

JOSÉ MATÍAS ROMO MARTÍNEZ

Departamento de Educación/UAA

INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra parte de los resultados obtenidos en una investigación realizada en una muestra de bachilleres del municipio de Aguascalientes acerca de dos elementos: el juicio moral y la crisis de identidad; específicamente se presenta la información relativa al primero de ellos. Ambos temas son propios de la psicología, pero fueron estudiados en un ambiente educativo, a saber: ocho bachilleratos de diferentes subsistemas, con diferentes modalidades, turnos y orientaciones.

En el campo de la psicología, y también desde una perspectiva educativa, la adolescencia es considerada como un momento crucial, pues en esta etapa del desarrollo se dan cambios cualitativos de notable importancia, sobre todo en el aspecto intelectual, área de principal atención de la educación; un ejemplo de estos cambios es el paso del pensamiento concreto a un tipo de pensamiento abstracto y formal de acuerdo a la teoría de Piaget¹. Además, y ya en otro campo al que la educación históricamente no ha prestado tanta atención (el del desarrollo socioafectivo), en este periodo se da una considerable

¹ Ver J. Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona, Crítica, 1985; J. Piaget, *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Crítica, 1983; J. Flavell, *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, 5ª edición, Buenos Aires, Paidós, 1978.

toma de decisiones, todas ellas de suma importancia para los individuos, tales como la elección de una carrera, la adopción de un sistema de valores religiosos, políticos y morales, la definición de un rol social, de un rol sexual, etc., involucradas de manera directa con la formación integral y armónica de los alumnos que cursan típicamente el nivel educativo que denominamos Educación Media o Bachillerato. En este periodo se conforma y consolida la personalidad de los jóvenes, se adquiere y/o construye un sistema personal de valores y se entra al mundo de las responsabilidades adultas; es el momento más importante para el desarrollo de la autonomía de los individuos, que se refleja en acciones como la búsqueda activa de independencia económica y la delimitación de una vida personal cada vez menos referida a la familia nuclear. Es también un momento en que la persona busca una mayor integración con la sociedad en diferentes ámbitos (laboral, de estudios, políticos, religiosos), y con diversos objetivos. En fin, a todas vistas la adolescencia es considerada como un periodo crítico en el desarrollo del psiquismo y la experiencia educativa no es ajena a todo ello.

Por ello, es interesante ver cómo se dan estos procesos de desarrollo en un ambiente educativo, aunque de manera tradicional hayan sido estudiados y delimitados por la Psicología, puesto que lo esperable es que las instituciones educativas creen un ambiente que propicie un desarrollo óptimo de las personas. De hecho, este interés está presente en documentos educativos de carácter normativo, los cuales mencionan la trascendencia de la formación armónica e integral de la personalidad, como es el caso de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos² y la Ley General de Educación³, para el país en general, y la Constitución del

² El Artículo Tercero define lo siguiente: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...]; la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano [...]". Poder Ejecutivo Federal, *Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y Ley General de Educación*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.

³ Que menciona en su artículo 7°, fracción I, referente a los fines de la educación, que ésta "[...] debe contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas". *Ibidem*.

Estado de Aguascalientes⁴, su Ley de Educación y su Programa de Desarrollo Educativo 1999-2004⁵ en particular, todos los cuales hablan del tema de manera explícita.

Sin embargo, de diferentes maneras y por diferentes medios podemos ver que la escuela no ha atendido eficazmente esta parte de su función formativa, por lo que diversos sujetos sociales (maestros, investigadores, padres de familia, etc.) han señalado tal carencia de formación y expresado la necesidad urgente de mejorar la formación ética en el proceso de socialización escolar⁶. El problema que ha existido es que "...la preocupación por la formación integral, en general, y el estudio de los valores y del desarrollo moral, en particular, ha dependido más de intereses de algunos investigadores y de algunas instituciones que de políticas de gobierno e institucionales claramente definidas"⁷.

Otro elemento interesante en el estudio de los aspectos relacionados con la formación integral de los adolescentes consiste

⁴ En su artículo 6º, fracción 10, precisa: "La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de valores, conocimientos y habilidades, y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social". Gobierno del Estado de Aguascalientes, *Artículo 6º de la Constitución Política y Ley de Educación del Estado de Aguascalientes*, Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, 1997.

⁵ "Se dedicarán grandes esfuerzos para robustecer los valores nacionales y los de la comunidad desde el seno de la familia y en la escuela, aprovechando en el aula los propios contenidos curriculares para fortalecerlos [...] Será necesario lograr que los valores vayan por las calles y a todo lugar, y no sólo se queden en los textos [...] La educación en valores tratará con el debido respeto las diferencias individuales y colectivas, en ánimo de que todos juntos aprendamos durante el recorrido de este trayecto". Gobierno del Estado de Aguascalientes, *Programa de Desarrollo Educativo de Aguascalientes 1999-2004*, Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, 1998.

⁶ B. Barba, "El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato en Aguascalientes", en J. E. de los Santos (compilador), *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, México, Universidad de Colima, 2000, p. 140.

