

51962

1
20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ZARAGOZA"

EFFECTOS DE LA PARTICIPACIÓN EN
ACTIVIDADES SOCIALMENTE ÚTILES,
EN LAS CONDUCTAS DE COOPERACIÓN
DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE
SECUNDARIA EN EL D.F.

T E S I S

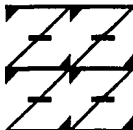
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA
(EDUCACIÓN ESPECIAL)
P R E S E N T A :
AURORA GONZÁLEZ GRANADOS.

ASESOR: MTRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI.

MEXICO, D.F.

1994

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN





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 está 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.

	PAG.
RESUMEN	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.	7
1. Aproximación conductual.	8
2. Perspectiva cognitiva.	10
3. Perspectiva cognitivo-conductual.	17
4. Perspectiva cultural histórica.	19
4.1. Los fines de la educación moral.	27
4.2. Las cualidades morales deseables	28
4.3. La evaluación moral.	29
4.4. Métodos propuestos para promover acciones morales.	31
4.5. La actividad socialmente útil. Planteamiento del problema	34
III. METODOLOGÍA EMPÍRICA.	39
1. Objetivos.	39
2. Hipótesis.	40
3. Población.	42
4. Procedimiento.	44
4.1. Evaluación previa.	45
4.2. Intervención.	50
4.3. Evaluación posterior.	60

IV. RESULTADOS.	65
1. Categorías en que se agruparon los resultados.	65
2. Resultados individuales.	67
3. Resultados grupales.	71
3.1. Resultados de la evaluación previa del grupo experimental.	71
3.2. Resultados de la evaluación posterior del grupo experimental.	74
3.3. Comparación entre los resultados de la moral verbal y real, previa y posterior del grupo experimental.	76
3.4. Resultados de la evaluación previa del grupo control.	79
3.5. Resultados de la evaluación posterior del grupo control.	81
3.6. Comparación entre los resultados de la moral verbal y real, previa y posterior del grupo control.	83
3.7. Comparación de resultados entre grupo control y grupo experimental.	86
4. Resumen de resultados.	91
V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	93
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	99
BIBLIOGRAFÍA.	101
ANEXOS.	107
Anexo A. Procedimiento seguido en la elaboración del instrumento de evaluación de la conducta moral verbal previa, versiones antecedentes y ejemplos de la forma de categorizar las respuestas, a partir de una de las aplicaciones realizadas.	
Anexo B. Instrumento para la evaluación moral verbal previa.	

- Anexo C.** Especificación del procedimiento seguido para la elaboración del instrumento de evaluación de la conducta moral verbal posterior.
- Anexo D.** Instrumento de evaluación de la conducta moral verbal posterior.
- Anexo E.** Guía para la implementación de las actividades para la evaluación moral real previa.
- Anexo F.** Guía para la implementación de las actividades para la evaluación moral real posterior.
- Anexo G.** Lectura utilizada en el análisis de los motivos y fines que subyacen a las conductas cooperativas y no cooperativas con el grupo experimental.
- Anexo H.** Tablas de resultados.
- Anexo I.** Tablas de análisis estadísticos.

Agradecimientos.

Quiero expresar mi agradecimiento y afecto a la Mtra. Guadalupe Acle Tomasini, ante cuya supervisión, guía y estímulo fué elaborado el presente trabajo.

Deseo también hacer mención en forma muy especial, del Dr. Raul Rojas Soriano, pues su rica experiencia en la Metodología de Investigación, compartida de la manera sencilla, clara y didáctica que le caracteriza, me fué de gran valor en los momentos más difíciles.

Agradezco también a Julieta Heres Pulido, Miguel Angel Villa Rodríguez y José Manuel Ibarra Cisneros, por sus valiosos comentarios, que ayudaron a mejorar este trabajo; a José Luis González Ramírez quien participó en diversas fases de su elaboración, y a Andrea Olmos Roa, cuyos constantes cuestionamientos me llevaron a desarrollar estrategias en la búsqueda de respuestas.

Finalmente, deseo agradecer el apoyo financiero que me fué otorgado por el CONACYT y la DGAPA para cursar el programa de la maestría y elaborar la tesis de grado.

RESUMEN.

El problema de la delincuencia en general y en específico el del menor infractor en México, resulta de marcada relevancia si se considera que en épocas recientes ha sufrido un notable incremento, tanto en su incidencia como en la gravedad de los ilícitos cometidos, aunado ésto a un descenso en la edad en que los menores de edad se ven involucrados en este tipo de conductas (González, 1986), así como también a las repercusiones negativas que este problema acarrea al desarrollo mediato e inmediato de los mismos (Glueck y Glueck 1960, 1964, en: Herbert, 1983).

Un aspecto más de este problema es, como lo señala Rodríguez (1980), la falta de un plan de prevención bien definido, que dé lugar a la aplicación de soluciones viables y efectivas para nuestro país.

Tomando en consideración los aspectos antes señalados, además de la amplia polémica existente en torno a los diferentes aspectos en esta problemática, y por consecuencia, respecto a las formas de incidir en la misma, en el presente estudio se hace una breve revisión de los principales planteamientos de las perspectivas teóricas conductual, cognitivo-conductual, cognitiva y cultural histórica, en torno al problema del desarrollo moral y la forma de adquisición y/o apropiación de la norma, y a partir de la selección de la perspectiva cultural histórica, se fundamenta el papel relevante de la actividad socialmente útil en la apropiación de la norma "debes ser cooperativo".

Tal efecto se intentó comprobar a partir de un diseño *pretest postest*, en un grupo de primer grado de una secundaria del D.F. haciendo una evaluación previa y posterior, tanto de sus conductas morales verbales y reales, como de los motivos de las mismas, e interviniendo a partir de dos condiciones experimentales: la del grupo control, conformada por sesiones de actividades recreativas intercaladas con la realización de tareas tradicionales solicitadas al grupo por otros profesores, y la del grupo experimental en la que se intercalaron sesiones de actividades recreativas con otras en que se llevaron a cabo actividades socialmente útiles, procurando vincular los fines sociales de dicha actividad, con los fines individuales de los participantes.

Finalmente, debido a las limitaciones del estudio, así como a una serie de sucesos imprevistos ocurridos durante la aplicación de la investigación, se concluye señalando que, aún cuando a lo largo del trabajo con los adolescentes se observaron situaciones que permiten sustentar la pertinencia de las hipótesis planteadas, no existen las evidencias necesarias para respaldarlas o rechazarlas, por lo cual se considera necesario realizar otras investigaciones donde se consideren, tanto los errores cometidos en ésta, como las evidencias que llevaron a plantear nuevas interrogantes.

I. INTRODUCCIÓN.

El problema de la delincuencia en general, y en específico el de los menores infractores, ha sido considerado por largo tiempo de gran interés para un buen número de especialistas, y actualmente cobra nueva vigencia en función del notable incremento en su incidencia y magnitud en países como el nuestro, y en especial en las grandes ciudades.

Al respecto, es posible señalar que de acuerdo con datos de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (Campa, 1992) de Enero a Junio de 1992 se cometieron aproximadamente 70 000 delitos solo en el Distrito Federal, lo que hace una cifra promedio de un delito cada 3.75 minutos.

Así mismo, en relación con el problema de la delincuencia juvenil, autores como González (1986) afirman que en nuestro país, el número de menores infractores, es decir, de menores de 18 años que se ven involucrados en actos clasificados en el Código Penal, se ha incrementado en forma notable a partir de 1980, mientras que la edad en que éstos empiezan a participar en dichas actividades ha disminuido considerablemente; encontrándose que es frecuente que los menores se inicien en la realización de acciones ilícitas desde los 8 años.

Dichas afirmaciones se ven corroboradas por los datos presentados por la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (Jiménez, 1993) según los cuales, en los últimos 10 años se ha registrado un incremento del 65 % en la incidencia de comportamientos juveniles antisociales, pues la cifra de 12,615 menores infractores que se tenía registrada en el país para 1982, se ha transformado a 235,000 menores infractores en 1993, la mayoría de los cuales se agrupan en bandas juveniles que también han proliferado en forma considerable, pues según López (1993), se sabe que tan solo en la Ciudad de México operan más de 4000 bandas juveniles que agrupan a más de 60,000 individuos. Por otra parte, debe hacerse notar que los datos de incidencia de menores infractores proporcionados por la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, constituyen una "*cifra oficial*", por lo que puede esperarse que al sumar a ésta la "*cifra negra*", es decir, las infracciones que no son denunciadas, la incidencia real sea aún más preocupante.

Este hecho, que por sí mismo hace urgente la búsqueda de soluciones, resalta su importancia si se considera que sus efectos se dan tanto a corto, como a largo plazo, pues autores tales como Glueck y Glueck (1960, 1964 en: Herbert 1983), afirman que las actividades en que estos niños se ven involucrados, tienden a desorganizar y entorpecer la adquisición de destrezas fundamentales para su adaptación, en la adolescencia y la vida adulta; y por otra parte, aunque no hay evidencias concluyentes al respecto, existen algunos indicios que hacen suponer que por lo menos un porcentaje de estos niños problema, se convierte en adultos delincuentes.

Argumentos, como los planteados anteriormente, han motivado múltiples intentos por incidir en esta problemática desde puntos de vista muy diversos.

Al respecto, es necesario señalar que, aunque muchos autores (Megargee y Hokanson 1976; Beach, Laird, Morris, Robins, Westman, Rice, Canivell y Lejins, en: Rodríguez, 1980. etc.) coinciden en considerar a la prevención como un aspecto esencial en la solución del problema. De acuerdo con Rodríguez (1980), en México no se cuenta con un plan de prevención bien definido, lo que da lugar a que las medidas en torno al mismo sean básicamente represivas una vez que el sujeto ya ha cometido algún delito.

Como un ejemplo de los que se encuadran dentro de esta tendencia retributiva, se puede mencionar a quienes proponen como alternativa al incremento de acciones ilícitas realizadas por los menores, el disminuir la edad de imputabilidad por el delito, de los 18 a los 16 años, para poder hacer uso de sanciones penales en un mayor rango de la población.

Una alternativa diferente a esta tendencia, se puede encontrar en los centros de atención a menores infractores de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E., 1985), entre cuyos objetivos se encuentra la realización de trabajos de prevención e intervención en esta área. No obstante, las posibilidades de atender a una población problemática amplia y creciente son limitadas, tanto en la cobertura de la misma¹, como en la cantidad de recursos de intervención con que se cuenta².

¹ Para el año 88-89, de acuerdo con datos de la D.G.E.E. (1985), solo fueron atendidos 6112 sujetos en esta categoría.

² Se utiliza el mismo programa que marca oficialmente la S.E.P. para la educación regular, a través de los libros de texto gratuitos, el cual debe ser adaptado por los profesores del centro, a las necesidades del menor infractor, haciendo un mayor énfasis en el área de ciencias sociales, que se considera que incluye temas afines con la conflictiva social del niño.

Una alternativa más en la búsqueda de soluciones al problema del infractor menor, la constituyen los trabajos que desde diferentes perspectivas teóricas se realizan con el objetivo de encontrar mejores formas de explicación al desarrollo moral como proceso de asimilación de normas, así como de los métodos más adecuados para incidir en dicho desarrollo. Todo esto, con el fin de llegar a establecer formas de prevención y métodos de intervención, que realmente demuestren su utilidad.

Sin embargo, es necesario señalar que, no obstante estos esfuerzos, hasta el momento se está lejos de encontrar procedimientos que demuestren tener un buen nivel de eficacia en la solución y/o prevención del problema, y prevalecen múltiples interrogantes y desacuerdos entre autores, aún respecto a las cuestiones más básicas, tales como: la conceptualización del desarrollo moral, los elementos que lo conforman, la medida en que es posible influir en el mismo, los métodos para hacerlo, etc. por lo que resalta la necesidad de abocarse al estudio de este campo.

Tomando en consideración los puntos antes señalados, para el desarrollo de la presente investigación se plantearon las siguientes tareas:

- Se realizó una breve revisión de la forma en que se concibe al desarrollo moral desde las perspectivas teóricas conductual, cognitiva, cognitivo-conductual y cultural histórica, a fin de identificar de manera general, las alternativas que ofrecen para incidir en el desarrollo moral, así como las ventajas y limitaciones que les han sido señaladas por diferentes autores.
- En función del análisis realizado, se seleccionó la Perspectiva Cultural Histórica, pues se consideró que ofrece múltiples ventajas para el abordaje del problema del menor infractor.
- A partir del enfoque seleccionado; del análisis de diversos trabajos realizados en el área bajo esta perspectiva teórica; así como de los intereses del autor de la investigación, se llegó al siguiente problema de investigación: "*¿Cuál es el efecto de la participación en una serie de actividades vinculadas con fines socialmente significativos, en las conductas de cooperación³ de un grupo de adolescentes de secundaria oficial en el D.F.?*"

³ De acuerdo con Argyle (1991) cooperación es "actuar juntos en forma coordinada en el trabajo, el tiempo libre o las relaciones sociales, en la consecución de metas comunes, el delecte de la actividad conjunta, o simplemente la promoción de la relación." (P. 4)

Una vez delimitado el planteamiento anterior, se señalaron los siguientes **OBJETIVOS** de la investigación:

OBJETIVO GENERAL. Determinar los efectos de la actividad socialmente útil, en la apropiación de la norma "debes ser cooperativo" por parte de un grupo de adolescentes de secundaria.

OBJETIVOS PARTICULARES.

1. Determinar el número de ocasiones en que los adolescentes aceptan cooperar voluntariamente en actividades con fines socialmente significativos, hipotéticas y reales.
2. Identificar los motivos de su aceptación o rechazo a las demandas de cooperación voluntaria planteadas.
3. Detectar inconsistencias entre su conducta verbal y real, en relación con la norma "debes ser cooperativo".
4. Especificar el nivel de desarrollo moral de cada adolescente, a partir del análisis de los motivos de su conducta y de inconsistencias entre su conducta verbal y real, ante la norma seleccionada⁴.
5. Constatar cambios posteriores a la intervención, en relación con los puntos considerados en los objetivos particulares 1 al 4.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

1. La actividad socialmente útil, da lugar a un mayor nivel de apropiación de la norma "debes ser cooperativo", que la interacción positiva con el experimentador.
 - 1.1. Los adolescentes que participen en la actividad socialmente útil, mostrarán un mayor incremento en el número de "acuerdos con la norma", que aquellos que participen en la interacción positiva con el experimentador.

⁴ La ubicación de la conducta de los adolescentes en un determinado nivel de desarrollo moral, estará basada en la clasificación por etapas planteada por Subbotskii (1984), que será explicada brevemente en las página 30 del presente proyecto. Es por ello que se requiere tomar en consideración los porcentajes de participación en situaciones hipotéticas y reales, los motivos de dicha participación y las inconsistencias entre conducta moral verbal y real.

- 1.2. Los adolescentes que participen en la actividad socialmente útil, manifestarán un menor número de motivos pragmáticos, y un mayor número de motivos altruistas, que los que participen en la interacción positiva con el experimentador.

A manera de conclusión, es necesario señalar que el objetivo general de la investigación, que como se mencionó anteriormente era "Determinar los efectos de la actividad socialmente útil en la apropiación de la norma "debes ser cooperativo" por parte de un grupo de adolescentes de secundaria", no fue cubierto debido a las limitaciones del estudio, señaladas en el apartado de resultados de este mismo reporte.

No obstante, las observaciones realizadas a lo largo de la intervención llevan a concluir que las hipótesis formuladas respecto a la relevancia de la actividad socialmente útil en la apropiación de la norma seleccionada son pertinentes, por lo que se plantea la necesidad de realizar posteriores investigaciones que permitan superar las limitaciones de la investigación actual, y esclarecer los resultados obtenidos. Para tal fin se propone:

- Hacer una evaluación comparativa de la moral verbal y real de los sujetos inscritos en diferentes niveles (6° de primaria, 1°, 2° y 3° de secundaria), para determinar si existe en las escuelas secundarias algún factor que de lugar a la promoción de una moral de tipo pragmático.
- Replicar esta investigación en otra escuela, para observar si en una situación diferente los efectos de las variables independientes seleccionadas varían.
- Replicar la investigación utilizando de forma alternada los instrumentos de evaluación para la evaluación previa y posterior, de tal forma que se pueda determinar si existe alguna característica inherente a los mismos instrumentos, que de lugar a sesgos en los resultados obtenidos.

Asimismo, se considera conveniente para posteriores investigaciones, incluir la evaluación sistemática de otras variables subjetivas que puedan analizarse de forma cualitativa, tales como las actitudes de maestros, alumnos y directivos, y que den lugar a una evaluación más continua de los efectos de los procedimientos empleados durante la investigación. Esta inquietud surge a raíz de que en el transcurso de esta investigación se observaron aspectos importantes relacionados con este tipo de variables, que no pudieron ser incluidos en la presentación de resultados de manera formal, debido a que no habían sido evaluados de forma sistemática.

II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.

Considerando que es a partir del estudio del desarrollo moral del sujeto, que se da la posibilidad de analizar las formas de adquisición del conocimiento normativo y los mecanismos que determinan que un individuo dado, respete o no, las normas establecidas por la sociedad, un primer paso para adentrarse en el problema del menor infractor, es la definición de lo que habrá de entenderse por "moral" y por "desarrollo moral".

En relación con el concepto de moral, Garaudy (1975) afirma que ésta corresponde a cierta manera de actuar y cierto juicio que hacemos de las acciones de los demás y de nuestras propias acciones.

Una definición más completa es la de Sánchez (1990), quien señala que la moral es un conjunto de normas, aceptadas libre y conscientemente, que regulan la conducta individual y social de los hombres.

Sánchez (1990) considera que la moral no solo comprende las normas o reglas de acción, sino los actos que a ellas se ajustan. Es decir, que en su estudio deben incluirse tanto el conjunto de principios, valores y prescripciones que los hombres de una comunidad dada consideran válidos, como los actos reales en que aquellos se plasman.

La definición de Sánchez, conduce a dos reflexiones:

1. Que las normas morales no son universales ni inmutables, pues al ser establecidas por los hombres que conforman una comunidad, necesariamente variarán de acuerdo a las diferentes épocas y regiones de que se trate. Es decir, que como lo afirma Sánchez (1990), la moral tiene un carácter histórico y social.
2. Que no es suficiente con estudiar y conocer las normas, pues como lo señalan Damon, Cohlby (en: Kurtines y Gewirtz 1987) y Subbotskii (1984), el sólo hecho de conocer las normas y reconocer su importancia, con frecuencia no resulta suficiente para que el sujeto se comporte de acuerdo con ellas; siendo común que se encuentren discrepancias entre lo que se dice que "debe ser" y lo que se hace.

Una vez definido el concepto de moral, habrá que adentrarse en la polémica existente en torno a la conceptualización del desarrollo moral.

Para ello se hará una breve revisión de algunas de las diferentes perspectivas teóricas, en relación con la forma en que conciben al desarrollo moral, y las repercusiones de dicha concepción en cuanto a qué tan viable es incidir en dicho desarrollo y cuáles son los métodos para hacerlo, que en cada una de ellas se propone, para con base en dicho análisis, elegir aquella que en opinión del autor, ofrezca mayores ventajas. Se dará inicio a esta revisión con la aproximación conductual.

1. APROXIMACIÓN CONDUCTUAL

De acuerdo con Bijou y Baer (1985), el objeto de estudio de la psicología conductual es "la interacción de la conducta de los organismos humanos e infrahumanos, con los estímulos del ambiente".

En dicho planteamiento se incluye en un mismo plano al hombre y a los demás animales, afirmándose que la conducta de todos ellos está regida por los mismos principios de estímulo-respuesta, pues se considera que la diferencia entre la conducta humana y animal, así como la diferencia entre la conducta del niño y del adulto, es solo una cuestión de grado de complejidad.

De forma congruente con dichos planteamientos, Bijou y Baer (1985) presentan como definición de desarrollo "*los cambios progresivos en las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos de su medio ambiente*". Esta definición resulta igualmente válida para todas las áreas del desarrollo, incluida la moral, pues según afirman Eysenck, Hoffman y Mowrer (en: Herbert, 1983) "*nada hay en el aprendizaje moral, que lo distinga cualitativamente de otras formas de aprendizaje*".

Como consecuencia de los planteamientos anteriores, se considera que el procedimiento básico para inducir cambios en el desarrollo moral, es el control de contingencias de la conducta. Es decir, según la perspectiva conductual, la solución al problema de la moral radica en controlar el ambiente social, diseñándolo de acuerdo a los lineamientos sociales deseables, mediante una combinación de instrucción sistemática en cuanto a las reglas morales, apoyada por el modelamiento y los refuerzos positivos (Peters, 1984).

A esta forma de interpretación y abordaje del problema del desarrollo moral, pueden aplicarse las múltiples críticas que se han formulado en cuanto al enfoque conductual en general. No obstante, para el caso del desarrollo moral en particular, resultan de especial interés, dos de las planteadas por Kohlberg (en: Peters, 1984) que son:

- Que si el sujeto se comporta moralmente en función de un determinado programa de contingencias, al encontrarse en una situación diferente en que no exista dicho control de estímulos, la conducta del sujeto tenderá a cambiar, y
- Que este tipo de procedimientos, al hacer depender la conducta del tipo de contingencias que le acompañan, solo pueden incidir en una forma de moral pragmática, no permitiendo que el sujeto ascienda a otro nivel de desarrollo, en que su conducta esté regida por sus propios principios morales; es decir, a una forma de moral altruista.

Como alternativa a esta última crítica a la perspectiva conductual, pueden citarse los trabajos de Santoyo y López (1990).

Estos autores afirman que efectivamente la conducta social puede asumir variedades que requieren de un estudio específico en cuanto al tipo de reforzadores a utilizar, la manera en que son utilizados y las diversas formas en que habrán de incidir en los sujetos, aunque de manera general continúan respondiendo al paradigma E-R.

Así por ejemplo, señalan que entre la conducta social es posible identificar un cierto tipo de comportamiento conocido como "altruismo" en función de la alta valoración que le otorga el grupo social y de que en dicha forma de comportamiento la "persona altruista" responde a una necesidad percibida en otro, de tal modo que disminuye o termina con dicha necesidad, y dado que opera en el anonimato, se puede suponer que ni siquiera espera una gratificación, como podría ser el reconocimiento social.

No obstante, estos autores afirman que el hecho de que estas formas de comportamiento sean altamente valoradas por el grupo social, no debe conducir a interpretaciones que trasciendan el marco del paradigma conductual, pues al igual que cualquier otra conducta, deben ser entendidas y explicadas como "fenómenos naturales".

Por tanto, la explicación a este tipo de comportamiento debe ubicarse en relación con los motivos personales del sujeto, para lo que puede recurrirse a argumentos tales como los siguientes:

- que el sujeto está obteniendo algún tipo de ganancia, aún cuando ésta sea mínima, o
- que en su historia de reforzamiento, tales conductas han sido reforzadas y por tanto se ha visto incrementada su probabilidad de aparición en situaciones semejantes.

No obstante, aún queda por resolver la cuestión respecto a como dar lugar a este tipo de comportamiento, pues no es común que los sujetos a los que se refuerzan conductas socialmente valiosas, se comporten de forma "altruista" en situaciones en que las posibilidades de ser reforzados son mínimas o inexistentes, mientras que algunos otros realizan este tipo de conductas aún en situaciones contrahedonistas. Y por otra parte, continúa vigente la crítica de Kohlberg (en: Peters 1984) respecto a cómo garantizar que al cambiar la situación de contingencias, no cambie en igual dirección la conducta del sujeto.

2. PERSPECTIVA COGNITIVA.

Una interpretación diferente del desarrollo moral, se plantearía desde la Perspectiva Cognitiva.

Desde esta perspectiva, también se estudia la conducta del sujeto, pero retomándola como un medio, a partir del cual se analizan los procesos psicológicos subyacentes (Bigge y Hunt, 1980), pues según lo señala Flavell (1985) aunque el término "cognición" es difícil de definir y delimitar, es claro que con él se pretende hacer alusión a los procesos y productos "inteligentes" de la mente humana.

Entre los autores que han abordado el problema de la moral desde la perspectiva cognitiva, se encuentran Piaget y Kohlberg, a quienes se retomará en la breve revisión que se hará de la moral desde este enfoque.

Según señalan Williams y Williams (1977), Piaget plantea un cierto paralelismo entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral, por lo que será necesario detenerse un momento, para mencionar algunos de los aspectos básicos de su teoría de desarrollo intelectual.

De acuerdo con Ginsburg y Opper (1986), Piaget plantea que la herencia biológica afecta el desarrollo de la inteligencia de tres maneras:

1. Las estructuras físicas heredadas, es decir, la conformación del sistema nervioso y de las demás estructuras anatómicas de cada especie, que por sus propias características permiten y/o impiden llegar a ciertos niveles de rendimiento intelectual.
2. Las reacciones conductuales automáticas, también llamadas reflejos, que ejercen su influencia principalmente en los primeros días de vida del niño y
3. Dos tendencias básicas heredadas o "funciones invariantes" que son: la adaptación y la organización.

Por organización se entiende "la tendencia que tienen todas las especies a sistematizar u organizar sus procesos en sistemas coherentes, que pueden ser físicos o psicológicos" (Ginsburg y Opper, 1986).

En cuanto al principio de adaptación, éste se explica en función de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

Ginsburg y Opper (1986) plantean que el proceso de acomodación se refiere a la tendencia de los individuos a cambiar en respuesta a las exigencias ambientales; mientras el de asimilación es un proceso complementario, mediante el cual el individuo trata con un acontecimiento ambiental, en función de sus estructuras.

Como puede observarse, desde esta perspectiva se hace un marcado énfasis en el aspecto biológico, pues se concibe al individuo como un organismo que interactúa con su ambiente para adaptarse, y de acuerdo con Piaget (en: Ginsburg y Opper 1986) *"...la adaptación intelectual es también una interacción o cambio entre una persona y su medio ambiente, y por tanto, implica los procesos de asimilación y de acomodación, tal como se plantean en la biología."*

Partiendo de estos principios, Piaget (en: Ginsburg Y Opper, 1986) señala que el desarrollo intelectual avanza a través de una serie de etapas, en cada una de las cuales las funciones continuarán siendo las mismas, mientras que las estructuras psicológicas serán diferentes.

Es por esta concepción de estructura psicológica, que se plantea, como ya se mencionó anteriormente, que el dato importante para el estudio psicológico, no es en sí la conducta del sujeto en todos sus detalles, sino las estructuras que subyacen a tales conductas.

En relación con el desarrollo moral, Williams y Williams (1977) mencionan que el interés de Piaget radica en dos aspectos esenciales

- La comprensión de las reglas y
- El juicio moral.

En el caso de la comprensión de las reglas, Piaget (en: Williams y Williams, 1977) estudia la forma en que los niños conciben las reglas del juego de canicas, y la medida en que las respetan, a partir de lo cual plantea la existencia de 4 etapas:

1. **Etapas motora.** Corresponde a las etapas sensomotriz del desarrollo, y ocupa el mismo periodo de tiempo. Durante esta etapa el niño usa las canicas para satisfacer sus hábitos motores, existiendo ciertos patrones de conducta que aún no podrían considerarse como reglas, pues el niño aún no ha comenzado a cooperar, y por tanto, dichos patrones no tienen ningún sentido social o colectivo.
2. **Etapas egocéntrica.** Se da entre los 2 y los 5 años, En ella el niño comienza a imitar las reglas que observa en la conducta de otros, pero aún no intenta cooperar en sentido real. No existe ningún intento por unificar las reglas y aunque los niños están juntos, cada uno juega por separado.
3. **Estadio de cooperación incipiente.** Coincide parcialmente con la segunda etapa de desarrollo intelectual. Los niños juegan juntos y tratan de ganar, por lo que prestan más atención a las normas, aunque su idea de ellas es aún muy vaga, y al ser interrogados por separado, pueden dar respuestas contradictorias respecto a las reglas que se supone que están siguiendo.
4. **Estadio de codificación.** Este se presenta cerca de los 11 o 12 años, en que los niños ya empiezan a establecer detalladamente las reglas que son conocidas y aceptadas por todos.

El otro aspecto del desarrollo moral, que fue estudiado por Piaget, es el de cómo se conciben las reglas. A este respecto se propone la existencia de tres etapas (Williams y Williams 1977):

Primera etapa. Coincide con la etapa motora y la primera parte de la egocéntrica. En ella el niño no tiene un concepto de lo que son las reglas. Al final de esta etapa, las ve como ejemplos interesantes, que no tienen influencia sobre su conducta.

Segunda etapa o estadio trascendental. Comienza hacia el final de la etapa egocéntrica y termina en el estadio medio de la cooperación incipiente. Durante esta etapa, al niño le entusiasman las reglas, y éstas son observadas como "sagradas e intocables" pues emanan de los adultos y duran para siempre, por lo que cualquier alteración sugerida se considera una transgresión.

Tercera etapa. En esta etapa, la regla es observada como un arreglo que surge de un consentimiento mutuo, por lo que ya se reconoce que es posible alterar las reglas a través del acuerdo, el respeto mutuo y la cooperación, así como en la consideración de los derechos de los demás, por lo que lleva al genuino desarrollo moral.

Una de las críticas que más frecuentemente se ha hecho a los planteamientos de Piaget, es que su marcado énfasis en la determinación biológica del desarrollo intelectual, y el considerar que éste transcurre en forma ordenada y tiene un carácter universal, conduce, a la conclusión, un tanto pesimista, de que existen conceptos que no se pueden enseñar a los niños de menor edad, independientemente del método adoptado (Ginsburg y Opper, 1986). Es decir, su concepción de que el desarrollo es una condición previa, necesaria para que se pueda dar el aprendizaje.

Como se señaló anteriormente, otro autor que ha trabajado el problema de la moral desde la perspectiva cognitiva es Kohlberg.

De acuerdo con Liebert (en: Kurtines y Gewirtz, 1984) el interés de Kohlberg también se centra en el juicio moral del niño, enfocándose de manera particular en la forma cualitativa del razonamiento moral del niño y en los cambios que se dan en el desarrollo de dicho razonamiento.

Los estudios de Kohlberg respecto al juicio moral, están en gran medida basados en las propuestas de Piaget, por lo que comparte el concepto de estructura, en el sentido de una lógica consistente o forma de razonamiento, que puede abstraerse del contenido de las respuestas de un individuo a una variedad de situaciones.

Por tanto, según Kohlberg (en: Kurtines y Gewirtz, 1984) el desarrollo moral puede ser definido como una reorganización cualitativa de los patrones de pensamiento del individuo, más que en función del aprendizaje en un contexto nuevo. Es decir, que lo que marca el desarrollo moral del niño, es que éste se torna cada vez más hábil para entender e integrar diversos puntos de vista en una situación de conflicto moral, así como para tomar en cuenta más factores relevantes en cada situación.

Al igual que Piaget, Kohlberg (en: Kurtines y Gewirtz, 1984) plantea la existencia de etapas en el desarrollo moral, pero a diferencia de aquel, considera tres niveles, cada uno de los cuales consta de dos estadios, como se describen a continuación.

I. Nivel preconventional o premoral. En él, la persona sigue las reglas sociales de bien y mal, pero en términos de sus consecuencias físicas hedonísticas (castigo, recompensa, intercambio de favores) y tomando en consideración el poder de la autoridad que impone la regla.

Estadio 1. Orientación al castigo y la obediencia. En este estadio, la decisión respecto a si la acción es buena o mala, depende de si su consecuencia es un castigo o una recompensa. Si el individuo va a ser castigado por ello, es malo y no debe hacerse. Si no obtendrá castigo puede hacerlo, independientemente del significado humano o valor del acto.

Estadio 2. Orientación instrumental ingenua. Las propias acciones instrumentales satisfacen las necesidades de otros. Como en un supermercado, las relaciones humanas están basadas en obtener un beneficio a cambio.

II. Nivel convencional. La persona se conforma con las expectativas de la familia, el grupo o la nación, manteniendo y justificando activamente el orden social existente.

Estadio 3. Orientación del "buen muchacho". La persona actúa en formas que complacen o ayudan a otros y son aprobadas por ellos. Por primera vez la intención del individuo resulta importante. La aprobación se gana por ser "bueno".

Estadio 4. Orientación hacia el orden y la ley. En este estadio se considera que una persona está haciendo cosas buenas cuando cumple con su deber, muestra respeto por la autoridad y mantiene el orden social existente.

III. Nivel postconvencional, de principios o autónomo. La persona trata de identificar valores morales universales, que son válidos independientemente de la autoridad o del grupo que a ellos se suscribe, y no obstante que el individuo tenga o no contacto con tales autoridades o grupos.

Estadio 5. Orientación al contrato social. Generalmente tiene implicaciones legistas y utilitarias. La conducta moral es definida en términos de los derechos individuales generales, de acuerdo a estándares que han sido examinados estrictamente y a los cuales la totalidad de la sociedad ha dado su aprobación. Esta es la moral "oficial". Hay un reconocimiento claro de que los valores y opiniones personales son relativos y por ello hay procedimientos para llegar a un consenso y cambiar las leyes por razones de utilidad social.

Estadio 6. Orientación o principios éticos universales. Los juicios morales de la persona están basados en principios universales de justicia, en la reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y en el respeto a la dignidad del humano como persona individual. El bien está definido por la conciencia de los individuos, de acuerdo con convicciones éticas generales elegidas por sí mismo.

Las características que Kohlberg (Murray, 1990) atribuye a los estadios por él planteados son:

- a) Que son universales, porque se presentan en todas las culturas, aunque el porcentaje de individuos de un nivel de edad, que se encuentran en un estadio determinado, puede variar en diversas culturas.
- b) Que son integrados, porque la persona reflejará en los diversos aspectos de su vida un nivel similar de desarrollo.
- c) Que son invariantes. Porque no es posible saltarse estadios; es preciso pasar por ellos en una secuencia, dado que cada estadio sucesivo está formado por componentes de los anteriores.

Otra diferencia entre Piaget y Kohlberg, es que éste último hace más explícito su reconocimiento de los aspectos sociales, planteando que existen cuatro factores que interactúan para determinar cuándo es que una persona llegará a un cierto estadio, y qué tan alto en la jerarquía puede llegar. Estos son (en: Murray, 1990):

- a) el nivel individual de razonamiento lógico
- b) la motivación
- c) la oportunidad para aprender roles sociales
- d) la forma de justicia en las instituciones sociales con las que el individuo ha estado en contacto.

No obstante esto, algunos autores como Damon y Cohlby (en: Kurtines y Gewirtz, 1987) plantean entre sus críticas que Kohlberg, al igual que otros teóricos cognitivos, aunque afirman ser interaccionistas, no han dejado mucho espacio en sus trabajos para la interacción social, siendo estos conceptos vagamente definidos y menospreciados.

Otro problema de los planteamientos de Kohlberg, relacionado con el tipo de definición de moral que se asume en este trabajo, es que en su secuencia de estadios, considera como la parte más alta en la jerarquía, la aceptación de principios éticos universales, no reconociendo así, el carácter histórico de las normas morales.

Otra de las críticas que hacen Damon y Cohlby (en: Kurtines y Gewirtz, 1987) al trabajo de Kohlberg, es que sus resultados y predicciones han resultado de poco valor al explicar la conducta en contextos de la vida real, pues su análisis de la moral se limita al juicio, y como se señaló anteriormente, el cambio en el juicio moral no permite predecir un cambio equivalente en la conducta real del sujeto, ni viceversa, por lo que algunos teóricos cognitivos han tenido que recurrir a salirse de los límites del conocimiento conceptual de la moral, para considerar otros aspectos como el afecto y el contexto en que se da la misma.

3. PERSPECTIVA COGNITIVO-CONDUCTUAL.

En un intento por salvar el problema de la falta de consistencia entre la conducta verbal y real de los sujetos, se ha dado lugar a un enfoque que integra conceptos de las perspectivas cognitiva y conductual, dando lugar a lo que se conoce como la perspectiva cognitivo-conductual.

Según Liebert (en: Kurtines y Gewirtz, 1987), desde esta perspectiva se afirma que el mecanismo fundamental de la adaptación biológica, es el dar respuestas apropiadas a las consecuencias ambientales, por lo que dichas consecuencias influyen de manera directa en la conducta del individuo, sea ésta verbal o real, tanto en la esfera de la moral, como en todas las otras áreas de la conducta. Por tanto, el objetivo de toda conducta es obtener recompensas y evitar castigos.

Una diferencia entre la perspectiva cognitiva y la cognitivo-conductual, es que esta última agrega al paradigma conductual, la participación de procesos cognitivos, por lo que se hace énfasis en que al hablar de consecuencias, no solo se incluyen aspectos objetivos y directamente percibidos, sino también subjetivos y anticipados.

En relación con el desarrollo moral, Liebert (en: Kurtines y Gewirtz, 1987) afirma que desde esta perspectiva se considera que dicho proceso, incluye únicamente la adquisición de un conocimiento más sofisticado, respecto a cómo obtener beneficios a largo plazo, acordes con nuestros intereses. Esto se logra a través de la comprensión cada vez mayor de los efectos, tanto directos e inmediatos, como indirectos y a largo plazo, de las propias palabras y acciones.

Por tanto, desde este enfoque, las formas para promover el desarrollo moral, consisten en enseñar al sujeto cuáles son los estándares y normas morales de la sociedad, y a determinar cómo y cuando son aplicables, incluyendo por quien y para quien, y con qué clase de consecuencias a corto y a largo plazo.

Al unificarse estos enfoques, acarrear consigo la misma crítica que se hizo a la perspectiva conductual, en cuanto a que si la conducta del sujeto debe depender de las contingencias ambientales, se está promoviendo básicamente una moral de tipo pragmático, y además, nada hay que garantice que al cambiar las contingencias en el ambiente, el sujeto no realice acciones que rompan con las normas morales.

En relación con la cuestión de cómo abordar el problema de la moral en una forma más integrativa, y sin quedarse en un nivel pragmático, Rest (en: Kurtines y Gewirtz, 1984) señala que el desacuerdo imperante en el estudio de la moralidad, tiene como base el hecho de que ésta, ha sido dividida cotidianamente en tres componentes: la conducta, el afecto y la cognición, y que las diferentes perspectivas teóricas se han abocado al estudio de ellos en forma aislada; asumiendo que diferentes mecanismos psicológicos gobiernan estas tres facetas de la moralidad.

