

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



JUICIOS, CONDUCTAS Y ACCIONES MORALES DE LOS ESTUDIANTES DE DOS INGENIERÍAS EN TORNO AL RESPETO DE LAS NORMAS Y REGLAS INSTITUCIONALES

DIRECTOR DEL TRABAJO
DRA. MARÍA EUGENIA DE LA CHAUSSEÉ ACUÑA

ELABORACIÓN DE TESIS
que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

SOFÍA GUADALUPE NEGRETE FUENTES

Puebla, Pue.

2014

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue realizar un acercamiento a los juicios morales, conductas y acciones morales en torno al respeto por las reglas o normas institucionales de los estudiantes de dos ingenierías de una Institución de Educación Superior Pública en el Estado de Puebla. La investigación se fundamenta en las teorías del desarrollo moral de Piaget (1985) y Kohlberg (1975, 1976, 1983 y 1984). Se utilizó una metodología mixta que permitió, desde lo cuantitativo, identificar el nivel de juicio moral de 193 estudiantes a través de la aplicación de la prueba de Definición de Criterios (Barba, 2004); y, cualitativamente, saber si existe relación entre su razonamiento moral y acción moral a través de una entrevista en profundidad a 12 participantes. Entre algunos resultados se encontró que el nivel de juicio moral de los estudiantes es, en su mayoría, convencional y solo algunos se ubicaron en el nivel posconvencional. Por otro lado, los argumentos de los juicios y acciones morales de los estudiantes en torno al respeto de las normas y reglas institucionales están fundamentados en referencia a un código moral, a la conciencia y a las posibles consecuencias, además se argumentó, con base en los sentimientos, que la relación entre el juicio moral y la acción moral es una suposición porque se razona, analiza y reflexiona pero no se actúa en correspondencia (“con las emociones la razón se desconecta” E4, 1”45’).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO CONTEXTUAL

1.1. Antecedentes	11
1.1.1. La formación moral	11
1.1.2. La formación moral en la educación superior	25
1.1.3. Las preferencias en cuanto a valores de los universitarios	27
1.2. El problema de investigación.....	31
1.2.1. El marco contextual	31
1.2.2. La construcción del objeto teórico.....	35
1.2.3. La construcción del objeto pedagógico	38
1.2.4. Las normas o reglas institucionales	44
1.3. Preguntas de investigación	51
1.4. El supuesto.....	52
1.5. Los objetivos	52
1.6. Justificación.....	53

CAPÍTULO II. LA PERSPECTIVA TEÓRICA

2.1. La formación moral: conceptualización	57
2.2. Juicio, conducta y acción moral.....	63
2.3. Lo moral y la moralidad: su definición y sus perspectivas de desarrollo	70
2.4. Los ámbitos problemáticos en la conducta y acción moral.....	74
2.5. Las normas o reglas.....	80
2.5.1. Definición	81
2.5.2. Tipos de normas	82
2.5.2.1. Normas jurídicas o legales	82
2.5.2.2. Normas religiosas.....	83
2.5.2.3. Normas sociales	83
2.6. Las teorías cognitivo-evolutivas sobre formación moral.....	86

2.7. Piaget y la construcción del respeto por las normas o reglas.....	87
2.8. El respeto por las normas o reglas	89
2.8.1. Definición de respeto	89
2.8.2. Tipos de respeto	91
2.8.3. Dos tipos de respeto y dos morales.....	91
2.8.4. Tipos de reglas según el tipo de respeto	92
2.8.5. El respeto y la justicia	93
2.8.6. Las sanciones y sus tipos	94
2.9. El desarrollo del juicio moral según Kohlberg.....	95
2.9.1. Los niveles de desarrollo moral	96
2.9.2. Algunas voces críticas hacia la Teoría de Kohlberg	103
2.10. La relación entre razonamiento moral y acción moral	106
2.11. El modelo referencial de Pieper: estrategias para fundamentar los juicios, conductas y acciones morales	112
2.12. El reglamento escolar: normas y reglas institucionales	117
2.12.1. Definición y finalidad	117
2.12.2. Estructura y contenido del reglamento.....	118

CAPÍTULO III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

3.1. El enfoque mixto de investigación	121
3.2. La construcción del objeto metodológico.....	122
3.3. El proceso cuantitativo	125
3.3.1. Características de la población estudiada.....	125
3.3.2. Instrumentos para la recolección de datos cuantitativos.....	126
3.3.3. Descripción de la aplicación de los instrumentos.....	129
3.3.4. El procesamiento cuantitativo de los datos	133
3.4. El proceso cualitativo	133
3.4.1. Características de los sujetos	133
3.4.2. La entrevista en profundidad.....	134
3.4.3. Descripción del trabajo de campo	138
3.4.4. El procesamiento cualitativo de las evidencias	142

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. El análisis y la interpretación cuantitativa	151
4.1.1. El nivel de juicio moral de los estudiantes.....	151
4.1.2. Los niveles de juicio moral de las dos ingenierías	159
4.1.3. Los datos estadísticos y las gráficas de cajas para cada una de las ingenierías.....	160
4.1.4. El perfil de juicio moral de las dos ingenierías	165
4.1.5. Algunas correlaciones.....	167
4.1.6. La comparación de medias de las dos ingenierías	168
4. 2. El análisis y la interpretación cualitativa	171
4.2.1. Análisis de la información y formación de categorías	173
4.2.2. Categorías formadas a partir del análisis de la información.....	197
4.2.3. La interpretación de los argumentos expresados por los entrevistados	202
CONCLUSIONES	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
ANEXOS	252

INTRODUCCIÓN

Tanto en la práctica educativa mexicana como en la literatura especializada sobre la formación moral a nivel internacional, existe preocupación sobre la problemática de la sociedad y las interrogantes no resueltas sobre el comportamiento humano y el futuro de la humanidad que surgen en su observación. En este contexto, sin duda alguna, la misión y responsabilidad de la familia y de la escuela cobran una crucial importancia por la influencia que tienen en la formación moral, actual y futura de los ciudadanos. Ante la pregunta ¿educar, para qué? se abren diferentes escenarios: ¿queremos educar ¿para la productividad y la competitividad internacional?, ¿para la solidaridad?, ¿queremos formar mexicanas y mexicanos?, ¿queremos formar personas que vivan y convivan en un mundo globalizado?, ¿queremos educar para la libertad o la justicia social?, ¿para la competencia por encima del otro o para interactuar con la diversidad? Si observamos nuestro entorno, nos daremos cuenta de que hay múltiples demandas que presionan sobre el sistema educativo; así a la escuela se le piden todas las tareas sugeridas por nuestros fracasos: que eduque para la paz, porque comprobamos que perduran nuestras violencias; que eduque para preservar el ambiente, porque estamos destruyendo el planeta; que eduque para la democracia, porque no sabemos convivir; y, por supuesto, que eduque para dominar los lenguajes fundamentales, la comprensión del mundo, el pensamiento científico, la globalización, los derechos humanos y la identidad nacional. Estas demandas no pueden ser satisfechas en su totalidad por ninguna escuela (Latapí, 1999). La escuela no es, ni lo va a ser nunca, la panacea para todos los males que afectan a la sociedad, pero sí es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia (Yurén, 1995:9). Se reconoce la escuela como un espacio formativo donde se viven valores y los estudiantes se forman en ellos (Latapí, 1998 y 1999; Schmelkes, 1999; Molina y Alonso, 1998; Walker, 2001; Barba, 2001; Conde 1998). Un espacio que puede

contribuir a desarrollar y consolidar ambientes de interacción, en los que se ejerciten situaciones pedagógicas favorables a la conformación de personas autónomas, críticas, solidarias, autorreguladoras y con profundos principios morales. Sin embargo, como plantean Schmelkes (1999) y otros, para lograr éxito en este objetivo es necesario considerar que los procesos de formación moral o valoral exigen intencionalidad, intensidad, continuidad y sistematicidad. Ante este escenario, nuevamente nos preguntamos ¿por qué ha habido un avance tan notable en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como la Internet, los celulares y las computadoras, en la medicina y en la tecnología en general pero no así sobre lo que podría hacer posible una mejor formación moral de los estudiantes? Por ejemplo, el hecho de hablar de “profesionales o profesionistas humanos” encierra una paradoja, como lo plantea López Calva (2009), porque no tiene sentido el enunciado ya que todo profesional es humano, es más, solamente puede ser profesional un ser humano, de hecho todos los que ejercen una profesión son humanos. Sin embargo, y ahí se encuentra la paradoja, vemos muchos profesionales que, en su ejercicio, podemos calificar de inhumanos o deshumanizados y hablamos también de sociedades deshumanizadas o deshumanizantes y aun de sociedades y grupos inhumanos.

¿Por qué enfrentamos esta paradoja todos los que pertenecemos a esta especie “homo sapiens-demens”? (Morin, 2003). Como decía Graham Greene: “Ser humano es también un deber”.

En este sentido se puede hablar de un profesional humano en tanto que está ejerciendo una profesión desde una búsqueda de cumplimiento y respuesta al desafío de humanización que enfrentamos todos los miembros de esta especie.

En el ejercicio de su profesión es donde el hombre encuentra los medios con qué contribuir a elevar el grado de humanización de la vida personal y social (Fernández y Hortal, 1994:91).