⁷ M. T. Wuest (coord.), *Educación, cultura y procesos sociales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995, p. 332.

en conocer mediante cifras la conformación de la población de este tipo educativo. En el momento de realizar la investigación, en el ciclo escolar 2000-2001, existían 59 instituciones de Educación Media en el municipio de Aguascalientes, organizadas en 9 subsistemas diferentes, que atendían a un total de 23,155 alumnos, de los cuales 11,289 (48.75%) eran hombres y 11,866 (51.25%) mujeres. Del total de instituciones, 17 eran públicas y atendían a 13,696 alumnos, correspondiente al 59.15% de la población, y 42 eran privadas con 9,459 alumnos, o sea, el 40.85% del total de alumnos⁸. En ello podemos ver una gran diversidad en la oferta educativa, debido a la enorme demanda que en los últimos veinte años se ha incrementado de manera notable en este tipo educativo, debido a la tendencia de crecimiento demográfico que sigue nuestro país, y en la cual no siempre está cuidado, y menos garantizado, un desarrollo armónico de la personalidad de los estudiantes, dadas las dimensiones monumentales de la tarea.

En cuanto al ámbito institucional, y de manera particular en el Departamento de Educación, se han llevado a cabo con anterioridad dos investigaciones similares a la presente, las cuales buscaban definir cuál es el nivel de razonamiento moral de estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura; éstas fueron llevadas a cabo por el maestro Gustavo Muñoz⁹, con alumnos de secundaria, y por el doctor Bonifacio Barba¹⁰, en los tres niveles mencionados; sus resultados sirven como punto de referencia y comparación para el presente estudio.

MARCO TEÓRICO

La investigación se ubica en la conjunción de dos tradiciones o corrientes teóricas dentro de la psicología: la del desarrollo del juicio

⁸ Instituto de Educación de Aguascalientes, *Servicios de educación media. Tablas*, Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, 2000, pp. 41-42.

⁹ G. Muñoz, *El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias de Aguascalientes*, Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2002.

¹⁰ B. Barba, *Niveles de razonamiento moral en estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura del estado de Aguascalientes* (Proyecto de investigación), Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.

moral y la de las crisis vitales. A continuación se presenta una breve descripción de los principales postulados e ideas de la primera teoría mencionada, lo que aportará elementos para el análisis, la interpretación y comprensión de los resultados.

La teoría cognitivo evolutiva del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg postula tres niveles de razonamiento moral: el preconventional, el convencional y el postconvencional; a su vez, cada uno de ellos cuenta con dos estadios, lo que da un total de seis estadios. Estos últimos, y no los niveles, son los que Rest utilizó en la conceptualización del DIT¹¹ y en sus resultados. Cabe hacer mención que Kohlberg retomó la teoría de Piaget, que surgió de sus trabajos acerca del desarrollo del criterio moral en los niños, en donde menciona que existe un paso de una moralidad heterónoma a una de carácter autónomo. En esencia, Piaget¹² estima que las normas morales internas son principios lógicos de justicia; por ello, menciona que el desarrollo intelectual y las experiencias de adopción de papeles en el grupo de compañeros de la misma edad transforman naturalmente las percepciones de las reglas, pasando de las demandas autoritarias externas a las reglas acordadas y los principios internos. Para Piaget las normas de justicia no son simplemente cuestiones de lógica abstracta, sino más bien sentimientos de simpatía, gratitud y venganza tomados en forma lógica¹³. Ésta es la columna vertebral de la teoría de Kohlberg, dado que en el planteamiento de sus estadios hay un paso de una moralidad externa a una moralidad interna y para que ello sea posible es necesario, además del adelanto intelectual, la experiencia social, específicamente la adopción de papeles en diversos grupos; todo ello teniendo como fondo el principio de justicia. Kohlberg agrega a la teoría de Piaget el postulado de los tres niveles y seis estadios.

Además, Kohlberg hace uso también de los planteamientos piagetianos del desarrollo cognitivo; en esta lógica, y puesto que el

¹¹ Es el instrumento utilizado en la investigación, el *Defining Issues Test*.

¹² Cfr. J. Piaget, *El criterio moral en el niño*, México, Roca, 1985.

¹³ L. Kohlberg, "Moral, desarrollo", en D. L. Sills (dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, volumen 7, Madrid, Aguilar, 1977, p. 227.

juicio moral es un tipo de razonamiento, además de que es parte de una teoría organizada en estadios, resulta que para alcanzar un determinado estadio moral es necesario haber accedido a un estadio lógico (o cognitivo) de igual nivel o de nivel superior. Un individuo puede estar en un estadio lógico más elevado que el moral, pero no a la inversa, es decir, que un individuo no puede tener un nivel de juicio moral mayor que su nivel de pensamiento operacional, ya sea concreto o formal¹⁴.

Siguiendo con el carácter cognitivo de su teoría, Kohlberg hace una precisión:

La madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral. De hecho, se descubre una relación curvilínea entre el cociente intelectual y la madurez moral. En la extensión por debajo de la media, se da una correlación lineal, mientras que no se ve relación entre las medidas en el grupo por encima o por debajo de la media¹⁵.