Como una alternativa de solución a este problema de falta de integración, Rest (en: Kurtines y Gewirtz, 1984) sugiere que en vez de considerar a la moral dividida en los tres componentes antes mencionados, se la conciba como la manifestación y el resultado de cuatro procesos afectivo-cognitivos internos que son:

- a) Interpretación de la situación, e identificación de un problema moral.
- b) Explicitación de qué es lo que uno debe hacer, con la consiguiente formulación de un plan de acción.
- c) Evaluación de diversos cursos posibles de acción y elección de uno en particular.
- d) Ejecución e implementación de dicho plan de acción.

La crítica de Rest tiene cierta validez, pues efectivamente, al revisar las diversas perspectivas teóricas, se ha podido observar que cada una enfatiza algún aspecto particular de la moralidad.

No obstante, su alternativa de solución no elimina la fragmentación del campo, pues posteriormente el mismo Rest (en Kurtines y Gewirtz 1984) afirma que, si bien cada corriente teórica tiene algo que decir de alguno de los cuatro componentes de la moralidad por él planteados, ninguna puede dar cuenta de todos ellos.

4. PERSPECTIVA CULTURAL HISTÓRICA.

Otra alternativa para el problema de la integración de los diferentes componentes involucrados en la conducta moral se encuentra en la perspectiva cultural histórica.

Dicha perspectiva teórica surge en la U.R.S.S. posteriormente a la revolución socialista, como un intento de aplicación de los principios del materialismo dialéctico a la psicología.

Antes de especificar cuál es el objeto de estudio de la psicología desde esta perspectiva, así como su noción de desarrollo, y las repercusiones de estos conceptos en la solución del problema de cómo incidir en el desarrollo moral, se hará una pequeña disgregación hacia algunos aspectos antecedentes que permitan entender de forma más clara dichos conceptos.

Desde esta perspectiva, se afirma la existencia de tres mecanismos de adquisición de la experiencia. Zaporozhets (en: Iliasov y Liaudis, 1986) señala que dos de ellos resultan de fundamental importancia para el desarrollo de los animales infrahumanos, y estos son:

- La experiencia de la especie, que se transmite a las generaciones venideras en forma de propiedades morfológicas del sistema nervioso, fijadas hereditariamente,
- La experiencia individual, adquirida por el individuo en particular, mediante la adaptación a sus condiciones de existencia.
- En el desarrollo humano, además de estos dos mecanismos de adquisición de la experiencia, existe un tercero, que reviste un papel de marcada importancia: la apropiación.

La apropiación es, según la define Leontiev (en: Shuare, 1990) *"la peculiar reproducción por el individuo, de las capacidades y funciones humanas formadas en el curso de la historia; es decir, la asimilación de la experiencia histórico-social de la humanidad, que se da a partir de la interacción con el prójimo."*

Como puede observarse a partir de lo anterior, desde este enfoque se remarca el papel de la experiencia social en el desarrollo humano, pues se considera, como lo afirma Petrovski (1984), que *"las capacidades y funciones que se forman en el hombre en el curso del proceso de apropiación, representan neoformaciones psicológicas en relación con las cuales, los mecanismos y procesos hereditarios, innatos, constituyen solo las condiciones internas indispensables, que hacen posible el surgimiento de dichas capacidades y funciones, pero no determinan ni la composición, ni la cualidad específica de éstas"*.

Por tanto, se concluye que las funciones psíquicas del hombre y de los animales no pueden ser igualadas ni por su origen ni por su estructura, pues lo específico de las funciones psíquicas del hombre, reside precisamente en que éstas se desarrollan en el proceso durante el cual el niño asimila la experiencia histórico-social. Es decir, que desde este enfoque se afirma que el desarrollo del niño consiste justamente, en el proceso de asimilación de la experiencia, que se opera bajo la permanente dirección de los adultos.

Así pues, una primera diferencia entre el enfoque soviético y las perspectivas conductual y cognoscitiva, es que mientras éstas hacen énfasis en el ser humano como un "organismo biológico", desde la perspectiva cultural histórica, sin negar el origen biológico del ser humano, se remarca la importancia de los factores sociales en su desarrollo.

Ahora bien, es necesario señalar que el proceso de apropiación, no debe entenderse como una simple transmisión de información, de las viejas a las nuevas generaciones, en que el sujeto recibe en forma pasiva la influencia del ambiente social, pues un aspecto esencial a considerar, es que la apropiación se da a partir de la actividad de los sujetos, durante la interacción. Es por ello que autores tales como Petrovski (1986) afirman que el desarrollo psicológico solo puede ser comprendido y explicado correctamente, si se analiza como producto del desarrollo y los resultados de la actividad.

Por otra parte, es necesario resaltar que el concepto de "actividad", tal y como es utilizado en la perspectiva soviética, tiene características muy particulares, y no debe ser confundido o analogado con el de "conducta" planteado por el enfoque conductual.

A este respecto, Leontiev (1989 p. 265) señala que *"la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, tránsitos y transformaciones internas, desarrollo"*.

Este sistema (la actividad) cualquiera que sea la estructura que adquiera, se encuentra incluido en el sistema de relaciones de la sociedad, y por tanto, no puede examinarse al margen de éstas. Por otra parte, *"su característica básica o constitutiva es su carácter objetal. Es decir, que la actividad siempre está referida a un objeto, el cual aparece de manera doble: primariamente, en su existencia independiente, como algo que subordina la actividad del sujeto y la transforma; secundariamente, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico, de su propiedad, que se produce como resultado de la actividad del sujeto y que no puede producirse de otro modo."* (Leontiev, 1989 P. 267)

En relación con los elementos que conforman la estructura psicológica de la actividad, según Petrovski (1985) éstos son:

- El motivo, o sea, en función de qué se cumple la actividad dada.
- El fin, que representa la noción de qué es lo que va a obtenerse como resultado.
- Las operaciones y el método que son necesarios para obtener el resultado deseado.
- El objeto, que es el material cuya transformación lleva a dicho resultado.

Los rasgos distintivos de la actividad, según Petrovski (1986) son:

1. La actividad es generada por la necesidad como fuente, y dirigida por un fin consciente que la regula. Por tanto, el contenido de la actividad no está determinado completamente por la necesidad que la origina. La necesidad, en su calidad de motivo, da el impulso hacia la actividad, la estimula, pero las formas y el contenido de la actividad son determinadas por las condiciones sociales, las exigencias que se presentan al sujeto, y su experiencia. Por ello es que el motivo de la actividad, es decir, el por qué el individuo actúa de manera determinada, no se corresponde con el fin, o el para qué actúa así.
2. La actividad es actuación interna (psíquica) y externa (física) regulada por el individuo mediante un fin consciente.

De acuerdo con Petrovski (1986), para poder hablar de actividad, es necesario poner en claro en la acción humana la existencia de un fin consciente. Todos los demás aspectos de la actividad (motivos, formas de realización, selección y elaboración de la información necesaria), pueden o no, ser concebidos

conscientemente; pueden no ser tenidos en cuenta totalmente, e inclusive pueden considerarse equivocadamente, pero cualquiera que sea el nivel de conciencia de la actividad, la toma de conciencia del objetivo o fin continúa siendo uno de sus rasgos necesarios.

Petrovski (1986) señala que en los casos en que no hay conciencia del objetivo o fin, no se puede hablar de actividad humana en el sentido literal de la palabra, sino que se dice que tiene lugar un comportamiento por impulso. A diferencia de la actividad, el comportamiento por impulso está orientado en forma directa por las necesidades y las emociones. Por ello se considera que la actividad está indisolublemente ligada con la conciencia⁵ y la voluntad⁶.

Tomando en consideración las características de la actividad antes señaladas, autores como Shuare (1990) plantean que es a partir de esta categoría de "actividad" que se supera en este enfoque la ruptura entre la teoría y la práctica, pues se le concibe como unidad orgánica de los aspectos sensoriales prácticos y de los teóricos. Esto es así porque en la estructura de la actividad se incluyen tanto componentes objetivos, como subjetivos.

Esta unidad entre lo objetivo y lo subjetivo, representa una diferencia más, entre la perspectiva soviética, y otras perspectivas teóricas como la conductual y la cognitiva, que permite estudiar los diversos aspectos del desarrollo humano en forma integrada.

Así pues, desde este enfoque se afirma, como lo señala Leontiev (en: Talízina, 1988) que el objeto de estudio de la Psicología, es la actividad.

En relación con la conceptualización de desarrollo, autores como Vigotski (1979 P. 116) la definen como *"...un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño."*

⁵ *"La conciencia es la forma superior integrante de la psiquis del hombre, que se ha formado como resultado de las condiciones histórico-sociales en la actividad laboral y en la permanente comunicación oral con las demás personas". (Petrovski, 1986 P. 43)*

⁶ *"La voluntad representa una forma especial de la actividad del hombre. Presupone que regula la conducta, frena los impulsos y aspiraciones; la voluntad prevé que la persona organiza una cadena de acciones variadas en consonancia con fines que se propone conscientemente." (Petrovski, 1986 P. 362.)*

En este proceso de desarrollo, como ya se mencionó anteriormente, se da un énfasis especial a los factores sociales, y entre ellos, de manera particular, a la educación.

Este énfasis en la educación se debe a que Vigotski, como lo señala Petrovski (1985) retoma las ideas de Engels respecto al papel del trabajo en la transformación del hombre, y con base en ellas plantea que en la actividad humana se da un doble proceso, pues a la vez que a partir de su actividad el hombre transforma a la naturaleza, también se transforma a sí mismo, ya que su actividad práctica externa, mediatizada por instrumentos o herramientas, se internaliza, transformándose en actividad interna, mediatizada por signos o instrumentos psicológicos, pasando de esta manera, del plano práctico concreto, al interno subjetivo.

Es por ello que Vigotski (1979) manifiesta que "*...en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).*" Por tanto se concluye, como lo afirma Petrovski (1985), que el desarrollo del hombre transcurre en el proceso de dominio tanto de los instrumentos, como de los signos, a partir de la educación.

En relación con el concepto de "instrumento", antes mencionado, debe señalarse que Vigotski, según afirma Talízina (1988) retoma la noción de Marx respecto a los instrumentos de trabajo como "*cosa o conjunto de cosas que el hombre interpone entre él y el objeto de trabajo, y que le sirve como intermediario de las acciones que ejecuta sobre ese objeto*", y amplía esta función de mediador del instrumento en la actividad práctica, a la mediación de los signos como "instrumentos psicológicos" en la actividad teórica.

Por ello, Vigotski (en: Petrovski, 1985) plantea que la similitud entre el instrumento y el signo está precisamente en que ambos permiten efectuar una actividad mediatizada, mientras que la diferencia entre ellos radica en su orientación, pues el instrumento está orientado hacia afuera, debiendo proyectar cambios en un objeto o medio de actividad exterior del hombre, dirigida a dominar la naturaleza, mientras por el contrario, el signo o instrumento psicológico está orientado hacia adentro, pues sin modificar nada en el objeto, influye en la conducta del hombre.

Por otra parte, regresando a la conceptualización de Vigotski respecto al desarrollo, que fue planteada anteriormente, es necesario hacer notar que, si bien tiene algunas semejanzas con las de otras perspectivas, también difiere en algunos aspectos fundamentales. A continuación se señalarán algunas de estas semejanzas y diferencias:

- ❖ Como se mencionó anteriormente, desde este enfoque también se reconoce la importancia de las particularidades orgánicas generales e individuales, así como de los procesos madurativos de éstas en la ontogénesis. Sin embargo, en este enfoque se remarca que dichas particularidades de la especie constituyen solo las premisas necesarias, pero no las fuerzas motrices para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, que requieren de determinadas condiciones sociales de vida y educación (Zaporozhets, en: Iliasov y Liaudis, 1986)
- ❖ Congruentemente con este énfasis en la educación, se plantea que *"el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje"* (Vigotski, 1979 P. 139). Es decir, que a diferencia de otros enfoques como el cognoscitivo, en que se considera que hay aprendizajes que no se pueden dar en determinado período evolutivo, independientemente del método utilizado (Ginsburg y Opper, 1986), desde la perspectiva cultural histórica se señala que *"...modificando el contenido de la enseñanza, es decir, de los conocimientos y modos de actividad que se transmiten al niño, es posible modificar también substancialmente su desarrollo."* (Petrovski, 1985).
- ❖ Otro aspecto en que la Perspectiva Cultural Histórica es semejante a otras perspectivas, es el de que se atribuye una cierta periodicidad al desarrollo. No obstante, también su conceptualización respecto a lo que conforma determinada etapa o edad evolutiva difiere marcadamente.

Así por ejemplo, mientras que en el enfoque cognitivo-conductual, se afirma que en el transcurso del desarrollo, lo que se adquiere es solo *"un conocimiento más sofisticado respecto a cómo obtener beneficios a largo plazo, acordes con nuestros intereses"* (Liebert en: Kurtines y Gewirtz, 1987), desde el enfoque soviético se afirma que el curso del desarrollo del niño está caracterizado por una alteración radical en la estructura íntima de su conducta, pues en cada nuevo estadio, el niño no solo cambia su respuesta, sino que efectúa dicha respuesta de modo nuevo, manejando nuevos "instrumentos" de conducta y sustituyendo una función psicológica por otra (Vigotski, 1979).

Otra diferencia en relación con la conceptualización de las etapas, es que mientras que en el enfoque cognoscitivo se plantean como características de éstas su "universalidad", "integración", e "invariabilidad" (Murray, 1990), asignando en su conformación un papel fundamental a los procesos madurativos de carácter biológico; en la perspectiva cultural histórica, al otorgarse un papel de mayor importancia a los factores sociales, se afirma, como lo señala Vigotski (en: Petrovski, 1986) que la edad evolutiva es una determinada época, ciclo o nivel de desarrollo relativamente cerrado, cuyas características son determinadas por múltiples condiciones, entre las que se encuentran el sistema de exigencias que se presentan al niño en cada etapa de su vida, la esencia de sus relaciones con quienes lo circundan, su nivel de conocimientos, los métodos de asimilación y utilización de dichos conocimientos y la "actividad dominante"⁷ en ese período.

Por lo anterior, se concluye, como lo señala Petrovski (1985) que dado que en el proceso del devenir histórico se van modificando las condiciones sociales generales en que el niño se desarrolla, así como los contenidos y métodos de la enseñanza, estas modificaciones necesariamente han de expresarse en forma de modificaciones en las etapas evolutivas de desarrollo.

En relación con la conceptualización de desarrollo moral desde este enfoque, Roloff (1987) plantea que la esfera moral se forma mediante la apropiación, por parte del niño, de las normas y valores morales que forman parte de la ideología de la sociedad, y que estas normas, una vez asimiladas por el niño, cumplen una doble función:

- la de regulador interno de su conducta, que no requiere de control externo y
- la de patrón o guía mediante el cual se valora la conducta propia y la de las demás personas.

⁷ De acuerdo con Petrovski (1985) existen distintos tipos de actividad que son característicos a cada período de desarrollo, y que son: el contacto directo con el adulto en el pequeño infante; la actividad manipulativa, en el niño joven o pre-pre-escolar; el juego en el pre-escolar; la actividad de aprendizaje en el escolar joven; la actividad social en el escolar medio o adolescente; la actividad de aprendizaje en el profesional y el trabajo en la edad adulta.

Como se mencionó anteriormente al hablar del desarrollo en general, este proceso de apropiación se da a partir de la actividad de los sujetos y por tanto, para su análisis se requiere estudiar todos los componentes de la actividad, tanto objetivos como subjetivos; es decir, los motivos, fines, objetos y operaciones, lo cual ofrece un panorama más integrativo al estudio del desarrollo moral.

En relación con las formas de incidir en el desarrollo moral, se considera que la apropiación de las normas, al igual que los otros aspectos del desarrollo del niño, se dan bajo la guía de los adultos, como encargados de planificar la actividad del niño, por lo que autores como Petrovski (1985) llegan a las siguientes conclusiones:

1. La estructuración adecuada de las experiencias educativas de carácter normativo, resulta de fundamental importancia en el desarrollo moral normal.
2. Las conductas antisociales⁸ en el niño, se deben en primera instancia, a deficiencias educativas familiares y/o escolares, que dan lugar a un desarrollo moral anómalo; La forma de incidir en dicho desarrollo es a partir de estrategias reeducativas.

Por todo lo antes señalado, se concluye que la perspectiva cultural histórica ofrece algunas ventajas para el estudio del desarrollo moral, entre las cuales se encuentran:

- ❖ El estudio de la apropiación de las normas morales a partir de la categoría de actividad, permite un análisis más integrativo de los diferentes elementos que conforman las acciones morales.
- ❖ El análisis de la actividad en el ámbito de las relaciones interpersonales, permite ubicar el problema del desarrollo moral en el contexto social en que se da.
- ❖ El énfasis en la educación como promotor de desarrollo, ofrece una panorámica optimista en cuanto a las posibilidades de incidir en el desarrollo moral, tanto a niveles preventivos como de intervención.

⁸ Olweus D., Block S. y Radke-Yarrow M. (1986) plantean que *"la conducta antisocial puede ser vista como una violación de una norma social formal o informal, incluyendo actos criminales serios o el pasar por alto en forma flagrante los estándares de conducta convencionalmente aprobados, así como actos más privados y momentáneos nocivos y de oposición."* P. 2.

En función de las ventajas de la perspectiva cultural histórica, señaladas al final del apartado anterior, se decidió seleccionar esta perspectiva teórica, como base para el desarrollo de la presente investigación. Por ello, a continuación se presentarán algunos datos más específicos, respecto a la forma en que se ha trabajado el problema del desarrollo moral desde este enfoque, considerando cuatro aspectos fundamentales, que son:

- Los fines de la educación moral.
- El tipo de cualidades morales que se consideran deseables.
- Los métodos propuestos para la evaluación moral.
- Los métodos propuestos para promover dichas acciones.

4.1. Los fines de la educación moral.

Diversos autores han expresado lo que de acuerdo con este enfoque se consideraría como fin último de la educación moral. Entre ellos se encuentra Vázquez (1978), que afirma que entre los fines de la educación moral debe señalarse el desarrollo de sentimientos y la adquisición de conocimientos que propicien la formación de la conciencia moral, los principios y las convicciones, paralelamente a la formación de hábitos y costumbres relacionados con la ética en la conducta.

De manera semejante, Konnikova (1986) señala que la formación de cualidades morales no se reduce a la asimilación de representaciones y conceptos morales aunados a algunos hábitos de conducta, pues ésta debe vincularse siempre a la educación de determinadas necesidades vitales, de la aspiración de conducirse en armonía con el deber moral.

Subbotskii (1983) por su parte, afirma que el fin último de la educación moral es la presentación de acciones morales, entendidas como conductas desinteresadas que se conforman con una norma moral; es decir, acciones que se apegan a una norma moral y que para ello no requieren de la presencia de formas directas o indirectas de control social (castigos, recompensas, o la expectativa de alguna de estas contingencias).

Una característica que resalta en los fines planteados por estos autores, es que congruentemente con la tendencia integrativa de este enfoque, para abordar los problemas de la moral, se contemplan tanto los aspectos objetivos, como subjetivos, que deben incluirse en el desarrollo moral de los sujetos.

Por otra parte, como puede observarse por lo dicho anteriormente, aunque todos estos autores expresan de forma diferente lo que consideran el fin de la educación moral, de alguna manera todos se están refiriendo a un mismo proceso que es, como lo afirma Roloff (1987), "*la apropiación de las normas y valores morales que forman parte de la ideología de la sociedad*".

4.2. Las cualidades morales deseables.

Muy diversas han sido también las cualidades morales que los diferentes autores han considerado como deseables y que han incluido en sus respectivos trabajos. Algunos de ellos son:

- ❖ Vázquez (1978), que considera como las más importantes el amor al trabajo, la justicia, la honestidad, la fidelidad y en el caso de los adolescentes en especial, la colaboración con sus coetáneos y con adultos en actividades socialmente útiles.
- ❖ Lisovski y Kobliakov (1979) que incluyen la colaboración, ayuda mutua, humanismo y fidelidad a los principios.
- ❖ Karpova y Petrushina (1982) que en sus investigaciones han trabajado con niños preescolares con el principio "debes compartir con otros".
- ❖ González (1983) que considera de suma importancia la colaboración de los niños en actividades productivas de fines colectivos.
- ❖ Subbotskii (1981, 1983, 1984) que ha realizado diversas investigaciones con preescolares trabajando con el principio "no hacer trampa".
- ❖ Burke (1985) que ha trabajado la veracidad.

4.3. La evaluación moral.

En la evaluación de las acciones morales, diversos autores han señalado la necesidad de considerar varios aspectos, entre los cuales se encuentran:

- la evaluación de las acciones morales individuales, considerando sus características de contenido y de forma,
- la ubicación del sujeto en determinado período de desarrollo moral, dada en función de la congruencia entre las formas verbal y real de su conducta, así como de los motivos de la misma,
- la unidad de la orientación valorativa del grupo, en el caso de que se trabaje en forma grupal.

En relación con el estudio de las acciones morales, Subbotskii (1984) plantea la necesidad de hacer una distinción en términos de "*contenido*" y "*forma*" de las mismas.

En cuanto a su forma, un acto moral normativo puede ser una conducta "*verbal*" o una conducta "*real*".

Subbotskii (1984 P. 3) define como conducta moral verbal, "*un juicio abstracto-alienado del sujeto, acerca de cómo debe comportarse en una situación en que se requiere una forma de elección entre un acto egoísta y un acto para el bien de otros.*"

En el caso de la conducta real, Subbotskii (1984 P. 3) se refiere a "*...un acto que tiene lugar en una situación que implica un acto moral actual en el que el sujeto está involucrado personalmente, y de cuya resolución dependen, tanto su actitud hacia sí mismo, como sus relaciones mutuas con otros, en una forma esencial*" y dado que estas formas de conducta no necesariamente coinciden en todas las situaciones a las que se enfrenta el sujeto, en el estudio del desarrollo moral es necesario considerar ambas formas de conducta.

En términos de contenido, un acto moral puede ser "*pragmático*" o "*generoso*".

Según Subbotskii (1984) el acto moral pragmático se refiere a un acto realizado de acuerdo con una norma moral y guiado por un incentivo social o por el miedo al castigo por diferir de una norma moral. En el caso del acto

moral generoso o altruista, este puede ser igual al pragmático en su aspecto formal, pero en contraste con un acto moral pragmático, el motivo de un acto moral generoso no depende del control externo de otros, sino que refleja la preservación del sujeto de su propia autoestima moral. El acto moral generoso frecuentemente va en contra del beneficio personal de quien lo ejecuta, y la motivación del mismo suele ser vista por el sujeto como un simple deseo de hacer algo bueno para otros.

Para distinguir entre conductas motivadas por fines pragmáticos o altruistas, Subbotskii (1983) llama "*acto moral*" a cualquier conducta basada en las normas morales, ya sea por fines pragmáticos o altruistas, y "*acción moral*" a una acción desinteresada que se conforma con una norma moral.

Como puede observarse, esta definición de acciones morales corresponde a la verdadera "*apropiación*" de la norma moral, en la que según la definición de Roloff (1987) antes mencionada, ya no se requiere de control social, para comportarse de acuerdo con la norma.

En cuanto a la forma en que transcurre el desarrollo moral, Subbotskii (1984) plantea la existencia de tres etapas, que no pueden ser ubicadas de acuerdo con criterios cronológicos, pues habrán de variar de acuerdo con las condiciones sociales de las diferentes culturas. Estos son:

- **Un primer estadio en que el niño aún no ha sido inducido dentro del dominio de las normas morales en forma significativa**, por lo que sus motivaciones son exclusivamente pragmáticas, incluyendo tanto la búsqueda de satisfacción a necesidades básicas, como la necesidad de contacto emocional con los adultos, necesidades cognitivas, etc.
- **Un segundo estadio en que se presenta una discrepancia entre la conducta moral verbal y real del sujeto**, pues el niño ha asimilado las normas morales y las ejecuta a nivel verbal e imaginativo, en forma de nociones elementales acerca del bien y el mal, pero en un nivel de conducta real, el cumplimiento o no cumplimiento de las normas aún no da lugar a formas de control social estrictas, y en cambio, el no apego a las normas con frecuencia da lugar a ventajas pragmáticas.
- **Un tercer estadio en que hay una eliminación gradual de esta disociación entre la conducta verbal y la real**, y en que coexisten tanto las formas de conducta moral pragmática, como las formas de conducta moral altruista.

En relación con la evaluación de la "unidad de orientación valorativa" en el caso del trabajo grupal, de acuerdo con Petrovski (en: Cuéllar, 1987), ésta se refiere a la orientación de los integrantes del grupo a los valores sociales positivos de significativa relevancia para la sociedad y resulta de utilidad para mostrar el grado de coincidencia de los criterios, valores, disposiciones y posiciones del grupo, con relación a los aspectos más significativos, relacionados con la esfera moral.

Cuéllar (1987) propone como método para la evaluación de dicha unidad de orientación valorativa, la utilización de una escala que permite someter al juicio de los alumnos 30 cualidades o conductas positivas, de entre las cuales se deben seleccionar las cinco que se consideren más importantes. Dichas cualidades a su vez, son agrupadas en cinco tipos de valores, que son: Interés por el estudio, Colectivismo⁹, Disciplina, Cortesía e Interés por su salud y aspecto personal. A partir de esta agrupación se obtiene un cociente, considerándose de acuerdo con Petrovski (en: Cuéllar, 1987) que un valor igual o mayor al 50% es representativo de una óptima unidad de orientación valorativa.

4.4. Métodos propuestos para promover acciones morales.

El uso del ejemplo, como método para promover cambios en el desarrollo moral, ha sido de los más ampliamente estudiados. Así tenemos que autores tales como Yakobson y Pocherevina (1983) trabajaron el uso del modelo, como método para promover el principio moral "*debes compartir*" con niños de 6 y 7 años. En su hipótesis se manejaban cuatro criterios en cuanto a la forma de presentar los modelos:

- ◆ que se presentaran dos modelos diametralmente opuestos,
- ◆ que dichos modelos fueran evaluados en su totalidad, como positivos o negativos, y no solo en relación con algunas de sus cualidades en forma aislada,
- ◆ que la comparación entre los modelos positivo y negativo la hiciera el niño por sí mismo,
- ◆ que se diera lugar a una actitud polarizada hacia ambos modelos.

⁹ Los autores de la investigación, no presentan una definición de colectivismo, pero por las preguntas que abarca, se puede deducir que esta categoría incluye conductas cooperativas, o en general acciones que impliquen el interés por el beneficio de otros.

En su experimento se hacía una evaluación de los niños en términos de si compartían en forma equitativa los juguetes que se les facilitaban para jugar.

Posteriormente, a los niños que no compartían equitativamente, se les mostraban películas en las que los protagonistas representaban a un modelo positivo que compartía sus juguetes durante la actividad de juego, y a otro que no compartía en forma equitativa, y finalmente se hacía una reevaluación de su conducta de compartir.

De acuerdo con sus resultados, se observó que solo cuando se presentaban las cuatro variables antes mencionadas, en forma conjunta, los resultados eran satisfactorios.

No obstante esto, existen algunos puntos cuestionables en torno a las variables utilizadas en dicha investigación, específicamente en relación con dos aspectos:

Si se considera la gran variedad de modelos diferentes disponibles en el grupo social en que se desarrolla el niño, ¿cómo se podría asegurar que será nuestro modelo moral el que el niño decidirá emular? y ¿qué tan probable resulta que ésto suceda?

Asimismo, si se piensa que en la realidad, resulta difícil imaginar que una persona pueda ser totalmente buena o totalmente mala, cabría preguntarse ¿Qué tan conveniente puede ser, el inducir al niño a evaluar a los modelos en su totalidad, como buenos o malos, y no solo en relación con lo apropiado o inapropiado de su conducta?

Un autor más que ha trabajado con el modelo es Reyes (en: González, 1983), quien pretendía promover el "*colectivismo e internacionalismo*"¹⁰ en niños cubanos de quinto grado de primaria. En esta investigación se utilizaba a héroes nacionales, como personajes ejemplares, y las actividades incluían la lectura y discusión de la vida de los personajes, la conversación con "*compañeros internacionalistas*", así como la preparación de ponencias y sesiones de análisis de los héroes y sus cualidades. De acuerdo con los resultados reportados en dicha investigación, se encontró que quienes participaron en mayor medida en las actividades propuestas, mostraron un mayor nivel de colectivismo e internacionalismo.

¹⁰ El autor de la investigación nunca define que es lo que va a entender por colectivismo e internacionalismo, ni plantea la forma en que se evaluaron dichas categorías.

No obstante, un problema de esta investigación, es que en ningún momento se definen los valores morales que se pretende promover, y tampoco se hace una descripción sistemática de la forma en que fueron manejadas las variables, por lo que no resultan claros los métodos utilizados para la evaluación previa y posterior, ni la forma en que estuvo organizada la intervención, en el caso de los que se dice que mostraron cambios significativos.

Una autora que ha utilizado en su investigación, métodos diferentes al modelo, es Sapozhnikova (1985-1986), quien estudia en un grupo de adolescentes, la influencia del nivel de conocimiento que éstos tengan de las normas establecidas en su escuela, y del grado de conciencia de los motivos de su conducta, en el respeto que manifiesten a dichas normas, al margen del control social.

De acuerdo con los resultados de su investigación, se encontró que solo el 24.5% de los sujetos era capaz de regular su conducta conscientemente, de acuerdo con normas personalmente significativas.

Un problema a señalar, es que en el caso de esta investigación, tampoco son muy explícitos los datos respecto a la forma de evaluación de las variables utilizadas.

La investigación más sistemática que fue posible encontrar respecto a la evaluación de métodos para promover acciones morales, es la de Subbotskii (1983), quién plantea que éstos difieren, dependiendo de si lo que se busca es dar lugar a una moral pragmática o altruista.

De acuerdo con Subbotskii (1983), los métodos para dar lugar a conductas morales de tipo pragmático, o también llamadas "actos morales", están sustentados en tres tipos de estrategias:

- la intensificación del control externo,
- la diversificación de las formas de control externo,
- la jerarquización de los motivos pragmáticos de conducta normativa.

Para el caso de las conductas morales generosas o altruistas, o también llamadas "acciones morales", Subbotskii (1983) considera que, por el hecho de que este tipo de interacciones son contrahedonistas; es decir, requieren en ocasiones de que el sujeto renuncie a la satisfacción de sus necesidades, por

apegarse a sus principios, no resulta posible influir en ellas al través de la aprobación social o el castigo directos, por lo que propone la utilización de métodos indirectos, tales como:

- La influencia del ejemplo personal (o modelo),
- la generación de sentimientos de culpa,
- el inducir al niño a participar en actividades adultas,
- la satisfacción de "*necesidades básicas*"¹¹.

Para comparar la efectividad de los métodos indirectos propuestos para promover acciones morales, Subbotskii realizó un experimento con preescolares en 1983, en el que se trabajaba como principio moral "*no hacer trampa*", y cuyos resultados mostraron que:

- a) El método del ejemplo positivo, no tuvo un efecto sustancial en la conducta de los niños.
- b) Los métodos de generar culpa en el niño, inducirlo a adoptar una posición adulta y la interacción positiva, incrementaron el número de niños que ejecutaron acciones morales, aunque dicho incremento fue solo de entre el 30 y el 50 % de los sujetos, por lo que se consideró que tuvieron solo un éxito moderado.

4.5. La actividad socialmente útil. Planteamiento del problema.

Algunos autores, tales como Bodalev (1983), Fel'dshtein (1983) e Ivashchenko (1983), concuerdan con Subbotskii (1983) en la necesidad de considerar como un dato importante para el análisis de la conducta moral, el tipo de motivos que mueven al individuo a comportarse de acuerdo con las normas, pero difieren en los métodos para promover la apropiación de las mismas, señalando que un problema de muchas investigaciones, es que se ha descuidado una categoría esencial para la psicología sociocultural, que es la de "*actividad socialmente significativa*".

¹¹ En relación con el concepto de "*necesidades básicas*", es necesario hacer notar que desde el punto de vista de Subbotskii (1983), estas necesidades no implican únicamente aspectos biológicos, sino también algunas necesidades de tipo social, tales como la interacción social con el prójimo, siendo esta última la que utiliza este autor en su investigación.

Así tenemos que Bodalev (1983), señala que las cualidades de la personalidad, incluidas las cualidades morales, sólo pueden surgir y desarrollarse en el ámbito de la actividad adecuadamente organizada, y que de todos los tipos de actividad en que el hombre puede involucrarse, solo aquella que resulta socialmente significativa, es capaz de incidir en su conducta moral. Es decir, que la actividad debe establecerse en función de metas socialmente importantes, y a la vez, debe ser instigada por motivos socialmente valiosos, para que realmente se logre incidir en la conducta moral de los sujetos.

De acuerdo con Fel'dshtein (1983), al hablar de actividad socialmente útil, o socialmente significativa, se está haciendo referencia a un tipo de actividad cuyos motivos y fines, necesariamente deben estar dirigidos al otorgamiento de algún beneficio para la sociedad.

En relación con lo anterior, Fel'dshtein (1983) señala que el concepto de "*beneficio*", no debe ser entendido en un sentido puramente utilitarista, pues el fin inmediato de la actividad socialmente útil, no es solamente la creación de algún producto final intrínsecamente valorable, sino el principio de ciertas formas de interacción humana, caracterizadas por el interés por el beneficio de otros, pues si bien en el caso del adulto, la forma básica de dicha actividad es el trabajo remunerado, en el caso del escolar, la actividad para el beneficio común "*sin pensar en la recompensa*", reviste un significado fundamental para el desarrollo moral del individuo.

Por otra parte, Fel'dshtein señala que es en la temprana adolescencia cuando el joven está tratando activamente de relacionarse con sus compañeros y con los adultos, así como con varios otros aspectos de su realidad social, por lo que se considera que es en esta etapa de desarrollo, cuando se tienen mayores posibilidades de involucrarlo en la actividad socialmente útil, a partir del trabajo en la transformación de los motivos personales de sus actividades cotidianas, en motivos socialmente significativos.

En relación con los aspectos importantes para organizar dicha actividad, Fel'dshtein plantea los siguientes:

- Adolescentes de diversas edades, deben trabajar en una tarea común, planificada en forma de "*red de trabajo*".
- Deberá darse un trato de igualdad entre los participantes, así como respetarse su iniciativa creativa en la planificación y desarrollo de las actividades.

- ❑ La actividad conjunta debe ser ininterrumpida y crecientemente compleja.
- ❑ Los grupos de trabajo deben estar organizados de tal forma, que se asegure que el contenido de su actividad, y el alcance y extensión de los propósitos sociales de los participantes, sean interdependientes, y que sus respectivas metas socialmente significativas, sean contingentes con las demandas comunes a ser alcanzadas por el grupo social al que pertenecen.
- ❑ Cada participante debe percibir el significado personal de cada logro exitoso.

Entre los beneficios que se obtienen para el desarrollo moral de los participantes en la actividad socialmente significativa, autores tales como Fel'dshtein (1983) e Ivashchenko (1983) señalan:

1. Instiga a quienes participan en ella, a reformular los motivos y fines de su actividad en un sentido socialmente valioso, pues a través de su contenido, así como de sus formas de organización, permite a los participantes comprender que el trabajo para sí mismo y el trabajo para la sociedad son uno mismo, y por tanto, hace consciente al escolar, del aspecto moralmente altruista de su actividad, dando lugar a que se considere que el resultado más importante de ésta, es la valoración positiva por parte de la sociedad.
2. Da lugar a que se generen, entre los participantes en la actividad, varias formas de interacción incluidas en el mundo de los adultos, en las cuales se formulan normas para evaluar la actividad.
3. Moldea el interés de los escolares, no solo hacia los productos finales del trabajo, sino también en favor de las herramientas utilizadas, los procesos involucrados en el mismo, y el tipo de interacción metódica que se tiene con los otros participantes en la actividad.
4. La actividad socialmente útil, constituye una fuente de experiencias de conducta socialmente correcta, que da lugar a la formación de diversas cualidades morales, que a su vez estimulan la formación de subsecuentes actividades socialmente significativas. Por tanto, se considera que como resultado de la participación en actividades de este tipo, organizadas inicialmente por los adultos, se promueve que el grupo de participantes se convierta en una colectividad autodirigida, responsable de su propia actividad.

Como puede observarse, las ventajas que Fel'dshtein e Ivashchenko atribuyen a la actividad socialmente útil, son motivo suficiente para considerar su relevancia como método para promover acciones morales.

No obstante, existen múltiples interrogantes por resolver, en torno a la utilización de este método, pues según señala Fel'dshtein (1983), hay gran cantidad de textos en los que psicólogos y especialistas en educación, abordan diversos temas en torno a la actividad socialmente útil, entre los que destacan la buena disposición de los escolares hacia este tipo de actividad, las formas en que debe ser organizada, y las bondades que ésta representa para el desarrollo de cualidades morales, pero las investigaciones sistemáticas que respalden dichas afirmaciones, y evalúen los diversos aspectos que involucra este tipo de actividad, son escasas, y en general de poco rigor metodológico, por lo que se considera de suma importancia la realización de investigaciones teóricas y experimentales, que permitan ampliar los conocimientos relacionados con este método, que parece ser tan promisorio para incidir en el desarrollo moral del adolescente.

Por todo lo anteriormente señalado, en la presente investigación se pretende obtener evidencias relacionadas con el problema: *"¿Cuál es el efecto de la participación en una serie de actividades vinculadas con fines socialmente significativos, en las conductas de cooperación¹² de un grupo de adolescentes de secundaria oficial en el D.F.?"*.