En este contexto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000, p.38) dice que ante los procesos de cambio

social y económico y su fuerte influencia en la vida de las personas y los grupos sociales se ha producido un aumento en el interés por la formación moral de los individuos. Las expectativas sociales de que la educación formal contribuya eficazmente al desarrollo humano en general y al desarrollo moral en particular, incluyen a la educación superior, debido a lo cual hay preocupación por los componentes éticos de la tarea de este tipo de educación. De diversos modos, en los discursos institucionales y curriculares se ha puesto énfasis en los aspectos 'formativos' o 'humanos' de la profesionalización, de forma tal que se ha recuperado la convicción filosófica de que la acción educativa es inherentemente de naturaleza moral.

Sin embargo, para Latapí (1999), la formación moral en la escuela pública "es un tema olvidado", es decir, se trata de una grave cuestión filosófica, social, política y pedagógica y plantea la necesidad de una formación moral para los niños y jóvenes, no como sometimiento a las normas que los adultos consideramos convenientes, sino como apoyo a la búsqueda de convicciones y valores que den pleno sentido humano a su vida y como ayuda a la maduración de su libertad responsable. Porque lo esencial en el ámbito moral es "la capacidad humana de optar, de modo libre y responsable, ante valores diferentes; este ámbito está constituido por los actos específicamente 'humanos' que involucran la inteligencia, la voluntad y el sentimiento, y que van acompañados de la percepción de un 'deber-ser' que obliga a 'responder' (de ahí la 'responsabilidad') ante sí mismo o ante alguna instancia externa por los propios actos y sus consecuencias" (p.19). Sería de esperarse que en educación superior la formación moral no fuera un asunto olvidado porque es en este nivel donde los estudiantes se preparan, no solo para incorporarse al ámbito laboral, sino también a la sociedad, de ahí la importancia de que en este nivel se forme también como un futuro ciudadano analítico, crítico y con sentido social.

Porque según Latapí (2001), "lo esencial de nuestra tarea de educadores es tratar de hacer mejores a los hombres pero confiesa con honestidad poco sabemos acerca de cómo hacerlo. Algo sabemos en el orden del conocimiento y poco

podemos, pero algo podemos. El conocimiento, sin embargo, no hace necesariamente mejores a los hombres. Es una vertiente de la perfectibilidad humana, importante sí, pero no la más importante”.

Formar moralmente a los estudiantes no es enseñarles mandatos ni convencerlos de que la ley se debe acatar. Según Latapí (2001), “es precisamente lo contrario: es enseñar a ver lo que está más allá de la ley”. Formación moral es enseñar a los estudiantes a vivir por el espíritu y no por la ley, a ser sinceros, a descubrir su propia libertad y a aprender a ejercerla responsablemente. Ayudarlos a que crezcan en humanidad hasta donde puedan llegar, a ser cada vez más autónomos, más auténticos en el uso responsable de la libertad.

Con base en estas ideas se realiza la siguiente investigación. En el capítulo I de este documento, el lector encontrará el planteamiento del problema, los antecedentes de la formación moral en educación superior, el contexto institucional, la descripción del problema, las preguntas de investigación, el supuesto que guio la investigación, los objetivos y la justificación.

En el capítulo II, se presenta la perspectiva teórica que da fundamento a la formación moral en los individuos, desde lo moral y la moralidad en los juicios y en las conductas de las personas; asimismo, se presenta el desarrollo del juicio y la conducta moral en la teoría de Piaget (1985) y Kohlberg (1975, 1976, 1983 y 1984), y la construcción del respeto desde Piaget (1985) y Bovet (1985). También se incluyen las hipótesis de diferentes investigadores que cuestionan la relación entre el razonamiento moral y la conducta moral. Finalmente, se presenta la definición, finalidad, estructura y contenido de un reglamento escolar.

En el capítulo III, se expone la perspectiva metodológica que guio el desarrollo de la investigación desde la definición e importancia del enfoque mixto, la descripción de la población y de la muestra, los instrumentos utilizados para la recolección de datos, el trabajo de campo con la descripción del proceso realizado; esto tanto de la parte cuantitativa como cualitativa. Para concluir este capítulo se describe el

procesamiento cuantitativo y cualitativo de los datos una vez aplicados los instrumentos.

En el capítulo IV, se encuentra el análisis e interpretación de los resultados cuantitativos y cualitativos y la descripción de los hallazgos de la investigación. Se presenta la interpretación de los argumentos planteados por los estudiantes entrevistados desde el modelo referencial de Pieper (1991). Asimismo, se discute las teorías que dan pauta para elaborar la respuesta a la pregunta de investigación y al logro de los objetivos.

Finalmente, se exponen las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos con la prueba de criterios y los instrumentos de recogida de datos usados en la investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO CONTEXTUAL

1.1. Antecedentes

1.1.1. La formación moral

Desde una perspectiva macroscópica, los problemas más importantes que tiene planteados hoy la humanidad en su conjunto, no son problemas que tengan una solución exclusivamente técnico-científica, sino que son situaciones que reclaman una reorientación ética y moral de los principios que las regulan. Las relaciones del ser humano consigo mismo y con los demás pueblos, razas o confesiones; del ser humano con su trabajo, y con las formas económicas que ha creado; del ser humano con su entorno natural y urbano; o del ser humano con su propio sustrato biológico, se convierten en problemas de orientación y de valor, que exigen que la escuela les conceda una temprana atención en la educación de sus estudiantes.

De ahí que la formación moral en las Instituciones de Educación Superior (IES) se constituya como un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios de valor que sirvan a los estudiantes para enfrentar críticamente los dilemas reales que enfrentan en su día a día. Asimismo, la formación moral como espacio de reflexión, favorece la aproximación de los jóvenes a conductas más coherentes con los principios y las normas que hayan interiorizado. La formación moral sigue siendo una de las finalidades más importantes de las IES, aún cuando no lo exprese abiertamente y en la medida de sus posibilidades busca acercarse al horizonte deseable de la educación integral.

Un nuevo sentido formativo de la escuela y de su eficacia social y pedagógica se ha generalizado en el discurso educativo para dejar claro que la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores, un proceso de formación moral (Barba, 2005).

En nuestro país, todas las instituciones de Educación Superior (IES), de acuerdo con la estructura jurídica, están referidas políticamente a un conjunto de valores y

objetivos que son postulados por la política educativa y que configuran un perfil de desarrollo moral. En tal sentido, el artículo 3º Constitucional y el artículo 7º de la Ley General de Educación contienen elementos de indudable trascendencia social y educativa que no pueden ser ignorados para el diseño curricular y pedagógico de los procesos en la educación superior. Asimismo el Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018 establece que *“La educación de calidad será la base para garantizar el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades”* (p.59).

En formas diversas, las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas expresan sus propósitos de formación humana en documentos que van desde leyes orgánicas y estatutos hasta ciertos proyectos o programas de formación integral, de educación humanista o una variedad de experiencias de integración curricular orientadas a la formación valoral y social. Tales formas del discurso institucional y educativo contienen perspectivas de conocimiento social y plantean una visión del desarrollo social y moral del educando.

De esta manera, en los procesos y la cultura de las IES confluyen los intereses de la pedagogía universitaria y los de la psicología del desarrollo, específicamente en el desarrollo moral, tema que está vinculado con el del conocimiento social (Díaz Aguado, 1986).

En Estados Unidos, el interés por la calidad de la educación superior condujo a poner atención, entre otros aspectos, al desarrollo moral (Pascarella y Terenzini, 1991). En México, la cuestión apenas empieza a ser estudiada y se ha enfocado más bien al tema de los valores (Hirsch, 2001; Yurén, 2001).

Se han creado muchos enfoques de educación en valores o de educación moral, expresiones utilizadas de forma indistinta en mucha de la literatura sobre el tema, bajo la forma de propuestas no identificadas directamente como de contenido

valoral; expresando la diversidad filosófica, social y pedagógica que existe en torno de la formación humana según determinados contextos sociales y políticos. Así, además de las propuestas pedagógicas que específicamente se enuncian como educación en valores o educación moral, existen otras denominadas educación cívica o política o ciudadana, educación para los derechos humanos, para la democracia, intercultural, ambiental, del carácter, etc. (Barba, 2005).

En nuestro país, la cuestión de los valores como asunto relevante de la educación y de las políticas públicas empezó a recibir atención especializada en los ámbitos de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación hasta la década de los años ochenta. Sin duda, esos trabajos se iniciaron como una expresión de la preocupación social y académica acerca de la función formativa de la escuela y su necesaria contribución a la educación política, moral y ciudadana. (Barba, 1998).

El interés específico por la cuestión de la formación valoral o moral se manifestó en 1981, con ocasión del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Este evento no registró un tema o subtema expresamente dedicado a los valores o al desarrollo de la moralidad pero en este encuentro se divulgó un documento preparado en el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT), el *Plan Maestro de Investigación Educativa* (Latapí, 1981), en el que se señalaban las limitaciones de la escuela en la formación moral o valoral y se planteaba la necesidad de hacer investigación sobre el particular.

En lo que concierne a la cuestión de la IE en las materias del desarrollo moral y la formación valoral de los alumnos se observa que la constitución del campo ha sido comparativamente más tardía que otros, como el de educación y sociedad, una de las áreas importantes desde el primer CNIE y en la cual se hacían referencias al problema de los valores, como el de la justicia social.