Lo anterior nos indica que existen otros elementos que influyen en este desarrollo, los cuales muestran su influencia de manera importante en los casos que no están por debajo de la media; así, encontramos que Kohlberg define de la siguiente manera el desarrollo moral: "...es el incremento en la interiorización de las reglas culturales básicas"¹⁶; y este incremento es entendido desde el planteamiento cognitivo del desarrollo en estadios, en el cual se menciona que las estructuras de los estadios superiores reintegran a las estructuras elaboradas en estadios inferiores. El otro elemento que retoma la definición son las reglas culturales básicas, es decir, la influencia del medio social. Estas últimas hacen referencia a principios de justicia, es decir, de reciprocidad o igualdad, lo cual implica relaciones de mutualidad y de intimidad recíproca. Diciéndolo más claro, estas reglas exigen la adopción de papeles, el juego de roles, el "ponerse en los zapatos del otro", lo cual implica trabajo intelectual y transforma naturalmente las

¹⁴ E. Pérez Delgado y R. García Ros, *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 1991, p. 58.

¹⁵ L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, p. 97.

¹⁶ L. Kohlberg, *op. cit.*, 1977, p. 223.

percepciones de las reglas y da a entender que las normas de justicia no son simplemente cuestiones de lógica abstracta sino, como en la teoría de Piaget, sentimientos de simpatía, gratitud y venganza tomados en forma lógica.

Entonces, la hipótesis central de este enfoque es que en el desarrollo moral el sujeto no se limita sólo a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras lógicas que reintegran a las anteriores, todo ello a partir de su interacción con el medio, que es esencialmente social¹⁷. Cabe mencionar que para muchos sujetos este proceso de interiorización y avance de un estadio a otro es largo y, en ocasiones, complicado¹⁸.

De esta manera, cada estadio se define por tres elementos: a) una perspectiva en relación con las normas sociales, b) un conjunto de razones para juzgar las acciones concretas como "buenas" o "malas", y c) un conjunto de valores preferido¹⁹.

A continuación se describen las características de los tres niveles y los seis estadios, considerando para ello diferentes fuentes que complementan la explicación²⁰.

En el nivel preconventional los sujetos responden a las normas culturales y a las etiquetas de "bueno" y "malo", correcto e incorrecto, pero las interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o bien en términos del poder físico de aquellos que establecen

¹⁷ E. Pérez Delgado y R. García Ros, *op. cit.*, p. 56.

¹⁸ K. Ryan, "Moral y valores, educación de la", en T. Husen, y T. N. Postlethwaite (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, volumen 7, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia / Vicens-Vives, 1989, p. 4116.

¹⁹ B. Barba, *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 88; J. Rest et al., *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1999, p. 130.

²⁰ B. Barba, *op. cit.*, 1997, pp. 89-93; K. Bergling, "Moral: desarrollo", en T. Husen, y T. N. Postlethwaite (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, volumen 7, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia / Vicens-Vives, 1989, p. 4122; L. Kohlberg, *op. cit.*, 1992; J. Jordán, y F. Santolaria (comps.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1987; R. Hersh, J. Reimer y D. Paolito, *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1984.

las normas. En este sentido, el estadio 1 se caracteriza por la orientación hacia el castigo y la obediencia en sí misma, y el estadio 2 por un hedonismo instrumental ingenuo, o sea, está bien seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; también es correcto actuar para cumplir los propios intereses y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo.

Ya en el siguiente nivel, llamado convencional, se desarrolla una perspectiva sociocéntrica; a partir de este momento en los juicios morales tanto las consecuencias para el individuo como para los miembros de la familia, el grupo o la nación son tenidos en cuenta; "conformidad" y "mantener el orden" son las máximas. En el estadio 3 las razones para hacer el bien son la necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás y el preocuparse de los demás. Se debe creer en la "regla de oro": haz a otros lo que quieras para ti, por lo que se busca relacionar los diferentes puntos de vista poniéndose en el lugar del otro. En el estadio 4 existe una orientación hacia la ley y el orden; debido a esto, se define lo que está bien como todo lo que tiene que ver con el cumplimiento de los deberes a los que cada quien se compromete, con el respeto por la autoridad, no por el miedo al castigo que ésta pueda ejercer sino por un convencimiento de mantener el orden social.

El nivel más avanzado de razonamiento moral, el postconvencional, es llamado también de autonomía; lo correcto o lo erróneo no es juzgado por la referencia al individuo ni a la situación social, sino a los principios éticos de justicia, democracia, equidad, reciprocidad, derechos humanos, los cuales son vistos como universales, es decir, como propios de la dignidad de los seres humanos en tanto personas. Por lo tanto, en grupos en que los sujetos han llegado a un razonamiento de estadio 5 existen, además de leyes democráticamente aceptadas, una moralidad de compromiso y contrato social en que lo que está bien es ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo, por lo que se busca el mayor bien para el mayor número posible de personas, siempre con un respeto por las diferencias individuales. Ya en el estadio 6, donde rigen los principios individuales de conciencia, se consideran los principios éticos universales como la mejor orientación de los razonamientos morales; estos principios son

abstractos y apelan al entendimiento lógico, la universalidad y la constancia.

En síntesis, podemos afirmar que son dos los factores que facilitan el desarrollo del juicio moral: la existencia de un adelanto intelectual y la participación social, entendida esta última como la oportunidad de adoptar diferentes papeles o roles en la familia, el grupo de compañeros o en instituciones secundarias²¹, como la escuela.