Se seleccionó como variable dependiente la cooperación, tomando en consideración que este aspecto de la educación moral es compatible con los objetivos de la educación impartida en México por el estado. Dicha compatibilidad puede inferirse a partir de afirmaciones tales como la incluida en el apartado V del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en la que se dice: *"...Una educación básica procura también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva"*. (Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. Suscrito por el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y firmado en la Cd. de México el 18 de Mayo de 1992. P 14.)

¹² De acuerdo con Argyle (1991) cooperación es *"actuar juntos en forma coordinada en el trabajo, el tiempo libre o las relaciones sociales, en la consecución de metas comunes, el deleite de la actividad conjunta, o simplemente la promoción de la relación."* (P. 4)

Por otra parte, la decisión de trabajar con adolescentes, obedece fundamentalmente a dos motivos, que en opinión del autor de la presente investigación, justifican la utilización de esta población, para hacer una primera aproximación al estudio de los efectos de la actividad socialmente útil. Estos son:

- **La necesidad de incidir en el desarrollo moral del adolescente.** Como se señaló al inicio del presente proyecto, según los datos de González (1986) se ha dado en nuestro país, a partir de 1980, un notable incremento en el número de menores de edad que se involucran en actos clasificados por el código penal, y autores como Glueck y Glueck (1960, 1964 en: Herbert, 1983) afirman que el involucrarse en actos ilícitos, tiene efectos negativos a corto y largo plazo para el desarrollo de los menores, y que al menos un porcentaje de éstos, se convierten en adultos delincuentes. Todo esto de lugar a una importante preocupación por entender los diversos factores que inciden en el desarrollo moral del menor en general, y en el caso del autor del presente proyecto, motivan el interés por el estudio de las formas más idóneas para lograr la apropiación de las normas por parte del adolescente.
- **La factibilidad de utilización de la actividad socialmente útil en esta etapa de desarrollo.** Fel'dshtein (1983) afirma que es en la adolescencia, cuando existen mayores posibilidades de involucrar al escolar en la Actividad Socialmente Útil, debido a que una característica distintiva de esta etapa de desarrollo, es el interés por establecer relaciones con otros compañeros y con los adultos.

III. METODOLOGÍA EMPÍRICA.

1. OBJETIVOS.

OBJETIVO GENERAL. Determinar los efectos de la actividad socialmente útil, en la apropiación de la norma "*debes ser cooperativo*" por parte de un grupo de adolescentes de secundaria.

OBJETIVOS PARTICULARES.

1. Determinar el número de ocasiones en que los adolescentes aceptan cooperar voluntariamente en actividades con fines socialmente significativos, hipotéticas y reales.
2. Identificar los motivos de su aceptación o rechazo a las demandas de cooperación voluntaria planteadas.
3. Detectar inconsistencias entre su conducta verbal y real, en relación con la norma "*debes ser cooperativo*".
4. Especificar el nivel de desarrollo moral de cada adolescente, a partir del análisis de los motivos de su conducta y de inconsistencias entre su conducta verbal y real, ante la norma seleccionada¹³.
5. Constatar cambios posteriores a la intervención, en relación con los puntos considerados en los objetivos particulares 1 al 4.

¹³ La ubicación de la conducta de los adolescentes en un determinado nivel de desarrollo moral, estará basada en la clasificación por etapas planteada por Subbotskii (1984), que fué explicada brevemente en las página 30 del presente proyecto. Es por ello que se requiere tomar en consideración los porcentajes de participación en situaciones hipotéticas y reales, los motivos de dicha participación y las inconsistencias entre conducta moral verbal y real.

2. HIPÓTESIS.

Las hipótesis de la investigación fueron:

La actividad socialmente útil, da lugar a un mayor nivel de apropiación de la norma "*debes ser cooperativo*", que la interacción positiva con el experimentador.

- Los adolescentes que participen en la actividad socialmente útil, mostrarán un mayor incremento en el número de "*acuerdos con la norma*", que aquellos que participen en la interacción positiva con el experimentador.
- Los adolescentes que participen en la actividad socialmente útil, manifestarán un menor número de motivos pragmáticos, y un mayor número de motivos altruistas, que los que participen en la interacción positiva con el experimentador.

A fin de someter a comprobación las hipótesis de investigación antes señaladas, se procedió a identificar las variables involucradas y los cruces entre las mismas que resultarían pertinentes, dando lugar a las siguientes hipótesis estadísticas:

- Ho 1.** No hay diferencia significativa entre V3 (acuerdos en la moral verbal previa) y V9 (acuerdos en la moral verbal posterior).
- Ho 2.** No hay diferencia significativa entre V4 (desacuerdos en la moral verbal previa) y V10 (desacuerdos en la moral verbal posterior).
- Ho 3.** No hay diferencia significativa entre V5 (preguntas sin respuesta en la moral verbal previa) y V11 (preguntas sin respuesta en la moral verbal posterior).
- Ho 4.** No hay diferencia significativa entre V6 (motivos pragmáticos en la moral verbal previa) y V12 (motivos pragmáticos en la moral verbal posterior)

- Ho 5. No hay diferencia significativa entre V7 (motivos altruistas en la moral verbal previa) y V13 (motivos altruistas en la moral verbal posterior)
- Ho 6. No hay diferencia significativa entre V8 (motivos poco claros en la moral verbal previa) y V14 (motivos poco claros en la moral verbal posterior)
- Ho 7. No hay diferencia significativa entre V15 (nivel de participación en la moral real previa) y V17 (nivel de participación en la moral real posterior)
- Ho 8. No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V3 (acuerdos de la moral verbal previa)
- Ho 9. No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V4 (desacuerdos de la moral verbal previa)
- Ho 10. No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V5 (preguntas sin respuesta de la moral verbal previa)
- Ho 11. No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V6 (motivos pragmáticos de la moral verbal previa).
- Ho 12. No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V7 (motivos altruistas de la moral verbal previa).
- Ho 13. No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V8 (motivos poco claros de la moral verbal previa).
- Ho 14. No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V9 (acuerdos de la moral verbal posterior)

- Ho 15.** No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V10 (desacuerdos de la moral verbal posterior)
- Ho 16.** No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V11 (preguntas sin respuesta de la moral verbal posterior)
- Ho 17.** No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V12 (motivos pragmáticos de la moral verbal posterior).
- Ho 18.** No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V13 (motivos altruistas de la moral verbal posterior).
- Ho 19.** No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V14 (motivos poco claros de la moral verbal posterior).
- Ho 20.** No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V15 (nivel de participación de la moral real previa).
- Ho 21.** No hay diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, con respecto a la variable V17 (nivel de participación de la moral real posterior).

3. POBLACIÓN.

- Los sujetos de la investigación, fueron 71 alumnos (2 grupos) de la Secundaria Diurna No 33. "Sr. Don Venustiano Carranza" que se encuentra ubicada en la Delegación Azcapotzalco en el D.F. Dichos sujetos pertenecían a ambos sexos y sus edades fluctuaban entre los 12 y los 15 años.

- El número de sujetos dependió de la cantidad de alumnos que había en los grupos que fueron asignados a la investigación. Para el caso del 1º B que fue designado como grupo control, el número de participantes fue desde el principio de 35, mientras que para el 1º C que fue designado como grupo experimental, el número de participantes empezó siendo de 36, y posteriormente hubo 3 bajas, por lo que en el reporte de resultados se incluyen solamente 33.
- El número de participantes de cada sexo, dependió asimismo, de la forma en que estaban constituidos los grupos asignados, contándose con 45 hombres (23 del grupo control y 22 del experimental) y 23 mujeres (12 del grupo control y 11 del experimental.).
- La decisión de trabajar con grupos completos, tal como se encontraban conformados, tenía como finalidad, evitar en lo posible interferir con la organización de las actividades de la escuela.
- La selección de la secundaria en que se aplicó la investigación, dependió únicamente de su disponibilidad.
- Las edades de los sujetos se encontraban dentro de los límites especificados, por Petrovski (1985), que considera que la adolescencia abarca de los 11 a los 15 años.
- La selección de los grupos participantes y la asignación de los grupos a las condiciones experimental y control, se dejó al criterio de la Dirección de la escuela, quien señaló que prefería que participaran dos grupos de primero, con objeto de que fuera posible realizar un seguimiento después de uno y dos años. Así mismo se señaló como participantes a los grupos "B" y "C", pues se consideraba que constituían grupos con problemas de disciplina y que quizá el participar en la investigación pudiera dar lugar a algún cambio positivo en su conducta, asignándose al grupo "C" como grupo experimental, pues la Directora señaló que de los dos, ese era el grupo más indisciplinado.
- El trabajo se realizó durante las horas disponibles por falta de maestros y durante algunos descansos, con el fin de no interferir con las clases y demás actividades escolares.

4. PROCEDIMIENTO.

El procedimiento constaba de 3 fases:

- ❑ Una evaluación inicial, de la conducta moral verbal y real de los sujetos, con respecto a la norma "*debes ser cooperativo*", que incluía las mismas actividades para ambos grupos;
- ❑ Un período de intervención, en que el grupo experimental participaría en sesiones de trabajo relacionado con actividades socialmente útiles, mientras el grupo control participaría en el mismo número de sesiones, con actividades recreativas tendientes a promover la interacción positiva entre los adolescentes y el experimentador..
- ❑ Finalmente habría una tercera fase, en la que se haría una evaluación posterior de la conducta moral verbal y real de los sujetos, con respecto a la norma "*debes ser cooperativo*", que nuevamente era igual para ambos grupos.

No obstante que todas las actividades a realizar con ambos grupos, tanto de evaluación como de intervención, se encontraban previamente planificadas, al enfrentarse a la práctica real fue necesario realizar diversas modificaciones, en función de algunas características de los grupos, que no se tenían contempladas, así como de algunos obstáculos impuestos por las autoridades de la escuela, debido a que su conceptualización de lo que debe ser la disciplina y el trabajo con los jóvenes, en algunos momentos resultó incompatible con los trabajos de la investigación.

Esto corrobora lo que señala Rojas (1990), respecto a que la investigación no sigue modelos o esquemas rígidos, ni es una serie de etapas ligadas mecánicamente, puesto que la realidad concreta donde se efectúa nuestro quehacer científico es sumamente compleja y rebasa a nuestros planteamientos, determinando en última instancia, las modalidades que asume el proceso de investigación, por lo que se considera que "*el diseño de investigación es una guía que se revisa, se ajusta, de acuerdo con las características que impone la realidad concreta... determina hasta donde podemos llegar en el desarrollo de nuestro trabajo científico.*" (Rojas, 1990. P. 17).

Dado lo anterior, se considera necesario incluir en este reporte, una descripción de cómo se encontraban planificadas las actividades de evaluación e intervención en el proyecto de investigación, y cómo fueron realizadas en realidad.

A continuación se presenta una descripción más detallada de la forma en que se encontraban planificadas las actividades de evaluación previa, intervención y evaluación posterior en el proyecto de investigación y de como fueron realizadas.

4.1. Evaluación Previa.

Los procedimientos de evaluación inicial estuvieron basados en los utilizados por Subbotskii en su investigación de 1984. Por tanto, en dicha evaluación se tomó en consideración la distinción entre las formas "verbal" y "real", y los contenidos "pragmático" o "altruista" de la conducta cooperativa de los adolescentes, para que en función de estos datos, se determinara el nivel de desarrollo de los sujetos, con respecto a la norma "debes ser cooperativo", de acuerdo también con la clasificación de Subbotskii (1984)¹⁴.

Por otra parte, dado que no fue posible encontrar algún instrumento que se enfocara de manera específica a la evaluación de las formas verbal y real de la conducta cooperativa, se decidió diseñarlos. Para tal efecto, se elaboró un cuadernillo para la evaluación de la conducta moral verbal previa y una guía para la implementación de las actividades para la evaluación de la conducta moral real previa.

El cuadernillo para la evaluación de la conducta moral verbal, estaba conformado por cinco relatos breves, en los que los protagonistas se encontraban en la disyuntiva entre cooperar o no cooperar, en situaciones contrahedonistas en que no existía control social directo¹⁵. Cada relato era seguido por un cuestionario de identificación de detalles del texto que tenía como propósito corroborar que el sujeto hubiera leído la historia, así como por una pequeña encuesta, con la que se pretendía conocer sus opiniones respecto a:

- la conducta del protagonista
- lo que el sujeto habría hecho de encontrarse en una situación semejante a la planteada en la historia
- los motivos de su respuesta.

¹⁴ Los conceptos de conducta moral verbal y real, y de conducta pragmática o altruista, así como los tres periodos de desarrollo moral planteados por Subbotskii, fueron explicados en un párrafo anterior de este mismo trabajo.

¹⁵ Se plantea que no existe control social directo, en el sentido de que no se establece ningún tipo de contingencia, positiva o negativa, ante la participación. No obstante, existe la posibilidad de que los sujetos tengan sus propias expectativas, por lo que pudiera existir algún tipo de control social indirecto.

En el anexo "A" del presente reporte, se proporcionan más detalles relacionados con la elaboración de este instrumento, y en el anexo "B" se puede encontrar un ejemplar de la versión final del cuadernillo de evaluación moral verbal previa.

La guía para la evaluación de la conducta moral real previa presenta el plan para la implementación de las situaciones en las que se solicitaba la cooperación voluntaria de los adolescentes en actividades contrahedonistas en que no existía control social directo. En el anexo "E" se presenta un ejemplar de la misma.

Por tanto, la "evaluación inicial" constaba de las siguientes partes:

Evaluación de la conducta moral verbal previa. La evaluación de la conducta moral verbal previa, se planeó para llevarse a cabo en forma grupal en una sesión de 2 horas, aunque en realidad fue aplicada en dos sesiones discontinuas de 50 minutos, para respetar el horario de la escuela. Dicha evaluación se realizó a partir de la aplicación del instrumento diseñado para tal efecto, que se encuentra en el anexo B, y que fue presentado a los adolescentes como una "Prueba de Comprensión de Lectura" que no tenía valor para la calificación de ninguna de las asignaturas que cursaban y constaba de los siguientes pasos:

- Paso 1.** Lectura de 5 relatos breves, en cada uno de los cuales, alguno de los protagonistas se encontraba en la disyuntiva entre cooperar o no cooperar, en situaciones en que no existía control social directo.
- Paso 2.** Solución a 5 cuestionarios de identificación de detalles de los textos. Con el fin de comprobar que los jóvenes habían realizado la lectura, después de haber leído cada relato se les aplicó un cuestionario de identificación de detalles del texto.
- Paso 3.** Solución a las 5 encuestas de opiniones respecto a las lecturas. Con objeto de conocer su opinión con respecto a la conducta de los protagonistas y la forma en que ellos afirmaban que se comportarían de encontrarse en una situación semejante, se solicitó a los jóvenes que dieran respuesta a las encuestas de opiniones que se presentaban después de cada cuestionario de identificación de detalles del texto. (En el Anexo B se puede encontrar un ejemplar del instrumento que contiene las 5 lecturas, los 5 cuestionarios y las

5 encuestas que se utilizaron para la evaluación moral verbal. Por otra parte, el procedimiento seguido para elaborar dicho instrumento, así como las versiones que le antecedieron, pueden encontrarse en el Anexo A.)

Observación de su conducta moral real, en tres situaciones conflictivas en que podían optar por comportarse o no cooperativos, en ausencia de control social directo. Dicha evaluación se realizó siguiendo básicamente tres pasos:

- Paso 1.** Preparación de la situación. En esta fase se debían realizar los preparativos necesarios, siguiendo las indicaciones de la "Guía para la evaluación real previa" (Anexo E), a fin de lograr que la solicitud de ayuda se diera en una situación conflictiva, en que el sujeto tuviera que elegir entre participar en una actividad recreativa, o renunciar a ella por cooperar en una actividad cuyo resultado representaba un beneficio para otros.
- Paso 2.** Solicitud de ayuda. Una vez que se había logrado crear una situación en que la actividad recreativa y la actividad cooperativa planteadas, resultaban mutuamente excluyentes, se procedía a solicitar voluntarios para realizar la actividad cooperativa, siguiendo las indicaciones de la "Guía para la evaluación real previa" (Anexo E).
- Paso 3.** Realización de las actividades. Una vez que se tenía el registro de quienes estaban dispuestos a cooperar y quienes no, se procedía a realizar las actividades programadas, con sus respectivos participantes.

De acuerdo con la "guía para la implementación de las actividades para la evaluación moral real previa", se tenían contempladas tres situaciones:

Situación 1.

En ella se debía presentar el conflicto entre utilizar su tiempo de descanso durante una semana, para dedicarlo a lo que ellos decidieran o para participar en una actividad de utilidad para la comunidad escolar.

Al llevar a la práctica esta primera situación, se observó que en los salones y algunas zonas aledañas se necesitaba dar mantenimiento, por lo que se decidió que la limpieza y pintado de dichas zonas fueran las propuestas para las brigadas de trabajo.

Una vez que se obtuvo la autorización por parte de la dirección de la escuela, para la realización de las actividades propuestas, se acudió a los grupos control y experimental, para solicitar voluntarios, haciendo énfasis en tres aspectos:

- que el trabajo era totalmente voluntario,
- que se realizaría durante una semana, en sus descansos y horas libres,
- que todos los materiales necesarios se les proporcionarían gratuitamente.

Una vez que se tuvo la lista de voluntarios, se pasó a los salones durante el siguiente descanso, para que los alumnos que se hubieran anotado como voluntarios, y que aún en ese momento estuvieran dispuestos a sacrificar su descanso, iniciaran los trabajos correspondientes, para lo cual se conformaron diferentes equipos. Las tareas a realizar incluían:

- a. Pintura de los pizarrones, puertas y paredes del fondo, de los grupos 1° "B" y 1° "C".
- b. Lavado de los vidrios de los salones de ambos grupos.
- c. Pintura del barandal del corredor en donde se ubican todos los salones que ocupa el turno vespertino.
- d. Pintura de las paredes aledañas al barandal.
- e. Pintura del guardapolvos de las dos escaleras que sirven de acceso a los salones que ocupa el turno vespertino.

El desarrollo de estas actividades se llevó a cabo sin mayores contratiempos, aunque su realización se extendió a tres semanas, debido a que la falta de experiencia de algunos alumnos en este tipo de tareas, provocaba que las realizaran con mucha lentitud, pero su entusiasmo por el trabajo hacía difícil interrumpirlas antes de que estuvieran terminadas.

Situación 2.

En ella se debía presentar un conflicto entre asistir a una actividad recreativa especialmente atractiva para ellos, o colaborar en una actividad de utilidad para la comunidad.

Para tal efecto, se realizó una encuesta entre los integrantes de ambos grupos, para determinar qué tipo de actividad recreativa les gustaría realizar "para festejar lo bien que habían resultado las brigadas de trabajo".

Los resultados de la encuesta hicieron ver su preferencia por los convivios, por lo que se solicitaron los permisos correspondientes a la dirección de la escuela.

El permiso fue otorgado, aunque con la condición de que el convivio se realizara hasta regresar de las vacaciones de Diciembre que ya estaban cercanas, por lo que se justificó como "Partida de rosca de reyes y festejo de los trabajos de la brigada."

Los festejos de ambos grupos se realizaron el mismo día, con una diferencia de dos horas, con el fin de evitar en lo posible que los alumnos hicieran comentarios entre sí, pues la situación conflictiva entre la actividad recreativa y la solicitud de colaboración en una actividad de utilidad para la comunidad, se daba cuando, poco después de haber dado inicio al festejo, se presentaba el trabajador social de la escuela, para solicitar ayuda voluntaria para la realización de un trabajo que debía entregar a la brevedad posible.

Una vez que se tenía la lista de voluntarios, éstos bajaban a la oficina del trabajador social, donde el profesor les informaba que la directora le acababa de llamar a junta y que por tanto, podían regresar a su convivio.

Situación 3.

En ella se debía presentar un conflicto entre utilizar su tiempo libre en la realización de actividades de interés individual, o para participar en equipos de ayuda mutua en la realización de tareas escolares.

Para tal efecto se consultaron los cuadros de calificaciones de los alumnos, y se asistió al grupo a hablar con los alumnos respecto a los problemas de reprobación. Posteriormente se propuso la formación de círculos de estudio en los que los participantes se brindarían ayuda mutua, preguntando de lo que no entendían y explicando lo que sí sabían.

Nuevamente se manifestó que la participación en los círculos de estudio era voluntaria y que se realizaría en las horas libres durante una semana, para ver que tal funcionaba.

Una vez que se tuvo la lista de voluntarios, se acudió a cada grupo para organizar los equipos y se autorizó a los que no deseaban participar, a salir a jugar al fondo del patio con sus implementos de la clase de educación física. Esto último, con la finalidad de que se presentara el conflicto entre salir a jugar o quedarse a cumplir con los trabajos de los círculos de estudio.

4.2. Intervención.

Para la intervención se tenían planeadas dos condiciones:

- **Una condición experimental, que incluía 20 sesiones de trabajo con la "actividad socialmente útil",** para la cual se tomaron como base los planteamientos de Bodalev (1983), Fel'dshtein (1983) e Ivashchenko (1983), mencionados anteriormente en este mismo trabajo.
- **Una condición control en que se tendrían 20 sesiones en que se procuraría dar lugar a una interacción positiva entre el experimentador y los adolescentes,** a partir de actividades recreativas, no vinculadas con fines socialmente significativos, que incluían juegos de mesa y actividades deportivas al aire libre.

El interés por establecer una interacción positiva entre los adolescentes y el investigador, a partir de la participación en actividades recreativas, obedecía a la necesidad de discriminar entre los efectos de una interacción positiva por sí misma, que según Subbotskii (1983) da lugar a cambios favorables en la conducta moral, y los efectos de la participación en actividades socialmente útiles, en la que pudiera darse también una interacción positiva entre los adolescentes y el investigador, pero cuyo carácter distintivo sería la mediación por el tipo de fines de la actividad.

No obstante, al finalizar la evaluación previa se consideró necesario hacer algunas modificaciones en este plan original para la intervención, debido a que durante la evaluación previa se observó que existía mucha comunicación entre ambos grupos, por lo que se pensó que si existían diferencias tan notables entre las actividades realizadas con el grupo control y el experimental, se daría lugar a múltiples inquietudes y protestas.

En función de esto, se decidió que en ambos grupos debía dedicarse la mitad de las sesiones a actividades recreativas, mientras que las otras sesiones serían de trabajo basado en la actividad socialmente útil para el grupo experimental, y de trabajo individual en la realización de tareas escolares encomendadas por los profesores, para el grupo control.

Por tanto, en la situación experimental se tenían contempladas un total de 20 sesiones:

- 10 sesiones de actividades recreativas
- 10 sesiones de actividad socialmente útil.

Para el caso del grupo control se tenían contempladas también 20 sesiones:

- 10 sesiones de actividades recreativas
- 10 sesiones de trabajo en la realización de tareas escolares solicitadas por sus profesores.

A continuación se hace una descripción más detallada de lo que incluía cada tipo de sesión.

Sesiones de actividad recreativa para el grupo control y el grupo experimental.

Las sesiones de actividades recreativas, podían incluir diversos juegos de mesa entre los cuales se podía elegir entre super uno, dominó, memorama, ajedrez, damas chinas, damas inglesas, parkasse, backgamon, baraja española, lotería, serpientes y escaleras, perinola o algún otro juego que ellos llevaran y que se pudiera jugar en el salón de clases; o en caso de contar con el permiso de la dirección de la escuela para bajar al patio, se podía optar por participar en diversos juegos de pelota.

La organización de las actividades se dejaba por entero a los participantes, por lo que lo único que hacía el experimentador en esos casos, era solicitar a los jóvenes que se organizaran en equipos de juego, proporcionarles los juegos que solicitaran, procurar que mantuvieran un nivel aceptable de disciplina y vigilar que al finalizar la actividad devolvieran los juegos tal como los habían recibido y dejaran el salón limpio y en orden. En el caso de que se tuviera el permiso para bajar al patio, su labor consistía en vigilar que los alumnos permanecieran en el patio, no se lastimaran entre sí, y subieran al salón a tiempo para la próxima clase.

Sesiones de trabajo en la realización de tareas escolares para el grupo control.

Para la realización de esta actividad, el investigador únicamente se presentaba al grupo para supervisar que los alumnos realizaran las tareas que tenían pendientes o, en caso de que afirmaran no tener nada que hacer, vigilar que dedicaran la hora a estudiar.

Sesiones de actividad socialmente útil para el grupo experimental.

De acuerdo con el plan original, las sesiones de actividad socialmente útil debían basarse en tres tipos de tareas, que son:

Tarea I. Análisis grupal de los motivos y fines que subyacen a las conductas cooperativas y no cooperativas.

Paso 1. Cada uno de los jóvenes sería designado para relatar al resto del grupo alguna situación en que se hubiera solicitado su cooperación y que era lo que él había hecho. Si así lo deseaba, podía ser el relato de algo que hubiera sucedido a otra persona o de alguna ocasión en que él hubiera solicitado ayuda y de cómo había respondido a su solicitud la otra persona.

Paso 2. Después de escuchar el relato, el investigador incitaría a los sujetos a que solicitaran la aclaración de aspectos del relato que no hubieran sido precisados, y solicitaría que se ampliaran algunos detalles necesarios para comprender mejor la situación del protagonista, tales como: los motivos de la conducta, sus fines, resultados y participación de otros personajes, etc.

- Paso 3.** Reflexión grupal respecto a otras probables alternativas de conducta y los probables motivos, fines y resultados de cada alternativa. Una vez que se hubieran aclarado los detalles necesarios del relato, todos los miembros del grupo especularían respecto a otros comportamientos que pudiera haber asumido él, o los personajes del relato, y en relación con las probables consecuencias que se habrán dado en tal caso.
- Paso 4.** Una vez que el grupo hubiera agotado las posibilidades de otras alternativas de conducta y de sus probables consecuencias, cada uno de los jóvenes manifestaría que era lo que él hubiera hecho en el caso de encontrarse en la situación descrita, y qué consecuencias podría haber esperado.
- Paso 5.** Conclusión. Posteriormente se intentaría que el grupo llegara a un consenso respecto a qué tan apropiada o inapropiada había sido la conducta del personaje del relato y cual hubiera sido la mejor opción.
- Paso 6.** Una vez que los jóvenes han llegado a una conclusión respecto a cual hubiera sido la mejor opción, se clasificaría la conducta en el concepto correspondiente, y se solicitarían ejemplos de otras conductas que ilustraran el concepto a tratar.

Tarea II. Participación en actividades grupales cooperativas, relacionadas con fines de utilidad para el grupo y/o la comunidad escolar, entre las cuales podrían incluirse las siguientes:

- a) **Discusión relacionada con lecturas de temas de interés.** Con base en la información proporcionada por los adolescentes, se seleccionarían algunos temas que resultarían de interés para los jóvenes y se propondrían lecturas para que fueran leídas en forma individual y posteriormente comentadas y/o discutidas por el grupo.
- b) **Discusión de temas de su interés.** Se solicitaría a los jóvenes que propusieran diversos temas para ser sometidos a discusión por parte del grupo. En caso de que no hubiera propuestas de forma espontánea, se podría presentar una lista de sugerencias para que ellos eligieran.

- c) **Organización de ayudas mutuas para la elaboración de tareas escolares.** Se promovería que los jóvenes eligieran un horario común para la realización de tareas escolares y la organización del trabajo, de tal forma que aquellos que fueran más hábiles en alguna área específica, pudieran auxiliar a los que tuvieran problemas en esa área.
- d) **Organización de trabajos y actividades de utilidad para la comunidad escolar.** Se induciría a los jóvenes a que se organizaran para realizar en forma voluntaria actividades que comúnmente no se les exigen, pero que puedan representar alguna utilidad para la comunidad escolar, tales como el cuidado de las áreas verdes, la adquisición de libros para la biblioteca escolar, la remodelación de alguna zona que se encontrara deteriorada, etc.)
- e) **Organización de diversos juegos y actividades recreativas colectivas.** Se promovería que los adolescentes propusieran y llevaran a la práctica juegos y actividades recreativas que resultaran gratas para todos los miembros del grupo. Para tal efecto se podían proponer diversos juegos de mesa y actividades deportivas y/o artísticas.

Tarea III. Participación en la autogestión de actividades socialmente útiles. Se promovería que los jóvenes tomaran la iniciativa para sugerir y organizar otros tipos de actividades grupales de beneficio colectivo, de ser posible, involucrando a algunos de sus compañeros que no formaran parte del programa.

Para la realización de la tarea I, se les proporcionó la lectura que se encuentra en el anexo G de este reporte, para con base en su argumento, pasar a la discusión de los convenientes o inconvenientes que tenía el colaborar con los demás, y dar lugar a que los jóvenes participaran con sus propias anécdotas y fueran retroalimentados por sus compañeros, de acuerdo con lo que se tenía planeado.

Para el caso de la tarea II, se realizó una encuesta entre los jóvenes del grupo experimental, con el fin de detectar cuales eran los temas que les resultaría de interés discutir, y que actividades les interesaría realizar alrededor de los mismos.

En función de los resultados de la encuesta, se seleccionó iniciar esta tarea con la revisión por equipos, de temas relacionados con la sexualidad, para lo cual se dividió el tema en subtemas, y al grupo por equipos, para que seleccionaran uno de los subtemas de acuerdo con sus preferencias individuales

En total se conformaron 6 equipos, cuyos temas quedaron distribuidos de la siguiente manera:

Equipo	Tema.
1	Desarrollo en la adolescencia y anatomía de los órganos sexuales masculinos y femeninos.
2	Relación de pareja
3	Dinámica de la respuesta sexual masculina y femenina y masturbación.
4	Fecundación y Anticoncepción
5	Enfermedades venéreas, SIDA.
6	Disfunciones sexuales.

Cada equipo nombró a un responsable que se encargaba de coordinar las actividades, que consistían en:

- Realizar las lecturas que se les proporcionaran para cada tema.
- Comentar y/o preguntar respecto a lo leído, con el fin de aclarar dudas.
- Seleccionar una actividad a través de la cual se diera a conocer el tema a los compañeros de otros equipos. Esto podía realizarse a través de carteles, juegos organizados, dramatizaciones o exposición tradicional, según su preferencia.
- Preparar los materiales necesarios para su exposición.

Los jóvenes cumplieron con los tres primeros puntos, y estaban en la fase de preparación de materiales para su exposición, cuando se cancelaron los trabajos, debido a que se decidió suspender la intervención.

Por tanto, la intervención para el grupo experimental tuvo una duración de 14 sesiones y para el grupo control de 17 sesiones.

Los motivos para tal decisión fueron:

1. Las sesiones de intervención con los grupos control y experimental, se iniciaron el 13 de Enero de 1993. Dichas sesiones se llevaban a cabo, como se indicó anteriormente, en las horas en que los grupos quedaban libres por falta de maestro, lo que daba lugar a que los trabajos perdieran continuidad.
2. A partir del 22 de Febrero, los maestros de ambos grupos quedaron completos, por lo que las horas sin maestro fueron más escasas.
3. En algunas ocasiones, aunque los alumnos tuvieran hora libre, se les encontraba en junta con el asesor o trabajando en alguna tarea pendiente que debía entregarse en fecha muy próxima, por lo que, al no encontrarse una situación favorable para el trabajo de la investigación, se prefería posponer la sesión.
4. Durante la 3ª semana de Febrero, todos los niños del grupo experimental estuvieron suspendidos por un problema de disciplina, por lo que se decidió no trabajar con ninguno de los grupos en esa semana, a fin de que no se desfasaran las actividades.
5. Del 24 de Marzo al 19 de Abril quedaron prohibidas todas las actividades de la investigación con el grupo experimental, como una medida disciplinaria, pues se argumentaba que a los alumnos les resultaba muy agradable participar, tanto en las actividades recreativas, como en las de trabajo.
6. El 19 de Abril, la Directora del plantel, habiendo olvidado que los trabajos de la investigación debían ser confidenciales, para no influir la conducta de los alumnos, informó a los alumnos del grupo experimental: a) que estaban participando en una investigación, b) cuáles eran los objetivos de la misma, y c) que de su comportamiento dependía que su maestra (el investigador), pudiera continuar trabajando y obtener su título de maestría.
7. El 20 de Abril, el investigador asistió al grupo experimental, para aplicar a los alumnos una encuesta anónima en la que se les preguntaba: "¿Qué opinas de los problemas que se han estado presentando en el grupo?".

Las respuestas a dicha encuesta, permitieron detectar formas diversas de vivir el problema, entre los que se hacían evidentes:

- **Calificaciones de culpa hacia sí mismo o hacia algún grupo de compañeros, que se manifestaban en expresiones tales como:**
 - "nos hemos portado mal",
 - "los hombres son los que se han portado mal",
 - "la maestra Aurorita nos trae alegría y por como nos comportamos le estamos quitando el trabajo".
- **Condena y aceptación de la necesidad de castigo hacia sí mismos o hacia algún grupo de compañeros, que se observaban en expresiones del tipo de:**
 - "deberían dar un castigo a todos los hombres relajientos",
 - "no han sido lo bastante duros con nosotros",
 - "deberían darnos un buen escarmiento".
- **aceptación de la necesidad de cambiar su conducta, expresado en forma de:**
 - "si los maestros pudieran ayudarnos en nuestro medio de expresión, para no ofenderlos con nuestro vocabulario, porque aunque no lo parezca, a algunos de nosotros no nos han enseñado a expresarnos correctamente en nuestras casas",
 - "deberíamos de cambiar, no nada más para beneficio de nosotros, sino de la maestra Aurorita.
- **Insatisfacción o enojo por pensar que el trato que se les otorgaba era injusto, que se expresaba en forma de:**
 - "no sabemos ni quien es el culpable",
 - "no es justo que por 3 o 4 compañeros paguemos los demás",
 - "por causa de X cantidad de alumnos, hemos de quedar en ridículo con todos los maestros".
 - "con autoritarismo nos hacen sentir inferiores".
 - "si nos roban algo no podemos decir nada, porque sabemos que se va a castigar a todo el grupo".

- **Preocupación por las posibles repercusiones de sus actos, que se expresaba como:**

"nos va a afectar en nuestras calificaciones",

"es injusto que la maestra no reciba su título".

Por todo lo anterior, se consideró que la investigación había sido visiblemente contaminada por múltiples variables extrañas, lo que afectaba los trabajos de la misma a dos niveles:

En la intervención.

- Porque el tiempo disponible para terminar el trabajo se había reducido notablemente ante estas interrupciones.
- Porque al estar condicionados los trabajos de la investigación, al "buen comportamiento de los alumnos", el investigador estaría siendo "utilizado" para ejercer presión sobre ellos, lo cual se consideraba poco ético.

En la evaluación posterior.

- Porque también la posibilidad de llevar a término la fase de evaluación posterior, quedaría condicionada al "buen comportamiento de los alumnos".
- Porque durante la evaluación posterior, cuando el investigador solicitara la colaboración voluntaria de los alumnos en una situación conflictiva contrahedonista, dadas las presiones ejercidas hasta el momento, dicha situación estaría lejos de encontrarse al margen del control social, por lo que si los jóvenes mostraban un mayor nivel de participación, este cambio aparentemente positivo podría atribuirse a:
 - a. la presión para comportarse de acuerdo con lo que se esperaba de ellos, pues como pudo verse en los resultados de la encuesta anónima del 20 de Abril, había quienes pensaban que si cambiaban su conducta se beneficiaban a sí mismos y así mismo beneficiarían al investigador, mientras que otros pensaban que si había alguna queja en contra de cualquier miembro del grupo, esto daría lugar a calificar negativamente a todo el grupo.

- b. la autocondena, pues si como algunos de ellos afirmaban, "merecían un castigo", cabía la posibilidad de que aceptaran la situación contrahedonista como una forma de autocastigo voluntario.
- c. los efectos de la interacción positiva con el experimentador
- d. los efectos de la actividad socialmente útil.
- e. una mezcla de más de una de estas variables.

Así mismo, en caso de que el nivel de participación fuera menor que en la evaluación previa, esto podía deberse a:

- a. insatisfacción o enojo provocados por el hecho de considerar que los maestros les otorgaban un trato injusto, que pudieron verse reflejados en algunas respuestas de la encuesta anónima del 20 de Abril,
- b. resentimiento ante los castigos y regaños recibidos,
- c. los efectos de la interacción positiva,
- d. los efectos de la actividad socialmente útil,
- e. una mezcla de más de una de estas variables.

En función de todo lo antes expuesto, se dio lugar a las siguientes modificaciones:

- A partir de ese momento, se cancelaron en forma definitiva las sesiones de intervención, tanto con el grupo control, como con el experimental.
- La evaluación posterior debía ser realizada por una persona que los alumnos no identificaran ni con el investigador, ni con las situaciones conflictivas que se habían vivido como resultado de los problemas de disciplina.
- La evaluación posterior se iniciaría dos semanas después de cancelados los trabajos de intervención, con el fin de dar tiempo a que los jóvenes se desensibilizaran un poco ante la información que se les proporcionó el 19 de Abril.

- Las tres situaciones de evaluación real posterior se simplificarían en lo posible, a fin de poder concluir dicha evaluación en el poco tiempo que quedaba disponible.

4.3. Evaluación Posterior.

Al igual que para el caso de la evaluación inicial, el procedimiento para la evaluación posterior estaba basado en los propuestos por Subbotskii (1983) y para su implementación también fue necesario elaborar los cuadernillos para la evaluación de la conducta verbal y las guías para la evaluación de la conducta real. Por tanto, dicha evaluación constaba de las siguientes partes:

Evaluación de la conducta moral verbal posterior. La evaluación de la conducta moral verbal posterior, se pretendía llevar a cabo en forma grupal en una sesión de dos horas. No obstante, su aplicación se llevó cuatro sesiones de cincuenta minutos con cada grupo, debido a que se realizó en el mes de Mayo en que existen múltiples preparativos y fechas festivas en las escuelas secundarias, y también a que hubo cierta resistencia por parte de los alumnos, para realizar la tarea. Esta resistencia pudo haber tenido diversas explicaciones, tales como:

- los jóvenes se encontraban inusualmente inquietos por estar ya cercano el fin de cursos.
- la aplicación del cuestionario, y de todos los trabajos de la evaluación posterior, fue realizada por una joven que accedió a colaborar con el investigador, y que se presentó con los alumnos como pasante de trabajo social, lo que pudo dar lugar a que los jóvenes decidieran aprovechar la juventud e inexperiencia de la profesora, para probar que tanto podían rebasar los límites de disciplina; además de que algunos la identificaron como "la sustituta" de "su maestra" (el investigador), y le mostraron cierto nivel de rechazo.