En los primeros años de la década de los ochenta se empezaron a realizar trabajos sobre los valores en el ámbito de la educación. El número de investigaciones tuvo un moderado pero constante crecimiento a lo largo de los

siguientes diez años (Wuest, 1995). Hasta el año de 1999, los congresos nacionales de Investigación Educativa (IE) no dedicaron un área temática a los valores y al desarrollo moral y, en contraste, en 1993 el área temática dedicada a los *sujetos* quedó establecida como una de las áreas básicas de los CNIE con el nombre de Sujetos de la educación y formación docente, aunque el nombre tuvo después varios cambios. A esa área, sin ser la única, estuvo asociado casi de manera natural el tema de los valores en la escuela y en la formación de los individuos. Aún estando definida como área, la revisión de la investigación del periodo 1981-1992 mostró que el conocimiento sobre los alumnos estaba fragmentado y disperso, con pocos trabajos que consideraran al alumno como centro de su indagatoria (Ducoing y Landesman, 1996: 14; Carvajal y Spitzer, 1996: 27) y los estudios existentes se concentraban en la educación media y la superior (Barba, 2000: 138).

Hasta 1992 no había un programa de investigación definido sobre los valores en educación y mucho menos sobre el desarrollo moral, tema éste último ni siquiera mencionado como una de las teorías de referencia para la formación de valores. A inicios de ese año se publicó un trabajo teórico (Barba, 1992) en el que se presenta la teoría cognitivo-evolutiva de L. Kohlberg sobre el desarrollo moral como una alternativa para la formación valoral.

En 1995 los trabajos de investigación sobre la educación y los valores fueron incluidos por el COMIE dentro del área temática *Educación, sociedad y cultura*. Se recibieron pocos trabajos y éstos no ofrecían un análisis heurístico detallado del concepto de valor subyacente o definiciones teóricas que expusieran con relativa amplitud los fundamentos de las investigaciones.

En el año de 1997, el tema de los valores se dispersó entre varias de las áreas temáticas del COMIE. En el área de *Sistema educativo: filosofía, historia y cultura*, el tema de los valores en educación recibió tres trabajos; en el área de *Instituciones Educativas: procesos curriculares y de gestión* se presentaron trabajos sobre educación en derechos humanos y educación ambiental, y,

finalmente, el área de *Alumnos y procesos de aprendizaje*, dentro del tema de actitudes y valores, recibió solo un trabajo sobre los valores.

En el año 1999, no hubo variaciones significativas en la organización temática y los trabajos pertenecientes a los temas valorales o de desarrollo moral pudieron ser presentados en varias áreas.

En la década posterior, el crecimiento fue mayor y además se dio una diversificación de temas y enfoques, como es constatado por Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén (2003) en el trabajo de revisión de la investigación al que titularon con el nombre integrador de *Educación, valores y derechos humanos*. Una de las cuestiones estudiadas en este reciente estado del conocimiento es la de los enfoques filosóficos y conceptuales utilizados en “educación valoral y formación sociomoral” (Yurén, 2003).

Haciendo una revisión y comparación de los estados del conocimiento publicados en 1993 y 2003, Weiss (2003) señala que esos trabajos revelan que en la IE en México se pasó de un enfoque centrado en la Pedagogía a un enfoque multidisciplinario y multirreferencial de ciencias sociales y humanidades. Por su parte, Rueda (2003) consideró que la aportación al desarrollo de la investigación fue que se produjo un conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la IE y se contribuyó de manera indirecta a su fomento.

Desde la perspectiva de Latapí (2003), en México, la educación moral –cuando ésta se asumió como aprendizaje en la educación pública– estuvo incluida en algunas ocasiones y otras veces se alternó con la educación cívica, ya que estuvo unida al proyecto de nación y a la formación del ciudadano; no siempre fue explícita la idea de formación moral ya que se ponía en juego la misma diferenciación entre instrucción y educación: “en el lenguaje común prevalecía vagamente la idea de que la educación correspondía primordialmente a la familia y la instrucción a la escuela” (p.15).

Se señala el período de la restauración de la república (en el tercer tercio del siglo XIX) – época en que se organiza la educación pública y se fortalecen los ideales

republicanos – como el inicio de la formación moral (como moral laica) de manera explícita y oficial. Un hecho importante marca este inicio: la necesidad de reemplazar una moral religiosa por una secular, que fuera independiente, aunque no necesariamente contraria, a las creencias religiosas.

Es importante destacar, que influida por el positivismo, la formación moral reforzó su fundamento en la razón y en la conciencia individual, entendiéndose como disciplina y orden, siguiendo con esto el modelo de educación del carácter.

En el siglo XIX, las necesidades del Estado de fortalecer la ciudadanía y el sentido nacional, llevó a enfatizar el civismo para formar en las relaciones para con el Estado – Nación y para la vida ciudadana, dejando de lado la educación propiamente moral.

Para la educación de los mexicanos, el referente más importante de valores universales ha sido el Artículo 3º de la Constitución Política, que se estima muy rico en su declaración: la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la fraternidad, la igualdad de derechos, la justicia, el amor a la patria, la democracia y el desarrollo armónico de las facultades del ser humano.

La Secretaría de Educación Pública, a partir de la década de los noventa, ha promovido acciones con relación a la formación cívica y moral especialmente, en la educación básica.

En educación superior, la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) ha planteado una perspectiva hacia el siglo XXI, en la que incluye un planteamiento valoral necesario para el crecimiento y la calidad de las universidades.

En la investigación educativa respecto a la formación moral, se reportó en el estado del conocimiento publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2002-2011) que el tipo educativo más trabajado en la década fue la educación superior (casi 39%), incluyendo a la educación normal. Esto se debió especialmente al prolífico trabajo que se realizó en el marco del Proyecto

Interuniversitario sobre Ética Profesional coordinado por Ana Hirsch. También hay un amplio porcentaje que aborda la educación en general o el sistema educativo en su conjunto (28%). La educación básica fue objeto de estudio en una buena cantidad de los trabajos del área (23%). La educación media superior que había sido prácticamente olvidada en la década anterior, es el objeto de estudio del 5.26% de los trabajos del área. Hay, en cambio, pocos trabajos que se ocupan de la educación no formal e informal, y es mínimo el porcentaje de trabajos que abordan la educación especial y la educación inicial.

En la década 2002-2011 la investigación en el área Educación y valores se muestra, en el conjunto de la IE, como un campo especializado, por la precisión de sus temas centrales y enfoques de estudio. Sus temas de estudio han recogido cuestiones de relevancia para la vida social, la vida en las escuelas y el desarrollo de las políticas educativas. Sin perder de vista que la vida social se va modificando por efecto de múltiples factores y que ello modifica también los requerimientos educativos. El cambio en la sociedad y en sus necesidades de educación da origen a nuevas situaciones y cuestiones que pueden ser puestos de manifiesto por medio de la investigación.

En esta producción, reseñaremos, en primer lugar, algunas de las investigaciones compiladas por Hirsch (2006) en *Educación, valores y desarrollo moral* y en segundo lugar, las investigaciones compiladas por Barba, Hirsch y Yurén correspondientes a la década 2002-2011, en el área de Educación y valores.

1. Los estudios pioneros sobre desarrollo del juicio moral en estudiantes universitarios son de Morfín (2002) y Noguez (2002).

Morfín (2002) realizó un estudio comparativo respecto al desarrollo de la competencia para valorar. Tal competencia se mide, según la investigación, en relación a la ubicación de los alumnos respecto a su desarrollo en el juicio moral. Se aplicó el Test del Juicio Moral de George Lind a estudiantes de primer ingreso y por egresar, de las diferentes licenciaturas que ofrece el ITESO. Este instrumento al igual que el cuestionario utilizado en la investigación recién referida,

arroja resultados que permiten ubicar a quien los contesta en alguno de los niveles de desarrollo del juicio moral, descritos por Kohlberg.

Uno de los principales hallazgos del trabajo de Morfín advierte que no hay avance en el desarrollo de la competencia de valorar entre los dos grupos de estudiantes, incluso se presenta un ligero decremento en los alumnos por egresar respecto a los que van iniciando su carrera universitaria. Se encuentran diferencias entre los estudiantes si se consideran variables como el sexo y la carrera que se cursa.

Comparando los resultados de las investigaciones anteriores, puede advertirse el escaso desarrollo del juicio moral en los estudiantes universitarios seleccionados. Si bien las investigaciones no se propusieron establecer relaciones entre la formación universitaria y el desarrollo del juicio moral, es evidente que la escuela contribuye en poco para que esto suceda, incluso cuando existen programas con tal intención, como en el caso del ITESO.

A la misma conclusión llegan Pascarella y Terenzini (1991), admiten que de los estudios que ellos revisan solo puede inferirse que existe un incremento en el nivel de razonamiento moral en los años que el estudiante pasa en la Institución, mas no puede asegurarse que la escuela sea la que lo propicia.

2. Matías Romo (2005), presenta los resultados de una investigación sobre el desarrollo del juicio moral en estudiantes de bachillerato en el estado de Aguascalientes, incluyendo cuatro instituciones privadas y cuatro públicas. En el estudio se utilizó un instrumento basado en la teoría de L. Kohlberg, que permite identificar los niveles de crecimiento moral, específicamente, el avance en la moralidad de principios o moral postconvencional. En los resultados que muestra los estudiantes tienen un perfil moral en el que predomina el nivel convencional. Entre las conclusiones el autor señala la importancia de que la educación formal ofrezca oportunidades de crecimiento moral a los alumnos.