Cabe precisar que el juicio es sólo un elemento de la acción moral; Rest menciona que en el caso de cualquier comportamiento moral se implican cuatro componentes, de los cuales los dos primeros conforman o intervienen en el juicio moral: a) interpretación de la situación en términos de cómo las posibles acciones del sujeto afectan el bienestar de la gente, b) cálculo o representación del curso de acción ideal a tomar, c) selección de una opción, y d) ejecución e implementación de lo que se seleccionó²². Así, en cuanto al desarrollo moral, esta investigación se ocupó específicamente del juicio moral. Una vez dados los elementos teóricos que respaldan el trabajo, a continuación se describen los aspectos tanto del diseño metodológico como de los resultados.

DISEÑO METODOLÓGICO

En lo que respecta al contenido metodológico, esta investigación intentó responder a las siguientes preguntas generales:

¿Cuál es el nivel de desarrollo del juicio moral de los estudiantes de ocho bachilleratos del municipio de Aguascalientes?

¿Cuál es su perfil de desarrollo moral considerando los diferentes estadios?

El estudio se realizó en dos fases (de las cuales se presentan sólo los resultados de la primera de ellas); en la primera, relacionada con el desarrollo del juicio moral, fue de tipo encuesta, con una aplicación

²¹ L. Kohlberg, *op. cit.*, 1997, p. 230.

²² J. Rest, "Morality", en P. Mussén (ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, New York, Wiley, 1983, p. 559.

de cuestionarios a 906 sujetos²³ de ocho escuelas diferentes²⁴, todas ubicadas en el municipio de Aguascalientes; en la segunda fase se realizaron ocho entrevistas con igual número de sujetos²⁵, para abordar el aspecto de la resolución de la crisis de identidad.

Así, en cuanto a las escuelas para el apartado del desarrollo moral, la muestra quedó conformada de la siguiente manera: de acuerdo a su tipo de control, cuatro instituciones públicas y cuatro privadas; por su modalidad, son cinco escuelas de naturaleza propedéutica y tres técnicas; en cuanto al turno, cinco bachilleratos del turno matutino, uno vespertino, uno nocturno y otro sabatino; dos escuelas con una orientación religiosa y seis con una orientación laica. Es claro que la selección de la muestra no fue aleatoria, estrictamente hablando, sino más bien con un corte intencional, sólo buscando tener la suficiente variabilidad en cuanto a las características de las escuelas y de los sujetos, lo que nos permitiría contrastar los resultados; por este motivo, las conclusiones no se pueden generalizar (a todos los adolescentes de Aguascalientes) sino con reservas.

Los instrumentos utilizados durante la investigación fueron dos: para el juicio moral, el DIT (*Defining Issues Test*), elaborado por James Rest en la década de los setenta y traducido y adaptado por Gustavo Muñoz²⁶; para la crisis de identidad fue la ISI (*Identity Status Interview*), diseñada por James Marcia, y la cual fue traducida y adaptada para esta investigación.

Un supuesto del que parte Rest²⁷, y es importante considerar en el

²³ De los cuales sólo se contemplaron 617 sujetos para el análisis, debido a que el resto fueron desechados por los análisis de consistencia y confiabilidad del DIT.

²⁴ Fueron seleccionados tres grupos por institución, uno por cada semestre (primero, tercero y quinto); cabe hacer mención que en una escuela se trabajó con dos especialidades, por lo que el número total de grupos asciende a 27.

²⁵ Para la selección de estos sujetos también se consideraron sus puntajes en el aspecto moral y, de los ocho, fueron seleccionados cuatro con puntuaciones altas y cuatro con puntuaciones bajas, para buscar las posibles relaciones entre los dos aspectos.

²⁶ Para su proyecto de investigación y tesis de la Maestría en Educación; actualmente es profesor del departamento de Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El DIT cuenta con dos versiones: una con seis historias y otra sólo con tres; ésta última fue utilizada en este trabajo.

²⁷ J. Rest, *Development in judging moral issues*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1979, p. 85.

uso del DIT, es que los estadios del desarrollo del juicio moral representan distintas maneras de entender o definir un dilema socio-moral y de evaluar sus cuestiones cruciales; esto tiene su explicación en la orientación cognitiva que rige la teoría kohlbergiana, en la idea de que el desarrollo del juicio moral está ligado a la maduración cognitiva del sujeto, lo cual implica que el individuo primero tenga una comprensión de la situación que le plantea el dilema, lo que le permitirá posteriormente generar la evaluación correspondiente. De hecho, Rest²⁸ afirma que el desarrollo del juicio moral está dirigido por procesos cognitivos y tiene lugar en la toma de decisiones de la vida real.

Cabe mencionar que en cuanto al juicio moral hay una multitud de formas e instrumentos para medir su desarrollo²⁹, y que la elección del DIT se basó en que es uno de los más utilizados a nivel mundial en investigaciones sobre este tema. De hecho, en el uso de este instrumento se habían encontrado hasta 1999 arriba de 400 publicaciones que mencionaban haberlo utilizado³⁰, y la mayoría de ellas han confirmado las características fundamentales de la construcción del juicio moral, su nomenclatura, su proceso de desarrollo y su naturaleza cognitiva³¹, así como su multiculturalidad³².