La evaluación de la conducta moral verbal posterior, se hizo a partir del instrumento diseñado para tal efecto, que se encuentra en el anexo D y que fue presentado a los adolescentes como una segunda "Prueba de Comprensión de Lectura" que serviría como reevaluación para observar sus avances, pero que tampoco tendría valor para la calificación de ninguna de las asignaturas que cursaban.

Dicha evaluación implicaba los siguientes pasos:

- Paso 1.** Lectura de 5 relatos breves, en cada uno de los cuales, alguno de los protagonistas se encontraba en la disyuntiva entre cooperar o no cooperar, en situaciones en que no existía control social directo.
- Paso 2.** Solución a 5 cuestionarios de identificación de detalles de los textos. Con el fin de comprobar que los jóvenes habían realizado la lectura, después de que hubieran leído cada relato se les aplicaba un cuestionario de identificación de detalles del texto.
- Paso 3.** Solución a las 5 encuestas de opiniones respecto a las lecturas. Con objeto de conocer su opinión con respecto a la conducta de los protagonistas y la forma en que ellos afirmaban que se comportarían de encontrarse en una situación semejante, se solicitaba a los jóvenes que dieran respuesta a las encuestas de opiniones que se presentaban después de cada cuestionario de identificación de detalles del texto. (En el Anexo D se puede encontrar un ejemplar del instrumento que contiene las 5 lecturas, los 5 cuestionarios y las 5 encuestas que se utilizaron para la evaluación moral verbal posterior. Por otra parte, el procedimiento seguido para elaborar dicho instrumento, y las versiones que le antecedieron, pueden encontrarse en el Anexo C.)

Observación de su conducta moral real posterior, en tres situaciones conflictivas en que pudieran optar por comportarse o no cooperativos, en ausencia de control social directo. Dicha evaluación se efectuó en la semana posterior a la terminación de la aplicación del cuestionario, y su realización implicaba los siguientes pasos:

- Paso 1.** Preparación de la situación. Realización de los preparativos necesarios, siguiendo las indicaciones de la " Guía para la evaluación real posterior", a fin de lograr que la solicitud de ayuda se diera en una situación conflictiva, en que el sujeto tuviera que elegir entre participar en una actividad recreativa, o renunciar a ella por cooperar en una actividad cuyo resultado representara un beneficio para otros.

Paso 2. Solicitud de ayuda. Una vez que se hubiera logrado crear una situación en que la actividad recreativa y la actividad cooperativa planteadas, resultaran mutuamente excluyentes, se procedería a solicitar voluntarios para realizar la actividad cooperativa, siguiendo las indicaciones de la "Guía para la evaluación real posterior".

Paso 3. Realización de las actividades. Una vez que se tuviera el registro de quienes estaban dispuestos a cooperar y quienes no, se procedería a realizar las actividades programadas, con sus respectivos participantes.

De acuerdo con la "guía para la implementación de las actividades para la evaluación moral real posterior" (anexo F), se tenían contempladas tres situaciones:

Situación 1.

En ella se debía presentar un conflicto entre utilizar su tiempo de descanso durante una semana, para lo que ellos decidieran, o para participar en una actividad de utilidad para la comunidad escolar.

Para el momento en que debía realizarse esta parte de la evaluación, los alumnos del tercer grado estaban recibiendo información vocacional, por lo que se decidió para esta primera situación, que la elaboración de material profesiográfico para los alumnos de tercer grado fuera la propuesta para las brigadas de trabajo.

Una vez que se decidió la actividad, se acudió a los grupos control y experimental para solicitar voluntarios, haciendo énfasis en tres aspectos:

- que el trabajo era voluntario,
- que se realizaría durante tres días, en sus descansos,
- que todos los materiales necesarios se les proporcionarían gratuitamente.

Una vez que se tuvo la lista de voluntarios de cada grupo, se pasó a los salones durante el siguiente descanso, para que los alumnos que se hubieran anotado como voluntarios, y que aún en ese momento estuvieran dispuestos a sacrificar su descanso, permanecieran en el salón para iniciar los trabajos correspondientes. las tareas a realizar incluían:

- Trazado de renglones en las cartulinas.
- Coloreado de las letras de la información relacionada con las carreras técnicas que se ofrecen en los diferentes CECyTs.
- Borrado de los renglones, una vez que las láminas hubieran sido coloreadas.
- Ubicación de las láminas terminadas, en espacios visibles del plantel.

Situación 2.

Dado que el número de voluntarios para la situación anterior fue muy reducido, las tareas a realizar no se agotaron en los tres días previstos para su realización, por lo que se utilizaron estas mismas tareas para la implementación de la segunda situación.

En ella, se debía presentar un conflicto entre asistir a una actividad recreativa especialmente atractiva para ellos, o colaborar en una actividad de utilidad para la comunidad escolar.

Considerando que los jóvenes habían estado manifestando mucha insistencia en que el investigador acudiera a sus grupos a jugar con ellos, se consideró que esta actividad recreativa podía ser considerada como especialmente atractiva para ellos en ese momento, y por tanto, se decidió que para la segunda situación de la evaluación moral real posterior, se presentara el conflicto entre utilizar una hora sin maestro para quedarse en el salón a jugar con el experimentador, o para acudir con "la trabajadora social" (el ayudante del experimentador) a terminar las láminas de información profesional para los alumnos de tercer grado.

Situación 3.

En ella se debía presentar un conflicto entre utilizar sus horas sin maestro para realizar actividades de interés individual, o para participar en equipos de ayuda mutua en la realización de tareas escolares.

No obstante, en el momento en que se debía implementar esta tercera situación, el fin de cursos ya era inminente y los alumnos sabían que sus calificaciones ya estaban decididas, porque se les había aplicado ya el examen final. Por tal motivo, se consideró que en ese momento ya a ninguno de ellos les interesaría participar en equipos de ayuda mutua para la realización de tareas escolares. En cambio, existía mucho interés por la despedida de los alumnos de tercer grado, por lo que se decidió proponer como trabajos para esta parte de la evaluación real, la elaboración de separadores de libros con mensajes de despedida para los alumnos de tercero.

Para tal efecto, se acudió a los grupos a proponer la elaboración de los separadores durante una semana, en las horas sin maestro, enfatizando nuevamente que se trataba de un trabajo totalmente voluntario, y que se les proporcionaría todo el material necesario

Por tanto, para esta tercera situación, el conflicto se presentaría entre dedicar sus horas sin maestro a lo que ellos desearan, o a la elaboración de los separadores con mensajes de despedida, para sus compañeros de tercer grado.

Las tareas a realizar incluían:

- Trazar y recortar los separadores en las cartulinas,
- Dibujar algún adorno y escribir el mensaje,
- Seleccionar y pegar pequeñas etiquetas adhesivas con figuras diversas,
- Cortar tiras de estambre de colores,
- Enmicar los separadores,
- Hacer, en el borde superior de los separadores, una perforación en la que se debían anudar las tiras de estambre.
- Entregarlos a sus compañeros de tercer grado.

IV. RESULTADOS.

1. CATEGORÍAS EN QUE SE AGRUPARON LOS RESULTADOS.

Los datos se agruparon y analizaron siguiendo la técnica de "análisis de contenido", que de acuerdo con Hosti (1984) tiene por objetivo la realización de inferencias basadas en la identificación objetiva y sistemática de características específicas de los mensajes.

Esta elección se hizo considerando que según Hosti (1984), en aquellos casos en que se requiere hacer mediciones repetidas, relacionadas con valores y/o actitudes, es posible que la interacción directa y continuada con el analista, afecte las respuestas del sujeto, lo cual puede evitarse a través de la utilización de métodos indirectos, como cuestionarios o encuestas, que utilizadas en forma conjunta con la técnica de análisis de contenido, permiten el análisis de los aspectos cuantitativos y cualitativos, así como de los contenidos manifiestos y latentes de las respuestas. A continuación se especifica el tipo de agrupación que se siguió para los resultados.

Los resultados de la evaluación moral verbal, tanto previa, como posterior, fueron agrupados en la siguiente forma:

Las respuestas a las preguntas respecto a lo que los sujetos harían de encontrarse en una situación similar a la de los protagonistas de las historias, fueron agrupadas en:

acuerdos	respuestas en que afirma que ayudaría
desacuerdos	de respuestas en que afirma que no ayudaría
sin respuesta	respuestas poco claras o abstenciones.

Las respuestas a las preguntas respecto a los motivos de su conducta, fueron agrupadas en las categorías de:

Motivos pragmáticos Siguiendo la clasificación de Subbotskii (1984), se considerará como pragmáticos, aquellos motivos que impliquen el miedo a alguna forma de castigo o la expectativa de obtener algún beneficio personal.

Motivos altruistas Siguiendo la clasificación de Subbotskii (1984), se considerará como motivos altruistas, aquellos que reflejen el interés por beneficiar a otro.

Motivos poco claros Se clasificaban en este rubro los casos en que no se especificaban motivos, o aquellos en que por falta de claridad en la respuesta, los motivos resultaban confusos.

(En el anexo A se encuentran algunos ejemplos de cómo fueron agrupadas las respuestas de una de las versiones anteriores del instrumento de evaluación de la conducta moral verbal previa.)

Los resultados de las situaciones conflictivas previstas para la evaluación moral real previa y posterior, fueron agrupados en la siguiente forma:

participó Para las ocasiones en que realmente participaban en la actividad propuesta durante la situación contrahedonista, independientemente de si se habían anotado o no en la lista de voluntarios.

no participó Para las ocasiones en que no participaban en la actividad propuesta en la situación contrahedonista, aunque en otras situaciones en que no existía conflicto, decidieran ayudar.

2. RESULTADOS INDIVIDUALES.

Identificación del nivel de desarrollo de los sujetos de ambos grupos, en relación con la norma "debes ser cooperativo", de acuerdo con los resultados de la MORAL VERBAL Y REAL PREVIA y de la clasificación de Subbotskii (1984).

Para el caso de la moral verbal previa, los acuerdos con la norma fueron notablemente frecuentes para ambos grupos, encontrándose que de un total de 35 sujetos que conformaban el grupo control:

- veintiséis manifestaron estar de acuerdo con la norma en las cinco situaciones hipotéticas que se les presentaron.
- cinco afirmaron estar de acuerdo en cuatro de las cinco situaciones hipotéticas.
- cuatro dijeron estar de acuerdo en tres de las situaciones hipotéticas de la situación moral verbal previa.
- No hubo ninguno que manifestara estar de acuerdo en menos de la mitad de las situaciones presentadas.

Así mismo, para el caso del grupo experimental, en el que participaron 33 sujetos, los resultados indican que:

- diecinueve manifestaron estar de acuerdo con la norma en las cinco situaciones hipotéticas que se les presentaron.
- diez expresaron estar de acuerdo en cuatro de las cinco situaciones hipotéticas.
- tres dijeron estar de acuerdo con la norma en tres de las cinco situaciones
- Solo hubo un sujeto que estuvo de acuerdo con la norma en menos del 50 % de las situaciones hipotéticas presentadas para la evaluación real.

No obstante, para el caso de la evaluación real previa, la situación fue muy diferente, pues en ambos grupos la participación real fue bastante menor.

Así tenemos que para el caso del grupo control, de acuerdo con los datos reportados:

- no hubo ningún sujeto que participara en las tres situaciones conflictivas conrahedonistas.
- hubo solo siete sujetos que participaron en dos de las tres situaciones reales presentadas (es decir, en más del 50% de las situaciones conrahedonistas).
- doce sujetos participaron en una de las tres situaciones reales (es decir, en menos del 50% de las situaciones presentadas).
- hubo 16 sujetos que no participaron en ninguna de las situaciones reales conrahedonistas.

Para el caso del grupo experimental, el número de participaciones en la conducta moral real también fue bajo, pues del total de 33 sujetos:

- no hubo ninguno que participara en las tres situaciones conrahedonistas reales.
- hubo solo ocho sujetos que participaron en dos de las tres situaciones reales presentadas (es decir, en más del 50% de las situaciones conrahedonistas)
- veintiún sujetos participaron en una de las tres situaciones reales (es decir, en menos del 50% de las situaciones presentadas).
- Hubo cuatro sujetos que no participaron en ninguna de las situaciones reales conrahedonistas.

Por tanto, de los datos antes presentados se puede concluir que existían discrepancias entre la conducta moral verbal y real previa en todos los sujetos, por lo que se considera que solo 7 sujetos del grupo control (los que tenían como número de lista, el 12, 15, 26, 29, 33, 34 y 35) y 8 sujetos del grupo experimental (los que tenían como número de lista el 3, 8, 9, 11, 13, 15, 19 y 23) mostraban menor número de discrepancias entre su conducta moral verbal y real, por lo que, aunque los motivos pragmáticos o sin respuesta, eran lo más frecuente, se puede afirmar que solo esos sujetos se encontraban más cercanos al tercer nivel de desarrollo moral para la norma "debes ser cooperativo", según la clasificación de Subbotskii (1984).

Identificación del nivel de desarrollo de los sujetos de ambos grupos, en relación con la norma "debes ser cooperativo", de acuerdo con los resultados de la MORAL VERBAL Y REAL POSTERIOR y de la clasificación de Subbotskii (1984).

Para el caso de la moral verbal posterior, los acuerdos con la norma fueron bastante frecuentes para ambos grupos, aunque menores que en la moral verbal previa, encontrándose que de un total de 35 sujetos que conformaban el grupo control:

- diecinueve manifestaron estar de acuerdo con la norma en las cinco situaciones hipotéticas que se les presentaron.
- nueve afirmaron estar de acuerdo en cuatro de las cinco situaciones hipotéticas.
- cinco dijeron estar de acuerdo en tres de las situaciones hipotéticas de la situación moral verbal previa.
- dos manifestaron estar de acuerdo en menos de la mitad de las situaciones presentadas.

Así mismo, para el caso del grupo experimental, en el que participaron 33 sujetos, los resultados indican que:

- dieciocho manifestaron estar de acuerdo con la norma en las cinco situaciones hipotéticas que se les presentaron.
- diez expresaron estar de acuerdo en cuatro de las cinco situaciones hipotéticas.
- cuatro dijeron estar de acuerdo con la norma en tres de las cinco situaciones
- Solo hubo un sujeto que estuvo de acuerdo con la norma en menos del 50 % de las situaciones hipotéticas presentadas para la evaluación real.

No obstante, para el caso de la evaluación real posterior, la situación fue muy diferente, pues en ambos grupos la participación real fue bastante menor que la verbal, y bastante menor también que la participación real previa.

Así tenemos que para el grupo control de acuerdo con los datos reportados:

- cuatro sujetos participaron en las tres situaciones conflictivas contrahedonistas.
- hubo solo un sujeto que participó en dos de las tres situaciones reales presentadas (es decir, en más del 50% de las situaciones contrahedonistas).
- cuatro sujetos participaron en una de las tres situaciones reales (es decir, en menos del 50% de las situaciones presentadas).
- hubo 26 sujetos que no participaron en ninguna de las situaciones reales contrahedonistas.

Para el caso del grupo experimental, el número de participaciones en la conducta moral real también fue bajo, pues del total de 33 sujetos:

- no hubo ninguno que participara en las tres situaciones contrahedonistas reales.
- hubo solo tres sujetos que participaron en dos de las tres situaciones reales presentadas (es decir, en más del 50% de las situaciones contrahedonistas)
- seis participaron en una de las tres situaciones reales (es decir, en menos del 50% de las situaciones presentadas).
- Hubo veinticuatro sujetos que no participaron en ninguna de las situaciones reales contrahedonistas.

Por tanto, de los datos antes presentados se puede concluir que existían marcadas discrepancias entre la conducta moral verbal y real previa en todos los sujetos, por lo que se considera que solo 5 sujetos del grupo control (los que tenían como número de lista, el 20, 21, 22, 24 y 31) y 3 sujetos del grupo experimental (los que tenían como número de lista el 2, 5, y 28) mostraban menor número de discrepancias entre su conducta moral verbal y real, pudiéndose afirmar que solo esos sujetos se encontraban más cercanos al tercer nivel de desarrollo moral para la norma "debes ser cooperativo", según la clasificación de Subbotskii (1984).

3. RESULTADOS GRUPALES.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación de ambos grupos, control y experimental, se realizó en dos momentos: Una fase previa a la intervención y una posterior a la misma, y para ambos casos abarcaba la valoración de dos formas de conducta (verbal y real) y de dos tipos de contenidos (motivos pragmáticos o altruistas) que subyacen a tales conductas.

Con el fin de ofrecer una mayor claridad en la exposición de los resultados obtenidos en los diversos aspectos incluidos en los procedimientos de evaluación, se presentarán en forma separada los datos de cada grupo con sus respectivas comparaciones intragrupalas, para posteriormente establecer las comparaciones realizadas entre ambos grupos. Se dará inicio a esta exposición con los datos correspondientes al grupo experimental.

3.1. Resultados de la evaluación previa del grupo experimental.

Al momento de realizar la evaluación previa del grupo experimental, éste estaba conformado por 35 sujetos de ambos sexos, de los cuales dos se dieron de baja al iniciarse la intervención, por lo que fueron eliminados de la investigación. Por tanto, los datos reportados para el grupo experimental serán de 33 alumnos, de los cuales 22 eran de sexo masculino y 11 de sexo femenino.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación moral verbal previa se realizó a partir de la resolución de un cuestionario que planteaba cinco situaciones hipotéticas contrahedonistas en que el personaje principal debía elegir entre comportarse o no cooperativo, y los alumnos debían expresar su opinión respecto a la conducta del protagonista, lo que harían de encontrarse en una situación semejante, y los motivos de su decisión, manifestando de tal forma su acuerdo o desacuerdo con la norma. Por tanto, para la evaluación moral verbal previa, los resultados eran clasificados en función de:

- Número de acuerdos en cada una de las cinco lecturas.
- Número de desacuerdos.
- Número de preguntas sin respuesta
- Número de motivos pragmáticos.
- Número de motivos altruistas.
- Número de motivos poco claros.

Según los resultados obtenidos para esta primera fase de evaluación del grupo experimental, se observó que en general en las cinco lecturas, el número de acuerdos con la norma predominaba notablemente, encontrándose que de un total de 33 alumnos, estuvieron de acuerdo con la norma 29 en la lectura 1, 26 en la lectura 2, 32 en la lectura 3, 31 en la lectura 4 y 28 en la lectura 5, lo que hace un total de 88.4% de acuerdos con la norma en las 5 lecturas, contra un 8.4% de desacuerdos y solo un 3% de preguntas sin respuesta (Ver Gráfico 1.).

Concentración de datos de la moral verbal previa.
Grupo experimental.

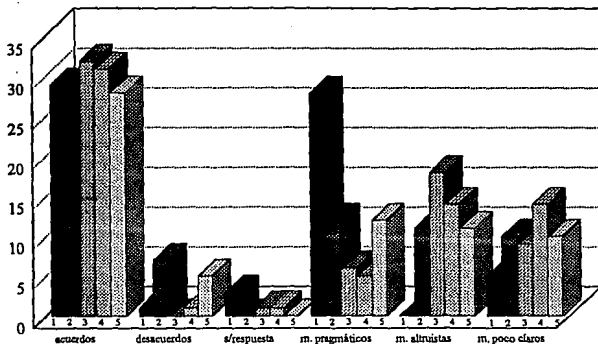


Gráfico 1. Resultado de las 5 lecturas

En relación con los motivos para las respuestas elegidas, puede observarse que la tendencia de los resultados no es uniforme, ni tiende en todos los casos hacia una misma categoría (ver gráfico 1), pues si bien en algunas lecturas como la uno, se observa un claro predominio de los motivos pragmáticos, en otras como la 3 la mayor frecuencia corresponde a los motivos altruistas, aunque su predominio no es tan evidente, y en otras más como la 4, la frecuencia entre motivos altruistas y motivos poco claros es muy semejante, lo que hace difícil clasificar de forma global las tendencias de los motivos del grupo con respecto a la norma.

Ahora bien, si se toman en consideración los datos grupales en su forma global, esta situación hace ver que las diferencias entre estas tres categorías no son muy notables, teniéndose que un 38.1% de los alumnos manifestaron motivos pragmáticos en el total de las lecturas, mientras que un 32.7% expresaron motivos altruistas y en un 29% de los casos los motivos resultaron poco claros (Para mayor información respecto a los puntajes obtenidos, pueden consultarse las tablas de resultados que aparecen en el anexo H).

Como se recordará, para el caso de la evaluación moral real previa, se diseñaron tres situaciones contrahedonistas en que los sujetos realmente se confrontaban con la necesidad de elegir entre comportarse o no cooperativos, y para evitar que se sintieran presionados a participar, los motivos de su elección no eran cuestionados. Por tanto, sus respuestas solo fueron ubicadas en dos categorías: participó o no participó.

En esta fase de la evaluación del grupo experimental, se observa una participación mucho mayor en la situación 1, a diferencia de las situaciones 2 y 3, aunque la participación en general tiende a ser baja (ver gráfico 2). Al consultar los datos globales puede corroborarse claramente esta situación, pues solo se dio un nivel de participación del orden del 37.3%.

Concentración de datos de la moral real previa
Grupo experimental

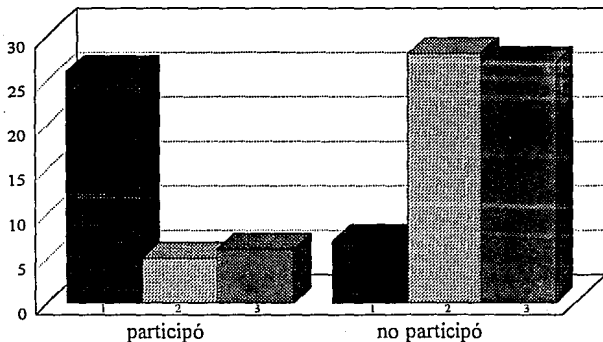


Gráfico 2. Participación en las 3 situaciones

3.2. Resultados de la evaluación posterior del grupo experimental.

La evaluación moral verbal posterior se realizó con un cuestionario con características semejantes a las empleadas en el procedimiento previo, y los tipos de respuestas obtenidos son los mismos, encontrándose los siguientes resultados:

Para el caso de las cinco lecturas se observa un claro predominio en los acuerdos con la norma (Ver gráfico 3) en detrimento de los desacuerdos y las preguntas sin respuesta.

Concentración de datos de la moral verbal posterior
Grupo experimental.

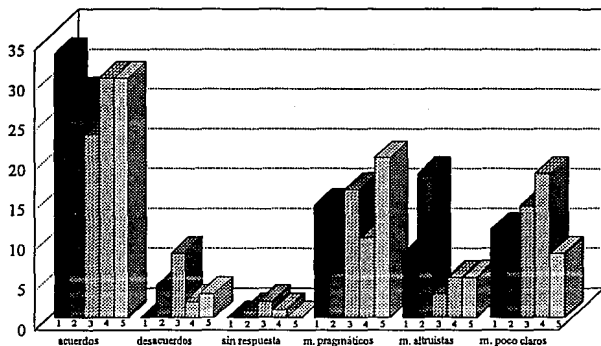


Gráfico 3. Resultados de las 5 lecturas.

Al consultar los datos globales, esta información resulta aun más clara, teniéndose que un 87.2% de los sujetos manifestaron estar de acuerdo con la norma, mientras que el 10.3% dijeron estar en desacuerdo y solo en un 2.4% no se dio respuesta a este tipo de preguntas.

Para el caso de los motivos que subyacen a su acuerdo o desacuerdo con la norma, se observa un predominio de los motivos pragmáticos en las lecturas 1, 3 y 5, mientras que en la lectura 2 son más frecuentes los motivos altruistas y en la 4 la frecuencia mayor corresponde a los motivos poco claros.

No obstante, al tomar en consideración los datos totales de manera global, se observa que la mayor frecuencia corresponde a los motivos pragmáticos con el 39.3%, ubicándose en segundo lugar de frecuencia los motivos poco claros con un 36.9% y en tercer lugar, con 23.6% los motivos altruistas.

La evaluación moral real posterior fue realizada bajo los mismos lineamientos generales que la previa, y en ella se observa un mayor nivel de participación en la situación 2 (ver gráfico 4), aunque los niveles de participación global continúan siendo bajos (12.1%).

Concentración de datos de la moral real posterior Grupo experimental

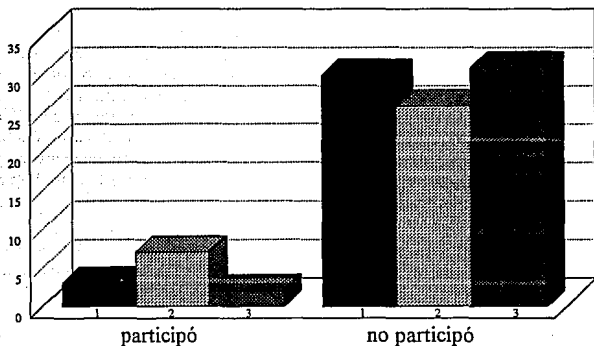


Gráfico 4. Participación en las tres situaciones

3.3. Comparación entre los resultados de la moral verbal y real previa y posterior del grupo experimental.

En la evaluación moral previa del grupo experimental, al contrastar el porcentaje de acuerdos verbales con la norma, que es del orden de un 88.4%, con el nivel de participación real en situaciones contrahedonistas, que es del 37.3 %, puede observarse una clara inconsistencia entre la moral verbal y real de los sujetos; es decir, entre lo que afirman que harían al presentárseles una situación hipotética, y lo que en realidad hacen al presentárseles situaciones reales. Como se señaló anteriormente, esto los ubica en el 2º nivel de desarrollo moral planteado por Subbotskii (1984). Tal ubicación se ve además corroborada por el tipo de motivos predominantes, que son de corte pragmático, aunque puede señalarse que el porcentaje de participación real en condiciones contrahedonistas, aunado al nivel de 32.7% de motivos altruistas obtenido, lleva a pensar que al menos un porcentaje de los jóvenes de este grupo se encuentran en camino de ir disminuyendo tales inconsistencias, y por tanto, de alcanzar el tercer nivel de desarrollo en que la norma realmente ha sido apropiada (Datos más precisos al respecto fueron presentados anteriormente, en el apartado de resultados individuales).

Así mismo, en la evaluación moral posterior verbal y real del grupo experimental, también se puede señalar la presencia de inconsistencias entre los niveles de acuerdo con la norma, que fueron del 87.2%, y los niveles de participación real en situaciones contrahedonistas, que fueron del 12.1%. Pero nuevamente este nivel de participación real, aunque bajo, aunado al 23.6% de motivos altruistas manifestados en esta evaluación posterior, lleva a concluir que al menos un porcentaje de los alumnos del grupo se encuentran en proceso de apropiación real de la norma, es decir, de ser ubicados en el tercer nivel de desarrollo planteado por Subbotskii.

Ahora bien, la pregunta obvia que habría que responder a continuación, es la relativa al contraste entre la evaluación previa y la posterior dentro del grupo experimental. Es decir, qué niveles de discrepancia existían antes y después de la intervención.

En relación con esto, debe señalarse que se observaron algunos cambios negativos, que son los siguientes:

- El nivel de acuerdos en la moral verbal previa era ligeramente mayor que en la moral verbal posterior (Ver gráfico 5) y concomitantemente el número de desacuerdos con la norma era ligeramente menor en la moral verbal previa que en la posterior.

- En relación con los motivos, puede observarse también una tendencia negativa, pues los motivos pragmáticos tuvieron un ligero ascenso, los motivos altruistas disminuyeron de forma un tanto más notable en la evaluación posterior, y también se dio un mayor número de motivos poco claros, por lo que puede concluirse que hubo una tendencia negativa en relación con la apropiación de la norma "debes ser cooperativo", posterior al proceso de intervención.

COMPARACIÓN DE DATOS TOTALES DE LA MORAL VERBAL PREVIA Y POSTERIOR

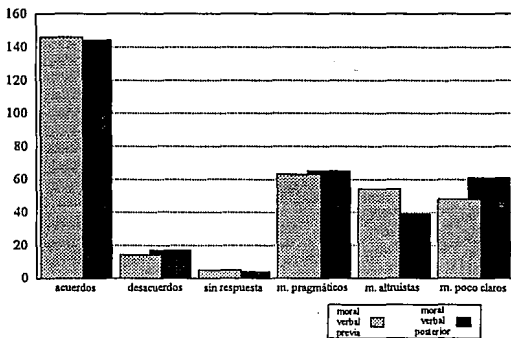


Gráfico 5. Comparación intragrupo experimental.

A fin de constatar el valor de estas diferencias negativas, se realizaron procedimientos estadísticos con la prueba Wilcoxon, en relación con las variables involucradas, obteniéndose los siguientes resultados:

- Entre la variable V3 (acuerdos previos) y V 9 (acuerdos posteriores) no hubo diferencias significativas.
- Entre V4 (desacuerdos previos) y V10 (desacuerdos posteriores) no hubo diferencias significativas.
- Entre V5 (preguntas sin respuesta previas) y V11 (preguntas sin respuesta posteriores) no hubo diferencias significativas
- Entre V6 (motivos pragmáticos previos) y V12 (motivos pragmáticos posteriores) no hubo diferencias significativas.

- Entre V7 (motivos altruistas previos) y V13 (motivos altruistas posteriores) hay diferencia significativa en favor de V7. Es decir que los motivos altruistas fueron significativamente más frecuentes en la evaluación previa que en la posterior.
- Entre V8 motivos poco claros previos) y V14 (motivos poco claros posteriores) no hay diferencia significativa.
- Entre V15 (participación real previa) y V17 (participación real posterior) hay diferencia significativa en favor de V15. Es decir que hubo mayor participación en la evaluación moral real previa, que en la posterior (Ver gráfico 6).

COMPARACIÓN DE DATOS TOTALES DE LA MORAL REAL PREVIA Y POSTERIOR

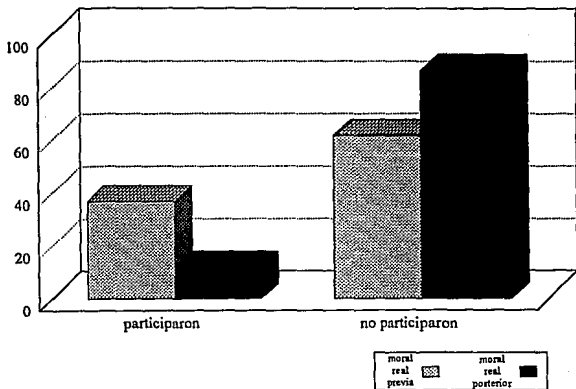


Gráfico 6. Comparación intragrupo experimental.

De lo anterior puede concluirse que para el caso del grupo experimental no solo no hubo una mayor apropiación de la norma "debes ser cooperativo", sino que se observó un retroceso que se ve marcado en un decremento estadísticamente significativo en el número de motivos altruistas y en el número de participaciones en situaciones reales contrahedonistas en la evaluación posterior, ahondando las discrepancias

ya existentes desde la evaluación previa, entre su conducta moral verbal y real (Para mayor información respecto a los procedimientos estadísticos utilizados, favor de remitirse al anexo I de tablas de análisis estadístico).

3.4. Resultados de la evaluación previa del grupo control.

El grupo control estuvo conformado desde el inicio de los trabajos de la investigación por 35 sujetos, 23 del sexo masculino y 12 del sexo femenino, de los cuales los resultados fueron los siguientes:

La evaluación moral verbal previa se realizó de la misma forma que la del grupo experimental, y como puede observarse en el gráfico 7, en todas las lecturas el número de acuerdos con la norma predominó de forma considerable, encontrándose que de un total de 35 alumnos, estuvieron de acuerdo con la norma 32 en la lectura 1, 30 en la lectura 2, 34 en la lectura 3, 35 en la lectura 4 y 32 en la lectura 5, lo que hace un porcentaje global de 93.1% de acuerdos con la norma en las 5 lecturas, contra un 4.5% de desacuerdos y solo un 2.8% de preguntas sin respuesta.

Concentración de datos de la moral verbal previa

Grupo control

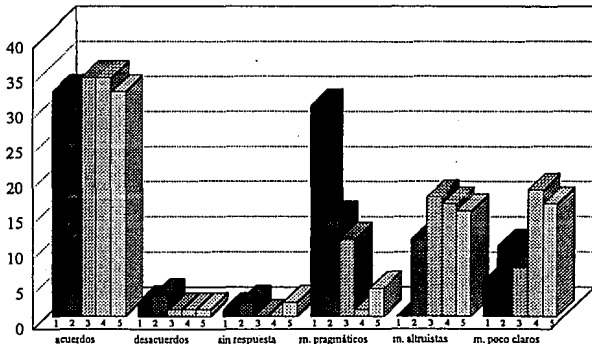


Gráfico 7. resultado de las 5 lecturas.

En relación con los motivos expresados para tales respuestas, puede observarse que no existe una tendencia uniforme en los resultados, pues solo para la lectura 1 resulta evidente el predominio de los motivos pragmáticos, aunque también en la lectura 2 éstos tienen una mayor frecuencia. Para el caso de la lectura 3, la mayor frecuencia se ubica en los motivos altruistas y para el caso de las lecturas 4 y 5 las frecuencias entre motivos altruistas y poco claros son poco diferenciables (ver gráfico 7).

Al recurrir a los datos totales globales (las tablas correspondientes pueden consultarse en el anexo H) se observa que prácticamente no existen diferencias entre las 3 categorías de clasificación de motivos, ocupando el primer lugar en frecuencias los motivos pragmáticos con un 34.2%, el segundo los altruistas con un 33.7% y el tercero los motivos poco claros con un 32%.

En relación con los resultados de la moral real previa se observa que la mayor participación se dio en la situación 1, aunque de manera general los índices de participación son bajos (ver gráfico 8).

Concentración de datos de la moral real previa

Grupo control

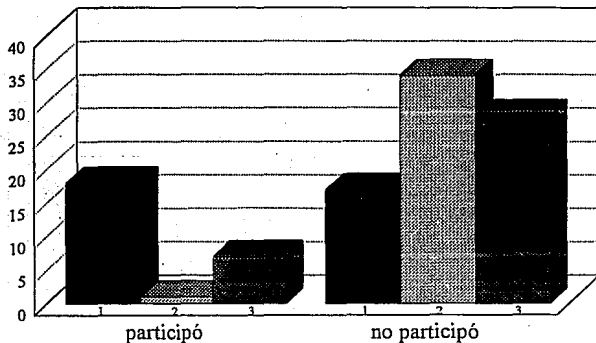


Gráfico 8. Participación en las 3 situaciones.

Al consultar los datos globales de esta fase de la evaluación previa, puede observarse una frecuencia en la participación de sólo el 24.7%, lo que corrobora lo dicho anteriormente respecto al bajo nivel de participación.

3.5. Resultados de la evaluación posterior del grupo control.

En la evaluación de la moral verbal posterior, que se realizó con el mismo cuestionario empleado para esta fase con el grupo experimental, se obtuvieron los siguientes resultados:

Como se puede ver en el gráfico 9, para el caso de las cinco lecturas, se observa el predominio de los acuerdos con la norma, aunque el nivel de desacuerdos en la lectura 3 resulta inusualmente alto (28.5%).

Concentración de datos de la moral verbal posterior
Grupo control

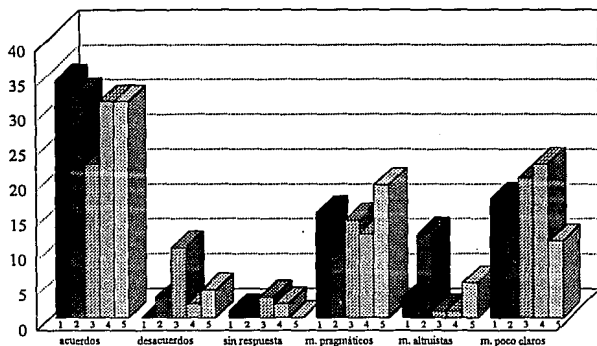


Gráfico 9. Resultados de las 5 lecturas.

No obstante, esta diferencia parece hacerse difusa al consultar los datos globales, en los que se observa que un 85.7% de las respuestas corresponden a acuerdos con la norma, contra un 10.8% de desacuerdos y un 3.4% de preguntas sin respuesta.

En relación con los motivos que subyacen a estas respuestas, se puede observar de forma general un predominio en los motivos poco claros, seguido de los motivos pragmáticos y con una mucho menor frecuencia de motivos altruistas para 4 de las 5 lecturas (ver gráfico 9).

Esto se corrobora al observar los datos globales de la evaluación posterior, donde puede verse que el primer lugar en frecuencia lo ocupan los motivos poco claros con un 48%, mientras que los motivos pragmáticos se encuentran en segundo lugar con un 38.8% y en tercer lugar se ubican los motivos altruistas con solo el 12.5% en frecuencia.

Para el caso de la **moral real posterior**, de acuerdo con el gráfico 10 se tuvo una mayor participación en la segunda situación, aunque nuevamente se observa que los niveles de participación en general son bajos, lo que se ve corroborado por los datos globales del grupo, según los cuales se tuvo una frecuencia de participación de solo el 17.1%.

Concentración de datos de la moral real posterior

Grupo control

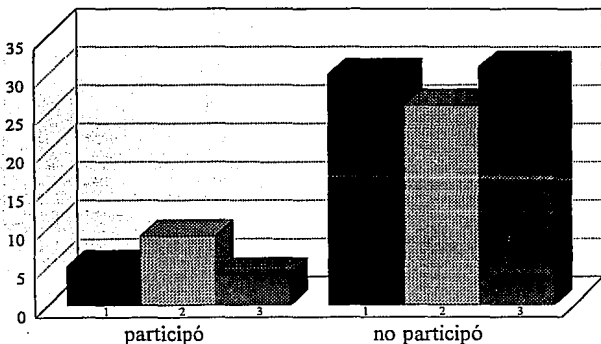


Gráfico 10. Participación en las 3 situaciones.