3. Bonifacio Barba y Matías Romo (2005) presentan otra indagación sobre el desarrollo moral de acuerdo, también, con la teoría de Kohlberg evaluando, esta vez, a estudiantes de primer ingreso y de semestres finales en ocho instituciones de educación superior en el estado de Aguascalientes. De igual manera que los alumnos del trabajo anterior, los que cursan la educación superior tienen un perfil moral en el que predomina el nivel convencional de la moralidad. Destaca el hecho de que el crecimiento en la moral postconvencional entre el primero y los últimos semestres solo se manifiesta en tres instituciones.

4. Antonio Bolívar (1993) expone la tesis de que la formación profesional incluye la dimensión moral y propone un enfoque para incluir la formación ética en el currículo universitario. La *moral* puede ser entendida –en sentido descriptivo– como el conjunto de normas (implícitas en su mayor parte) presentes en una sociedad. Pero, además, en un sentido normativo-crítico, propio de la filosofía moral, incluye la valoración ética de la moral vigente, en función de unos principios éticos universalizables, señalando los valores y deberes que deben guiar las acciones humanas. Los *valores* son los marcos preferenciales de orientación del sujeto, que se especifican y expresan en *normas éticas o morales*, como criterios o pautas concretas de actuación, y forman *códigos morales*, como conjunto de normas o principios y de leyes morales en una sociedad o profesión (deontológicos).

Revisa literatura de diversos países y muestra que hay una coincidencia en muchos autores en señalar la necesidad de renovar el sentido social de las profesiones, innovando los currículos para promover la formación de un rasgo que denomina “competencia ética”. Ilustra el problema de la formación ética universitaria analizando algunos datos de una investigación realizada con estudiantes de la Universidad de Granada (España) y muestra la contradicción

entre las expectativas y valoraciones de los alumnos y la oferta pedagógica que hace la universidad.

5. Para la comprensión y el análisis político de la educación moral en México, José Bonifacio Barba Casillas (2006), de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, realizó una revisión de los proyectos nacionales de la educación a lo largo de los dos siglos del México independiente, situándolos en el contexto del pensamiento liberal y de la formación del Estado mexicano. Considera fundamental comprender la formación moral como condición de realización de la razón liberal, en una estrategia de integración de la acción social, la acción gubernamental y la acción escolar.

6. Leticia Barba Martín (2006), del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, en *Debates en torno a la educación cívico – moral en nuestro contexto* plantea los principales debates sobre el papel que corresponde al Estado a través de la educación pública en la formación cívico- moral. Se parte del hecho de que en México, desde la década pasada, se han realizado varias acciones a favor de la enseñanza cívico-moral. Sin embargo, muchos debates y preguntas siguen pendientes. Se exponen algunos argumentos en el ámbito de la filosofía, de la teoría política y de la pedagogía, para finalmente, apuntar algunas ideas a favor de políticas que impulsen la responsabilidad de la escuela pública en la formación cívico-moral desde una nueva perspectiva.

7. En el artículo Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar, Ma. Guadalupe Velázquez Guzmán y Antonia Candela Martín (2006), de la Universidad Pedagógica Nacional y del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional, respectivamente, desarrollan el análisis del discurso de los alumnos a través del estudio de sus argumentos y acciones en el contexto escolar, en situaciones naturales de conflicto normativo en la interacción con los docentes, cuando están viviendo dilemas que les piden dar una respuesta, argumentar, elegir medios y realizar acciones, como parte de procesos valorativos. Las autoras presentan un caso

donde aplican la propuesta y estudian los argumentos, acciones y procesos valorativos que expresan los alumnos en situaciones cotidianas.

8. Una mirada crítica a la formación valoral en el sistema educativo nacional, específicamente en el nivel básico (primaria y secundaria) presenta Martín López Calva (2006), de la Universidad Iberoamericana Puebla; en el texto *Del hecho al dicho y del dicho al aula: una mirada a la formación valoral en nuestro sistema educativo*. Se enfoca de manera prioritaria, a la incorporación de materias de civismo y formación cívica y ética como respuesta al reclamo social de volver a ocuparse del mundo de los valores en la escuela ante el panorama de crisis que se vive hoy. Toma como fundamento la propuesta filosófica humanista de Bernard Lonergan, filósofo canadiense del siglo XX y como estructura de análisis del texto, los tres niveles que componen la “estructura dinámica del bien humano” en esta propuesta: el bien particular, el bien de orden y el bien cultural.

9. Bonifacio Barba (2007), indaga las experiencias de socialización que promueven el desarrollo moral en un grupo de seis estudiantes de diferente escolaridad y con distinto crecimiento en la moralidad postconvencional. Se realizó una entrevista a profundidad para conocer el proceso de formación de criterios éticos, enfatizando las experiencias y personas significativas y los valores personales. El estudio muestra varios aspectos relevantes como el hecho de que todos los sujetos reconocen la influencia familiar en su formación moral, si bien con diferencias en los roles de las personas. No existe una relación lineal entre edad/escolaridad y desarrollo del juicio moral; la familia tiene mayor impacto en la moralización que la escuela y la religión; la construcción del sistema personal de valores está influida por los procesos de interacción social.

10. Velázquez Guzmán (2006) presenta un trabajo de investigación que sustenta su libro *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*. En él, partió de una preocupación social y de una autocrítica pedagógica. La autora se pregunta, ¿cómo vamos a fundar nuestro discurso sobre la responsabilidad, la honradez, la justicia, el respeto y la igualdad cuando el comportamiento moral de los adultos es –muchas veces– contrario a lo que se

pretende enseñar?, ¿cómo educar si no sabemos lo que piensan los adolescentes sobre la misma normatividad social prescrita? Desde la autocrítica pedagógica, la autora se cuestiona sobre la falta de comprensión de las actitudes y comportamiento de los adolescentes por parte de los maestros, cuando creen que solo ellos tienen algo que decir sobre el comportamiento deseable de los estudiantes y se sigue viendo a los alumnos como recipientes, no solo del conocimiento escolar, sino también de las pautas de comportamiento validadas institucionalmente; sobre lo que los alumnos no deben opinar.

La formación moral en la década 2002- 2011

Considerando las temáticas de los tres estados del conocimiento, que abarcan desde 1982 hasta 2011, se puede decir que las investigaciones de este periodo con sus problemas que presentan, se concretan en tres preguntas: ¿Cómo es y cómo debiera ser la eticidad (normas y valores) en la que se socializa a los educandos?, ¿qué clase de sujetos morales se forman y qué convendría cambiar para mejorar la formación moral? y ¿cuáles son los mejores dispositivos para la formación moral y qué habría que hacer para avanzar en ese sentido?

Para efectos de esta investigación se reseñan las investigaciones relacionadas con la segunda pregunta: *¿Qué clase de sujetos morales se están formando y qué convendría cambiar para mejorar la formación moral?* A esta segunda pregunta dan respuesta las investigaciones que se ocupan del desarrollo del juicio moral y de otras competencias del sujeto moral.

1. En una serie de estudios sobre el desarrollo del juicio moral se concluye que el nivel convencional tiene preeminencia en los estudiantes de secundaria, nivel medio superior y superior (Romo, 2005; Barba, 2004, Barba, 2009), e incluso en los profesionistas (Barba, 2002). Aunque en un trabajo (Barba, 2007b) se indica que no se puede afirmar que existe una relación lineal entre edad/escolaridad y desarrollo del juicio moral, los estudios realizados apuntan algunas asociaciones relevantes. En uno de ellos (Barba, 2007a) se indica que los estudiantes de

bachillerato tienen una ventaja en el estadio 4, en relación con los de secundaria; en otro estudio (Barba y Romo, 2005), se observó mayor desarrollo moral en los estudiantes que van en semestres avanzados de su carrera, y también en estudiantes de las carreras de Filosofía y Derecho. En otro más (Barba, 2002), se afirma que la asociación entre edad y posgrado es el factor de mayor peso cuando se arriba a un nivel posconvencional de desarrollo moral.

2. Barba (2007a) plantea que algo semejante ocurre con la variable del género. Se observó un desarrollo moral similar en hombres y mujeres en los niveles de secundaria y bachillerato, pero en otros (Romo, 2005 y Barba y Romo, 2005) se encontró que, en algunas escuelas de nivel medio superior y superior, la variable de género está asociada al desarrollo del juicio moral a favor de las mujeres.

3. Plascencia y Romo (2007), con base en la teoría de Turiel, llegan a la conclusión de que los niños organizan su pensamiento en dominios sociales particulares y, a partir de las convenciones de esos dominios, ordenan los contenidos del juicio moral y sus justificaciones.

4. Barba (2009) apunta que, en los jóvenes de educación media superior, es muy limitada la perspectiva de ser miembro de la sociedad y no parece estarse promoviendo adecuadamente el desarrollo cognitivo que favorecería un mayor desarrollo en el juicio moral.

5. Barba (2007a y 2009), encontró que la familia es el ámbito de experiencia social de mayor influencia en el desarrollo moral, mientras que la escuela tiene una influencia limitada y la experiencia religiosa tiene poca importancia porque la religión se asume como ritual.