El DIT genera dos tipos de información: el perfil de desarrollo del juicio moral de la persona, ubicando sus puntuaciones en cada uno de los estadios de razonamiento moral concebidos por Kohlberg, y un puntaje que muestra el porcentaje del razonamiento moral de principios que el sujeto utiliza al hacer sus juicios, llamado índice P. Este último se obtiene de la suma de los puntajes de los estadios 5A, 5B y 6 pues representa la suma de los ítems de moral post-convencional³³. Además, esta prueba emite otros dos puntajes: el M que sirve para verificar la

²⁸ *Ibid.*, p. 247.

²⁹ *Ibidem*; K. Bergling, *op. cit.*, pp. 4121-4125; E. Pérez Delgado y R. García Ros, *op. cit.*

³⁰ J. Rest *et al.*, *op. cit.*, 1999, p. 7.

³¹ J. Rest *op. cit.*, 1979, p. 246.

³² L. Kohlberg y N. Mordecai, "Universality and variation in moral judgment: a longitudinal and cross-sectional study in Turkey", en *Child Development*, núm. 53, 4, 1982, pp. 865-876; H. Lehalle, *Psicología de los adolescentes*, México, Grijalbo, 1990.

³³ J. Rest, *op. cit.*, 1979, p.100-101.

consistencia de las respuestas, y el A, que pretende medir la posición *antiestablishment*, o sea, un punto de vista que simplemente condena la tradición y el orden social existente por su arbitrariedad y corrupción³⁴.

En cuanto a la puntuación, el DIT asigna puntajes porcentuales a cada uno de los estadios³⁵ (2, 3, 4, 5A, 5B, 6, incluyendo los puntajes A y M); de tal manera que, por ejemplo, una puntuación de 25.3 en el índice P expresaría que el sujeto utiliza 25.3% de razonamientos del tipo post-convencional y el resto (74.7%) distribuido en otro tipo de razonamientos, es decir, en los otros niveles morales y en los puntajes A y M.

Es necesario aclarar que Rest dividió el estadio 5 en dos subestadios, el 5A y el 5B, pues consideraba que dentro de la definición que Kohlberg hizo de este estadio hay dos tipos de respuestas: en el 5A los sujetos basan su juicio moral en un contrato social, es decir, que enjuician la conducta en función de si ésta se adecua a derechos de carácter general que se aceptan razonada y críticamente por la sociedad a la que pertenece el sujeto, mientras que en el 5B los juicios son más de tipo individual y humanista³⁶.

Ahora bien, es pertinente ubicar claramente la interpretación que pueda hacerse de los puntajes obtenidos mediante el uso de esta prueba, pues puede darse el caso de interpretaciones simplistas y con poco sentido, de acuerdo al fundamento teórico en el que se sustenta el instrumento; el mismo Rest manifiesta esta preocupación de la siguiente manera:

Los puntajes de juicio moral calculados por cualquier método no indican el valor del sujeto como persona, su lealtad, bondad o sociabilidad. Los puntajes de juicio moral tienden a considerar el marco básico mediante el cual cada sujeto analiza un problema socio-moral y juzga el curso de acción apropiado. La

³⁴ J. L. Zanón *et al.*, "Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 161, 1995.

³⁵ Se comienza a puntuar desde el estadio 2 debido a que el nivel de comprensión lectora del instrumento implica que los sujetos han avanzado cognitivamente lo suficiente para no presentar elementos del estadio 1.

³⁶ J. L. Zanón *et al.*, *op. cit.*

valoración del juicio moral es una valoración de la adaptación conceptual al pensamiento moral. Los puntajes de juicio moral no representan la organización total de la personalidad de un sujeto, aunque sí indican una parte importante de la personalidad³⁷.

Entonces, el estudio de la moral mediante el DIT sólo hace referencia al juicio, y por lo tanto, los resultados no pueden ni deben generalizarse a la calidad moral de las personas, en este caso de los estudiantes de bachillerato de Aguascalientes, sino sólo al marco de referencia desde el cual los sujetos toman sus decisiones.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la investigación acerca del desarrollo del juicio moral.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Perfil general del desarrollo del juicio moral

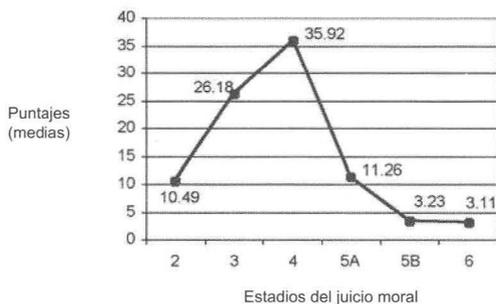
Primeramente se muestra el perfil de razonamiento moral de la muestra considerando sus puntuaciones medias en cada uno de los estadios (gráfica 1). Podemos observar que el estadio 4 es el que tiene la media de mayor valor, seguido del estadio 3; ambos en conjunto conforman la moralidad convencional y obtienen un 62% del total de razonamientos.

Esto es esperable teóricamente, dado que los sujetos a los que se aplicó el instrumento son adolescentes, periodo en el cual han logrado llegar en su desarrollo cognitivo al estadio de las operaciones concretas y se encuentran en el proceso de construcción del pensamiento operacional formal, etapa más avanzada del desarrollo cognitivo según Piaget³⁸. Recuérdese que arribar a este último estadio es una condición necesaria, mas no suficiente (pues también es necesario contar con experiencias sociales), para poder acceder al razonamiento postconvencional; de tal manera, que es lógico encontrar que la muestra tiene predominio en el nivel mencionado (moralidad convencional).