3.6. Comparación entre los resultados de la moral verbal y real, previa y posterior del grupo control.

Como se señaló anteriormente, en la evaluación moral verbal previa del grupo control, se obtuvo un porcentaje de acuerdos con la norma del 93.1%, lo que al ser contrastado con la evaluación real previa, cuyo nivel de participación en situaciones contrahedonistas era del 24.7%, habla de marcadas inconsistencias entre la moral verbal y real de los participantes del grupo control, lo que los ubica en el 2º nivel de desarrollo moral planteado por Subbotskii (1984). esta situación se ve corroborada también por el tipo de motivos predominantes, que son los pragmáticos (34.2%).

No obstante, debe hacerse notar que el hecho de que haya un 24.7% de participaciones en situaciones reales contrahedonistas, aunado al porcentaje de motivos altruistas, lleva a concluir que en esta primera fase de evaluación, al menos un cierto número de los participantes se encontraba en proceso de apropiación de la norma. Es decir, de ubicarse en el tercer nivel de desarrollo planteado por Subbotskii (1984).

Al revisar los porcentajes de acuerdos y de participaciones reales en la evaluación posterior, se observa una situación semejante, pues se encontró un 85.7% de acuerdos con la norma y solo un 17.1% de participaciones reales, con un 38.8% de motivos pragmáticos y sólo un 12.5% de motivos altruistas, lo que nuevamente habla de notables inconsistencias entre lo que se dice que se debe hacer y lo que se hace, así como de un predominio de los motivos de tipo pragmático. Pero también en este caso se encuentra que al menos una parte de los participantes se encuentra en proceso de eliminar dichas inconsistencias (Los datos de dichos participantes se mencionan en el apartado de resultados individuales).

- Sin embargo, al plantearse nuevamente la pregunta hecha antes con respecto al otro grupo, relativa a qué tanto y en qué dirección han variado estos niveles de discrepancia antes y después de la intervención, debe decirse que los cambios observados nuevamente son negativos, encontrándose que:
 - El nivel de acuerdos con la norma en la moral verbal previa, era mayor que en la posterior (ver gráfico 11) y consecuentemente, se observa un mayor nivel de desacuerdos en la moral real posterior, así como un ligero incremento en las preguntas sin respuesta.

- ❑ Para el caso de los motivos que subyacen a estas respuestas, se observa un incremento en los motivos pragmáticos en la moral verbal posterior, seguida por una notable disminución en los motivos altruistas y un aumento ostensible en los motivos poco claros.
- ❑ En relación con la participación en situaciones reales, se observa también una disminución en la evaluación posterior, con respecto a la previa (ver gráfico 12).

COMPARACIÓN DE DATOS TOTALES DE LA MORAL VERBAL PREVIA Y POSTERIOR

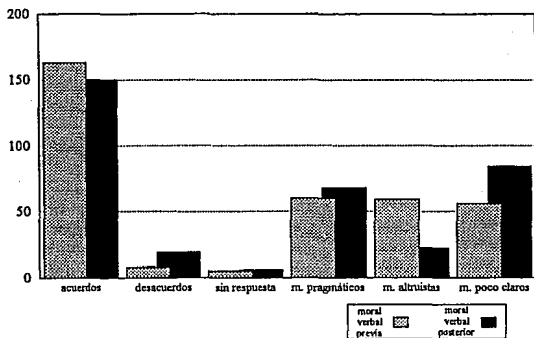


Gráfico 11. Comparación intragrupo control.

A fin de constatar tales diferencias negativas, también con este grupo se realizaron procedimientos estadísticos con la prueba Wilcoxon, en relación con las variables involucradas, encontrándose los siguientes resultados:

- ❑ Entre la variable V3 (acuerdos previos) y V 9 (acuerdos posteriores) no hubo diferencias significativas.
- ❑ Entre V4 (desacuerdos previos) y V10 (desacuerdos posteriores) no hubo diferencias significativas.
- ❑ Entre V5 (preguntas sin respuesta previas) y V11 (preguntas sin respuesta posteriores) no hubo diferencias significativas

- ❑ Entre V6 (motivos pragmáticos previos) y V12 (motivos pragmáticos posteriores) no hubo diferencias significativas.
- ❑ Entre V7 (motivos altruistas previos) y V13 (motivos altruistas posteriores) hay diferencia significativa en favor de V7. Es decir que para el caso de la evaluación posterior, hubo un decremento significativo en el número de motivos altruistas en el grupo control.
- ❑ Entre V8 (motivos poco claros previos) y V14 (motivos poco claros posteriores) hubo diferencias significativas en favor de V14. Es decir que hubo mayor número de motivos sin respuesta en la evaluación posterior.
- ❑ Entre V15 (participación real previa) y V17 (participación real posterior) no hubo diferencias significativas.

COMPARACIÓN DE DATOS TOTALES DE LA MORAL REAL PREVIA Y POSTERIOR

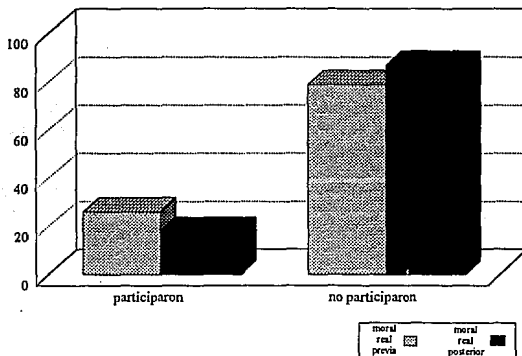


Gráfico 12. Comparación intragrupo control.

De lo anterior puede concluirse que para el caso del grupo control, no solo no hubo una mayor apropiación de la norma "debes ser cooperativo", sino que se observa un retroceso que se refleja de forma significativa en un decremento en la frecuencia de motivos altruistas y un incremento en el número de motivos poco claros.

Asimismo, puede observarse que estos cambios en la moral verbal, no se vieron reflejados en forma significativa en la moral real, lo que no es de extrañar si se considera que desde la evaluación previa existían notables discrepancias entre la moral verbal y real. (Para mayor información respecto a los análisis cuantitativos, favor de remitirse al anexo I de tablas de análisis estadísticos.

3.7. Comparación de resultados entre grupo control y grupo experimental.

Como puede observarse en el gráfico 13. Para el caso de la moral verbal previa los grupos control y experimental resultaban muy semejantes, encontrándose diferencias poco marcadas en las siguientes categorías:

- En los acuerdos con la norma el grupo control tuvo una mayor frecuencia que el grupo experimental (Grupo control 93.1%; Grupo experimental 88.4%).
- En los desacuerdos con la norma también se observa una leve diferencia, pues el grupo control tuvo menos desacuerdos con la norma que el experimental (Grupo control 4.5%; Grupo experimental 8.4%).
- Para el caso de las preguntas sin respuesta, el grupo control tuvo un índice de frecuencias menor que el grupo experimental (Grupo control 2.8%; Grupo experimental 3%).
- Los motivos pragmáticos en el grupo control eran menos frecuentes que en el grupo experimental (Grupo control 34.2%; Grupo experimental 38.1%).
- Los motivos altruistas en el grupo control eran más frecuentes que en el grupo experimental (Grupo control 33.7%; Grupo experimental 32.7%).
- En relación con los motivos poco claros, éstos eran algo más frecuentes en el grupo control, que en el experimental (Grupo control 32%; Grupo experimental 29%).

COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE DATOS TOTALES DE LA MORAL VERBAL
PREVIA DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL.

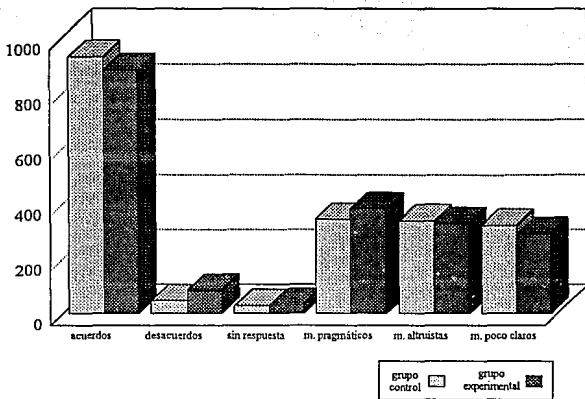


Gráfico 13. Comparación intergrupala previa.

No obstante, como ha podido verse estas diferencias eran poco notables, por lo que al hacer la comparación estadística entre los grupos con la prueba U Mann Whitney, no se obtuvo ninguna diferencia significativa. Por tanto, puede concluirse que para el momento en que se realizó la evaluación previa no existía diferencia entre la moral verbal de los grupos control y experimental.

Para el caso de la moral real previa, de acuerdo con el gráfico 14 puede observarse que el grupo control era menos participativo que el grupo experimental. De acuerdo con los datos de la tabla de totales grupales (anexo H) se tiene que la frecuencia de participaciones en la moral real previa fue de 24.7% para el grupo control y de 37.3% en el grupo experimental, lo que al ser analizado con la prueba U Mann-Whitney dio diferencias significativas. Lo anterior lleva a concluir que para el momento de la evaluación previa, el grupo experimental era significativamente más participativo que el grupo control en situaciones contrahedonistas reales.

COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE DATOS TOTALES DE LA MORAL REAL
PREVIA DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL.

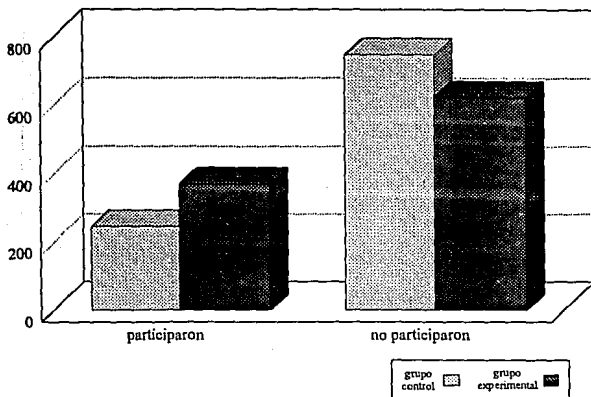


Gráfico 14. Comparación intergrupar previa.

Para el caso de la moral verbal posterior, puede observarse en el Gráfico 15 que el grupo control y el experimental eran semejantes en relación con los acuerdos con la norma, los desacuerdos y los motivos sin respuesta, pero había diferencias evidentes en los motivos altruistas y los poco claros. Así tenemos que:

- ❑ Para el caso de los acuerdos con la norma, el grupo control mostró una menor frecuencia que el grupo experimental (Grupo control 85.7%; Grupo experimental 87.2%).
- ❑ Para los desacuerdos con la norma, el grupo control tenía una frecuencia ligeramente mayor que el experimental (Grupo control 10.8%; Grupo experimental 10.3%).
- ❑ En relación con las preguntas sin respuesta, el grupo control mostraba una frecuencia ligeramente mayor (Grupo control 3.4%; Grupo experimental 2.4%).

- ❑ Para el caso de los motivos pragmáticos, la frecuencia era levemente menor en el grupo control que en el experimental (Grupo control 38.8%; Grupo experimental 39.3%)
- ❑ En los motivos altruistas, la frecuencia era mayor en el grupo experimental (Grupo control 12.57%; Grupo experimental 23.6%).
- ❑ Para los motivos poco claros, la frecuencia era mayor en el grupo control (Grupo control 48%; Grupo experimental 36.9%).

COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE DATOS TOTALES DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL.

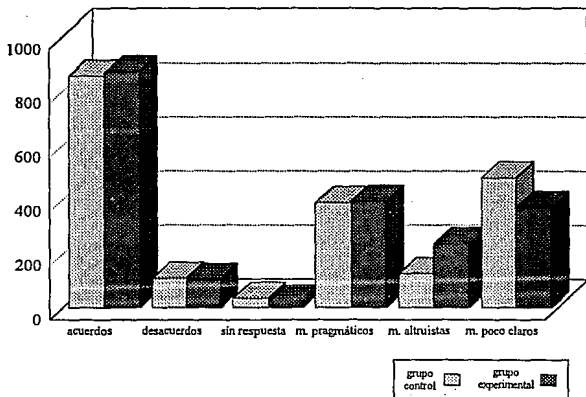


Gráfico 15. Comparación intergrupala posterior.

Como se mencionó anteriormente, algunas de estas diferencias eran poco notorias, por lo que al corroborarlas con la prueba estadística U Mann Whitney, se obtuvieron los siguientes resultados:

- ❑ Las diferencias entre los grupos con respecto a los acuerdos, desacuerdos y ;reguntas sin respuesta, así como las relativas a motivos pragmáticos, t - son significativos.

- En relación con los motivos altruistas, hay diferencia significativa en favor del grupo experimental.
- Para el caso de los motivos sin respuesta, la frecuencia en el grupo control es significativamente mayor.

Lo que lleva a concluir que, para el momento de la evaluación moral verbal posterior, los grupos eran semejantes en todas las variables, excepto para el caso de los motivos altruistas que eran significativamente más frecuentes en el grupo experimental, y en los motivos poco claros, que eran significativamente más frecuentes en el grupo control.

En la moral real posterior, según puede observarse en el gráfico 16, la participación del grupo control fue mayor que la del grupo experimental (Grupo control 17.1%; Grupo experimental 12.1%). Sin embargo, al analizar estas diferencias entre los grupos con la prueba U Mann Whitney, estas diferencias no resultaron significativas.

COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE DATOS TOTALES DE LA MORAL REAL POSTERIOR DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL.

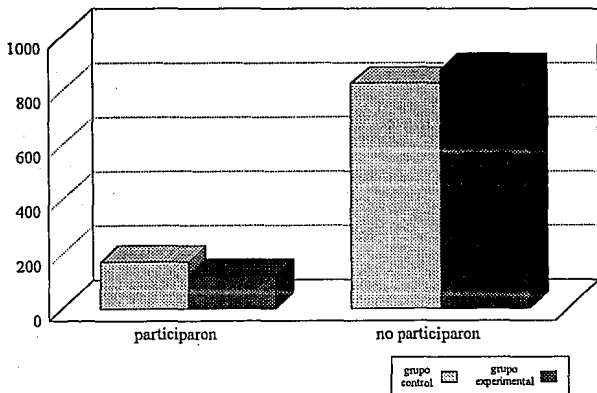


Gráfico 16. Comparación intergrupala posterior.

Lo anterior lleva a concluir que para el momento de la evaluación real posterior, los grupos control y experimental eran semejantes en su conducta moral real.

4. RESUMEN DE RESULTADOS.

A manera de resumen de los resultados reportados en el apartado anterior, puede señalarse lo siguiente:

a) En cuanto a los resultados individuales.

Para el caso del grupo control en la evaluación previa se señaló que 7 alumnos estaban más cerca del tercer nivel de desarrollo de la norma planteado por Subbotskii (1984), que eran los números 12, 15, 26, 29, 33, 34 y 35; mientras que para la evaluación posterior solo 5 sujetos se encontraban cercanos a este tercer nivel de desarrollo, que eran los números 20, 21, 22, 24 y 31. Por lo que se puede concluir que el número de sujetos que se encontraban cercanos a la apropiación de la norma era menor en la evaluación posterior del grupo control, y que en todos los casos, los sujetos que se encontraban en esta situación para la evaluación previa y posterior no fueron los mismos.

Para el caso del grupo experimental, en la evaluación previa se señaló que 8 sujetos estaban más cerca del tercer nivel de desarrollo, y éstos eran los números 3, 8, 9, 11, 13, 15, 19 y 23; mientras que para la evaluación posterior solo se encuentran 3 alumnos cercanos al tercer nivel de desarrollo, que son los números 2, 5 y 28, por lo que también en este caso puede concluirse que el número de sujetos que se encontraban más cercanos a la apropiación de la norma disminuyó en la evaluación posterior, encontrándose asimismo que en ningún caso coinciden los sujetos señalados para esta situación en la evaluación previa y posterior.

Por otra parte, al hacer una comparación entre los grupos con respecto a este aspecto, se observa que el decremento en alumnos cercanos al tercer nivel de apropiación de la norma es más marcado para el caso del grupo experimental.

- ❑ el rechazo hacia la persona que aplicó la evaluación posterior, y que fue identificada por algunos alumnos como "la sustituta de su maestra", entre otras.

Por tanto, resulta difícil identificar en qué medida es que los resultados obtenidos pudieron ser un efecto de las variables seleccionadas para la investigación, de las variables intervinientes antes señaladas, de las limitaciones y/o errores en los instrumentos y procedimientos empleados, o de alguno de los procedimientos que se lleva a cabo en forma cotidiana en este tipo de escuelas secundarias.

Por todo lo anterior, se puede concluir que el **objetivo general de la investigación**, que era "Determinar los efectos de la Actividad Socialmente Útil en la apropiación de la norma "debes ser cooperativo" por parte de un grupo de adolescentes de secundaria", **no fue cubierto de manera satisfactoria**, y que debido a la trascendencia que implica la obtención de resultados negativos en el desarrollo moral de los jóvenes, reviste una gran importancia la realización de investigaciones posteriores que permitan esclarecer los efectos de la participación de las variables antes señaladas.

Por otra parte, existen algunos aspectos adicionales que vale la pena resaltar, y que no se reportaron como resultados, debido a que no fueron evaluados en forma sistemática. Entre ellos, se pueden mencionar los siguientes:

- a) **La actitud de los alumnos de ambos grupos ante los trabajos de la intervención.**

Como se mencionó anteriormente, para ambos grupos los procedimientos de intervención constaban de dos tipos de sesiones. Para el caso del grupo control la mitad de éstas eran sesiones de juego y el otro 50% se dedicaban a la realización de tareas y trabajos solicitados por los profesores, y para el caso del grupo experimental la mitad de las sesiones eran también de juego y el otro 50% se dedicaba a las tareas vinculadas con la Actividad Socialmente Útil.

En relación con estas diversas formas de trabajo, se dio lugar a actitudes completamente diferentes por parte de los alumnos de ambos grupos, observándose que los alumnos del grupo control se mostraban muy contentos de participar en las sesiones de juego, pero en las ocasiones en que correspondía realizar tareas escolares tradicionales, había frecuentes expresiones de rechazo a la actividad, y varios alumnos intentaban hacer

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Como puede observarse por el resumen del apartado anterior, en general los resultados de la investigación fueron marcadamente contrarios a las hipótesis planteadas antes de la aplicación de los procedimientos, según las cuales se esperaba que existieran cambios positivos en la apropiación de la norma para ambos grupos, y que dichos cambios serían mayores para el caso del grupo experimental. Pero a diferencia de lo planteado en estas hipótesis, se observa que los cambios significativos en ambos grupos son negativos, encontrándose solo dos tipos de datos cercanos a lo esperado:

- Que de acuerdo con los resultados individuales, existe al menos un número limitado de alumnos en ambos grupos (5 para el grupo control, y 3 para el grupo experimental) que dan indicios de encontrarse más cerca de la apropiación de la norma, aunque si se toma en consideración que el número de alumnos en esta situación para la evaluación previa de ambos grupos era mayor, puede concluirse que este dato también tiene características negativas.
- Que al comparar los datos de la evaluación posterior de ambos grupos, se encuentra una mayor frecuencia de motivos altruistas en el grupo experimental, aunque si se considera que como se mencionó anteriormente, ambos grupos decrementaron su número de motivos altruistas en la evaluación posterior, se puede concluir que esta diferencia entre grupos indica únicamente que el grupo experimental disminuyó en forma menos notable su frecuencia de motivos altruistas.

Por otra parte, es necesario reconocer que los resultados obtenidos, no proporcionan suficiente información para ofrecer conclusiones respecto a las hipótesis planteadas, debido a que como se señaló anteriormente, además de las variables seleccionadas, participaron en la investigación múltiples variables extrañas que tuvieron consecuencias importantes para las fase de intervención y evaluación posterior, y que pudieron tener efectos diversos en ésta última, a raíz de los acontecimientos que llevaron a la interrupción de la intervención, entre las cuales se pueden mencionar:

- las calificaciones de culpa hacia sí mismo, o hacia algún grupo de compañeros
- la insatisfacción o enojo por pensar que el trato que se les otorgaba era injusto

- ❑ Que el diseño de la investigación propuesto, presenta limitaciones importantes al restringir la evaluación únicamente a dos momentos (antes y después de la intervención), por lo que se requiere que en subsecuentes investigaciones se incluyan procedimientos de evaluación más continuos y diversos, que permitan sistematizar datos como los antes señalados.
- c) **La actitud del resto de la población escolar, hacia los trabajos de la investigación.**

En relación con las actitudes del resto de la población escolar hacia los trabajos realizados con los alumnos de los grupos control y experimental durante las diversas fases de la investigación, tampoco fue planeada una evaluación sistemática, y por ello sólo se reportan algunos hechos relacionados con la intervención de la directora del plantel, y la forma en que éstos contaminaron las fases de intervención y evaluación posterior. No obstante, debe mencionarse que también se observaron frecuentes y variadas respuestas por parte del resto de la comunidad escolar, hacia los trabajos de la investigación, mismos que fluctuaban desde el interés positivo, hasta el rechazo.

Por poner un ejemplo de esta situación, se citarán las diversas respuestas que se detectaron en relación con la actividad de pintado y remodelación de algunas zonas de la escuela correspondiente a la evaluación previa, en que las respuestas fueron tan variadas que es posible mencionar 5 tipos diferentes:

- ❑ **Interés por participar.** Los alumnos de los otros grados, al ver que sus compañeros realizaban tareas de pintura y remodelación de sus respectivos salones y de otras áreas de la escuela, preguntaban insistentemente cuándo participarían ellos en las mismas actividades, y qué maestro los iba a coordinar, señalando que sus salones también requerían de este tipo de trabajos.
- ❑ **Interés por opinar.** La Trabajadora Social del turno matutino en una ocasión se quedó más allá de su horario establecido, y dijo desear conocer a la maestra que estaba organizando a los muchachos para que pintaran y manifestarle su aprobación.
- ❑ **Autorización sin opinión.** La directora del plantel aprobó la realización de este tipo de actividades, sin manifestar ninguna opinión al respecto.

trampa al investigador, señalando que se había equivocado y que en realidad el turno correspondía a las sesiones de juego, o aprovechando los momentos de distracción del experimentador para suspender el trabajo, siendo también demasiado frecuente que se solicitaran permisos para ir al baño, lo que daba lugar a que hubiera una larga lista de espera para hacerlo.

Por otra parte, en el caso del grupo experimental las sesiones de juego y las de Actividad Socialmente Útil eran igualmente bien aceptadas y se mostraban amplios niveles de participación.

b) La actitud de los alumnos hacia el experimentador.

Para el caso del grupo control, los frecuentes intentos de hacer trampa para evitar los trabajos relacionados con tareas tradicionales, daban lugar a pequeñas fricciones con el experimentador, lo que provocaba que las actitudes de los participantes hacia éste fueran variadas y contradictorias, fluctuando entre un alto grado de aceptación y un franco rechazo, situación que no se presentaba en el grupo experimental en que se observaba una interacción constantemente cordial.

Las situaciones antes mencionadas, llevan a dos conclusiones:

- Que aunque los resultados formales de la investigación, no permiten rechazar o apoyar las hipótesis planteadas, los hallazgos basados en observaciones informales previas a la aparición de las variables extrañas, confirman la pertinencia de las hipótesis formuladas, pues coinciden con lo señalado por Fel'dshtein (1983) e Ivashchenko (1983) respecto a que en esta etapa de desarrollo, el adolescente es especialmente susceptible a ser involucrado en la Actividad Socialmente Útil, y también en relación con el hecho de que su participación en este tipo de actividades moldea su interés, no solamente hacia los productos finales del trabajo, sino también en favor de los procesos e interacciones involucrados en la actividad; y asimismo, confirma lo planteado por Petrovski (1985) respecto a que la interacción positiva mediada por la actividad socialmente útil constituye un vínculo mucho más profundo que la interacción positiva basada sólo en las características personales o en las situaciones que permiten pasar el tiempo de forma agradable.

- Que el diseño de la investigación propuesto, presenta limitaciones importantes al restringir la evaluación únicamente a dos momentos (antes y después de la intervención), por lo que se requiere que en subsecuentes investigaciones se incluyan procedimientos de evaluación más continuos y diversos, que permitan sistematizar datos como los antes señalados.
- c) La actitud del resto de la población escolar, hacia los trabajos de la investigación.**

En relación con las actitudes del resto de la población escolar hacia los trabajos realizados con los alumnos de los grupos control y experimental durante las diversas fases de la investigación, tampoco fue planeada una evaluación sistemática, y por ello sólo se reportan algunos hechos relacionados con la intervención de la directora del plantel, y la forma en que éstos contaminaron las fases de intervención y evaluación posterior. No obstante, debe mencionarse que también se observaron frecuentes y variadas respuestas por parte del resto de la comunidad escolar, hacia los trabajos de la investigación, mismos que fluctuaban desde el interés positivo, hasta el rechazo.

Por poner un ejemplo de esta situación, se citarán las diversas respuestas que se detectaron en relación con la actividad de pintado y remodelación de algunas zonas de la escuela correspondiente a la evaluación previa, en que las respuestas fueron tan variadas que es posible mencionar 5 tipos diferentes:

- Interés por participar.** Los alumnos de los otros grados, al ver que sus compañeros realizaban tareas de pintura y remodelación de sus respectivos salones y de otras áreas de la escuela, preguntaban insistentemente cuándo participarían ellos en las mismas actividades, y qué maestro los iba a coordinar, señalando que sus salones también requerían de este tipo de trabajos.
- Interés por opinar.** La Trabajadora Social del turno matutino en una ocasión se quedó más allá de su horario establecido, y dijo desear conocer a la maestra que estaba organizando a los muchachos para que pintaran y manifestarle su aprobación.
- Autorización sin opinión.** La directora del plantel aprobó la realización de este tipo de actividades, sin manifestar ninguna opinión al respecto.

- **Autorización con cuestionamiento.** La subdirectora del turno vespertino señaló que se podía realizar la actividad, ya que ésta había sido aprobada por la Directora, pero agregó que la realización de ese tipo de tareas con la colaboración de alumnos estaba prohibida por la Secretaría de Educación Pública, y que además ella consideraba que era antipedagógico privar a los alumnos de su tiempo de descanso para ponerlos a realizar trabajos que no les correspondían.
- **Rechazo.** Uno de los trabajadores manuales del turno vespertino, manifestó al experimentador su indignación por el hecho de que maestros y alumnos realizaran ese tipo de actividades, informando que su sindicato estaba luchando por que los trabajadores manuales no llevaran a cabo ese tipo de tareas, y señalando además que el hecho de que el investigador realizara ese tipo de tareas con sus alumnos, sentaría un precedente para que posteriormente se le exigiera a él la realización de éstas y otras tareas semejantes.

Como puede observarse, las actitudes y opiniones respecto a esta actividad aparentemente simple, fueron múltiples y muy variadas, y muy probablemente hubo más opiniones y actitudes en toda la comunidad escolar, relacionadas con el resto de las actividades realizadas en la investigación, y que no fueron conocidas y/o tomadas en consideración por el investigador, pero que seguramente influyeron de alguna forma en el desarrollo de la misma.

Esto lleva a reflexionar respecto a la importancia de no subestimar la complejidad de los procesos de interacción social, y a señalar que en subsiguientes investigaciones deberán considerarse formas de evaluar y/o planificar los niveles de intervención de este tipo de influencias

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

Como se señaló anteriormente, el objetivo general de la investigación no fue cubierto, no siendo posible llegar a conclusiones respecto a la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas, aunque existen evidencias que llevan a apoyar la pertinencia de las mismas.

Por otra parte, la imposibilidad de explicar los resultados obtenidos, aunada a la trascendencia que reviste el hecho de que dichos resultados señalen la existencia de retrocesos en el desarrollo moral de los jóvenes, compromete al investigador con la necesidad de realizar ulteriores investigaciones que permitan esclarecer los resultados no explicados en este trabajo.

Finalmente, se considera que una aportación del presente trabajo, radica precisamente en la generación de mayores cuestionamientos e inquietudes derivados de la imposibilidad de explicar los resultados obtenidos, así como de la detección de las limitaciones del estudio. Por lo anterior se sugiere:

- Hacer una evaluación comparativa de la moral verbal y real de los sujetos inscritos en diferentes niveles (6° de primaria, y 1°, 2° y 3° de secundaria), a fin de determinar si existe en las escuelas secundarias algún factor que da lugar a la promoción de una moral de tipo pragmático.
- Replicar esta investigación en otras escuelas, para observar si en situaciones diferentes, los efectos de las variables en cuestión cambian.
- Replicar la investigación utilizando los instrumentos de evaluación previa y posterior de forma alternada, a fin de determinar si existe alguna característica inherente a los instrumentos, que de lugar a sesgar los resultados obtenidos.
- Así mismo, se considera conveniente para posteriores investigaciones, incluir la evaluación continua y sistemática de otras variables subjetivas, que puedan analizarse de forma cualitativa, tales como las actitudes de alumnos y del personal de la escuela ante los procedimientos de la investigación.

BIBLIOGRAFIA.

1. **ACUERDO PARA LA MODERNIZACIÓN** (1992) Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica. Suscrito por el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México.
2. **ARGYLE, M.** (1991) Cooperation. The basis of sociability. Routledge. London and New York.
3. **BIGGE, M. L. y HUNT, M. P.** (1980) Bases psicológicas de la educación.. Trillas. México.
4. **BIJOU, S. y BEAR, D.** (1985) Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta. Vol 1. Segunda Edición. Edit. Trillas. México.
5. **BODALEV, A. A.** (1983) Educational Psychology and moral education. En: Soviet Psychology V 22 No. 1 E.U.A.
6. **BURKE, B.** (1985) Algunas consideraciones acerca del desarrollo y educación de la veracidad en los niños. En: Revista Educación. Año XV No. 57. Cuba.
7. **CAMPA, V.** (1992, Oct. 15) Delitos en el D.F. Se comete uno cada tres minutos. En: Excelsior Pp 6 y 9 Sección A.
8. **CUÉLLAR, A.** (1987) La unidad de orientación valorativa en grupos escolares de los niveles primaria y secundaria. En: Investigaciones de Psicología Pedagógica Acerca del Escolar Cubano. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
9. **DGEE.** (1985) La Educación Especial en México. S.E.P. México.
10. **ETXEBERRIA, L.** (1991) Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+. Edit. Paraninfo. Segunda Edición. España.

11. **FEL'DSHTEIN, D. I.** (1983) La actividad socialmente útil de escolares. Un perfil psicológico. En: *Soviet Psychology* V. 22 No. 1. Pp 72-89. E.Ú.A.
12. **FLAVELL, J. H.** (1985) *Cognitive Development. Second Edition.* Prentice Hall, Inc. New Jersey.
13. **GARAUDY, R.** (1975) *El Marxismo y la Moral.* Ediciones Cuauhtémoc. México.
14. **GINSBURG, H. y OPPER, S.** (1986) *Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual.* Prentice Hall Inc. México.
15. **GONZÁLEZ REY, F. L.** (1983) *Motivación Moral en Adolescentes y Jóvenes.* Editorial Científico-Técnica. Cuba.
16. **GONZÁLEZ, R. M.** (1986, Dic. 4.) *Delincuencia Juvenil: Un problema mundial.* En: *El Nacional.* Pp 1-2. Segunda Sección.
17. **HERBERT, M.** (1983) *Trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia.* Paidós.
18. **HIGGINS, A.; POWER, C. y KOHLBERG, L.** (1984) *The Relationship of Moral Atmosphere to Judgments of Responsibility.* En: Kurtines W. y Gewirtz J. *Morality, Moral Behavior and Moral Development.* John Wiley and Sons, Inc. U.S.A.
19. **HOSTI, O.** (1984) *Una introducción al análisis de contenido.* En: Berelson et. al. *Análisis de Contenido.* Cuadernos de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. U.N.A.M. México.
20. **IVASHCHENKO, F.** (1983) *The Psychology of labor education: Some major issues.* En: *Soviet Psychology* V. 22 No. 1 Pp. 90-104. E.Ú.A.
21. **ILIASOV, I. I. y LIAUDIS, V. Ya.** (1986) *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades.* Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

22. **JIMÉNEZ, A.** (1993 Febrero 22) Crece el hampa juvenil. Hay 235 mil menores infractores en todo el país: P.G.J.D.F. En: Excelsior Pp 4 y 5 Sección A.
23. **KARPOVA, S. N. y PETRUSHINA, L. G.** (1982) Significance of game involving a plot and role playing for the development of moral behavior. En: Soviet Psychology V. 21 No. 1 E.U.A.
24. **KONNIKOVA, I. E. ET. AL.** (1986) Metodología de la Labor Educativa. Editorial Grijalbo. México.
25. **KURTINES, W. y GEWIRTZ, J.** (1984) Morality, Moral Behavior and Moral Development. John Wiley and Sons 1984. U.S.A.
26. **KURTINES, W. y GEWIRTZ, J.** (1987) Moral development through social interaction. Wiley-Interscience. U.S.A.
27. **LEONTIEV, A. N.** (1989) Actividad, Conciencia y Personalidad. En: El Proceso de Formación de la Psicología Marxista: L. Vigotski. A. Leontiev. A. Luria. Edit. Progreso. Moscú.
28. **LISOVSKI, V. y KOBLIAKOV, V.** (1979) En: Educación Moral de la Juventud. Antología de artículos recopilados por Gubánob G. Edit Progreso. U.R.S.S.
29. **LÓPEZ, N.** (1993, Ene 9) Se comete un delito cada tres minutos en la Ciudad. Operan más de 4000 bandas juveniles que agrupan a más de 60 000 individuos: Diputados. En: Excelsior Pp 5 y 28 Sección A.
30. **MURRAY, R.** (1990) Comparing Theories of Child Development. Second Edition. Wadsworth Publishing Company. U.S.A.
31. **OLWEUS, D.; BLOCK, S. y RADKE-YARROW, M.** (1986) Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories and Issues. Academic Press Inc. U.S.A.
32. **PETERS, R. S.** (1984) Desarrollo moral y educación moral. Fondo de Cultura Económica. México.

33. **PETROVSKI, A. V.** (1984) *Personalidad, Actividad y Colectividad*. Editorial Cártago. Buenos Aires.
34. **PETROVSKI, A. V.** (1985) *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Edit. Progreso. U.R.S.S.
35. **PETROVSKI, A. V.** (1986) *Psicología General. Manual Didáctico para los institutos de pedagogía*. Editorial Progreso. Moscú.
36. **RODRÍGUEZ, M. L.** (1980) *Prevención de la delincuencia*. En: *Revista Higiene*. Vol. 30 No. 3 México.
37. **ROJAS, S.** (1990) *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. Edidt. Plaza y Valdez. México.
38. **ROLOFF, G.** (1987) *La inclusión del alumno en el proceso evaluativo y su papel en la formación de la autovaloración*. En: *Investigaciones de Psicología Pedagógica del Escolar Cubano*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
39. **SÁNCHEZ, A. V.** (1990) *Ética*. Edit. Grijalbo. México.
40. **SANTOYO, C. Y LÓPEZ, F.** (1990) *Análisis Experimental del Intercambio Social*. Trillas. México.
41. **SAPOZHNIKOVA, L. S.** (1985-1986) *Inculcating Moral Behavior in Adolescents*. *Soviet Psychology* V. 24 No. 2 E.U.A.
42. **SHUARE, M.** (1990) *La psicología soviética, tal como yo la veo*. Editorial Progreso. Moscú.
43. **SUBBOTSKII, E. V.** (1981) *Development of Moral Behavior in Preschoolers in a Psychological-Pedagogical experiment*. En: *Soviet Psychology* V. 20 No. 1 Pp. 62-80. E.U.A.
44. **SUBBOTSKII, E. V.** (1983) *Shaping Moral Actions in Children*. En: *Soviet Psychology* V. 22 No. 1 Pp 56-71. E.U.A.
45. **SUBBOTSKII, E. V.** (1984) *The moral Development of the Preschol Child*. *Soviet Psychology* V 22 No. 3 Pp. 3-19. E.U.A.

46. **TALÍZINA, N.** (1988) *Psicología de la Enseñanza*. Editorial Progreso. U.R.S.S.
47. **VAZQUEZ, B.** (1978) *La educación moral en el proceso de la enseñanza*. En: *Revista Educación*. Año VIII No. 29 Cuba.
48. **VIGOTSKI, L.** (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. España.
49. **WILLIAMS, N. y WILLIAMS, S.** (1977) *Desarrollo moral del niño*. Publicaciones Culturales S. A. México.
50. **YAKOBSON, S. G. y POCHEREVINA, L. P.** (1983) *The role of subjective attitude toward ethical models in the regulation of preschool's moral conduct*. En: *Soviet Psychology* V 22 No. 1. Pp. 20-37. E.U.A.

ANEXOS

ANEXO A.

PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA MORAL VERBAL PREVIA, VERSIONES ANTECEDENTES. Y EJEMPLOS DE LA FORMA DE CATEGORIZAR LAS RESPUESTAS, A PARTIR DE UNA DE LAS APLICACIONES REALIZADAS.

De acuerdo con Subbotskii (1984) para realizar la evaluación de las acciones morales, es necesario hacer una distinción entre las formas verbal y real, así como entre los contenidos pragmático o altruista de dichas acciones, por lo que se requiere obtener datos respecto a:

1. La conducta moral verbal, en situaciones hipotéticas contrahedonistas.
2. Los motivos de la conducta moral verbal.
3. La conducta moral en situaciones reales contrahedonistas.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, al hacer una revisión de los instrumentos de evaluación existentes, no fue posible encontrar alguno que se enfocara de manera específica a la evaluación de estos aspectos de la moral, en relación con la conducta cooperativa, por lo que se decidió diseñarlos.