Además del desarrollo del juicio moral, el sujeto moral requiere desarrollar otras capacidades.

6. García (2003) postula que la educación de la libertad requiere de introspección, pues se requiere desarrollar la capacidad de deliberar y decidir, para lo cual también es menester reconocer y manejar los propios sentimientos.

7. García (2006) constata que la mayoría de los jóvenes no logran desarrollar inteligencia emocional y requieren de herramientas para discriminar los mensajes de los medios y lograr autocontrol.

8. Velázquez (2007) señala que los saberes prácticos se van generando a partir de los significados valorativos que se construyen en la interacción y se desprenden generalmente del valor nuclear implícito en la regla que se acepta como válida. La construcción de significados valorativos y la valoración de sí son dos competencias necesarias para el sujeto moral.

9. Velázquez (2010): las microculturas –incluida la cultura escolar- complejizan los *habitus* y la configuración de los esquemas de valoración del estudiante sobre sí mismo cuando las reglas no se consensan ni reflexionan, se favorece el poder de quien las establece.

10. Delgadillo (2006) asegura que en el desarrollo de la conciencia y de su dimensión intencional, la escuela es una instancia socializante de gran importancia, siempre que ejerza su función reconociendo el mundo de la vida de los educandos y favorezca la incorporación de éstos a grupos de pertenencia que procuran el bien común.

11. Contreras (2009) hace ver que cuando la socialización es deficitaria por la imposibilidad de internalizar roles, como en el caso de algunos niños con necesidades especiales, entonces el peso del proceso de construcción de la conciencia moral recae en la relación afectiva de esos niños con sus padres.

12. Jurado-López (2009) concluye que la estrategia adecuada para lograr la competencia ética de toma de decisiones es la resolución de problemas, atendiendo al qué, al cómo y al para qué.

13. Salmerón (2009), con base en un análisis teórico, sostiene que la conciencia moral es individual, pero su constitución está atravesada por la comunicación intersubjetiva. Por eso se requiere de la capacidad crítica y de la capacidad

comunicativa gracias a la cual se puede forjar una conciencia de verdades compartidas y públicas. De ello, dice, depende el tipo de agencia moral que se desarrolla.

14. Yurén (2005, 2006, 2008b), a partir de la crítica que hace sobre diversos procesos y dispositivos educativos, concluye que, para contribuir a la formación de sujetos capaces de resolver problemas del mundo socio-moral, se requiere generar puentes entre lo público y lo privado que propicien la participación de los aprendientes en la determinación de la cosa pública y la toma de conciencia de las “ataduras” (pereza, ignorancia, miedo) que impiden la acción. Para ello es necesario: favorecer, además del desarrollo del juicio moral, la capacidad de examinar críticamente la eticidad existente y la de aplicar el juicio prudencial, no como mero cálculo, sino como competencia para atender las diferencias y tender a la equidad. También es menester fomentar el cuidado de sí que conlleva el autoreconocimiento como sujeto de derechos y sujeto histórico, y que resulta indispensable en la construcción del sentido del “nosotros”. Asimismo, afirma que hay que superar los programas que fomentan la formación de sujetos obedientes – como ocurre con los que se basan en la llamada “cultura de la legalidad”- y para ello es indispensable promover la capacidad crítica, sin detrimento del pensamiento orientado por una utopía movilizadora. Se requiere, también, trabajar en la ética de la responsabilidad con y para el otro en el presente y para el futuro.

1.1.2. La formación moral en educación superior

En cuanto a la formación moral en educación superior un estudio frecuentemente citado es el realizado por Barba (2004). Se trata de una investigación con propósitos múltiples, dos de ellos se centraron en evaluar el nivel de desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior; y en averiguar “el tipo y trascendencia de las experiencias en que se adquiere la moralidad y los valores personales a partir de la comprensión que los propios

estudiantes tienen respecto al origen sociocultural y educativo de las formas y contenidos de su razonamiento moral” (p.73).

Para dar cuenta del primero de los objetivos señalados, se aplicó la Prueba de Definición de Criterios (PDC), cuestionario que evalúa los niveles de desarrollo del juicio moral, para el segundo, la herramienta metodológica utilizada fue una entrevista a profundidad orientada a la indagación de los procesos de adquisición de la moralidad, y en particular a las experiencias y personas significativas vinculadas a dichos procesos. La entrevista se realizó a estudiantes con puntaje bajo y alto en la PDC, es decir, a seis estudiantes, dos por cada nivel educativo.

En cuanto a los hallazgos que arrojó la aplicación del cuestionario, se señala que todos los seleccionados para el estudio presentan, en promedio, un perfil moral en el que predomina la moralidad convencional. La perspectiva en que se basan, a la hora de enfrentar un problema moral, está regida por lo que suponen la sociedad espera de ellos. Como el adjetivo lo señala, su moralidad está ajustada a las convenciones sociales.

El estudio evidencia, además, que el efecto de la edad y la escolaridad en los niveles de juicio moral de los estudiantes solo es claro cuando transitan del bachillerato a la educación superior. Los tres años del bachillerato inciden poco en el avance del juicio moral. En los años transcurridos en secundaria y bachillerato el crecimiento moral no muestra un ritmo ascendente asociado al aumento de la edad de los estudiantes o al progreso en los grados escolares.

Respecto a los estudiantes de educación superior, el estudio encontró diferencias de poco monto en el desarrollo del juicio moral entre los alumnos de los primeros semestres en comparación a quienes cursan los últimos. Variables como el sexo, edad y el tipo de carrera que se cursa, así como el tipo de escuela- pública o privada- determinan diferencias en los niveles de desarrollo alcanzado.

De las entrevistas, se señalan algunos aspectos:

1. El crecimiento moral y la adquisición de valores personales están estrechamente ligados a la interacción social, particularmente la familiar,
2. la familia fomenta de manera más sistemática la adquisición de la moralidad, por encima de la escuela y la religión, y
3. la escuela no representa una experiencia que influya decisivamente en la formación moral (Barba, 2007 a).

El acercamiento a los estudiantes desde una óptica cualitativa permite aseverar al autor del estudio que:

[...] “la moralidad no es una abstracción...sino que proviene de la vida y del sentido de la misma tal como es presentado y construido en la familia, el trabajo, la escuela, la convivencia, la vida religiosa, la reflexión, etc.: que está ligada a los intereses y motivaciones de los individuos y al desarrollo de su identidad; que estos, en última instancia no se comprenden a sí mismo sino a partir de su vida social” (Barba, 2004, p.381).

1.1.3. Las preferencias en cuanto a valores de los universitarios

En relación a las preferencias en cuanto a valores de los universitarios, Muñoz (1994) a principios de los 90, dio cuenta de que los egresados de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, preferían valores de corte individualista contrarios a los de índole solidario que la institución buscaba propiciar; es decir, las personas incluidas en el estudio manifestaron mayor inclinación por alcanzar objetivos de índole personal y familiar, seguido por aquellos que les proporcionarían bienestar económico y en último término los relacionados con el servicio a la sociedad. Tendencias similares se encontraron al analizar los resultados a la luz de otras variables.

Para un estudio posterior (Muñoz, Rubio, Palomar y Márquez, 2001), se incluyeron egresados de tres instituciones públicas y dos privadas. Se cuestionó a los egresados de estas cinco universidades a qué fines destinarían tiempo y recursos económicos adicionales ante la situación hipotética de duplicar sus ingresos sin incremento de la jornada laboral, por un lado, y por el otro duplicar su tiempo libre sin sacrificio de sus ingresos.

Los resultados, en términos generales, indican que los objetivos a que los egresados dedicarían tiempo y dinero adicional, contemplan, antes los de tipo personal y familiar, que los orientados al servicio de los demás. Este estudio no indagó respecto a los determinantes que propician las preferencias de los egresados, sin embargo, concluyen, que es evidente que el paso de los egresados por la universidad no contribuyó a la formación de actitudes y valores de servicio a los demás.

Un tercer estudio de Muñoz y Palomar (1994), tomó casos de la muestra correspondiente al primero de los estudios mencionados (egresados de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México) que se ubicaran en los extremos de este continuo que va desde la preferencia por valores individualistas hasta aquellos de corte solidario. Se reconstruyeron, mediante entrevistas, sus historias de vida y se les cuestionó respecto a las características de sus familias, del trabajo y de la sociedad que estos egresados consideraban valiosos, pretendiendo conocer diversos aspectos del proceso de socialización que vivieron.

Los entrevistados identifican a su familia de origen como el principal agente de socialización y de formación valoral y asignan una influencia muy secundaria, en este mismo aspecto, a las instituciones educativas en que se formaron. El análisis de los datos confiere importancia, en términos estadísticos, en el rumbo que toman las preferencias valorales de los sujetos, de corte personalista o solidario; a la influencia de la edad, la carrera cursada, el puesto de trabajo ocupado y el sector –público o privado- al que se adscribe la empresa en que trabajan.