³⁷ G. Muñoz, *op. cit.*, p. 121, cita a J. Rest, *DIT Manual*, 3a edición, Minneapolis, University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development, 1990, p. 1.

³⁸ J. Piaget, *op. cit.*, 1983, p.168.

GRÁFICA I. PERFIL DEL JUICIO MORAL DE LA MUESTRA



De hecho, Kohlberg verificó la descripción de Piaget acerca de que el pensamiento abstracto y reflexivo se desarrolla durante la adolescencia, pues él mismo plantea el supuesto de que este tipo de razonamiento es necesario para el desarrollo moral; sin embargo, también encontró que existen casos en que el razonamiento analítico no es utilizado ante un dilema social, pero que su desarrollo y uso pueden ser estimulados y extendidos, dado que desde esta perspectiva psicológica el razonamiento moral necesita construirse y formarse, no sólo aprenderse, como lo plantean los teóricos del aprendizaje social.

También podemos observar en la gráfica un descenso en los estadios más avanzados, siendo el estadio 6 el más bajo. Ante esto podríamos decir que es esperable que en la medida que los sujetos maduren cognitivamente y lleguen al periodo de las operaciones formales, además de que tengan más experiencias en el terreno social, específicamente el intercambio de roles en diversos grupos (entre ellos la escuela) y tenga lugar la toma de diferentes perspectivas (*role playing*), podrán llegar a los estadios más avanzados y obtener puntajes más altos en la moralidad de principios o post-convencional, es decir, podrán tener perspectivas morales superiores. De hecho, investigaciones realizadas con estudiantes de licenciatura confirman este planteamiento, pues en esas muestras, los sujetos obtienen mayores puntajes en los estadios 5A, 5B y 6; inclusive este último estadio obtiene mayor puntuación que el 5B, debido a su mayor edad, su mayor escolaridad, y por ende en su mayor desarrollo cognitivo y mayor número y diversidad de experiencias sociales³⁹.

³⁹ B. Barba, "El desarrollo moral de estudiantes de licenciatura en Ags.", en *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, núm. 3, 15, enero-febrero, 2003, pp. 21-25.

El perfil mostrado por la muestra, de predominio de la moralidad convencional, también se presenta en otros estudios con el mismo instrumento y con diferentes muestras⁴⁰.

Rest⁴¹ aborda la cuestión y citando numerosos estudios realizados con el DIT hace algunas precisiones; menciona que los primeros cuatro estadios se encuentran en prácticamente todas las culturas, mientras que los estadios 5 y 6 sólo en algunas; agrega además, que en sociedades con mayor escolaridad los sujetos obtienen mayores puntajes para el estadio 4 que en los casos que tienen una menor escolaridad, pues priva una visión de acuerdo social de respeto por la ley. Posteriormente, y en unión con sus colaboradores, Rest propone una alternativa ante la idea anterior: que los tres niveles de razonamiento moral son válidos pero no el planteamiento de los estadios 5 y 6 para todas las sociedades; esto debido a que los puntajes del DIT describen el desarrollo moral sólo de sociedades que cuentan con instituciones democráticas y sistemas de educación formal y no para otras⁴². De hecho, estos investigadores han propuesto un modelo teórico del desarrollo del juicio moral diferente al de Kohlberg, el *neo-kohlbergian approach*, en el que plantean la existencia de "esquemas" más que de niveles, dando énfasis con esto al sentido dinámico del desarrollo⁴³.

También en el sentido de que el nivel postconvencional no aplica tal cual para todas las sociedades, Kohlberg ya en 1975 escribía un artículo acerca de la educación moral para una sociedad en "transición moral", donde habla de la influencia de procesos como la democracia, la toma de decisiones, la instrucción ética, y de las estructuras de poder⁴⁴.

⁴⁰ B. Barba, "Niveles de razonamiento moral en adolescentes de Aguascalientes", en *Caleidoscopio*, núm. 6, 11, ene-jun, 2002, pp. 73-99; J. L. Zanón, *et al.*, *op. cit.*; Muñoz, G. *op. cit.*

⁴¹ J. Rest *op. cit.*, 1979.

⁴² J. Rest *et al.*, *op. cit.*, 1999, p. 130.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ L. Kohlberg, "Moral education for a society in moral transition", en *Educational leadership*, núm. 33, 1, 1975, pp. 46-54.

Puntuaciones de moralidad postconvencional

Otro elemento que brinda el DIT es el índice P, que como ya se mencionó surge de la suma de los estadios 5A, 5B y 6, y que para esta muestra tiene un valor de 17.61, el cual se encuentra por debajo de lo reportado por otras investigaciones. Por ejemplo, Barba reporta valores de 21.19, 18.92 y 19.93 en tres diferentes aplicaciones de bachillerato de su investigación⁴⁵ y Rest presenta los siguientes promedios de distintos grupos de sujetos de Estados Unidos⁴⁶.