Para el caso de la conducta moral verbal, se observó que algunos autores como Higgins, Power y Kohlberg (1984) recurren al diseño de historias en las que los protagonistas se encuentran en un dilema entre acatar o transgredir una norma moral, y después de presentar dicha historia a los sujetos a evaluar, les interrogan respecto a lo que opinan de la conducta de los protagonistas y los motivos de su juicio. Así mismo, Subbotskii (1984), que define la conducta moral verbal como un juicio abstracto del sujeto acerca de cómo "debe" comportarse en una situación conflictiva en que tiene que elegir entre un acto pragmático y uno altruista, al hacer la evaluación de la conducta moral verbal respecto a la norma "no debes hacer trampa", presenta a los sujetos una historia en que los protagonistas tienen la oportunidad de transgredir dicha norma para obtener un beneficio, y después les interroga respecto a lo que harían de encontrarse en el lugar de los protagonistas, y los motivos de sus respuestas.

Tomando como modelo los procedimientos antes mencionados, se realizaron los siguientes pasos, para la elaboración del instrumento que se utilizará en la evaluación de la conducta moral verbal previa de los adolescentes:

1. Se elaboró el relato "Jaime y el basquet-bol", y con base en éste, se redactaron 5 preguntas de opción múltiple, que constituían el "cuestionario de identificación de detalles del texto" cuyo objetivo era corroborar que los alumnos hubieran realizado la lectura. Después del cuestionario, se incluyeron 10 preguntas abiertas, que constituían la "encuesta de opiniones", y cuyo propósito era el de conocer sus opiniones con respecto a: la conducta del protagonista, lo que ellos afirman que harían de encontrarse en una situación semejante, y los motivos de sus respuestas.

A esta "versión uno", cuyo ejemplar se incluye en este mismo anexo, se adaptaron algunas instrucciones y se piloteó con un grupo de 29 alumnos del turno vespertino de la Secundaria Diurna 57 del D.F., el 5 de Octubre de 1990. Al hacerlo se observó que las instrucciones resultaban insuficientes y que el número de aciertos en el cuestionario de identificación de detalles del texto era reducido, pues de un total de 5 preguntas, había:

1 alumno con 0 aciertos,
7 alumnos con 1 acierto,
5 alumnos con 2 aciertos,
4 alumnos con 3 aciertos,
6 alumnos con 4 aciertos,
6 alumnos con 5 aciertos,

lo que implicaba que solo el 55.1% de los alumnos habían logrado responder acertadamente a más de la mitad de las preguntas. Con base en estos datos, se decidió realizar una segunda versión, con las siguientes modificaciones:

- Se eliminaron algunos rótulos que podrían haber resultado distractores.
- Se hicieron instrucciones más claras y específicas.
- Se agregó un ejemplo resuelto para el cuestionario de identificación de detalles del texto.

Esta segunda versión fue piloteada con 37 alumnos de un grupo de tercer grado del turno matutino de la Secundaria Diurna No. 300 de Los Reyes La Paz, Estado de México, el día 10 de Octubre de 1990. En ella se observó que

el número de aciertos en el cuestionario de identificación de detalles del texto era bastante mayor que cuando se piloteó la primera versión, pues del mismo total de 5 preguntas, había:

0 alumnos con 0 aciertos,
0 alumnos con 1 acierto,
2 alumnos con 2 aciertos,
6 alumnos con 3 aciertos,
10 alumnos con 4 aciertos,
19 alumnos con 5 aciertos,

lo que implicaba que el 94.5% de los alumnos había logrado responder acertadamente a más de la mitad de las preguntas.

En la aplicación de esta segunda versión, se observó también que las respuestas a la encuesta de opiniones eran sumamente variadas, por lo que se pensó que se podría facilitar su manejo cerrando las preguntas. Por tanto, se tomaron como modelo las respuestas más frecuentes de las aplicaciones anteriores, dando lugar a una tercera versión en que las preguntas de la encuesta también eran de opción múltiple.

Esta "tercera versión" se piloteó en un grupo de 33 alumnos de tercer grado del turno vespertino de la Secundaria Diurna 238 del D.F., el 18 de Octubre de 1990, pero se observó que al presentar las preguntas de la encuesta con opciones, en algunos alumnos se inducían respuestas, algunos otros marcaban todas las respuestas posibles y algunos más no contestaban, por lo que se decidió que era más conveniente dejar las preguntas abiertas, como se encontraban en la segunda versión. También se observó que los jóvenes suelen tener dificultades para seguir las instrucciones, por lo que se pensó simplificarlas al máximo y especificarlas antes de cada sección.

Por otra parte, tomando en consideración que una sola situación hipotética no sería suficiente para realizar una buena evaluación de la conducta moral verbal, se dio lugar a una cuarta versión, en la que se incluyeron un total de 5 lecturas, cada una con 5 preguntas de opción y un número variable de preguntas abiertas, que constituyen los "cuestionarios de identificación de detalles de los textos" y las "encuesta de opiniones", respectivamente. Algunas de estas lecturas fueron redactadas en su totalidad por el responsable del proyecto, y algunas otras, son versiones modificadas de lecturas de libros de texto.

El instrumento fue piloteado el jueves 6 de Noviembre de 1990 en un grupo de 35 alumnos de tercer grado del turno vespertino de la Secundaria Diurna No 238 del D.F., y en 2 grupos (60 alumnos) de tercer grado de la Secundaria Diurna No 57 del Turno Vespertino, lo que hizo un total de 95 alumnos. En esta aplicación se observó que de un total de 25 preguntas, hubo:

51 alumnos con 21 a 25 aciertos,
33 alumnos con 16 a 20 aciertos,
10 alumnos con 11 a 15 aciertos,
1 alumno con menos de 11 aciertos,

por lo que se considera que el número de aciertos se mantuvo elevado. En relación con las preguntas de las encuestas de opiniones, se decidió dejarlas abiertas, pues no obstante su variabilidad, serán agrupadas siguiendo la clasificación de motivos planteada por Subbotskii (1984) en dos categorías:

- Respuestas que reflejan motivos pragmáticos y
- Respuestas que reflejan motivos altruistas.

En la categoría de motivos pragmáticos se incluirán todas aquellas respuestas que manifiesten:

- a) El acato a la norma por temor a recibir algún tipo de castigo. Ejemplo: "Estuvo mal que Jaime no ayudara al maestro, porque lo van a agarrar de encargo".
- b) El acato a la norma, por la expectativa de obtener algún beneficio personal. Ejemplo: "Yo hubiera ayudado al maestro porque a lo mejor me subiría un punto"

- c) El desacato a la norma por preferir participar en una actividad placentera. Ejemplo: "Yo no hubiera ayudado al maestro porque es mi descanso y me gusta mucho jugar al basquet bol.

En la categoría de motivos altruistas, se incluirán todas aquellas respuestas que manifiesten el interés por ayudar a otros. Ejemplo: "Le ayudaría al maestro de Biología para que no quedara en vergüenza con sus alumnos"

Las respuestas que no reflejen el tipo de motivos que subyacen a la conducta del sujeto, serán descartadas. Ejemplo: "Yo creo que Jaime debería dedicar más tiempo a sus estudios".

Otro aspecto que no había sido contemplado anteriormente, es en relación con el problema de validez de contenido; es decir, en cuanto a cómo saber si las encuestas realmente proporcionan información respecto a la conducta moral verbal de los sujetos. Para tal efecto se someterá esta cuarta versión al juicio de tres especialistas en el área.

A continuación se presentan los ejemplares de las tres versiones antecedentes del instrumento de la evaluación moral verbal previa.

ANEXO B.

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACION MORAL VERBAL PREVIA.

Contiene un ejemplar del instrumento para la evaluación de la conducta moral verbal previa, en su versión final.

**PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA
ALUMNOS DE SECUNDARIAS DIURNAS 1992.**

NOMBRE: _____
GRUPO: _____ . **EDAD:** _____

INSTRUCCIONES GENERALES.

El material que vas a utilizar consta de 5 lecturas, después de cada una de las cuales se encuentran algunas preguntas.

Los resultados que obtengas **NO CUENTAN PARA TU CALIFICACIÓN**. Procura dar tus respuestas con tranquilidad y sin comunicarte con tus compañeros.

Podrás disponer de **TODO EL TIEMPO** que necesites. Es recomendable que no te apresures.

Lectura 1.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

LAS TRES HORMIGAS Y EL GRILLO.

Una tarde de verano, una hormiga salió de su hormiguero en busca de alimentos.

Buscando, buscando, encontró una espiga de avena.

-¿Cómo podré llevármela? -pensó- ¿La espiga es tan grande y yo tan chiquita! Necesito que alguien me ayude.

Eso estaba pensando cuando pasó por allí un grillo.

-Buenos días grillito -dijo la hormiga- ¿Querías ayudarme a llevar a mi hormiguero esta espiga de avena? La quiero para tener qué comer en el invierno, pero es demasiado grande y pesada para mi. Tu eres un grillo grande y fuerte y seguramente no te resultará difícil llevarla hasta allá.

Pero al grillo solo le gustaba cantar y dormir, y dijo que no.

Entonces la hormiga se subió a un pedacito de madera para ver a lo lejos. A la hormiga le pareció que la maderita era como una torre alta, altísima. Desde allí descubrió a dos pequeñas hormigas que se acercaban.

¡Eeeeh. Eeeeh! ¡Vengan pronto, que he descubierto una cosa muy buena! -les gritó.

Cuando las dos pequeñas hormigas llegaron hasta donde estaba la espiga de avena, gustosas se ofrecieron a ayudar a su compañera.

Entonces las tres hormigas se reunieron junto a la espiga de avena, la cogieron entre todas y la arrastraron hasta el hormiguero.

Así fue como lo que una sola no pudo hacer, lo hicieron las tres fácilmente.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta.

Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. ¿Qué estaba buscando la hormiga?

- a) paja
- b) insectos
- c) comida
- d) madera

2. La hormiga no podía llevarse la espiga de avena porque:

- a) no cabría en el hormiguero
- b) estaba incrustada en el piso
- c) a las hormigas no les gusta la avena
- d) la espiga era grande y pesada

3. La hormiga pidió ayuda al grillo con la intención de:

- a) atraparlo cuando llegara al hormiguero
- b) poder llevar la espiga de avena
- c) ahorrarse el trabajo de cargar la espiga de avena
- d) conquistar al grillo

4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es FALSA con respecto a lo que se dice en el texto?

- a) La hormiga salió del hormiguero para buscar alimentos
- b) La hormiga encontró una espiga de avena
- c) El grillo llegó cantando a donde estaba la hormiga
- d) La hormiga pidió ayuda al grillo

5. Lee atentamente la siguiente enumeración.

- I. La hormiga pidió ayuda al grillo
- II. Entre todas las hormigas arrastraron la espiga
- III. La hormiga descubrió a dos pequeñas hormigas
- IV. La hormiga encontró una espiga de avena
- V. La hormiga salió a buscar alimentos

De acuerdo con lo que se dice en el texto, el orden en que sucedieron los hechos es

- a) V, IV, I, III, II.
- b) V, IV, III, I, II.
- c) III, IV, V, I, II.
- d) V, IV, I, II, III.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 10 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿El hecho de que el grillo no ayudara a la hormiga a cargar la espiga, es una conducta buena o mala? _____

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Crees que el grillo deba esperar algún tipo de venganza por parte de las hormigas? ¿si o no? _____

4. ¿Por qué? _____

5. ¿Qué motivos pudieron tener las otras dos hormigas para ayudar a la primera? _____

6. ¿Crees que la hormiga busque alguna forma de agradecer su ayuda a las otras dos hormigas? ¿si o no? _____

7. ¿Por qué? _____

8. ¿Crees que las otras dos hormigas puedan obtener algún beneficio de la hormiga que encontró la espiga? ¿si o no? _____

9. ¿Por qué? _____

10. En tu opinión, ¿cuál es el personaje menos agradable del relato? _____

Lectura 2.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

EL DERRUMBE.

Hace unos días hubo un derrumbe en una mina cercana al pueblo donde vive Demetrio.

En el mismo momento en que llegó al pueblo la noticia del accidente, todos interrumpieron lo que estaban haciendo, para ir al lugar del accidente. Los primeros en llegar fueron Demetrio y un grupo de amigos suyos que estaban jugando fut-bol en un lugar cercano a la mina, cuando escucharon el ruido del derrumbe, parecido al de una explosión.

Llegaron provistos sólo de sus manos y de sus deseos de ayudar.

De la entrada de la mina salía una nube de polvo negro y, de vez en cuando, se oía el ruido de piedras que caían contra el suelo, rodando por entre los túneles.

Demetrio y sus amigos deseaban ayudar a los mineros a rescatar a sus compañeros, pero tenían miedo porque escucharon que un minero decía que había peligro de un nuevo derrumbe.

Un poco más tarde llegó el médico del pueblo. Después de enterarse de cómo estaba la situación, se acercó al grupo de jóvenes y pidió que alguien le acompañara al interior de la mina, para que le ayudara a sacar a un minero que estaba herido en uno de los túneles.

Demetrio no sabía qué hacer. Deseaba ayudar, pero tenía miedo de quedar atrapado también.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta.

Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es **FALSA** de acuerdo con lo que se dice en el texto?
 - a) En la mina hubo un derrumbe.
 - b) al enterarse del accidente, todos se dirigieron al lugar del accidente.
 - c) Demetrio y sus amigos escucharon un ruido parecido al de una explosión
 - d) Demetrio y sus amigos llegaron con su equipo de salvamento.
2. Cuál es el personaje principal del relato.
 - a) el médico
 - b) los mineros
 - c) Demetrio
 - d) La mina
3. ¿Por qué dudaba Demetrio si debía o no ayudar al médico?
 - a) Porque tenía miedo de quedar atrapado
 - b) Porque deseaba estar con sus amigos
 - c) Porque el médico no era su amigo
 - d) No se dice en el texto.
4. ¿Cual de las siguientes preguntas tiene respuesta de acuerdo con lo que se dice en el texto?
 - a) ¿Como se llamaba el pueblo donde estaba la mina?
 - b) ¿Cuántos mineros quedaron atrapados?
 - c) ¿Por qué tenía miedo Demetrio de entrar a la mina?
 - d) ¿A qué hora ocurrió el accidente?
5. Lee atentamente la siguiente enumeración.
 - I. La noticia del accidente llegó al pueblo
 - II. Demetrio no sabía si ayudar o no al médico
 - III. El médico del pueblo llegó.
 - IV. Hubo un derrumbe en la mina.
 - V. Escucharon a un minero decir que había peligro de un nuevo derrumbe.

De acuerdo con el texto, el orden en que sucedieron los hechos es:

- a) I, IV, V, III, II
- b) IV, III, I, II, V
- c) IV, III, II, I, V
- d) IV, I, V, III, II

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 8 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿Qué crees que Demetrio haya hecho, ayudar o no ayudar? _____
2. ¿Por qué? _____

3. ¿Qué hubieras hecho tu de encontrarte en el lugar de Demetrio? ¿ayudar o no ayudar? _____
4. ¿Por qué? _____

5. ¿Crees que Demetrio hubiera podido obtener algún beneficio si hubiera ayudado a sacar al minero? ¿sí o no? _____
6. ¿Por qué? _____

7. En caso de que Demetrio decidiera no ayudar ¿Crees que ésto le provocaría algún problema? _____
8. ¿Por qué? _____

Lectura 3.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

EL ESCRIBIENTE

Julio era un muchacho de doce años, hijo de un anciano y modesto trabajador. Su padre para atender a las necesidades de la familia, cubría horas extras por las noches, llenando sobres para los lectores de una revista. En aquella época, por cada quinientas direcciones manuscritas con buena letra le pagaban tres pesos, mientras él sacrificaba la vista, que iba perdiendo a pasos agigantados.

Julio también tenía muchas actividades durante el día. Por la mañana se iba a la escuela y al regresar comía, ayudaba en los quehaceres de la casa, hacía su tarea, y después, si aún no era tiempo de cenar, podía salir un rato a jugar con los niños que vivían enfrente de su casa. Una noche, mientras su madre estaba preparando la cena, y su padre estaba en su escritorio trabajando, la mamá de Julio le dijo:

-Hijo, aún me faltan algunas cosas por hacer, si quieres ve un rato a jugar con tus amigos y yo te llamaré cuando la cena esté lista. Hoy has trabajado mucho y debes estar cansado.

¡Vaya que estaba cansado!, Más que ir a jugar, lo que deseaba era recostarse un rato, así que se dirigió a su cuarto, pero al pasar por el escritorio de su padre se detuvo un momento. ¡Parecía tan cansado, y no obstante seguía trabajando!. Entonces Julio fue por una silla ,se sentó a un lado de su padre y se puso a escribir direcciones, procurando imitar su letra.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta.

Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. De acuerdo con el texto, ¿cuál era la razón por la que el padre de Julio trabajaba por las noches llenando sobres?

- a) no tenía otro trabajo
- b) prefería trabajar en su casa
- c) necesitaba ganar más dinero
- d) no se dice en el texto.

2. ¿Cuál de las siguientes preguntas tiene respuesta de acuerdo con lo que se dice en el texto?

- a) ¿Cómo se llamaba el padre de Julio?
- b) ¿De qué manera decidió Julio ayudar a su padre?
- c) ¿Qué estaba estudiado Julio?
- d) ¿Para qué revista escribía direcciones el papá de Julio.

3. ¿Cuál es el personaje principal del relato?

- a) Los amigos de Julio
- b) El papá
- c) La mamá
- d) Julio

4. Julio decidió sentarse a escribir con su padre con la finalidad de:

- a) Ayudar a su padre
- b) Avanzar en sus tareas escolares
- c) Escribir un libro
- d) Obtener permiso para salir a jugar

5. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es FALSA con respecto a lo que se dice en el texto?

- a) El padre de Julio ya era viejo.
- b) Julio trataba de imitar la letra de su padre
- c) La madre autorizó a Julio a salir a jugar
- d) El padre de Julio le pidió que lo ayudara.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 10 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿En tu opinión, la decisión de Julio de ayudar a su padre en su trabajo era buena o mala? _____

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Cuál crees que haya sido la intención de Julio al ayudar a su padre? _____

4. ¿Qué hubieras hecho de encontrarte en el lugar de Julio, ayudar a tu padre o ir a descansar? _____

5. ¿Por qué? _____

6. ¿Qué crees que haya hecho el padre de Julio al ver a su hijo acercarse a ayudarlo? _____

7. ¿Crees que Julio haya obtenido algún beneficio por ayudar a su padre? _____

8. ¿Por qué? _____

9. Crees que Julio hubiera perdido algo si no hubiera ayudado a su padre? _____

Lectura 4.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

LOS PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS.

Me llamo Elena y quiero platicarles de lo que me pasó.

El lunes tuvimos un examen durante la clase de matemáticas. Ayer, martes, la maestra nos entregó los resultados. Alicia y yo sacamos 5. Los demás aprobaron.

Después de darnos los resultados, la maestra dijo:

-Alicia y Elena, estudien porque mañana a la hora del descanso les haré otra prueba para darles la oportunidad de aprobar esta unidad.

Alicia y yo decidimos reunirnos en la tarde en mi casa para estudiar. Resolvimos bien el primer problema, pero por mas que lo intentamos, ya no pudimos entenderle al segundo.

Entonces recordé que nuestra amiga Juana, que vive a dos calles de mi casa, había sacado 10 en el examen, así que le propuse a Alicia que fuéramos a preguntarle como resolver el problema.

Cuando llegamos a su casa, Juana estaba viendo una película en la televisión y dijo que no podía ayudarnos porque la película estaba muy interesante y como casi estaba de empezar, aún tardaría mucho.

Juana nos invitó a tomar un refresco y a ver la película con ella. Después de la película vimos un programa policiaco y luego estuvimos jugando un rato. Pasamos una tarde muy agradable, pero hoy Alicia y yo otra vez reprobamos el examen.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta.

Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. De acuerdo con el texto ¿Cual es la razón por la que Alicia y Elena fueron a la casa de Juana?

- a) Habían acordado reunirse
- b) Tenían un problema que no sabían resolver
- c) Iban a ver una película en la televisión
- d) No se dice en el texto.

2. De las siguientes preguntas ¿Cuál tiene respuesta de acuerdo con lo que se dice en el texto?

- a) ¿Cuántos problemas de matemáticas tenían que estudiar Elena y Alicia?
- b) ¿Quién de las tres amigas era la más grande?
- c) ¿Qué película estaba viendo Juana cuando llegaron a su casa?
- d) ¿Qué sucedió al día siguiente, durante el examen?

3. Lee lo siguiente:

- I. Alicia y Elena decidieron reunirse
- II. Las tres amigas vieron un programa policiaco
- III. El lunes hubo un examen de matemáticas
- IV. Alicia y Elena llegaron a la casa de Juana
- V. La maestra pidió a Alicia y a Elena que estudiaran.

De acuerdo con el texto, el orden de los hechos ocurridos fue:

- a) III, V, I, IV, II
- b) V, I, IV, II, III
- c) III, V, IV, I, II
- d) V, I, II, IV, III

4. Cuando Elena y Alicia pidieron ayuda a Juana, ella se negó porque:

- a) Tenía que salir con sus padres
- b) Estaba haciendo su tarea
- c) Deseaba ver la televisión
- d) No se dice en el texto

5. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es FALSA con respecto a lo que se dice en el texto?

- a) Alicia y Elena reprobaron el examen
- b) Alicia y Elena se reunieron para estudiar
- c) La maestra les dijo que era su última oportunidad de aprobar la unidad
- d) Juana les invitó un refresco.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 10 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿La decisión de Juana de seguir viendo la película en vez de explicarles el problema a sus amigas es buena o mala? _____
2. Por qué? _____
3. La conducta de Juana de invitar a sus amigas a ver la televisión esta bien o mal? _____
4. ¿Por qué? _____

5. ¿Qué hubieras hecho de encontrarte en el lugar de Juana, ayudarles o ver la televisión? _____

6. ¿Por qué? _____

7. ¿Crees que Juana hubiera obtenido algún beneficio por ayudar a sus amigas? _____

8. ¿Crees que Juana hubiera perdido algo por ayudar a sus amigas? _____

9. ¿Crees que Juana haya ganado algo por no ayudar a sus amigas? _____

10. ¿Crees que Juana haya tenido algún problema por no ayudar a sus amigas? _____

Lectura 5.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

JAIME Y EL BASQUET-BOL.

Jaime es un muchacho de 14 años, que cursa el segundo de secundaria en una escuela del norte de la ciudad.

Vive con sus padres, 5 hermanos más pequeños que él y su abuelita, en un departamento no muy cercano a la escuela, por lo que tiene que salir de su casa a las 13:30 hs., para poder llegar antes de las 2 de la tarde a la escuela.

Todos los días Jaime se levanta a las 9:00 A.M., se baña, desayuna y se pone a estudiar y a hacer sus tareas hasta que llega la hora de comer e irse a la escuela. Por la noche regresa a las 8:30, a ver a su novia, ve algún programa de T.V. y se va a dormir.

Una de las cosas que más le gusta a Jaime es el basket-bol. Los fines de semana se levanta temprano y se va a jugar basquet-bol durante horas. En la escuela todos los días a la hora del descanso se reúne con varios de sus compañeros en las canchas. Cuando tiene clase de educación física, siempre sugiere al profesor que jueguen basquet-bol y hasta cuando tiene alguna hora libre y les dan permiso de bajar al patio, se va a las canchas.

El otro día, durante la clase de Biología el maestro llevó al grupo de Jaime unas muestras para que las observaran en el microscopio. Las muestras estaban organizadas en una caja, de acuerdo con el orden de la unidad a la que correspondían, y así mismo las guardaron, porque el maestro les explicó que en la siguiente hora, después del descanso, tendría que utilizarlas con otro grupo. Al terminar la clase tocaba el descanso, y todos los alumnos salieron rápidamente. Solo faltaban por salir Jaime, que se entretuvo un momento en recoger su balón de basquet-bol, y el profesor, que estaba recogiendo sus cosas. Jaime salió del salón y ya iba a unos pasos de distancia, cuando por la ventana, alcanzó a ver que de las manos del profesor caía por accidente la caja y que las muestras quedaban regadas por el piso. Jaime pensó que el profesor no alcanzaría a organizar a tiempo las muestras para presentarlas en el otro grupo, y estuvo a punto de regresarse a ayudar al profesor, pero luego recordó que seguramente sus amigos ya estaban en las canchas y que podría ir con ellos a jugar basquet-bol, así que después de dudar un momento decidió fingir que no había visto nada y se fue corriendo a jugar basquet-bol.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta.

Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

- 1.Cuál de las siguientes afirmaciones es **FALSA** con respecto a lo que se dice en el texto?
 - a) Jaime es un estudiante de secundaria
 - b) Jaime va a la escuela por las tardes.
 - c) El maestro de Biología ordenó a Jaime ayudarle a organizar unas muestras
 - d) Jaime quería jugar basquet-bol a la hora del descanso.

2. Cuál es el personaje principal del texto?

- a) el maestro de biología
- b) el maestro de educación física
- c) el basquet-bol
- d) Jaime

3. Jaime pensó en ayudar al maestro de Biología a recoger las muestras con la finalidad de:

- a) Quedar bien con el maestro
- b) Que el maestro pudiera tener listas las muestras para la próxima clase
- c) Hacerse amigo del maestro
- d) No se dice en el texto.

4. ¿Cuál de las siguientes preguntas NO se puede responder de acuerdo con lo que se dice en el texto?

- a) ¿Jaime ve la televisión por las noches?
- b) ¿A Jaime le gusta la clase de Biología?
- c) ¿Jaime hace tareas antes de irse a la escuela?
- d) ¿Durante el descanso Jaime juega Basquet-bol?

5. La decisión de Jaime de irse a jugar basquet-bol fué una respuesta:

- a) alegre
- b) egoísta
- c) cooperativa
- d) inteligente

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 8 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

- 1. ¿Qué opinas de la decisión de Jaime de no ayudar al maestro de Biología a arreglar sus muestras, por irse a jugar? ¿estuvo bien o mal?
-

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Qué habrías hecho de encontrarte en el lugar de Jaime? ¿Ayudar al maestro o irte a jugar? _____

4. ¿Por qué? _____

5. ¿Crees que Jaime haya perdido algo por no ayudar al maestro? ¿si o no? _____

6. ¿Por qué? _____

7. ¿Crees que Jaime hubiera obtenido algún beneficio si hubiera ayudado al profesor? ¿si o no? _____

8. ¿Por qué? _____

NOTA: ANTES DE ENTREGAR TU CUESTIONARIO, ASEGÚRATE DE NO HABER DEJADO PREGUNTAS SIN CONTESTAR.

GRACIAS

ANEXO C.

ESPECIFICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA MORAL VERBAL POSTERIOR.

Para la elaboración del instrumento que se utilizará en la evaluación de la conducta moral verbal posterior de los adolescentes, se siguieron los siguientes pasos.

- Paso 1. Se tomaron en consideración las experiencias recabadas en la elaboración del instrumento para la evaluación de la conducta moral verbal previa.
- Paso 2. Se seleccionaron 5 lecturas, algunas de las cuales fueron redactadas por el autor del presente proyecto y otras son versiones modificadas de lecturas de textos de primaria. Para cada lectura se incluyeron 5 preguntas de opción múltiple y un número variable de preguntas abiertas, que constituyen el cuestionario de identificación de detalles del texto y las encuestas de opiniones respectivamente.
- Paso 3. El instrumento fue piloteado el 15 de Noviembre de 1990 en un grupo de 35 alumnos de tercer grado del turno vespertino de la Secundaria Diurna No 238 del D.F.
- Paso 4. Al no encontrarse problemas en la aplicación del cuestionario de identificación de detalles del texto, se decidió utilizarlo para esta versión del instrumento de evaluación posterior de la conducta moral verbal.

Por otra parte, en relación con las respuestas a las preguntas de las encuestas de opiniones, se decidió que también quedarán abiertas, para que sean agrupadas en la misma forma que las de la evaluación de la conducta moral verbal previa. Así mismo, en cuanto al problema de validez de contenido, esta versión de la evaluación moral verbal posterior, también será sometida al juicio de tres especialistas en el área.

ANEXO D.

INSTRUMENTO DE EVALUACION DE LA CONDUCTA MORAL VERBAL POSTERIOR.

Contiene un ejemplar del instrumento que será utilizado para la evaluación de la conducta moral verbal posterior.

**PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA
ALUMNOS DE SECUNDARIAS DIURNAS 1993.**

NOMBRE: _____
GRUPO: _____ **EDAD:** _____

INSTRUCCIONES GENERALES.

El material que vas a utilizar consta de 5 lecturas, después de cada una de las cuales se encuentran algunas preguntas.

Los resultados que obtengas **NO CUENTAN PARA TU CALIFICACIÓN**. Procura dar tus respuestas con tranquilidad y sin comunicarte con tus compañeros.

Podrás disponer de **TODO EL TIEMPO** que necesites. Es recomendable que no te apresures.

Lectura 1.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

LA HORMIGA, EL CUERVO Y EL PEZ.

Terriblemente cansada por el esfuerzo, iba una pobre hormiga nadando en un río de rápidas aguas, y tratando de agarrarse de la rama de un árbol que colgaba hasta la orilla del río .

Lloraba y se quejaba luchando contra el viento, y con doliente acento decía:

-Voy a morir. Mírenme en la agonía y tiéndame alguien su mano.

Cerca de allí se encontraba un cuervo que escuchaba sus quejas y se divertía al ver sus inútiles esfuerzos por salir del agua.

En ese momento pasaba por ahí una pequeño pecesillo que alcanzó a escuchar los gritos de la hormiga, y se acercó para empujar la rama hacia donde ella estaba, para que por fin pudiera alcanzarla. Entonces la hormiga logró abrazarse a la ramita, feliz de poder flotar en ella para salvar su vida.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta. Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. ¿Por qué estaba cansada la hormiga?

- a) porque ya era vieja
- b) porque trataba de alcanzar al cuervo
- c) porque iba nadando en un río de rápidas aguas
- d) no se dice en el texto.

2. ¿Quién es el personaje principal del texto?

- a) el cuervo
- b) el pez
- c) el río
- d) la hormiga

3. ¿Qué hizo el cuervo al escuchar las quejas de la hormiga?

- a) ayudarlo a salir
- b) reírse de sus problemas
- c) avisarle al pez
- d) esconderse

4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es **FALSA** con respecto a lo que se dice en el texto?

- a) El pez escuchó los gritos de la hormiga
- b) La hormiga se abrazó a la ramita
- c) La hormiga estaba feliz de salvar su vida
- d) El pez llegó nadando a recoger a la hormiga

5. Lee atentamente la siguiente enumeración.

- I. La hormiga logró abrazarse a la ramita.
- II. El cuervo escuchaba las quejas de la hormiga
- III. La hormiga dijo "voy a morir"
- IV. El pez empujó la rama hacia la hormiga
- V. La hormiga nadaba en un río de rápidas aguas.

De acuerdo con lo que se dice en el texto, el orden en que sucedieron los hechos es:

- a) V, III, II, IV, I
- b) V, II, III, I, IV
- c) III, V, I, IV, II
- d) I, IV, II, III, V

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 10 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿El hecho de que el cuervo no ayudara a la hormiga a salir del agua es una conducta buena o mala? _____
2. ¿Por qué? _____

3. ¿Crees que el cuervo deba esperar algún tipo de venganza por parte de la hormiga? ¿sí o no? _____
4. ¿Por qué? _____

5. ¿Qué motivos pudo tener el pez para ayudar a la hormiga? _____

6. ¿Crees que la hormiga busque alguna forma de agradecer su ayuda al pez? ¿sí o no? _____

7. ¿Por qué? _____

8. ¿Crees que el pez pueda obtener algún beneficio por haber ayudado a la hormiga? ¿si o no? _____

9. ¿Por qué? _____

10. ¿Cuál de los personajes te resulta más agradable? _____

Lectura 2

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

LA ZORRA ATRAPADA.

Sucedió que un día, una campesina estaba trabajando la tierra, cuando de repente vio que cerca de ella se agitaba la hierba en forma violenta.

Al acercarse más para ver lo que pasaba, vio a una zorra que tenía una pata atrapada por un tronco caído.

La zorra se agitaba con dolor, tratando de escapar, pero estaba muy atorada y no lograba liberarse. La campesina sintió gran compasión por el aspecto de dolor de aquel animal, y de inmediato se acercó al tronco con la intención de levantarlo, pero era tan pesado que no pudo hacerlo.

Entonces fue a llamar a su esposo que se encontraba arando cerca del lugar, y le pidió que la ayudara a levantar el tronco. Cuando el campesino vio a la zorra, de inmediato pensó en lo que podría valer en el pueblo su hermosa piel, y preguntó a su mujer:

-¿Que piensas hacer con el animal?

-Nada -respondió la campesina- dejar que se vaya.

Entonces el campesino dijo:

-¡Eso es tonto, su piel debe valer una fortuna! Lo que debemos hacer es matarla y vender su piel en el pueblo.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta. Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es **FALSA** con respecto a lo que se dice en el texto?
 - a) La campesina estaba trabajando cuando vio que la hierba se agitaba.
 - b) La zorra tenía atrapada la cola debajo de un tronco
 - c) La campesina sintió compasión por la zorra.
 - d) la zorra no podía liberarse sola.
2. ¿Por qué fue la campesina a llamar a su esposo?
 - a) Porque no le gustaban las zorras.
 - b) Porque temía que la zorra la mordiera
 - c) Porque el tronco era muy pesado.
 - d) Porque la piel de la zorra era muy valiosa
3. ¿Cuál de las siguientes preguntas tiene respuesta de acuerdo con lo que se dice en el texto?
 - a) ¿Cómo se llamaba el campesino?
 - b) ¿Qué parte de la zorra estaba atorada?
 - c) ¿De qué color era la piel de la zorra?
 - d) ¿En cuanto se podía vender la piel de la zorra?
4. ¿Por qué se agitaba la zorra?
 - a) Porque trataba de escapar
 - b) Porque tenía miedo a los campesinos
 - c) Porque tenía fiebre
 - d) No se dice en el texto.

5. ¿En qué pensó el campesino al ver a la zorra?
- a) En lo asustada que parecía estar la zorra;
 - b) En la expresión de dolor que había en aquel animal
 - c) En lo compasiva que era su esposa
 - d) En el valor de la piel de la zorra

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 8 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿Qué crees que haya hecho la campesina? Insistir en liberar a la zorra, o aceptar que llevaran a vender su piel? _____

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Qué habrías hecho tu de encontrarte en el lugar de los campesinos; ¿Liberar a la zorra o vender su piel? _____
4. ¿Por qué? _____

5. ¿Crees que los campesinos habrían obtenido algún beneficio por liberar a la zorra? ¿si o no? _____
6. ¿Por qué? _____

7. En caso de que hayan decidido vender la piel de la zorra, ¿crees que ésto les haya provocado algún problema? ¿si o no? _____
8. ¿Por qué? _____

Lectura 3.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

CARMEN Y LA MODISTA

Esta es la historia de Carmen, una muchacha muy hermosa y simpática que provenía de una familia muy pobre, y recientemente había quedado huérfana.

Carmen vivía con una modista llamada Celia, que se ofreció a hacerse cargo de ella al morir sus padres.

Doña Celia trataba bien a Carmen, le hacía vestidos bonitos y le estaba enseñando a coser.

La gente, al ver pasar a Carmen, solía decir:

-¡Qué chiquilla tan encantadora! ¿qué bonita es! y Carmen les saludaba sonriente, sintiéndose halagada porque todos admiraran su belleza.

Un día llegó a la casa de la modista, una invitación para asistir a una fiesta que se celebraría el sábado siguiente.

Carmen se mostró muy entusiasmada por asistir a la fiesta en compañía de Doña Celia, y ambas mujeres fueron a comprar lo que necesitarían para la ocasión. Carmen estaba muy satisfecha por todo lo que le compraron, pero muy en especial por las hermosas y brillantes zapatillas rojas, que Doña Celia le compró para combinar con su vestido. A cada momento pensaba en el baile y en cómo se luciría frente a toda la gente con sus bellas zapatillas.

Pero llegó el sábado, y Doña Celia aún no había terminado de bordar los adornos de un vestido que se había comprometido a entregar en la mañana del domingo, así que le dijo a Carmen que no podría ir con ella a la fiesta.

Carmen estaba muy decepcionada. Pensaba que debía quedarse a ayudarle a Doña Celia, y a la vez le molestaba que tantos preparativos y tantas ilusiones hubieran sido para nada. Finalmente, después de mucho pensarlo, se arregló y se fue sola a la fiesta, luciendo su vestido nuevo y sus hermosas zapatillas rojas.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero SOLO UNA de ellas es CORRECTA.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta. Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. De acuerdo con el texto ¿Cuál era el motivo por el que Carmen vivía con la modista?
 - a) Carmen era la sirvienta
 - b) La modista le rentaba un cuarto
 - c) La modista era su madre
 - d) La modista se ofreció a cuidarla
2. ¿Cuál es el personaje principal del relato?
 - a) Carmen
 - b) La modista
 - c) La fiesta
 - d) Las zapatillas
3. ¿Cuál de las siguientes preguntas tiene respuesta de acuerdo con lo que se dice en el texto?
 - a) ¿Quiénes eran los padres de Carmen?
 - b) ¿En donde quería Carmen estrenar sus zapatillas?
 - c) ¿Desde cuándo vivía Carmen con Doña Celia?
 - d) ¿A qué hora sería la fiesta?
4. ¿Cuál de las siguientes preguntas tiene respuesta de acuerdo con lo que se dice en el texto?
 - a) ¿Cómo se llamaba la mamá de Carmen?
 - b) ¿Qué edad tenía Carmen?
 - c) ¿Por qué vivía Carmen con Doña Celia?
 - d) ¿A qué hora iba a empezar la fiesta?

5. En el relato anterior, la conducta de Agustín se caracteriza por ser:
- a) alegre
 - b) afectuosa
 - c) cooperativa
 - d) inteligente

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 10 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿Qué opinas de la decisión de Agustín de quedarse a ayudar a su hermana? ¿estuvo bien o mal? _____

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Qué habrías hecho tu, de encontrarte en el lugar de Agustín? Ayudar a Licha o ir a jugar? _____

4. ¿Por qué? _____

5. ¿Crees que Agustín hubiera tenido algún problema si no hubiera ayudado a su hermana? ¿sí o no? _____
6. ¿Crees que Carmen hubiera obtenido algún beneficio si se hubiera quedado a ayudar a Doña Celia? ¿sí o no? _____
7. ¿Por qué? _____

8. ¿Crees que Carmen haya tenido algún problema con Doña Celia por no haberle ayudado? ¿sí o no? _____

Lectura 4.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

GONZALO EL COMERCIANTE.