Silas, Del Rincón, Prieto, Pliego y Cortés (2007) realizaron un estudio de tipo exploratorio descriptivo en el que utilizaron como instrumentos un cuestionario y una entrevista personal de su propia autoría. Los resultados exhiben el poco conocimiento e interés que los estudiantes de la Universidad de Monterrey tienen respecto a los problemas sociales del país. Los autores refieren que la Universidad de Monterrey fomenta entre sus estudiantes valores como la justicia, la paz, la libertad, la apertura y la fraternidad. Así mismo, pretende que estos valores se vean reflejados en el servicio a los demás, en la responsabilidad individual y social (pp. 58 y 61). El estudio concluye, al igual que otros ya citados, respecto a la poca influencia que la escuela tiene en la formación valoral de sus estudiantes y resalta factores como la familia, los amigos, el entorno social, además de los medios masivos de comunicación como determinantes en la construcción de actitudes ante problemas como el de la pobreza.

En su tesis doctoral Ramos (2006) se propuso validar un instrumento de medición de valores. El segundo de los dos estudios piloto que realizó para tal fin, le permiten aseverar que los estudiantes reconocen el sentido de responsabilidad, la prosperidad y la paz como parte de sus necesidades socio-culturales, mientras que no toman en cuenta la participación social, el respeto y la tolerancia a la diversidad.

Por su parte, Herrera, Cruz, Gómez y Ramírez (2001) utilizaron una encuesta elaborada por ellos mismos y la aplicaron a estudiantes de 52 carreras de la UNAM y encontraron que la familia y la salud -valores de corte individualista- son ubicadas por más del 50% de ellos entre los cinco valores más importantes en el país. Los autores destacan que dentro de los diez valores más importantes para los jóvenes encuestados no se encuentra alguno que haga referencia al bienestar colectivo. La igualdad social se eligió en el lugar 18.

En 2007, Amaro, Chávez, Vázquez, Espinoza y Rodríguez (2007) realizaron un estudio descriptivo de tipo exploratorio para conocer las orientaciones valorales de estudiantes en dos unidades académicas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas y por otro lado, Chávez (2007) llevó a cabo un estudio similar con

estudiantes de Sociología, Historia y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Resalta en estos estudios una coincidencia, el apego que los estudiantes manifiestan a valores de corte individualista y el desapego de los de tipo social o solidarios. Si suponemos que el desarrollo moral pasa por el alejamiento de posiciones centradas en uno mismo y considera entre sus intereses principales el bien de los demás, puede advertirse a partir de estos resultados un pobre desarrollo moral en los estudiantes incluidos, lo cual concuerda con los resultados obtenidos por las investigaciones que se propusieron medir el grado de desarrollo moral.

A juzgar por los resultados que las investigaciones revisadas reportan y particularizando en el objetivo de este trabajo; el nivel superior en México, ha contribuido en poco al desarrollo moral de sus estudiantes. Si, por otro lado, se advierte un creciente número de esfuerzos por lograr tal objetivo, la pregunta obligada es qué falta. Se propone sobre la base de lo encontrado en este trabajo: explorar el complejo proceso de la formación moral, su dinámica, en aras de poseer mayores elementos teóricos que permitan proponer: la revisión de los reglamentos en las instituciones públicas y su orientación hacia el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes; el reconocimiento del estudiante, en estos reglamentos, como una persona capaz de reflexionar para elaborar juicios morales ante los dilemas reales que enfrenta en su día a día en la escuela y capaz de dar una respuesta ante estos dilemas, es decir, de responsabilizarse de sus acciones; y buscar que los programas curriculares que persiguen la educación integral, incluida la formación moral, se vinculen más hacia la formación del estudiante y no solamente se queden en un nivel de información.

En ese sentido, conviene retomar la siguiente afirmación de Barba, (2004): “Para el caso de los valores y el desarrollo de la moralidad deben de tomarse en cuenta tanto aspectos objetivos o externos al sujeto (la cultura, la estructura social, y la forma de las relaciones sociales), como aspectos subjetivos (la identidad del sujeto, las experiencias de vida en las que los valores y la moralidad son vividos y los procesos de desarrollo del juicio moral)” (p.47).

Las ideas de Yurén (2003), parecen reforzar tal propuesta: “si la formación de valores ha de llegar a ser un medio para que las escuelas recuperen su función formativa, es indispensable fomentar e impulsar la investigación en los temas implicados desde el ángulo de disciplinas como la psicología, pedagogía, sociología y filosofía. Se requieren estudiar en diversos ámbitos, que esclarezcan las actuales hipótesis y ayuden a consolidar mejores prácticas pedagógicas” (p.963).

Ambas aseveraciones coinciden con las formuladas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), a partir de la revisión que hiciera de las investigaciones que en el campo educación y valores se produjeron entre 1991-2001 y en la década 2002-2012 en nuestro país. Advierten del todavía insuficiente trabajo en el tema, señalan que se ha centrado fundamentalmente en la educación básica, cuando éste es un tema necesario y de interés en todos los niveles educativos y extraescolares. Similar opinión es señalada ya, años atrás, por Sylvia Schmelkes (1998).

1.2. El problema de investigación

1.2.1. El marco contextual

En conjunto, el sistema de educación superior pública ofrece a los mexicanos distintas opciones de formación de acuerdo a sus intereses y objetivos profesionales. La Institución de Educación Superior en donde se realizó la investigación pertenece a uno de los subsistemas donde se forman profesionales en las ciencias administrativas y de ingeniería, dicho subsistema plantea en su Modelo Educativo que propicia la orientación de los proyectos de vida de sus estudiantes hacia la búsqueda de la autorrealización, en un escenario de cultivo permanente del humanismo, así espera “formar profesionales competentes y propiciar el desarrollo nacional mediante planes y programas de estudio pertinentes para la realidad de cada región” (SNIT, 2003).

Los principios que norman la vida de este subsistema emanan del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, del Artículo 39º de la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente y de la Ley General de Educación, que en su artículo séptimo señala que: los esfuerzos educativos deben promover el máximo desarrollo de las capacidades humanas, la observación, análisis y pensamiento crítico; propiciar el conocimiento y práctica de la democracia y enfatizar el valor de la justicia; fomentar la investigación y la innovación científica y tecnológica, la difusión de los bienes y valores culturales, la solidaridad, el respeto a la libertad del individuo, el rechazo a los vicios y la protección del ambiente.

Asimismo, en el Modelo Educativo del subsistema, al que pertenece la Institución, se plantean los Principios Filosóficos, entre los cuales, para efectos de este trabajo, se consideraron los siguientes:

1. El ser humano como persona es un fin en sí mismo, inmanente y capaz de trascender; con identidad propia y diferente a los demás; autónomo, pero al mismo tiempo interdependiente; un ser histórico, creador de su cultura, su lenguaje, consciente de sí y del universo, emotivo, libre y por ende responsable de sus acciones. Por su naturaleza perfectible, es un ser en constante transformación y búsqueda del conocimiento, la justicia, la felicidad y de su autorrealización.
2. La educación integral como un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, en el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir, y lo convierte en un ciudadano consciente, responsable y solidario.
3. El compromiso con la construcción de una sociedad democrática, justa, equitativa, respetuosa de la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos. Uno de sus objetivos es incidir en el crecimiento estable y en el desarrollo incluyente y respetuoso del equilibrio ecológico.

4. El ser humano es el actor fundamental del Proceso Educativo. En su formación se promueve el aprendizaje significativo a través de la reflexión y la participación, “se le concibe como ciudadano y por lo tanto se le prepara para la democracia y se promueve su identificación y compromiso con el desarrollo sostenido, sustentable e integral del país”.

Estos principios filosóficos se retomaron con el propósito de conocer la concepción institucional que se tiene de la educación, del estudiante, y del aprendizaje. Asimismo, de las expectativas de integración social que se tiene de los futuros profesionistas. Como se puede ver desde el discurso sí se concibe al estudiante como una persona autónoma e interdependiente, libre y responsable de sus acciones. Un ser en constante transformación y búsqueda del conocimiento, la justicia, la felicidad y de su autorrealización. Pero desde la práctica cotidiana y desde el reglamento, los estudiantes no reciben este trato, por lo que se puede identificar una contradicción entre lo establecido desde la Filosofía del Modelo educativo y la aplicación de las normas y reglas institucionales, mismas que están más dirigidas a la administración y control de los procesos y procedimientos escolares favoreciendo la heteronomía del estudiante en el respeto por la normatividad institucional, es decir, lo más importante es que el estudiante obedezca las normas o reglas, que evite la sanción o el castigo, que la búsqueda de su desarrollo como persona en formación.

Para la Institución, se manifiesta el compromiso que tiene con la construcción de una sociedad democrática, justa, equitativa, respetuosa de la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos. ¿Cómo puede ser posible esto cuando desde la estructura organizacional y sus normas o reglas se busca más la administración y el control de los procesos Institucionales, que a la formación moral de sus estudiantes?

Cuando se declara que en la formación del estudiante “se promueve el aprendizaje significativo a través de la reflexión y la participación” se hace de una manera muy general, a nivel de discurso lo que ha favorecido que en la práctica cotidiana pueda pasar lo contrario, es decir, la aplicación de la norma o regla se ve

reducida solo a la aplicación de la sanción, descuidando precisamente la reflexión y la participación en la afectación personal, familiar e institucional de sus estudiantes. “[...] se le concibe como ciudadano y por lo tanto se le prepara para la democracia y se promueve su identificación y compromiso con el desarrollo sostenido, sustentable e integral del país”.