ÍNDICE P	SUJETOS OBSERVADOS
65.2	Doctorados en Filosofía moral y Ciencias políticas
59.8	Seminaristas en seminario liberal protestante
52.2	Estudiantes avanzados de Derecho
49.5	Médicos en ejercicio
42.3	Estudiantes universitarios
40.0	Adultos en general
31.8	Estudiantes de bachillerato
20.0	Estudiantes de secundaria
18.9	Delincuentes, en prisión, de 16 años de edad

A primera vista, el dato puede alarmarnos, pero con un análisis más completo no podríamos decir que los estudiantes de bachillerato de nuestra muestra tienen una mentalidad o, más aún, un comportamiento de criminales y delincuentes, pues recordemos que la puntuación obtenida sólo nos refleja el marco básico en el cual los sujetos analizan un problema socio-moral y desde el cual eligen el curso de acción más apropiado, no su calidad moral; esto es, que para hacer sus elecciones, los sujetos de nuestra muestra ciertamente

⁴⁵ B. Barba, *op. cit.*, 2002. Estos resultados son en tres ciclos escolares: 1998-99, 1999-2000 y 2000-01.

⁴⁶ J. Rest, "Background: theory and research", en J. Rest, y D. Narváez, *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994, p.14.

consideran en una baja proporción los principios de una moralidad postconvencional, pero apoyados en el análisis previo del perfil de desarrollo moral, las decisiones las hacen en su mayoría (62%) con base en una moralidad convencional, o sea, en el respeto por las leyes y las reglas sociales. Seguramente los jóvenes delincuentes de los que Rest da cuenta, puntúan más alto en la moralidad preconvencional que los sujetos de nuestra muestra, y puntúan más bajo en la moralidad convencional, lo que daría un promedio similar para ambos grupos en la postconvencional; en esta perspectiva, los jóvenes delincuentes elaborarían sus juicios basados sólo en el criterio de evitar el castigo y en las ganancias personales, y no en un estado de derecho y de respeto social propio del segundo nivel, pues de lo contrario no serían infractores de las leyes.

Lo que sí es claro es que en los datos presentados por Rest para estudiantes de bachillerato sí existe una diferencia desfavorable de casi 13 puntos con respecto al grupo de este estudio y de alrededor de 10 puntos con los resultados de Barba. Esto puede ser debido a que, a pesar de contar con instituciones que comienzan a garantizar la transparencia en los procesos, tales como la democracia (como lo es el Instituto Federal Electoral), y que brindan educación formal (el sistema educativo en conjunto), éstas son relativamente recientes en comparación con Estados Unidos, lugar del estudio de Rest, y por lo tanto no han tenido aún el impacto esperado, esto es, de propiciar un razonamiento moral más elevado. Entonces, aún hay mucho por qué trabajar como sociedad.

Distribución y dispersión de los valores del índice P

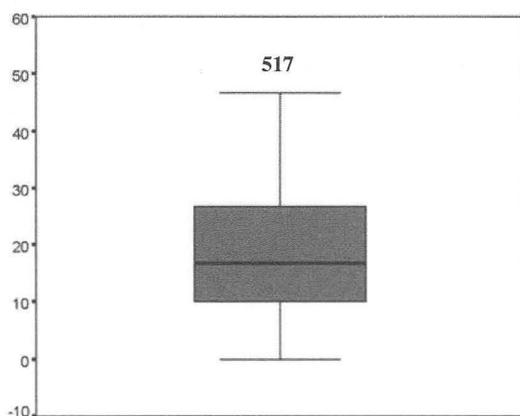
Ahora bien, como los valores del índice P que se reportan son promedios, y ellos pueden no ser totalmente representativos de la muestra, es necesario comentar algunas características de cómo se dispersan sus valores. Una manera de presentar esta información son los diagramas de caja (*boxplot*), en los cuales puede observarse qué tan dispersos se encuentran los datos, con información sobre la ubicación de la mediana y de los cuartiles, y la existencia de valores extremos. Véase la gráfica 2.

Podemos observar que los datos para el índice P se encuentran

agrupados en los valores bajos, cercanos al cero, y que hay unos pocos casos que tienen puntajes relativamente altos; específicamente tenemos lo siguiente:

- El valor mínimo de la distribución de los valores de P para la muestra general es de cero, y el valor máximo es de 46.7; esto nos indica que en la muestra hay sujetos que no utilizan razonamientos de moralidad postconvencional al emitir sus juicios y que existen sujetos que lo hacen en aproximadamente la mitad de ellos.

GRÁFICA 2. DIAGRAMA DE CAJA QUE MUESTRA LA DISPERSIÓN DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL ÍNDICE P



- Existe un valor extremo (el caso número 517), localizado por arriba de la línea superior, con un valor de 53.33, lo cual quiere decir que el sujeto que más utiliza una moralidad de principios lo hace en poco más de la mitad de sus razonamientos.
- Los valores para el primer y tercer cuartiles son 10.0 y 26.7 respectivamente, los cuales marcan los límites inferior y superior de la "caja", que indican entre qué valores se agrupan el 50% central de los sujetos de la distribución, esto es, alrededor de 300 personas.
- La línea que aparece en medio de la caja es el valor de la mediana o del segundo cuartil, el cual tiene un valor de 16.70 y divide a la muestra en dos partes iguales; esto significa que el 50% de la

muestra tienen una puntuación por debajo de 16.70, y el 50% restante se encuentra por arriba de este valor.