Gonzalo era un comerciante que vivía con su esposa y sus dos hijos. Tenía una pequeña tienda de abarrotes y la atendía personalmente todos los días. No era rico, pero con el producto de sus ventas le alcanzaba para mantener sin problemas a su familia.

Generalmente los lunes le daba a su esposa el dinero para el gasto de la semana, y le dejaba una cantidad adicional para que comprara a sus hijos lo que necesitaban, pero a sus hijos nunca les daba dinero ni permitía que su esposa lo hiciera, porque pensaba que los chicos no sabían darle un buen uso.

Los hijos de Gonzalo con frecuencia protestaban, porque veían cómo sus amigos si recibían dinero y lo gastaban en lo que querían, pero Gonzalo siempre respondía que cuando fueran grandes ya tendrían su propio dinero, y que además no tenían de qué quejarse, porque nada les faltaba.

Un día, Gonzalo recibió una carta de su hermano Alberto, que le invitaba a ir a visitarlo a su casa. Gonzalo tenía mucho tiempo de no ver a su hermano, y la idea de pasar unos días en su compañía le pareció de lo mejor, pero no quería que la tienda se quedara cerrada tanto tiempo. Su esposa y su hijo menor lo estuvieron animando y le dijeron que a ellos les gustaría mucho hacerse cargo de la tienda por unos días, para que él pudiera ir a visitar a su hermano. Sólo su hijo mayor no parecía estar muy convencido. Al observarlo, Gonzalo preguntó:

¿Hijo, tu qué opinas?, a lo que su hijo respondió

-¿Cuánto me pagarías por ayudarles?

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta.

Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. De acuerdo con el texto, ¿Cuál era la razón por la que Gonzalo no daba dinero a sus hijos?

- a) Pensaba que no sabían usarlo adecuadamente
- b) Era muy pobre
- c) Era tacaño
- d) Sus hijos eran flojos

2. De las siguientes preguntas, ¿Cuál tiene respuesta de acuerdo con lo que se dice en el texto?

- a) ¿Cómo se llamaba el hijo mayor de Gonzalo?
- b) ¿Cuánto dinero daba Gonzalo a sus hijos?
- c) ¿Cuánto dinero daba Gonzalo de gasto?
- d) ¿Cuál era el hijo favorito de Gonzalo?

3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es **FALSA** con respecto a lo que se dice en el texto?

- a) Gonzalo atendía personalmente su tienda
- b) Gonzalo no acostumbraba dar dinero a sus hijos
- c) Gonzalo no le compraba nada a sus hijos
- d) Los hijos de Gonzalo protestaban porque no les daban dinero

4. La esposa y el hijo de Gonzalo se ofrecieron a atender la tienda con la finalidad de:

- a) Quedarse con la tienda
- b) Tomar el dinero que necesitaban
- c) Ayudar a Gonzalo para que pudiera ir a visitar a su hermano
- d) Incrementar las ganancias de la tienda

5. Gonzalo preguntó a su hijo mayor, su opinión respecto a lo que le proponían su mamá y su hermano al observar que:

- a) Su hijo no parecía estar muy convencido con la propuesta
- b) Su hijo dijo que de ninguna manera ayudaría
- c) Su hijo no había escuchado lo que decían
- d) A su hijo le entusiasmaba la idea

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 10 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿Cuál de los hijos de Gonzalo crees que haya actuado mejor, el mayor o el menor? _____
2. ¿Por qué? _____

3. ¿La idea del hijo mayor de Gonzalo, de cobrarle a su padre por ayudar, te parece bien o mal? _____
4. ¿Por qué? _____

5. ¿Qué hubieras hecho tú, de encontrarte en el lugar del hijo mayor de Gonzalo? Ayudar a tu padre, o pedirle que te pagara _____

6. ¿Por qué? _____

7. ¿Crees que el hijo mayor de Gonzalo haya tenido algún problema con su padre, por preguntarle cuánto le iba a pagar? ¿si o no? _____

8. ¿Por qué? _____

9. ¿Crees que el hijo mayor de Gonzalo haya obtenido algún beneficio por preguntar si le iban a pagar? ¿si o no? _____
10. ¿Por qué? _____

Lectura 5.

Lee cuidadosamente el siguiente relato.

LA CLASIFICACIÓN DE LAS PLANTAS.

Me llamo Agustín y soy alumno de segundo de Secundaria. Voy a la escuela en las mañanas, y por las tardes me gusta salir a jugar con mis amigos o ver la televisión.

Hoy que regresé de la escuela, comí y me puse a hacer mi tarea, porque quería salir a jugar fut-bol con mis amigos.

Estaba a punto de salir, cuando mi hermanita Licha, que va en quinto de Primaria, se acercó a mi y me dijo:

Agustín, ¿qué son las fanerógamas?

Yo llevaba prisa por salir y le contesté:

-¿Para qué quieres saber eso?

Entonces Licha me explicó que la maestra les había dejado de tarea que recortaran los dibujos de unas plantas que venían en una lámina, y los clasificarán en "fanerógamas" y "criptógamas".

Yo la verdad ya no me acordaba de cómo se hacía la clasificación. Además pensé en que para esas horas mis amigos ya me estarían esperando para jugar. Lo dudé un momento, después me regresé, saqué un libro y junto con mi hermana me puse a buscar cuáles eran las plantas fanerógamas y cuáles las criptógamas.

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 5 preguntas relacionadas con el relato que acabas de leer. Cada una de las preguntas tiene 4 posibles respuestas u opciones, pero **SOLO UNA** de ellas es **CORRECTA**.

Marca con una cruz la letra de la opción que consideres correcta. Si se te dificulta alguna pregunta, repasa el texto una vez más y vuelve a tratar de resolverla.

EMPIEZA.

1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es **FALSA** con respecto a lo que se dice en el texto?

- a) Agustín estudia la Secundaria
- b) A Agustín le gusta el fut-bol
- c) Agustín siempre sabe contestar las preguntas de su hermana
- d) Agustín ayudó a su hermana a realizar su tarea

2. ¿Cuál es el personaje principal del texto?

- a) Agustín
- b) Licha
- c) La maestra de Licha
- d) Las fanerógamas

3. Licha pidió ayuda a su hermano Agustín, con la finalidad de:

- a) Evitar que Agustín jugara fut-bol
- b) Molestar a su hermano
- c) Ahorrarse el trabajo de hacer la tarea
- d) Encontrar respuesta a algo que no sabía

4. ¿Cuál de las siguientes preguntas **NO** se puede responder con lo que se dice en el texto.

- a) ¿en qué año estaba Licha?
- b) ¿a qué iba a salir Agustín?
- c) ¿qué son las fanerógamas?
- d) ¿cuál era la tarea que le pidieron a Licha?

5. En el relato anterior, la conducta de Agustín se caracteriza por ser:
- a) alegre
 - b) afectuosa
 - c) cooperativa
 - d) inteligente

INSTRUCCIONES PARTICULARES.

A continuación se te presentan 10 preguntas relacionadas con el texto. Dichas preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer tus opiniones respecto a lo que sucedió en el relato. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS** y por tanto se espera que respondas lo que tu pienses al respecto. Escribe tus respuestas en los espacios.

1. ¿Qué opinas de la decisión de Agustín de quedarse a ayudar a su hermana? ¿estuvo bien o mal? _____

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Qué habrías hecho tu, de encontrarte en el lugar de Agustín? Ayudar a Licha o ir a jugar? _____

4. ¿Por qué? _____

5. ¿Crees que Agustín hubiera tenido algún problema si no hubiera ayudado a su hermana? ¿sí o no? _____
6. ¿Por qué? _____

7. ¿Crees que Agustín haya obtenido algún beneficio por ayudar a su hermana? ¿sí o no? _____
8. ¿Por qué? _____

9. ¿Crees que Licha busque alguna forma de recompensar a Agustín? ¿si o no?

10. ¿Por qué?

NOTA: ANTES DE ENTREGAR TU CUESTIONARIO, ASEGÚRATE DE NO HABER DEJADO PREGUNTAS SIN CONTESTAR.

GRACIAS.

ANEXO E.

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA LA EVALUACION MORAL REAL PREVIA.

Como se mencionó anteriormente, de acuerdo con Subbotskii (1984) el desarrollo moral transcurre en tres etapas. La primera en la que el niño aún no ha sido inducido al dominio de las normas, por lo que no reconoce su importancia y sus motivaciones son puramente hedonistas y pragmáticas; una segunda etapa en que el niño ya ha asimilado las normas a un nivel verbal, pero existe una discrepancia entre su conducta moral verbal y moral real; y finalmente una tercera etapa en que ya ha habido una apropiación de las normas, por lo que se va eliminando gradualmente esta discrepancia, dándose una coexistencia entre las formas de conducta moral pragmática y altruista. Por ello, se considera que no es suficiente con estudiar los juicios morales del sujeto frente a situaciones hipotéticas conflictivas, sino que se requiere además observar la conducta en situaciones conflictivas reales.

Para tal efecto se planearon tres situaciones conflictivas para la evaluación de la conducta moral real previa y tres para la evaluación de la conducta moral real posterior.

Para el caso de la conducta moral real previa, las situaciones son:

Situación 1. En ella se presenta el conflicto entre utilizar su tiempo de descanso durante una semana, para lo que ellos decidan, o para participar en una actividad de utilidad para la comunidad escolar. Para ello se realizarán los siguientes pasos:

Paso 1. Se solicitará información a la dirección de la escuela, respecto a aquellas actividades en que los jóvenes puedan colaborar y que representen un beneficio para la comunidad escolar. Dichas actividades serán del tipo de: reparación de bancas, organización de los libros de la biblioteca escolar, reacondicionamiento de alguna zona de la escuela, repintado de las canchas, etc.

Paso 2. Solicitud de voluntarios y organización de brigadas. Una vez seleccionadas las actividades, se solicitarán voluntarios para realizarlas en su tiempo de descanso durante una semana.

Paso 3. Con los jóvenes que se hayan anotado como voluntarios, se formarán diferentes brigadas para realizar cada una de las actividades planeadas. Al finalizar la semana se agradecerá su participación a los voluntarios sin hacer ninguna alusión a los que no quisieron colaborar.

Situación 2. En esta situación se presenta un conflicto entre asistir a una actividad recreativa especialmente atractiva para ellos, o colaborar en una actividad de utilidad para la comunidad. Para tal efecto se seguirán los siguientes pasos:

Paso 1. Identificación de una actividad especialmente atractiva para los jóvenes. Se propondrá a los alumnos que voten entre tres opciones recreativas: a) realizar un convivio en su grupo, b) asistir a una función de cine dentro de la escuela, c) alguna otra opción que ellos pudieran sugerir.

Paso 2. Programación de la actividad. Se solicitarán los permisos respectivos y se programará la actividad.

Paso 3. Solicitud de cooperación. Para plantear la solicitud de cooperación en una actividad que resulte contrahedonista, se hará un acuerdo previo con alguno de los profesores del grado anterior, para que aplique a alguno de sus grupos un examen de conocimientos de su asignatura sin previo aviso. Después de calificar los exámenes, el profesor indicará a sus alumnos que quienes entreguen el examen correctamente resuelto, antes de finalizar el día, contarán con un punto bueno para esa evaluación. Los alumnos que deben resolver el examen, contarán con una hora libre para hacerlo, que coincidirá con la hora programada para la actividad recreativa de los grupos que participan en la investigación. Poco antes de la hora programada para la actividad recreativa elegida, el experimentador se presentará a los grupos que participen en la investigación, y solicitará su cooperación voluntaria para ayudar a sus compañeros del grado anterior, a resolver su examen correctamente. El investigador explicará que dicha ayuda deberá ofrecerse en la

siguiente hora, porque el grupo en problemas la tiene libre, por lo que quienes elijan ayudar a sus compañeros, deberán renunciar a participar en la actividad recreativa.

- Paso 4. Realización de la actividad. Una vez que los alumnos hayan decidido si ayudarán a sus compañeros o asistirán a la actividad recreativa seleccionada, se procederá a realizar ambas actividades con sus respectivos participantes.

Situación 3. En ella se presenta un conflicto entre utilizar su tiempo libre (horas sin maestro) para realizar actividades de interés individual, o para participar en equipos de ayuda mutua en la realización de tareas escolares. Para la implementación de esta situación, se realizarán los siguientes pasos:

- Paso 1. Se comentará con los jóvenes la utilidad que podría tener, organizar el tiempo que pasan sin hacer nada cuando no tienen profesor, utilizándolo para organizar equipos de ayuda mutua para la realización de tareas escolares. Una vez que se haya comentado si lo consideran o no conveniente, se solicitarán voluntarios para probar durante una semana llevar a cabo tal proyecto.
- Paso 2. Una vez anotados los voluntarios, el investigador acudirá al grupo cada vez que algún maestro falte, para organizar con ellos los equipos de trabajo y las actividades escolares que ellos elijan realizar para ese día. Si alguno de los participantes decide abandonar la actividad antes de haber concluido la semana, lo podrá hacer sin ninguna presión. Estos eventos también se registrarán.
- Paso 3. Una vez transcurrida la semana, se acudirá al grupo para que los que participaron informen si consideran que la actividad les fue de utilidad.

ANEXO F

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA LA EVALUACION MORAL REAL POSTERIOR.

Como se mencionó anteriormente, también fue necesario planear tres situaciones para la observación de la conducta moral real posterior de los participantes, en tres situaciones conflictivas en que pudieran optar por comportarse o no cooperativos, en ausencia de control social directo. Dicha evaluación se efectuará en la semana posterior a la terminación de la aplicación del procedimiento, y será realizada de la siguiente manera:

Situación 1. Utilización de su tiempo libre durante dos semanas, para la elaboración de un periódico mural con información profesiográfica.

- Paso 1. Se comentará con los grupos participantes, la necesidad de elaborar un periódico mural con información profesiográfica, que ayude en su elección vocacional, a todos los alumnos de tercer grado.
- Paso 2. Se solicitará su colaboración voluntaria para reunir y organizar la información necesaria para la elaboración del periódico mural, mencionando que esta actividad no interferirá con sus horarios de clases, pues parte de la información la proporcionará el investigador, mientras que ellos buscarán, organizarán y elaborarán los materiales que juzguen necesarios en su tiempo libre, habiendo como opciones la de que se lo lleven como tarea para sus casas, o que decidan hacerlo en las horas en que no tengan clase o en sus descansos.
- Paso 3. Una vez que manifiesten quienes desean participar, se organizará el trabajo de acuerdo con el número de voluntarios. Al finalizar la actividad, se les agradecerá su participación, sin hacer alusión alguna a aquellos que no quisieron participar. En caso de que no existan voluntarios, la actividad será cancelada.

Situación 2. En ella se presenta un conflicto entre utilizar su tiempo libre (horas sin maestro) para realizar actividades de interés individual, o para participar en equipos de ayuda mutua en la resolución de guías de estudio para los próximos exámenes parciales. Para la implementación de esta situación, se realizarán los siguientes pasos:

- Paso 1. Se comentará con los jóvenes la posibilidad de utilizar el tiempo que pasan sin hacer nada cuando no tienen profesor, para organizar equipos de ayuda mutua para la resolución de las guías de estudio que les proporcionan los maestros para prepararse para los exámenes parciales. Una vez que se haya comentado si lo consideran o no conveniente, se solicitarán voluntarios para hacer la prueba durante una semana para llevar a cabo tal proyecto.
- Paso 2. Una vez que decidan quienes participarán, el investigador se presentará, cada vez que algún maestro falte, para organizar con ellos los equipos de trabajo para ese día. Si alguno de ellos decide dejar de participar antes de haber concluido la semana, lo podrá hacer sin ninguna presión. Estos eventos también se registrarán.

Situación 3. En esta situación se presenta un conflicto entre participar en un convivio en el grupo, o posponer esta actividad para que puedan participar en ella los demás alumnos de la escuela. Para tal efecto se seguirán los siguientes pasos:

- Paso 1. Identificación de una fecha o evento que se propondrá a los alumnos para realizar un convivio dentro del grupo
- Paso 2. Programación de la actividad. Se solicitarán los permisos respectivos y se programará la actividad.
- Paso 3. Solicitud de cambio de fecha. Un día antes de la fecha programada para la actividad elegida, se presentará el investigador para informarles que ha sido autorizado que participen en el convivio los demás alumnos del plantel, pero que ésto se realizará, solo si ellos están dispuestos a posponer la fecha de su realización, para que la actividad pueda ser planeada adecuadamente. Se les dirá además, que para que no haya inconformidades por parte de alguno de los participantes, se preguntará por lista a cada uno de los alumnos si acepta o no posponer el convivio

Paso 4. Una vez que se hayan reunido sus respuestas se decidirá de acuerdo con éstas, y con la opinión de la dirección, si se incluye al resto de los alumnos o se realiza la actividad tal como ya estaba planeada.

Los resultados de ésta evaluación de la conducta moral real serán agrupados en la misma forma que los resultados de la evaluación previa de la conducta moral real.

ANEXO G.

LECTURA UTILIZADA EN EL ANÁLISIS DE LOS MOTIVOS Y FINES QUE SUBYACEN A LAS CONDUCTAS COOPERATIVAS Y NO COOPERATIVAS CON EL GRUPO EXPERIMENTAL.

Tres hermanos reñían con odio a causa de las tareas que les había encargado su padre. El mayor, parado junto a la puerta del establo, agitaba con enojo los brazos, el de enmedio, frente a él, blandía el puño en un arrebato de ira, y el menor protestaba enérgicamente.

El granjero vio reñir a sus hijos y salió de la casa con tres pesados palos atados, formando un haz.

-¡Hijos! -Les gritó. -Si tienen tiempo para hacer una pausa en su pelea, quiero que traten de romper estos palos.

Los hijos lo intentaron cada uno a su vez, apoyando el centro del haz en las rodillas y haciendo presión con las manos, por los extremos; pero como la madera era resistente, no lograron romperla.

El granjero desató la cuerda que unía los tres palos, y dando un palo a cada uno de sus hijos les dijo:

-¿Ahora inténtenlo!

Entonces, cada joven partió en dos su palo, fácilmente.

-Como ven, hijos míos, si son como los palos separados, cualquiera podrá romperlos -dijo el granjero- pero unidos, serán suficientemente fuertes para soportar cualquier infortunio, y su tierra prosperará.

ANEXO H.

TABLAS DE RESULTADOS.

En este anexo, los resultados serán expuestos a través de diversos cuadros y tablas, pues se considera que una presentación gráfica resulta más ilustrativa.

Los dos cuadros que se presentan en las siguientes páginas, son el "cuadro de concentración de datos del grupo control", y el "cuadro de concentración de datos del grupo experimental". En ellos se encuentran representados los resultados de todas las evaluaciones para cada sujeto, tal como a continuación se explica:

- La primera columna presenta datos generales sobre el sujeto. Al inicio se especifica el grupo, que como se señaló anteriormente, era el 1° B para el grupo control y el 1° C para el grupo experimental. Esta columna se subdivide en tres, para mostrar respectivamente la siguiente información:
 - El número que cada sujeto tenía asignado en las listas que se manejaban oficialmente en la escuela.
 - La edad en años y meses que tenían los sujetos en el momento en que se realizó la evaluación moral verbal previa.
 - El sexo de los sujetos: "masc" para los de sexo masculino y "fem" para los de sexo femenino.
- La segunda y tercera columnas presentan la información relacionada con la evaluación moral verbal previa y posterior. Estas columnas están subdivididas a su vez en 5 columnas, rotuladas con las letras L1, L2, L3, L4 y L5, que representan las 5 lecturas incluidas en dichas evaluaciones.
- Para cada una de ellas se presentan dos datos, el primero representa la respuesta del sujeto ante la norma planteada, y el segundo, los motivos señalados por el sujeto para justificar su elección.
- Para el caso de la respuesta del sujeto ante la norma planteada, existen tres alternativas probables:

✓ = acuerdo con la norma,

✗ = desacuerdo con la norma y

? = sin respuesta.

- Para el caso de los motivos que justifican su elección, también existen tres alternativas:

P = motivos pragmáticos,

A = motivos altruistas y

? = sin respuesta.

- Finalmente, la cuarta y quinta columnas presentan la información relacionada con la **evaluación moral real previa y posterior**. Estas se encuentran subdivididas en tres columnas cada una, que representan las tres situaciones previstas para dichas evaluaciones. Las **alternativas de respuesta** para ellas son sólo dos:

✓ = participación en la actividad propuesta,

✗ = no participación en la actividad propuesta.

CUADRO DE CONCENTRACION DE DATOS DEL GRUPO CONTROL.

Na. de Lista	Grupo 1º "B"		Moral Verbal Previa					Moral Verbal Posterior					Moral Real Previa			Moral Real Posterior		
	Edad	Sexo	L1	L2	L3	L4	L5	L1	L2	L3	L4	L5	S1	S2	S3	S1	S2	S3
1	12/8	masc	✓P	✓A	✓A	✓?	X?	✓?	✓A	X?	✓?	XP	X	X	X	X	✓	X
2	12/10	masc	✓P	✓?	✓A	X?	? ?	? ?	✓?	XP	✓?	✓A	X	X	X	X	✓	X
3	12/1	masc	✓P	✓P	✓P	✓A	✓A	✓P	✓?	XP	✓P	X?	✓	X	X	X	X	X
4	13	masc	✓P	✓P	✓P	✓A	✓P	✓P	✓P	✓?	✓P	XP	X	X	X	X	X	X
5	12/4	masc	✓P	✓A	✓P	✓A	✓?	✓?	✓P	✓P	✓?	✓A	X	X	X	X	X	X
6	13/2	masc	XP	✓A	✓A	✓?	✓A	✓?	✓A	XP	✓?	✓?	X	X	X	X	X	X
7	12/3	masc	✓P	✓?	✓A	✓?	✓A	✓A	✓?	✓P	✓?	✓P	X	X	X	X	✓	X
8	12/7	masc	✓?	✓?	✓A	✓A	✓?	✓?	XP	X?	X?	✓?	X	X	X	X	X	X
9	12	masc	✓?	✓P	✓A	✓A	✓A	✓?	✓A	X?	? ?	✓?	X	X	X	X	X	X
10	12/2	masc	✓P	✓P	✓A	✓?	✓A	✓?	✓P	? ?	✓?	✓P	X	X	X	X	X	X
11	12/10	masc	? P	XP	✓P	✓?	✓?	✓A	✓A	XP	✓?	✓?	✓	X	X	X	X	X
12	12/5	fem	✓P	✓A	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	? ?	✓?	✓P	✓	X	✓	X	X	X
13	12/8	masc	✓?	✓?	✓A	✓?	✓A	✓?	✓A	✓?	✓?	✓?	✓	X	X	X	X	X
14	13/2	masc	✓P	✓?	✓?	✓A	✓A	✓?	✓?	XP	✓?	✓?	X	X	X	X	X	X
15	12/11	fem	✓P	? ?	XP	✓A	✓A	✓P	✓A	✓A	✓A	✓P	✓	X	✓	X	X	X
16	12	masc	✓P	✓P	✓A	✓A	✓?	✓P	✓?	✓?	✓?	✓A	✓	X	X	X	✓	X
17	12/7	masc	✓P	XP	✓P	✓A	✓A	✓P	✓?	✓P	✓?	✓P	X	✓	X	X	X	X
18	13/5	masc	✓P	? ?	✓P	✓A	? ?	✓?	✓A	✓?	✓?	✓?	✓	X	X	X	X	X
19	12/6	masc	✓P	✓P	✓?	✓P	✓P	✓P	XP	? ?	✓P	XP	X	X	X	X	X	X
20	13/4	fem	✓P	✓?	✓?	✓?	✓?	✓P	✓P	✓P	✓?	✓?	✓	X	X	✓	✓	✓
21	13/7	fem	✓P	✓P	✓A	✓A	✓?	✓P	✓P	✓P	✓?	✓P	✓	X	X	✓	✓	✓
22	12/5	fem	✓P	✓A	✓P	✓A	✓?	✓P	✓A	✓?	✓P	✓P	✓	X	X	✓	✓	X
23	12/2	masc	✓?	✓A	✓A	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓P	✓P	X	X	X	X	X	X
24	13/3	fem	✓P	✓P	✓A	✓?	✓P	✓P	✓P	✓P	✓P	✓P	✓	X	X	✓	✓	✓
25	12/9	masc	✓P	✓A	✓A	✓?	✓?	✓A	✓A	✓P	✓P	✓A	X	X	X	X	X	X
26	12/8	fem	✓P	✓A	✓P	✓?	✓A	✓?	XP	XP	✓?	✓P	✓	X	✓	X	X	X
27	12/1	masc	✓P	✓A	✓A	✓?	✓A	✓P	✓A	✓?	✓?	✓?	X	X	X	X	X	X
28	13/5	masc	✓P	✓P	✓?	✓A	✓?	✓?	✓?	✓?	✓P	✓P	X	X	X	X	X	X
29	14	fem	✓P	XP	✓P	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓P	✓P	✓	X	✓	X	X	X
30	13/4	masc	✓P	✓P	✓A	✓A	✓A	✓P	✓A	✓P	XP	✓P	X	X	X	X	X	X
31	14/8	fem	✓P	✓A	✓P	✓?	✓A	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓	X	X	✓	✓	✓
32	11/6	masc	✓P	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓P	✓P	✓	X	X	X	X	X
33	13/10	fem	✓P	✓P	✓A	✓A	✓A	✓P	✓A	✓?	✓P	✓P	✓	X	✓	X	X	X
34	12/10	fem	X?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓P	✓?	✓?	? ?	✓P	✓	X	✓	X	X	X
35	12/2	fem	✓P	✓A	✓A	✓A	✓A	✓P	✓?	X?	✓?	✓A	✓	X	✓	X	X	X

CUADRO DE CONCENTRACION DE DATOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

Grupo 1º "C"			Moral Verbal Previa					Moral Verbal Posterior					Moral Real Previa			Moral Real Posterior		
No. de Lista	Edad	Sexo	L1	L2	L3	L4	L5	L1	L2	L3	L4	L5	S1	S2	S3	S1	S2	S3
1	12/3	masc	✓P	✓?	✓?	✓A	✓A	✓A	✓A	✓P	✓?	✓P	✓	x	x	✓	x	x
2	12/6	fem	✓P	✓P	✓P	✓A	✓P	✓P	✓?	✓P	✓P	✓A	✓	x	x	x	✓	✓
3	13/5	masc	✓P	✓P	? ?	✓P	✓?	✓A	xP	✓P	✓P	✓P	✓	x	✓	x	x	x
4	13/6	fem	✓P	✓A	✓A	✓A	✓A	✓A	✓A	✓A	✓A	✓A	✓	x	x	x	✓	x
5	12/9	fem	✓P	xP	✓P	✓A	xP	✓P	✓A	✓A	✓P	✓?	✓	x	x	✓	✓	x
6	13	fem	✓?	xP	✓A	✓A	✓?	✓?	✓A	✓P	✓A	✓?	✓	x	x	x	x	x
7	12	masc	? ?	✓?	✓P	✓?	✓A	✓A	✓A	✓A	✓?	✓?	✓	x	x	x	x	x
8	12/2	fem	✓P	✓A	✓A	✓A	✓A	✓A	✓A	✓?	✓A	✓A	✓	✓	x	x	x	x
9	14/9	masc	✓P	✓?	✓A	✓A	✓?	✓A	✓?	✓?	✓?	✓?	✓	x	✓	x	x	x
10	13	masc	✓P	✓A	✓A	✓A	✓P	✓A	✓A	✓?	✓?	✓P	✓	x	x	x	x	x
11	13/10	masc	✓P	✓A	✓P	✓P	✓A	✓P	✓P	✓P	✓?	✓P	✓	x	✓	x	x	x
12	12/10	imasc																
13	12/3	fem	✓P	✓P	✓?	✓A	✓A	✓P	✓?	✓P	✓?	✓P	✓	✓	x	x	x	x
14	13/1	masc	? ?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	✓?	x?	✓?	✓?	x	x	✓	x	x	x
15	13/4	fem	✓P	✓A	✓A	✓?	✓P	✓P	✓?	✓P	✓A	✓P	✓	✓	x	x	x	x
16	14	imasc																
17	14/1	masc	✓P	✓?	✓A	✓?	✓P	✓P	✓A	✓?	✓P	✓P	✓	x	x	x	x	x
18	12/8	masc	✓P	✓A	✓?	✓A	✓A	✓P	✓A	✓?	xP	✓P	x	x	x	x	x	x
19	12/11	fem	✓P	✓A	✓?	✓A	✓?	✓?	✓A	✓P	✓?	✓P	✓	✓	x	x	x	x
20	12/8	masc	✓P	✓A	✓A	✓?	✓?	✓?	✓A	✓?	✓?	✓P	x	x	✓	x	x	x
21	11/10	masc	✓P	xP	✓A	✓?	✓A	✓?	✓?	xP	✓P	✓P	✓	x	x	x	✓	x
22	12/6	masc	✓P	✓?	✓P	✓?	xP	✓P	✓A	x?	✓?	✓P	x	x	x	x	x	x
23	12/5	fem	✓P	✓P	✓A	? ?	✓?	✓P	✓P	? ?	✓P	✓P	✓	✓	x	x	x	x
24	13/6	masc	xP	xP	✓A	✓P	xP	✓P	✓A	xP	xP	✓?	x	x	✓	x	x	✓
25	14/4	masc	✓P	✓?	✓?	✓?	✓?	✓P	xP	xP	✓A	✓?	✓	x	x	x	x	x
26	12/9	masc	✓P	xP	✓A	✓A	xP	✓?	✓A	xP	✓?	✓A	✓	x	x	x	x	x
27	13/10	masc	✓P	✓?	✓A	xP	✓A	✓?	✓?	xP	✓?	✓?	✓	x	x	x	x	x
28	11/8	masc	✓P	✓A	✓A	✓?	✓A	✓?	✓A	✓P	✓?	✓P	x	x	x	✓	✓	x
29	13/7	masc	✓P	✓A	✓?	✓?	✓?	✓P	✓?	✓P	✓?	✓P	✓	x	x	x	✓	x
30	12/11	imasc																
31	12/7	masc	✓P	xP	✓A	✓A	✓P	✓?	? ?	✓?	✓?	xP	✓	x	x	x	✓	x
32	12/8	fem	✓P	✓?	✓A	✓P	xP	✓A	✓A	xP	✓P	✓A	✓	x	x	x	x	x
33	13/4	masc	✓P	✓A	✓?	✓?	✓A	✓P	x?	✓?	? ?	xP	✓	x	x	x	x	x
34	13/6	masc	✓?	✓P	✓P	✓?	✓P	✓P	xP	✓P	✓P	xP	x	x	x	x	x	x
35	12/9	masc	✓?	✓?	✓A	✓?	✓?	✓?	✓A	✓?	✓?	✓P	✓	x	x	x	x	x
36	13/3	fem	? P	xP	✓A	✓A	✓P	✓?	✓A	? ?	✓?	✓P	✓	x	x	x	x	x

En las páginas siguientes se presentan los cuadros: "datos totales de la evaluación moral verbal previa y posterior del grupo control" y "datos totales de la evaluación moral verbal previa y posterior del grupo experimental".

Estos cuadros, como su nombre lo indica, reportan los totales de la evaluación moral verbal previa y posterior, para las cinco lecturas que conformaban cada evaluación. Por tanto:

- ❑ La primera columna nuevamente presenta el grupo escolar al que pertenecía el sujeto, pero incluye además el número asignado en las listas escolares oficiales. Para el caso del grupo experimental se puede observar que los sujetos correspondientes a los números de lista 12, 16 y 30 se encuentran sombreados. Esto obedece a que dichos sujetos se dieron de baja antes de que concluyera la investigación, y por tanto, sus datos no fueron tomados en consideración.
- ❑ La segunda y tercera columnas corresponden a los datos de la evaluación moral verbal previa y posterior respectivamente, y están subdivididas en 6 columnas que representan:

acuerdos = total de acuerdos con la norma manifestados en las 5 lecturas que conforman dicha evaluación.

desacuerdos = total de desacuerdos con la norma manifestados en las 5 lecturas.

sin respuesta = total de preguntas en que no hubo manifestación de acuerdo o desacuerdo con la norma, en las 5 lecturas.

motivos pragmáticos = total de motivos pragmáticos manifestados para justificar los acuerdos o desacuerdos con la norma para las 5 lecturas.

motivos altruistas = total de motivos altruistas manifestados para justificar los acuerdos o desacuerdos con la norma para las 5 lecturas.

poco claros = total de ocasiones en que los motivos no se hicieron manifiestos.

**DATOS TOTALES DE LA EVALUACIÓN MORAL VERBAL
PREVIA Y POSTERIOR DEL GRUPO CONTROL.**

Grupo 1° B	Moral Verbal Previa						Moral Verbal Posterior.						
	No. de lista.	Acuerdos	Desacuerdos	Sin respuesta	Motivos Pragmáticos	Motivos Altruistas	Sin respuesta	Acuerdos	Desacuerdos	Sin respuesta	Motivos Pragmáticos	Motivos altruistas	Sin respuesta.
1	4	1	0	1	2	2	3	2	0	1	1	1	3
2	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3
3	5	0	0	3	2	0	3	2	0	3	0	0	2
4	5	0	0	4	1	0	4	1	0	4	0	0	1
5	5	0	0	2	2	1	5	0	0	2	1	1	2
6	4	1	0	1	3	1	4	1	0	1	1	1	3
7	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	1	1	2
8	5	0	0	0	2	3	2	3	0	1	0	0	4
9	5	0	0	1	3	1	3	1	1	0	1	1	4
10	5	0	0	2	2	1	4	0	1	2	0	0	3
11	3	1	1	3	0	2	4	1	0	1	2	2	2
12	5	0	0	1	1	3	4	0	1	1	0	0	4
13	5	0	0	0	2	3	5	0	0	0	1	1	4
14	5	0	0	1	2	2	4	1	0	1	0	0	4
15	3	1	1	2	2	1	5	0	0	2	3	0	0
16	5	0	0	2	2	1	5	0	0	1	1	1	3
17	4	1	0	3	2	0	5	0	0	3	0	0	2
18	3	0	2	2	1	2	5	0	0	0	1	1	4
19	5	0	0	4	0	1	2	2	1	4	0	0	1
20	5	0	0	2	0	3	5	0	0	3	0	0	2
21	5	0	0	2	2	1	5	0	0	4	0	0	1
22	5	0	0	2	2	1	5	0	0	3	1	1	1
23	5	0	0	0	2	3	5	0	0	2	0	0	3
24	5	0	0	3	1	1	5	0	0	5	0	0	0
25	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	3	0	0
26	5	0	0	2	2	1	3	2	0	3	0	0	2
27	5	0	0	1	3	1	5	0	0	1	1	1	3
28	5	0	0	2	1	2	5	0	0	2	0	0	3
29	4	1	0	3	0	2	5	0	0	2	0	0	3
30	5	0	0	2	3	0	4	1	0	4	1	0	0
31	5	0	0	2	2	1	5	0	0	0	0	0	5
32	5	0	0	1	0	4	5	0	0	2	0	0	3
33	5	0	0	2	3	0	5	0	0	3	1	1	1
34	4	1	0	0	0	5	4	0	1	2	0	0	3
35	5	0	0	1	4	0	4	1	0	1	1	1	3

**DATOS TOTALES DE LA EVALUACIÓN MORAL VERBAL
PREVIA Y POSTERIOR DEL GRUPO EXPERIMENTAL.**

Grupo 1° C	Moral Verbal Previa						Moral Verbal Posterior.						
	No. de lista.	Acuerdos	Desacuerdos	Sin respuesta	Motivos Pragmáticos	Motivos Altruistas	Sin respuesta	Acuerdos	Desacuerdos	Sin respuesta	Motivos Pragmáticos	Motivos altruistas	Sin respuesta
1	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	2	1	1
2	5	0	0	4	1	0	5	0	0	3	1	1	1
3	4	0	1	3	0	2	4	1	0	4	1	0	0
4	5	0	0	1	4	0	5	0	0	0	5	0	0
5	3	2	0	4	1	0	5	0	0	2	2	1	1
6	4	1	0	1	2	2	5	0	0	1	2	2	2
7	4	0	1	1	1	3	5	0	0	0	3	2	2
8	5	0	0	1	4	0	5	0	0	0	4	1	1
9	5	0	0	1	2	2	5	0	0	0	1	4	4
10	5	0	0	2	3	0	5	0	0	1	2	2	2
11	5	0	0	3	2	0	5	0	0	4	0	1	1
12													
13	5	0	0	2	2	1	5	0	0	3	0	2	2
14	4	0	1	0	0	5	4	1	0	0	0	5	5
15	5	0	0	2	2	1	5	0	0	3	1	1	1
16													
17	5	0	0	2	1	2	5	0	0	3	1	1	1
18	5	0	0	1	3	1	4	1	0	3	1	1	1
19	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	1	2	2
20	5	0	0	1	2	2	5	0	0	1	1	3	3
21	4	1	0	2	2	1	4	1	0	3	0	2	2
22	4	1	0	3	0	2	4	1	0	2	1	2	2
23	4	0	1	2	1	2	4	0	1	4	0	1	1
24	2	3	0	4	1	0	3	2	0	3	1	1	1
25	5	0	0	1	0	4	3	2	0	3	1	1	1
26	3	2	0	3	2	0	4	1	0	1	2	2	2
27	4	1	0	2	2	1	4	1	0	0	0	5	5
28	5	0	0	1	3	1	5	0	0	2	1	2	2
29	5	0	0	1	1	3	5	0	0	3	0	2	2
30													
31	4	1	0	3	2	0	3	1	1	1	0	4	4
32	4	1	0	3	1	1	4	1	0	2	3	0	0
33	5	0	0	1	2	2	2	2	1	2	0	3	3
34	5	0	0	3	0	2	3	2	0	5	0	0	0
35	5	0	0	0	1	4	5	0	0	1	1	3	3
36	3	1	1	3	2	0	4	0	1	1	1	3	3

A continuación se presentan los cuadros de concentración de datos totales de la evaluación moral real previa y posterior del grupo control y experimental.