En la actualidad, la Institución establece, en su misión y visión, como actividad primordial la formación de profesionales en los niveles de licenciatura y posgrado, con capacidad técnica y creadora, que a través de una actitud crítica y de sentido social, atiendan eficazmente los requerimientos del sector productivo y de servicios, promoviendo el desarrollo en los ámbitos estatal, regional y nacional a través de la Investigación y desarrollo tecnológico.

En su misión señala “formar líderes competitivos que respondan con creatividad y calidad a los retos científicos y tecnológicos de su entorno para conformar una sociedad justa y humana”. Plantea los siguientes como sus valores institucionales:

1. Responsabilidad: asistir puntualmente al trabajo, cumpliendo en forma eficiente y eficaz. Rendir cuentas del trabajo asignado y mejorar continuamente.
2. Compromiso: poner nuestro mayor esfuerzo en lo que hacemos, desarrollando nuestras capacidades y habilidades para mejorar nuestro trabajo y el de los demás.
3. Honestidad: ser congruente con lo que decimos y hacemos para fomentar la credibilidad y confianza. Ser auténtico, ser uno mismo.
4. Pertenencia: sentirnos orgullosos de nuestra Institución, reconocer la importancia del trabajo en equipo y la comunicación que favorezcan la colaboración.
5. Solidaridad: ayuda en la solución de conflictos y problemas para el bienestar social, disminuyendo las barreras que separan a las personas y a las áreas.

6. Respeto: apreciar la dignidad y capacidad de nuestros compañeros. Ser tolerantes con los demás, favorecer la comunicación y escuchar a los demás.

Como se puede observar lo planteado en la misión y los valores no se vinculan con las normas y reglas institucionales desde la formación de los estudiantes, solo se refleja en la organización y el control de los procesos institucionales, es decir tenemos un contexto institucional muy bien definido desde los referentes de legalidad y filosóficos que enmarcan la educación integral que se espera que logren los estudiantes pero esto no está vinculado con la realidad cotidiana de la formación integral, incluida la moral, que se ofrecen de manera planeada en la Institución.

1.2.2. La construcción del objeto teórico

De acuerdo con Carranza y Escudero (1999), la comprensión de la conducta desde el juicio moral supone un torbellino porque la categoría de conductas que suelen incluirse en el grupo de desarrollo moral trascienden los límites de lo individual y de lo social, situándose en el centro de un remolino donde resulta complejo establecer una separación entre ambos dominios y en el que están implicadas variables de muy diversa índole. En este contexto, es importante reconocer la vivencia de que en el mundo contemporáneo se presenta un doble manejo de la moral debido a la falta de correspondencia entre lo que se piensa y lo que se hace, aun cuando la teoría cognoscitiva define un acto moral con base en la existencia de un juicio consciente de lo bueno o lo malo de tal acto, que además determina la conducta. De este modo, el enfoque cognoscitivo plantea que los juicios se dan de manera previa al comportamiento y controlan y califican a la conducta. Sin embargo, Carranza y Escudero (1999) señalan que “casi produce vértigo intentar imaginar la multitud de factores que pueden incidir en las razones que tiene alguien para actuar de forma determinada en el mundo social” (p.44).

La relación directa entre el razonamiento o juicio moral y la conducta o acción moral ha sido un debate entre las Teorías del aprendizaje, que han renunciado a

explicar el papel del sujeto en su propia conducta, basa sus mecanismos explicativos de la conducta en el refuerzo y la imitación dejando múltiples interrogantes como las causas del cambio evolutivo y cambio social; y las Teorías cognitivo evolutivas que explican el papel del sujeto pero desdeñan casi explícitamente el estudio de la conducta para centrarse en explicar el cambio que tiene lugar a lo largo del desarrollo del sujeto. Así, en el criterio moral en el niño, Jean Piaget (1932/1985) plantea que su propuesta era estudiar el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales.

De esta forma las investigaciones sobre la consistencia entre razonamiento y conducta moral se encuentran divididas en dos partes diferenciadas. Por una parte, los cognitivistas, como Piaget y Kohlberg, que estudian el desarrollo del razonamiento; por otra los psicólogos sociales o los defensores del aprendizaje social, que se centran en conductas morales específicas. Así, el razonamiento se desarrolla a través de fases o estadios, pero la conducta es otra cuestión. Personas que conocen cuál debería ser su comportamiento se conducen de modo diferente, inmoral o incluso peligroso para sus semejantes (Bandura y McDonald 1963 y Prentice 1972). Los procesos que gobiernan el razonamiento y la conducta moral son diferentes. Mientras del primero responden las estructuras cognitivas, la conducta solo puede explicarse desde la historia pasada de aprendizajes y/o refuerzos, las tendencias y/o actitudes, los rasgos de personalidad, etc. dependiendo de la orientación de sujeto, más que desde las ideas de la gente sobre lo que está bien o mal.

También hay toda una serie de variables situacionales que pueden influir en el hecho de que la persona manifieste o no una conducta congruente con lo que en el plano cognitivo sostiene que debería hacerse en una situación concreta. Por ejemplo, distintas conductas morales pueden llevar consigo diferentes tipos de costos. Estos costos, tal como revelan numerosos estudios realizados en diversas culturas (Piliavin et al., 1981; Dovidio, 1984; Mosbacher, Gruen y Rychlak, 1985; Eisenberg, Fabes, Miller, Fultz, Shell, Mathy y Reno, 1989; Hedge y Yousif 1992), dificultan la

conducta consistente. En la medida en que los costos o consecuencias sean altos cabe esperar que la tendencia a la consistencia disminuya. Uno de los que puede resultar más difícil de sobrellevar es el que implica el enfrentamiento con el propio grupo, a menudo exigido por la acción moral. En cualquier edad, pero especialmente en la adolescencia, la acción moral que implica ir en contra del grupo puede resultar altamente costosa.

Los estudios de los psicólogos del aprendizaje social confirman la influencia de la interacción con los iguales sobre la conducta social del sujeto así como la de profesores y compañeros como agentes de refuerzo de la conducta social del individuo. Desde esta perspectiva, se ha prestado especial atención a la conducta en relación con los estímulos que la preceden y a la luz de las recompensas o castigos otorgados por el grupo de iguales, considerando que tanto las conductas sociales positivas como las negativas (agresivas) se adquieren y mantienen en gran parte por los refuerzos de los compañeros del grupo (Keislar, 1961; Michelson et al. 1983/1987) Las investigaciones de laboratorio sobre conducta social sugieren que los sujetos modelarán a sus compañeros en un abanico de conductas morales y de resolución de problemas.(Hoffman, 1983/1985).

Los teóricos cognitivos se han preocupado más preferentemente por el razonamiento moral que por la conducta moral, dado que ésta se considera eminentemente vinculada a aquél. A su vez, se parte de la premisa de que el desarrollo moral, en tanto que un modo de razonamiento aplicado a un ámbito específico como es el moral, se asienta firmemente sobre el desarrollo cognitivo, por lo que éste se convierte en última instancia en el motor del pensamiento y la conducta moral. En definitiva, el punto del que parten estas teorías es que los avances en la capacidad de razonamiento moral dependen del incremento de las capacidades cognitivas generales que tienen lugar a lo largo del desarrollo. Se considera, a su vez, que estos avances deben producir conductas morales más maduras. Dándose por supuesta la influencia del razonamiento lógico en la conducta moral y se consideraba que la congruencia

aumentaba a medida que avanzaba el nivel de razonamiento lógico de manera que se pensaba que influía poco en la conducta moral en los estadios bajos planteados por Kohlberg pero mucho en los estadios altos. Muchas investigaciones fueron aportando pruebas que ponían en tela de juicio la supuesta relación directa entre razonamiento y conducta (Blasi, 1980; Kutnick, 1984). Estas investigaciones analizaron la consistencia teniendo en cuenta tanto la conducta en situaciones cotidianas y su correlación con el estadio de razonamiento. Los resultados de dichas investigaciones parecen confirmar que cuanto mayor es la capacidad de razonamiento moral, mayor es también la probabilidad de que la persona se comporte según piensa; sin embargo, no queda claro por qué es así.

El hecho de que así suceda no demuestra que se deba al razonamiento. En cualquier caso, es evidente que esta relación positiva entre capacidad de razonamiento y comportamiento no siempre aparece y la misma experiencia cotidiana demuestra que hay personas con alta capacidad para razonar correctamente «lo que se debería hacer» que se comportan de forma cínica e inconsistente.

1.2.3. La construcción del objeto pedagógico

En cuanto al planteamiento del problema desde la realidad investigada, los juicios y las conductas o acciones morales de los estudiantes en torno al respeto de normas o reglas institucionales, se espera que los estudiantes por encontrarse en un nivel superior manifiesten conductas de respeto, es decir que se comporten de acuerdo a como lo establece el reglamento.