Entonces, la media por sí misma no nos brinda toda la información, pues encontramos desde sujetos que no utilizan la moralidad postconvencional para realizar sus juicios (índice $P = 0$), hasta sujetos (el caso 517) que en más del 50% de sus juicios utiliza este tipo de moralidad (índice $P = 53.33$). Y en conjunto, la muestra tiende a utilizar poco este tipo de razonamientos (si observamos el valor promedio que es de 17.61, menos del 20%).

Tipo de razonamientos "contra lo establecido"

Otra información que brinda el DIT, en lo que respecta al razonamiento moral, es el puntaje A, el cual refleja un tipo de pensamiento "antiestablishment", es decir, que va contra lo establecido por las reglas sociales, sin expresar propiamente un nivel de juicio moral. Ésta es una característica de la etapa de la adolescencia, pero que es parte del proceso de construcción de un código moral propio y reflexivo; en la muestra obtuvimos una media de 2.68% de razonamientos de este tipo, lo cual es relativamente bajo, y que unido al predominio de los estadios 3 y 4 del nivel convencional, nos indica que los estudiantes de nuestra muestra tienden a realizar sus juicios morales en la perspectiva de la ley y el orden, o sea, a seguir los lineamientos de las normas establecidas socialmente y a presentar poca oposición frente a ellas.

CONCLUSIONES

En términos generales observamos un predominio de la moralidad convencional por sobre los otros dos niveles; además, el uso de razonamientos del nivel postconvencional es relativamente bajo en comparación con otras investigaciones, pero esto sólo refleja el marco desde el cual los sujetos realizan sus juicios y no denota su calidad moral como personas. Estas bajas puntuaciones en el nivel más avanzado podrían deberse a factores del medio social, incluyendo a la escuela, los cuales no brindarían elementos suficientes de estimulación que favorezcan un desarrollo, tanto cognitivo como social, que sea la base de un razonamiento moral de principios.

Después de ver los resultados, debemos reconocer que el elemento aquí presentado, el desarrollo del juicio moral, es sólo un aspecto de dimensiones más generales, como el desarrollo cognitivo y el desarrollo social y afectivo, y que por lo tanto debe ser visto en unión con otros factores que permitan su posible explicación⁴⁷.

Podríamos concluir lo siguiente: dado que en el perfil de desarrollo moral de la muestra predomina el nivel convencional, podemos decir que los estudiantes, al momento de tomar sus decisiones, en términos generales tienden a decidirse por las opciones que mantienen las buenas relaciones entre las personas, que buscan la aprobación de los otros y que están de acuerdo en que exista una autoridad que mantenga el orden y la moralidad por acuerdo social; además, en los diferentes grupos en que participan tendría que haber una tendencia hacia la lealtad y el respeto activo hacia ese orden.

Además, como ya se dijo, el haber obtenido un puntaje más bajo en P que otras investigaciones no refleja la calidad moral de los estudiantes de esta muestra (que sean "más malos" que otros grupos de jóvenes, por ejemplo), sino una forma particular desde la cual realizan sus juicios. Obviamente lo ideal es que en la medida que avancen en su desarrollo general, expresado en términos de edad y escolaridad, alcancen mayores niveles de desarrollo específicos, en lo social y en lo cognitivo, lo que les permitirá tener un mayor porcentaje de razonamientos donde utilicen una moralidad postconvencional, en la cual priven el respeto por los derechos de los demás, la igualdad, la justicia y los demás valores éticos considerados como universales.

Si queremos que nuestros adolescentes comiencen a ser más responsables y tengan otras cualidades de este tipo (honestos, justos, respetuosos), como sociedad, y específicamente en el sistema educativo, debemos brindarles elementos para que tomen decisiones desde una edad más temprana, para que de esta manera entren en crisis (entendida como momento de reflexión y cambio) durante su estancia en el bachillerato y la universidad, y al término de ésta puedan ser hombres y mujeres más productivos, más decididos, más

⁴⁷ F. P. Rice, *Desarrollo humano*, 2ª edición, México, Prentice Hall Hispanoamericana, 1997, p. 10.

autónomos, con códigos éticos propios y reflexivos. En este campo es donde con mayor claridad la educación puede hacer mucho, favoreciendo un desarrollo de oportunidades de toma de diferentes perspectivas y de ensayos de toma de decisiones; debe mostrar el camino de la reflexión, en el cual se perciban las consecuencias y responsabilidades de las decisiones que se toman, lo cual permitirá un desarrollo cada vez más integral de las personas. En este contexto, aún quedan muchas interrogantes: ¿realmente el sistema educativo tiene la capacidad de fomentar un desarrollo armónico e integral (real) en los individuos? ¿promueve un desarrollo cognitivo suficiente que pueda favorecer un desarrollo del juicio moral? ¿o acaso el resto del medio social (familia, medios masivos, iglesias, etc.) influye de manera decisiva y contraria a la acción de la escuela, y por lo tanto "neutraliza" su acción? ¿qué factores específicos, más allá de aspectos tan generales como "lo cognitivo" y "lo social", favorecen el desarrollo del juicio moral? ¿en cuáles de ellos puede ejercer su influencia la escuela?

Ante esto, queda mucho por conocer y el reto queda planteado para los investigadores, especialmente los interesados en el campo de la educación, en su frontera con la psicología y otras áreas que puedan brindar elementos de explicación. ❁