Estos cuadros reportan los totales de la evaluación moral real previa y posterior para las tres situaciones incluidas en cada evaluación, e incluyen los siguientes datos:

- La primera columna nuevamente presenta el grupo escolar al que pertenecía el sujeto, así como su número asignado en las listas escolares oficiales. También en este caso se encuentran sombreados los datos de los sujetos correspondientes a los números 12, 16 y 30 del grupo experimental, que como se señaló anteriormente, no se tomaron en consideración debido a que los sujetos fueron dados de baja antes de que concluyera la investigación.
- La segunda y tercera columna corresponden a los datos de la evaluación moral real previa y posterior respectivamente, y están subdivididas en dos columnas que representan:

participó = número de veces en que cada sujeto participó en las actividades propuestas en las tres situaciones incluidas en cada evaluación.

no participó = número de veces en que cada sujeto no participó en las actividades propuestas en las tres situaciones incluidas en cada evaluación.

**CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS TOTALES DE LA
EVALUACIÓN MORAL REAL PREVIA Y POSTERIOR
DEL GRUPO CONTROL.**

Grupo 1° B	Moral Real Previa		Moral Real Posterior.	
	No. de Lista.	Participó	No participó	Participó
1	0	3	1	2
2	0	3	1	2
3	1	2	0	3
4	0	3	0	3
5	0	3	0	3
6	0	3	0	3
7	0	3	1	2
8	0	3	0	3
9	0	3	0	3
10	0	3	0	3
11	1	2	0	3
12	2	1	0	3
13	1	2	0	3
14	0	3	0	3
15	2	1	0	3
16	1	2	1	2
17	1	2	0	3
18	1	2	0	3
19	0	3	0	3
20	1	2	3	0
21	1	2	3	0
22	1	2	2	1
23	0	3	0	3
24	1	2	3	0
25	0	3	0	3
26	2	1	0	3
27	0	3	0	3
28	0	3	0	3
29	2	1	0	3
30	0	3	0	3
31	1	2	3	0
32	1	2	0	3
33	2	1	0	3
34	2	1	0	3
35	2	1	0	3

**CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS TOTALES DE LA
EVALUACIÓN MORAL REAL PREVIA Y POSTERIOR
DEL GRUPO EXPERIMENTAL.**

Grupo 1° C No. de Lista.	Moral Real Previa		Moral Real Posterior.	
	Participó	No participó	Participó	No participó
1	1	2	1	2
2	1	2	2	1
3	2	1	0	3
4	1	2	1	2
5	1	2	2	1
6	1	2	0	3
7	1	2	0	3
8	2	1	0	3
9	2	1	0	3
10	1	2	0	3
11	2	1	0	3
12				
13	2	1	0	3
14	1	2	0	3
15	2	1	0	3
16				
17	1	2	0	3
18	0	3	0	3
19	2	1	0	3
20	1	2	0	3
21	1	2	1	2
22	0	3	0	3
23	2	1	0	3
24	1	2	1	2
25	1	2	0	3
26	1	2	0	3
27	1	2	0	3
28	0	3	2	1
29	1	2	1	2
30				
31	1	2	1	2
32	1	2	0	3
33	1	2	0	3
34	0	3	0	3
35	1	2	0	3
36	1	2	0	3

Finalmente se presentan las tablas de totales grupales para el grupo b (control) y c (experimental) que presentan los totales obtenidos por cada grupo en la evaluación moral verbal y real, previa y posterior.

En cada tabla se incluyen dos cuadros correspondientes a la moral verbal previa y posterior y dos cuadros relativos a la moral real previa y posterior respectivamente.

1. Los cuadros relativos a la moral verbal previa y posterior presentan 7 columnas y 7 filas:

columnas:

En la primera columna se encuentra el rótulo de la variable correspondiente

De la 2ª a la 6ª columna se incluyen los datos correspondientes al total grupal para cada una de las 5 lecturas incluidas en la evaluación moral verbal.

En la 7ª columna se incluyen los datos correspondientes a la suma de los totales grupales de las 5 lecturas incluidas en la evaluación moral verbal.

filas:

en la primera fila se indica el número de lectura correspondiente y el total.

en la segunda fila se incluyen los datos correspondientes al total de acuerdos con la norma que manifestaron los sujetos de cada grupo, para cada una de las lecturas, así como la suma de dichos totales.

en la tercera fila se incluyen los datos correspondientes al total de desacuerdos con la norma que manifestaron los sujetos de cada grupo, para cada una de las lecturas, así como la suma de esos totales.

en la cuarta fila se incluyen los datos correspondientes al total de preguntas sin respuesta relativas a la norma, que manifestaron los sujetos de cada grupo, para cada una de las lecturas, así como la suma de los totales.

en la quinta fila se incluyen los datos correspondientes al **total de motivos pragmáticos** que utilizaron los sujetos de cada grupo para justificar su acuerdo o desacuerdo con la norma, para cada una de las lecturas, así como la suma de dichos totales.

en la sexta fila se incluyen los datos correspondientes al **total de motivos altruistas** que utilizaron los sujetos de cada grupo, para justificar su acuerdo o desacuerdo con la norma para cada una de las lecturas, así como la suma de sus totales.

en la séptima fila se incluyen los datos correspondientes al **total de motivos no manifiestos** relacionados con el acuerdo o desacuerdo con la norma , para cada una de las lecturas, así como la suma de dichos totales.

2. Los cuadros relativos a la moral real previa y posterior presentan 5 columnas y tres filas:

columnas:

En la primera columna se encuentra el rótulo de la variable correspondiente

De la 2ª a la 4ª columna se incluyen los datos correspondientes al **total grupal** para cada una de las 3 situaciones incluidas en la evaluación moral real.

En la 5ª columna se incluyen los datos correspondientes a la suma de los totales grupales de las 3 situaciones incluidas en la evaluación moral real.

filas:

en la primera fila se indica el número de situación correspondiente y el total.

en la segunda fila se incluyen los datos correspondientes al **total de situaciones en que participaron** los sujetos de cada grupo, para cada una de las situaciones, así como la suma de dichos totales.

en la tercera fila se incluyen los datos correspondientes al **total de situaciones en que no participaron** los sujetos de cada grupo, para cada una de las situaciones, así como la suma de esos totales.

TABLA DE TOTALES GRUPALES.

GRUPO: 1° B

No. DE HOMBRES: 23

No. DE MUJERES: 12

TOTAL DE ALUMNOS: 35

MORAL VERBAL PREVIA.

LECTURA	1	2	3	4	5	TOTAL
ACUERDOS	32	30	34	35	32	163
DESACUERDOS	2	3	1	1	1	8
SIN RESPUESTA	1	2	0	0	2	5
MOTIVOS PRAGMÁTICOS	30	14	11	1	4	60
MOTIVOS ALTRUISTAS.	0	11	17	16	15	59
SIN RESPUESTA	5	10	7	18	16	56

MORAL VERBAL POSTERIOR.

LECTURA	1	2	3	4	5	TOTAL
ACUERDOS	34	32	22	31	31	150
DESACUERDOS	0	3	10	2	4	19
SIN RESPUESTA	1	0	3	2	0	6
MOTIVOS PRAGMÁTICOS	15	9	14	12	18	68
MOTIVOS ALTRUISTAS	3	12	1	1	5	22
SIN RESPUESTA	17	14	20	22	11	84

MORAL REAL PREVIA.

SITUACIÓN	1	2	3	TOTAL
PARTICIPARON	18	1	7	26
NO PARTICIPARON	17	34	28	79

MORAL REAL POSTERIOR.

SITUACIÓN	1	2	3	TOTAL
PARTICIPARON	5	9	4	18
NO PARTICIPARON	30	26	31	87

TABLA DE TOTALES GRUPALES.

GRUPO: 1° C

No. DE HOMBRES: 22

No. DE MUJERES: 11

TOTAL DE ALUMNOS: 33

MORAL VERBAL PREVIA.

LECTURA	1	2	3	4	5	TOTAL
ACUERDOS	29	26	32	31	28	146
DESACUERDOS	1	7	0	1	5	14
SIN RESPUESTA	3	0	1	1	0	5
MOTIVOS PRAGMÁTICOS	28	12	6	5	12	63
MOTIVOS ALTRUISTAS.	0	11	18	14	11	54
SIN RESPUESTA	5	10	9	14	10	48

MORAL VERBAL POSTERIOR.

LECTURA	1	2	3	4	5	TOTAL
ACUERDOS	33	28	23	30	30	144
DESACUERDOS	0	4	8	2	3	17
SIN RESPUESTA	0	1	2	1	0	4
MOTIVOS PRAGMÁTICOS	14	4	16	10	20	65
MOTIVOS ALTRUISTAS.	8	18	3	5	5	39
SIN RESPUESTA	0	1	2	1	0	61

MORAL REAL PREVIA.

SITUACIÓN	1	2	3	TOTAL
PARTICIPARON	26	5	6	37
NO PARTICIPARON	7	28	27	62

MORAL REAL POSTERIOR.

SITUACIÓN	1	2	3	TOTAL
PARTICIPARON	3	7	2	12
NO PARTICIPARON	30	26	31	87

ANEXO I.

TABLAS DE ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.

A continuación se presentan las comparaciones pareadas intragrupo con la prueba Wilcoxon, tanto para el grupo control, como para el experimental, así como las comparaciones entre grupos realizadas con la prueba U Mann-Whitney.

**COMPARACIÓN PAREADA INTRAGRUPPO,
CON LA PRUEBA WILCOXON.
GRUPO CONTROL.**

ETIQUETAS DE LAS VARIABLES 1 A 14.

variable 1	"grupo".
variable 2	"número de lista".
variable 3	"acuerdos en la moral verbal previa".
variable 4	"desacuerdos en la moral verbal previa".
variable 5	"sin respuesta 1 en la moral verbal previa".
variable 6	"motivos pragmáticos en la moral verbal previa".
variable 7	"motivos altruistas en la moral verbal previa".
variable 8	"sin respuesta 2 en la moral verbal previa".
variable 9	"acuerdos en la moral verbal posterior.
variable 10	"desacuerdos en la moral verbal posterior.
variable 11	"sin respuesta 1 en la moral verbal posterior.
variable 12	"motivos pragmáticos en la moral verbal posterior.
variable 13	"motivos altruistas en la moral verbal posterior.
variable 14	"sin respuesta 2 en la moral verbal posterior.

Cada una de estas variables incluye en total 35 casos que conforman el grupo control.

Dichos datos fueron tratados con la prueba Wilcoxon, que de acuerdo con Etxeberria y col. (1991) es una prueba no paramétrica que permite comparar los cambios que se producen en una variable, antes y después de un tratamiento. Además resulta suficientemente potente, ya que considera no sólo el sentido de las diferencias de las puntuaciones, sino que también toma en cuenta la magnitud de las mismas. Dicha prueba puede ser utilizada con una escala ordinal, para la comparación de resultados de muestras relacionadas.

Para el caso presente, el objetivo era comparar los resultados entre la evaluación previa y posterior, para las variables V3 a V14.

A continuación se presenta las tablas de datos y de análisis estadístico con la prueba Wilcoxon, para el grupo control.

DATOS DE LAS VARIABLES DEL GRUPO CONTROL.

V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
b	1	4	1	0	1	2	2	3	2	0	1	1	3
b	2	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3
b	3	5	0	0	3	2	0	3	2	0	3	0	2
b	4	5	0	0	4	1	0	4	1	0	4	0	1
b	5	5	0	0	2	2	1	5	0	0	2	1	2
b	6	4	1	0	1	3	1	4	1	0	1	1	3
b	7	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	1	2
b	8	5	0	0	0	2	3	2	3	0	1	0	4
b	9	5	0	0	1	3	1	3	1	1	0	1	4
b	10	5	0	0	2	2	1	4	0	1	2	0	3
b	11	3	1	1	3	0	2	4	1	0	1	2	2
b	12	5	0	0	1	1	3	4	0	1	1	0	4
b	13	5	0	0	0	2	3	5	0	0	0	1	4
b	14	5	0	0	1	2	2	4	1	0	1	0	4
b	15	3	1	1	2	2	1	5	0	0	2	3	0
b	16	5	0	0	2	2	1	5	0	0	1	1	3
b	17	4	1	0	3	2	0	5	0	0	3	0	2
b	18	3	0	2	2	1	2	5	0	0	0	1	4
b	19	5	0	0	4	0	1	2	2	1	4	0	1
b	20	5	0	0	2	0	3	5	0	0	3	0	2
b	21	5	0	0	2	2	1	5	0	0	4	0	1
b	22	5	0	0	2	2	1	5	0	0	3	1	1
b	23	5	0	0	0	2	3	5	0	0	2	0	3
b	24	5	0	0	3	1	1	5	0	0	5	0	0
b	25	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	3	0
b	26	5	0	0	2	2	1	3	2	0	3	0	2
b	27	5	0	0	1	3	1	5	0	0	1	1	3
b	28	5	0	0	2	1	2	5	0	0	2	0	3
b	29	4	1	0	3	0	2	5	0	0	2	0	3
b	30	5	0	0	2	3	0	4	1	0	4	1	0
b	31	5	0	0	2	2	1	5	0	0	0	0	5
b	32	5	0	0	1	0	4	5	0	0	2	0	3
b	33	5	0	0	2	3	0	5	0	0	3	1	1
b	34	4	1	0	0	0	5	4	0	1	2	0	3
b	35	5	0	0	1	4	0	4	1	0	1	1	3

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V3, ACUERDOS EN LA MORAL VERBAL
PREVIA, Y V9, ACUERDOS DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
9.21	12	Rangos -	(V9 Menor V3)
8.50	5	Rangos +	(V9 Mayor V3)
	18	Empates	(V9 Igual V3)
	35	Total	
Z	=	-1.6095	Probabilidad para dos colas = .1075

Ha = Hay diferencia entre V3 y V9.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre V3 y V9.

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V4, DESACUERDOS EN LA MORAL VERBAL
PREVIA, Y V10, DESACUERDOS DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
5.50	4	Rangos -	(V10 Menor V4)
8.30	10	Rangos +	(V10 Mayor V4)
	21	Empates	(V10 Igual V4)
	35	Total	
Z	=	-1.9147	Probabilidad para dos colas = .0555

Ha = Hay diferencia entre V4 y V10.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre V4 y V10.

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V5, PREGUNTAS SIN RESPUESTA EN LA
MORAL VERBAL PREVIA, Y V 11, PREGUNTAS SIN RESPUESTA
DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
5.33	3	Rangos -	(V11 Menor V5)
4.00	5	Rangos +	(V11 Mayor V5)
	27	Ties	(V11 Igual V5)
	35	Total	
Z =	-2801		Probabilidad para dos colas = .7794

Ha = Hay diferencia entre V5 y V11. Ho = No hay diferencia entre V5 y V11.
 $\alpha = .05$ Ho SE ACEPTA
 NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V6, MOTIVOS PRAGMÁTICOS EN LA MORAL
VERBAL PREVIA, Y V12, MOTIVOS PRAGMÁTICOS
DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
10.75	6	Rangos -	(V12 menor V6)
9.65	13	Rangos +	(V12 mayor V6)
	16	Empates	(V12 igual V6)
	35	Total	
Z =	-1.2274		Probabilidad para dos colas = .2197

Ha = Hay diferencia entre V6 y V12. Ho = No hay diferencia entre V6 y V12.
 $\alpha = .05$ Ho SE ACEPTA
 NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V7, MOTIVOS ALTRUISTAS EN LA MORAL
VERBAL PREVIA, Y V13, MOTIVOS ALTRUISTAS
DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
14.92	25	Rangos-	(V13 Lt V7)
11.00	3	Rangos+	(V13 Gt V7)
	7	Empates	(V13 Eq V7)
	35	Total	
Z	=	-3.8711	Probabilidad para dos colas = .0001

Ha = Hay diferencia entre V7 y V13.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre V7 y V13.

Ho SE RECHAZA

**V7 ES SIGNIFICATIVAMENTE MAYOR
QUE V13.**

**LOS MOTIVOS ALTRUISTAS FUERON
MAS FRECUENTES EN LA EVALUACIÓN
PREVIA QUE EN LA POSTERIOR.**

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V8, MOTIVOS SIN RESPUESTA EN LA
MORAL VERBAL PREVIA, Y V14, MOTIVOS SIN RESPUESTA
DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
11.50	6	Rangos -	(V14 Menor V8)
14.71	21	Rangos +	(V14 Mayor V8)
	8	Empates	(V14 Igual V8)
	35	Total	
Z	=	-2.8830	Probabilidad para dos colas = .0039

Ha = Hay diferencia entre V8 y V14. Ho = No hay diferencia entre V8 y V14.

$\alpha = .05$

Ho SE RECHAZA

**V14 ES SIGNIFICATIVAMENTE MAYOR
QUE V 8.**

**LOS MOTIVOS SIN RESPUESTA FUERON
MAS FRECUENTES EN LA EVALUACIÓN
POSTERIOR QUE EN LA PREVIA.**

**COMPARACIÓN PAREADA INTRAGRUPPO
CON LA PRUEBA WILCOXON.
GRUPO CONTROL.**

ETIQUETAS DE LAS VARIABLES 1 A 2 Y 15 A 18.

variable 1	"grupo".
variable 2	"número de lista".
variable 15	"participación en la moral real previa".
variable 16	"no participación en la moral real previa
variable 17	"participación en la moral real posterior".
variable 18	"no participación en la moral real posterior".

Cada una de estas variables incluye en total 35 casos que conforman el grupo control.

Dichos datos fueron tratados con la prueba Wilcoxon, que de acuerdo con Etzeberria y col. (1991) es una prueba no paramétrica que permite comparar los cambios que se producen en una variable, antes y después de un tratamiento. Además resulta suficientemente potente, ya que considera no sólo el sentido de las diferencias de las puntuaciones, sino que también toma en cuenta la magnitud de las mismas. Dicha prueba puede ser utilizada con una escala ordinal, para la comparación de resultados de muestras relacionadas.

Para el caso presente, el objetivo era comparar los resultados entre la evaluación previa y posterior, para las variables V15 a V18.

A continuación se presenta las tablas de datos y de análisis estadístico con la prueba Wilcoxon, para el grupo control.

DATOS DE LAS VARIABLES DEL GRUPO CONTROL.

V1	V2	V15	V16	V17	V18
b	1	0	3	1	2
b	2	0	3	1	2
b	3	1	2	0	3
b	4	0	3	0	3
b	5	0	3	0	3
b	6	0	3	0	3
b	7	0	3	1	2
b	8	0	3	0	3
b	9	0	3	0	3
b	10	0	3	0	3
b	11	1	2	0	3
b	12	2	1	0	3
b	13	1	2	0	3
b	14	0	3	0	3
b	15	2	1	0	3
b	16	1	2	1	2
b	17	1	2	0	3
b	18	1	2	0	3
b	19	0	3	0	3
b	20	1	2	3	0
b	21	1	2	3	0
b	22	1	2	2	1
b	23	0	3	0	3
b	24	1	2	3	0
b	25	0	3	0	3
b	26	2	1	0	3
b	27	0	3	0	3
b	28	0	3	0	3
b	29	2	1	0	3
b	30	0	3	0	3
b	31	1	2	3	0
b	32	1	2	0	3
b	33	2	1	0	3
b	34	2	1	0	3
b	35	2	1	0	3

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V15, PARTICIPACIÓN EN LA MORAL REAL
PREVIA, Y V17, PARTICIPACIÓN EN LA MORAL REAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
11.15	13	Rangos -	(V17 Menor V15)
10.75	8	Rangos +	(V17 Mayor V15)
	14	Empates	(V17 Igual V15)
	35	Total	
Z	=	-1.0254	Probabilidad para 2 colas = .3052

Ha = hay diferencia entre V15 Y V17. Ho = No hay diferencia entre V15 y V17.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA INTRAGRUPO
CON LA PRUEBA WILCOXON.
GRUPO EXPERIMENTAL.**

ETIQUETAS DE LAS VARIABLES 1 A 14.

variable 1	"grupo".
variable 2	"número de lista".
variable 3	"acuerdos en la moral verbal previa".
variable 4	"desacuerdos en la moral verbal previa".
variable 5	"sin respuesta 1 en la moral verbal previa".
variable 6	"motivos pragmáticos en la moral verbal previa".
variable 7	"motivos altruistas en la moral verbal previa".
variable 8	"sin respuesta 2 en la moral verbal previa".
variable 9	"acuerdos en la moral verbal posterior.
variable 10	"desacuerdos en la moral verbal posterior.
variable 11	"sin respuesta 1 en la moral verbal posterior.
variable 12	"motivos pragmáticos en la moral verbal posterior.
variable 13	"motivos altruistas en la moral verbal posterior.
variable 14	"sin respuesta 2 en la moral verbal posterior.

Cada una de estas variables incluye en total 33 casos que conforman el grupo experimental.

Dichos datos fueron tratados con la prueba Wilcoxon, que de acuerdo con Etxeberria y col. (1991) es una prueba no paramétrica que permite comparar los cambios que se producen en una variable, antes y después de un tratamiento. Además resulta suficientemente potente, ya que considera no sólo el sentido de las diferencias de las puntuaciones, sino que también toma en cuenta la magnitud de las mismas. Dicha prueba puede ser utilizada con una escala ordinal, para la comparación de resultados de muestras relacionadas.

Para el caso presente, el objetivo era comparar los resultados entre la evaluación previa y posterior, para las variables V3 a V14 para el grupo experimental.

A continuación se presenta las tablas de datos y de análisis estadístico con la prueba Wilcoxon, para el grupo experimental.

DATOS DE LAS VARIABLES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
c	1	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	2	1
c	2	5	0	0	4	1	0	5	0	0	3	1	1
c	3	4	0	1	3	0	2	4	1	0	4	1	0
c	4	5	0	0	1	4	0	5	0	0	0	5	0
c	5	3	2	0	4	1	0	5	0	0	2	2	1
c	6	4	1	0	1	2	2	5	0	0	1	2	2
c	7	4	0	1	1	1	3	5	0	0	0	3	2
c	8	5	0	0	1	4	0	5	0	0	0	4	1
c	9	5	0	0	1	2	2	5	0	0	0	1	4
c	10	5	0	0	2	3	0	5	0	0	1	2	2
c	11	5	0	0	3	2	0	5	0	0	4	0	1
c	13	5	0	0	2	2	1	5	0	0	3	0	2
c	14	4	0	1	0	0	5	4	1	0	0	0	5
c	15	5	0	0	2	2	1	5	0	0	3	1	1
c	17	5	0	0	2	1	2	5	0	0	3	1	1
c	18	5	0	0	1	3	1	4	1	0	3	1	1
c	19	5	0	0	1	2	2	5	0	0	2	1	2
c	20	5	0	0	1	2	2	5	0	0	1	1	3
c	21	4	1	0	2	2	1	4	1	0	3	0	2
c	22	4	1	0	3	0	2	4	1	0	2	1	2
c	23	4	0	1	2	1	2	4	0	1	4	0	1
c	24	2	3	0	4	1	0	3	2	0	3	1	1
c	25	5	0	0	1	0	4	3	2	0	3	1	1
c	26	3	2	0	3	2	0	4	1	0	1	2	2
c	27	4	1	0	2	2	1	4	1	0	0	0	5
c	28	5	0	0	1	3	1	5	0	0	2	1	2
c	29	5	0	0	1	1	3	5	0	0	3	0	2
c	31	4	1	0	3	2	0	3	1	1	1	0	4
c	22	4	1	0	3	1	1	4	1	0	2	3	0
c	33	5	0	0	1	2	2	2	2	1	2	0	3
c	34	5	0	0	3	0	2	3	2	0	5	0	0
c	35	5	0	0	0	1	4	5	0	0	1	1	3
c	36	3	1	1	3	2	0	4	0	1	1	1	3

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V3, ACUERDOS EN LA MORAL VERBAL
PREVIA, Y V9, ACUERDOS DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
7.40	5	Rangos -	(V9 menor V3)
4.83	6	Rangos +	(V9 mayor V3)
	22	Empates	(V9 igual V3)
	33	Total	
Z =	-3556		Probabilidad para dos colas = .7221

Ha = hay diferencia entre V3 Y V9.

Ho = No hay diferencia entre V3 y V9.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V4, DESACUERDOS EN LA MORAL VERBAL
PREVIA, Y V10, DESACUERDOS DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
5.10	5	Rangos -	(V10 Menor V4)
6.75	6	Rangos +	(V10 Mayor V4)
	22	Empates	(V10 Igual V4)
	33	Total	
Z =	-6668		Probabilidad para dos colas = .5049

Ha = hay diferencia entre V4 Y V10.

Ho = No hay diferencia entre V4 y V10.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V5, PREGUNTAS SIN RESPUESTA EN LA
MORAL VERBAL PREVIA, Y V11, PREGUNTAS SIN RESPUESTA DE LA
MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
3.00	3	Rangos -	(V11 Menor V5)
3.00	2	Rangos +	(V11 Mayor V5)
	28	Empates	(V11 Igual V5)
	33	Total	
Z =	-0.4045		Probabilidad para dos colas = .6858

Ha = hay diferencia entre V5 Y V11. Ho = No hay diferencia entre V5 y V11.
 $\alpha = .05$ Ho SE ACEPTA
 NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V6, MOTIVOS PRAGMÁTICOS EN LA MORAL
VERBAL PREVIA, Y V12, MOTIVOS PRAGMÁTICOS DE LA MORAL
VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
15.86	14	Rangos -	(V12 menor V6)
15.19	16	Rangos +	(V12 mayor V6)
	3	Empates	(V12 igual V6)
	33	Total	
Z =	-0.2160		Probabilidad para dos colas = .8290

Ha = hay diferencia entre V6 Y V12. Ho = No hay diferencia entre V6 y V12.
 $\alpha = .05$ Ho SE ACEPTA
 NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V7, MOTIVOS ALTRUISTAS EN LA MORAL
VERBAL PREVIA, Y V13, MOTIVOS ALTRUISTAS DE LA MORAL
VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
12.75	16	Rangos -	(V13 menor V7)
10.29	7	Rangos +	(V13 mayor V7)
	10	Empates	(V13 igual V7)
	33	Total	
Z	=	-2.0074	Probabilidad para dos colas = .0447

Ha = hay diferencia entre V7 Y V13.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre V7 y V13.

Ho SE RECHAZA

**V13 ES SIGNIFICATIVAMENTE MENOR
QUE V7.**

**LOS MOTIVOS ALTRUISTAS FUERON
MENOS FRECUENTES EN LA
EVALUACIÓN POSTERIOR.**

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V8, MOTIVOS SIN RESPUESTA EN LA
MORAL VERBAL PREVIA, Y V14, MOTIVOS SIN RESPUESTA DE LA
MORAL VERBAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
12.65	10	Rangos -	(V14 Lt V8)
14.03	16	Rangos +	(V14 Gt V8)
	7	Empates	(V14 Eq V8)
	33	Total	
Z	=	-1.2445	Probabilidad para dos colas = .2133

Ha = hay diferencia entre V8 y V14.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre V8 y V14.

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN PAREADA INTRAGRUPO,
CON LA PRUEBA WILCOXON.
GRUPO EXPERIMENTAL.**

ETIQUETAS DE LAS VARIABLES 1 A 2 Y 15 A 18.

variable 1	"grupo".
variable 2	"número de lista".
variable 15	"participación en la moral real previa".
variable 16	"no participación en la moral real previa
variable 17	"participación en la moral real posterior".
variable 18	"no participación en la moral real posterior".

Cada una de estas variables incluye en total 33 casos que conforman el grupo experimental.

Dichos datos fueron tratados con la prueba Wilcoxon, que de acuerdo con Etxeberria y col. (1991) es una prueba no paramétrica que permite comparar los cambios que se producen en una variable, antes y después de un tratamiento. Además resulta suficientemente potente, ya que considera no sólo el sentido de las diferencias de las puntuaciones, sino que también toma en cuenta la magnitud de las mismas. Dicha prueba puede ser utilizada con una escala ordinal, para la comparación de resultados de muestras relacionadas.

Para el caso presente, el objetivo era comparar los resultados entre la evaluación previa y posterior, para las variables V15 a V18.

A continuación se presenta las tablas de datos y de análisis estadístico con la prueba Wilcoxon, para el grupo experimental.

DATOS DE LAS VARIABLES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

V1	V2	V15	V16	V17	V18
c	1	1	2	1	2
c	2	1	2	2	1
c	3	2	1	0	3
c	4	1	2	1	2
c	5	1	2	2	1
c	6	1	2	0	3
c	7	1	2	0	3
c	8	2	1	0	3
c	9	2	1	0	3
c	10	1	2	0	3
c	11	2	1	0	3
c	13	2	1	0	3
c	14	1	2	0	3
c	15	2	1	0	3
c	17	1	2	0	3
c	18	0	3	0	3
c	19	2	1	0	3
c	20	1	2	0	3
c	21	1	2	1	2
c	22	0	3	0	3
c	23	2	1	0	3
c	24	1	2	1	2
c	25	1	2	0	3
c	26	1	2	0	3
c	27	1	2	0	3
c	28	0	3	2	1
c	29	1	2	1	2
c	31	1	2	1	2
c	32	1	2	0	3
c	33	1	2	0	3
c	34	0	3	0	3
c	35	1	2	0	3
c	36	1	2	0	3

**COMPARACIÓN PAREADA A TRAVÉS DE LA PRUEBA WILCOXON,
ENTRE LAS VARIABLES V15, PARTICIPACIÓN EN LA MORAL REAL
PREVIA, Y V17, PARTICIPACIÓN EN LA MORAL REAL POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
12.57	21	Rangos -	(V17 menor V15)
12.00	3	Rangos +	(V17 mayor V15)
	9	Empates	(V17 igual V15)
	33	Total	
Z	=	-3.2571	Probabilidad para dos colas = .0011

Ha = hay diferencia entre V15 Y V17. Ho = No hay diferencia entre V15 y V17.

$\alpha = .05$

Ho SE RECHAZA

**V17 ES SIGNIFICATIVAMENTE MENOR
QUE V15.**

**LA PARTICIPACION FUE
SIGNIFICATIVAMENTE MENOR EN LA
EVALUACIÓN POSTERIOR**

COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS PRUEBA MANN-WHITNEY

ETIQUETAS DE LAS VARIABLES 1 A 18.

variable 1	"grupo".
variable 2	"número de lista".
variable 3	"acuerdos en la moral verbal previa".
variable 4	"desacuerdos en la moral verbal previa".
variable 5	"sin respuesta 1 en la moral verbal previa".
variable 6	"motivos pragmáticos en la moral verbal previa".
variable 7	"motivos altruistas en la moral verbal previa".
variable 8	"sin respuesta 2 en la moral verbal previa".
variable 9	"acuerdos en la moral verbal posterior".
variable 10	"desacuerdos en la moral verbal posterior".
variable 11	"sin respuesta 1 en la moral verbal posterior".
variable 12	"motivos pragmáticos en la moral verbal posterior".
variable 13	"motivos altruistas en la moral verbal posterior".
variable 14	"sin respuesta 2 en la moral verbal posterior".
variable 15	"participación en la moral real previa".
variable 17	"participación en la moral real posterior".

Cada una de estas variables incluye en total 68 casos, 35 del grupo control y 33 del grupo experimental.

Dichos datos fueron tratados con la prueba Mann Whitney, que de acuerdo con Etxebarria y col. (1991) es una de las pruebas no paramétricas más potentes, que pueden ser utilizadas con una escala ordinal para la comparación de resultados de muestras independientes.

Para el caso presente, el objetivo era comparar los resultados entre los grupos control y experimental, en relación con las variables V3 a V15 y V17.

A continuación se presentan las tablas de datos de los grupos control y experimental:

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V5, PREGUNTAS SIN RESPUESTA DE LA MORAL VERBAL PREVIA

Rangos Significativos	Número de Casos		
35.08	33	V1 = 1	
33.96	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
558.5	1157.5	-.3968	.6915

Ha= hay diferencia entre V5 del grupo 1 y V5 del grupo 2. **Ho** No hay diferencia entre V5 del grupo 1 y V5 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V6, MOTIVOS PRAGMÁTICOS DE LA MORAL VERBAL PREVIA

Rangos Significativos	Número de Casos		
35.91	33	V1 = 1	
33.17	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
531.0	1185.0	-.5940	.5525

Ha= hay diferencia entre V6 del grupo 1 y V3 del grupo 2. **Ho** No hay diferencia entre V3 del grupo 1 y V6 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V3, ACUERDOS DE LA MORAL VERBAL PREVIA

Rangos significativos	Número de Casos		
31.82	33	V1 = 1	
37.03	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
489.0	1050.0	-1.2994	.1938

Ha = hay diferencia entre V3 del grupo 1 y V3 del grupo 2. **Ho** No hay diferencia entre V3 del grupo 1 y V3 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V4, DESACUERDOS DE LA MORAL VERBAL PREVIA

Rangos significativos	Numero de Casos		
36.17	33	V1 = 1	
32.93	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
522.5	1193.5	-8.773	.3803

Ha = hay diferencia entre V4 del grupo 1 y V4 del grupo 2. **Ho** No hay diferencia entre V4 del grupo 1 y V4 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V9, ACUERDOS DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR

Rangos significativos	Número de Casos		
34.97	33	V1 = 1	
34.06	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
562.0	1154.0	-2107	.8331

Ha= hay diferencia entre V9 del grupo 1 y V9 del grupo 2. Ho No hay diferencia entre V9 del grupo 1 y V9 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V10, DESACUERDOS DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR

Rangos significativos	Número de Casos		
34.64	33	V1 = 1	
34.37	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
573.0	1143.0	-.0639	.9491

Ha= hay diferencia entre V10 del grupo 1 y V10 del grupo 2. Ho No hay diferencia entre V10 del grupo 1 y V10 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA
VARIABLE V7, MOTIVOS ALTRUISTAS DE LA MORAL VERBAL
PREVIA**

Rangos significativos	Número de Casos		
33.56	33	V1 = 1	
35.39	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
546.5	1107.5	.4035	.6866

Ha= hay diferencia entre V7 del grupo 1 y V7 del grupo 2. Ho No hay diferencia entre V7 del grupo 1 y V7 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA
VARIABLE V8, MOTIVOS SIN RESPUESTA DE LA MORAL VERBAL
PREVIA**

Rangos significativos	Número de Casos		
33.12	33	V1 = 1	
35.80	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
532.0	1093.0	-.5764	.5643

Ha= hay diferencia entre V8 del grupo 1 y V8 del grupo 2. Ho No hay diferencia entre V8 del grupo 1 y V8 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA
VARIABLE V13, MOTIVOS ALTRUISTAS DE LA MORAL VERBAL
POSTERIOR**

Rangos significativos	Número de Casos		
39.44	33	V1 = 1	
29.84	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
414.5	1301.5	-2.1572	.0310

H_a= hay diferencia entre V13 del grupo 1 y V13 del grupo 2.
H_o No hay diferencia entre V13 del grupo 1 y V13 del grupo 2.

$\alpha = .05$

H_o SE RECHAZA

**HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.
EL GRUPO EXPERIMENTAL MUESTRA
MAYOR NÚMERO DE MOTIVOS
ALTRUISTAS**

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V11, PREGUNTAS SIN RESPUESTA DE LA MORAL VERBAL POSTERIOR

Rangos significativos	Número de Casos		
33.62	33	V1 = 1	
35.33	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
548.5	1109.5	-.5800	.5619

Ha= hay diferencia entre V11 del grupo 1 y V11 del grupo 2. Ho No hay diferencia entre V11 del grupo 1 y V11 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V12, DESACUERDOS DE LA MORAL VERBAL PREVIA

Rangos significativos	Número de casos		
34.62	33	V1 = 1	
34.39	35	V1 = 2	
	68	Total	
Correcciones para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
573.5	1142.5	-.0503	.9599

Ha= hay diferencia entre V12 del grupo 1 y V12 del grupo 2. Ho No hay diferencia entre V12 del grupo 1 y V12 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

LA COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V15, PARTICIPACIÓN EN LA MORAL REAL PREVIA.

Rangos significativos	Número de Casos		
29.69	35	V1 = 1	
39.61	33	V1 = 2	
	68	Total	
Corrección para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
409.0	1307.0	-2.2430	.0249

H_a= hay diferencia entre V15 del grupo 1 y V15 del grupo 2. **H₀** No hay diferencia entre V15 del grupo 1 y V15 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE RECHAZA

HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

EL GRUPO EXPERIMENTAL MOSTRÓ MAYOR PARTICIPACIÓN

LA COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA LA VARIABLE V17, PARTICIPACIÓN EN LA MORAL REAL POSTERIOR.

Rangos significativos	Número de Casos		
34.67	35	V1 = 1	
34.32	33	V1 = 2	
	68	Total	
Corrección para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
571.5	1132.5	-.0951	.9242

H_a= hay diferencia entre V17 del grupo 1 y V17 del grupo 2. **H₀** No hay diferencia entre V17 del grupo 1 y V17 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE ACEPTA

NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**LA COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE LOS DOS GRUPOS PARA
LA VARIABLE V14, MOTIVOS SIN RESPUESTA DE LA MORAL
VERBAL POSTERIOR**

Rangos significativos	Número de Casos		
29.83	33	V1 = 1	
38.90	35	V1 = 2	
	68	Total	
Corrección para empates.			
U	W	Z	Probabilidad para dos colas.
423.5	984.5	-1.9335	.0532

Ha= hay diferencia entre V14 del grupo 1 y V14 del grupo 2. Ho No hay diferencia entre V14 del grupo 1 y V14 del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho SE RECHAZA

HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA.

**EL GRUPO CONTROL PRESENTA
MAYOR NÚMERO DE MOTIVOS SIN
RESPUESTA.**