En la institución educativa donde se realizó la investigación se encontró que, la formación moral de los estudiantes está contemplada como educación integral, para lo cual ha generado diferentes ejes entre los que se identificaron los siguientes:

- Materias curriculares. En el currículum oficial de las Ingenierías, Industrial y Mecánica, se han incorporado materias como: Taller de Liderazgo, Herramientas intelectuales de aprendizaje, Seminario de ética y Desarrollo Humano, a través de las cuales se pretende que el estudiante, al cursarlas, desarrolle habilidades, actitudes y valores que faciliten su inserción laboral, su crecimiento personal y social.
- El curso de inducción obligatorio para los estudiantes, donde se les informa sobre el proceso académico-administrativo que atenderá el estudiante, en los diferentes departamentos de la Institución, desde su inicio hasta el final de su carrera. Al finalizar este curso y, de manera oficial, los estudiantes reciben el reglamento escolar, mismo que se espera que lo lea y conozca las normas o reglas que deberá poner en práctica durante toda su estancia en la escuela. Cada estudiante firma de recibido y el formato, constancia de que recibió el documento, se conserva en su expediente. Asimismo, el departamento de Servicios Escolares, indica consultar la página web de la Institución, donde se encuentra, en línea el reglamento.
- Congresos Nacionales e Internacionales: en la carrera de Ingeniería Industrial, año con año se realiza el Congreso Internacional de Ing. Industrial, el cual tiene la característica particular de ser planeado, organizado, dirigido y controlado por los alumnos, quienes forman un comité exclusivamente para el evento y trabajan durante un año en el proceso para la realización del mismo. Asimismo participan en un concurso para elegir la mejor propuesta. Cabe destacar que los alumnos, en este congreso, son quienes reciben el dinero de las inscripciones al evento, contactan, trasladan y pagan a conferencistas nacionales e internacionales y se hacen cargo de todos los gastos y utilidades que se generan. Mismas utilidades que se aplican a la mejora de sus instalaciones académicas, a viajes de estudio, participación en cursos o congresos en otras sedes, nacionales o internacionales, convivios, etc. Todo destinado a los alumnos.

- En Ingeniería Mecánica, destaca la participación de los alumnos en la Semana de Ciencia y Tecnología, auspiciada por CONACYT (en la última semana del mes de octubre o principios de noviembre) en la realización de la Feria Expomonstruos, donde los alumnos de semestres avanzados ponen en práctica los conocimientos adquiridos en algunas materias y diseñan, mediante mecanismos hidráulicos, mecánicos, etc., robots acordes a las fiestas, mismos que presentan en una ceremonia alusiva a la fecha y entregan el bastón de mando a una autoridad académica que ellos elijen, los alumnos retoman las tradiciones y costumbres de alguna de sus comunidades de origen y realizan la ceremonia con la explicación de todos los significados de los símbolos que representan. Todos los gastos que implica la realización del evento, la duración y la clausura corren a cargo de los estudiantes y colaboradores. A esta feria, asisten estudiantes de todos los niveles educativos, que son atendidos por los alumnos organizadores y participantes en el evento.
- Programas institucionales: Desde el primer semestre y a mitad de la carrera, sexto semestre, se invita a los estudiantes a participar, porque les corresponde o de manera voluntaria, a los diferentes programas institucionales que se trabajan: servicio de limpieza de aulas y mobiliario, de los pasillos y áreas de reunión y a podar los jardines. Todo esto con “la finalidad de que se sientan parte de su nueva escuela y de que la cuiden para mantenerla limpia”.
- Otros programas que se han implementado, semestre a semestre y que han obedecido a lo planeado en los diferentes departamentos, en los cuales destaca la participación de los estudiantes, son los siguientes: reciclado de papel, reforestación de las áreas verdes y cuidado de los jardines, recolección de pilas alcalinas, el kilómetro de libro con la finalidad de acrecentar el acervo bibliográfico y promover la donación de un libro nuevo y que el donante quiera que esté en la biblioteca; alfabetización de adultos a través del Instituto Nacional de Educación para Adultos. Cada año la Cruz Roja Mexicana, envía sus botes para que en el Instituto se realice la colecta anual y son los alumnos

los principales apoyos para realizar dicha colecta, dentro y fuera de la institución. También la Secretaría de Salud, solicita apoyo de la comunidad para la “donación altruista de sangre” teniendo muy buena respuesta de los estudiantes.

- La realización del Servicio Social en los diferentes departamentos de la Institución, donde los estudiantes han mostrado gran disponibilidad, interés y entusiasmo para realizar las actividades que se les asignan, de tal manera, que en algunas ocasiones, pueden suplir a algún personal.
- Actividades Extraescolares: cívicas, deportivas y artísticas, donde la participación del alumno es imprescindible, son talleres creados con el propósito de que el alumno desarrolle habilidades sociales mediante su participación activa, como alumno o como responsable de alguno de los talleres. Asimismo, su participación puede ser en eventos internos o externos, incluso nacionales, donde su participación responsable y organizada es importante para no ver afectado su desempeño académico, es decir, si el estudiante decide participar entonces deberá responsabilizarse de sus inasistencias a clases, trabajos y exámenes.

Como se plantea claramente en el discurso, es indispensable educar integralmente (moralmente) a los estudiantes para poder cumplir la misión institucional, practicar los valores institucionales para enfrentar los principales retos y problemas que plantea el presente siglo. Pero sobre todo, lograr que el estudiante, al final de su carrera no solo se convierta en el egresado que la institución ha perfilado, sino también en un ciudadano que contribuya a la mejora del contexto en el cual se encuentre.

Sin embargo y ante la comunidad, en los últimos años en la Institución se han presentado una serie de situaciones, relacionadas con la falta de respeto a las normas institucionales, al reglamento escolar; que van desde llegar tarde a las clases hasta vulnerar la seguridad del sistema de evaluación escolar y la agresión verbal y física entre alumnos y hacia algunos profesores, poniendo en tela de

juicio, no solo la finalidad de formación integral (moral) de las actividades escolares y extraescolares, sino algo mucho más importante, ¿Por qué el alumno está manifestando estos comportamientos ante el respeto que debieran merecerle las normas y reglas institucionales? ¿Qué está pasando con su pensamiento, su conducta y su acción? Aun cuando existe el reglamento escolar los jóvenes están teniendo y manteniendo, conductas de no respeto a las reglas institucionales como algunas de las siguientes:

- 1) La venta de cigarros en los pasillos, que conducen directamente a las aulas.
- 2) Escuchar música muy alto, de sus automóviles sin considerar que ocasionan molestia a maestros que están dando clase y aun cuando se les solicita que bajen el volumen no hacen caso.
- 3) Alumnos que ingresan a clases con aliento alcohólico.
- 5) El consumo de bebidas embriagantes, en sus automóviles estacionados dentro del espacio escolar.
- 6) Jugar futbolito, beisbol o aventarse una pelota en los pasillos en los descansos o durante la hora de clase, con la evidente posibilidad de golpear o lastimar a alguien. Habiendo lugares y horas ex profeso para ello.
- 7) Tratar de ingresar a la Institución con el registro del horario de las materias de otra persona por no portar su credencial.
- 8) Las relaciones interpersonales con cierto grado de violencia verbal y física.
- 9) En el departamento de Servicios Escolares se detectó que las calificaciones en el sistema, que son capturadas por los profesores, no correspondían a las calificaciones asentadas en actas impresas, por lo que se pidió a los docentes que hicieran un cotejo, encontrando que las calificaciones habían sido modificadas. Se realizó un seguimiento y se identificó al estudiante que había vulnerado el sistema cambiando sus calificaciones, y mediante el pago de una cuota, cambió las

calificaciones de otros estudiantes. El estudiante fue sancionado por el director y actualmente está dado de baja temporal.

10) Conductas de daño o destrucción de mobiliario, de grafiti en baños y pasillos.

11) Conducta apática o indiferente ante el robo o extravío de material didáctico o equipo, como cañón o laptop, designado a las aulas.

12) Cooperación económica “voluntaria” para obtener calificaciones aprobatorias, en materias reprobadas.

Sin duda alguna, no se puede negar que para las personas que se involucran en los programas institucionales mencionados, hay efectos buenos. Sin embargo, no se puede pasar por alto a las personas que han manifestado conductas no deseables porque no queda claro cuáles son las razones de los estudiantes al mostrarlas, ¿por qué lo hacen?, ¿qué argumentos tienen para esas conductas?, ¿el nivel de juicio moral en el que se encuentran los estudiantes es el que corresponde a su edad y a su condición escolar?, ¿respetan las reglas o normas institucionales solo porque alguien se los indica o porque realmente quieren hacerlo de manera consciente y responsable?, ¿corresponden sus conductas a su nivel de juicio moral?

La respuesta institucional no va más allá de la aplicación de la sanción que marca el reglamento, es decir, la manera en cómo se le da solución es a través de la aplicación del reglamento y así “queda solucionada la falta”. Es decir, no se le hace reflexionar al estudiante, lo único importante es aplicar el reglamento. No se aborda a fondo la formación moral del estudiante mediante el análisis y la reflexión de sus acciones y de cómo su juicio lo lleva a estas o cómo se desvincula su conducta y su acción de su pensamiento.

1.2.4. Las normas o reglas institucionales

En esta investigación las normas o reglas institucionales se identificaron con el reglamento para los estudiantes, de ahí que se hizo necesaria la revisión de este.

En la revisión del contenido del reglamento para estudiantes, vigente a partir de 2003, se encontró la descripción de los derechos, obligaciones y sanciones de quienes estudian en esta institución. Asimismo, se establece que el reglamento tiene como objetivo dar a conocer las normas, procesos y procedimientos que deberá respetar el estudiante.

El reglamento está integrado por una Introducción donde se destacan los siguientes aspectos:

a) obligaciones y derechos

b) la formación de profesionistas

c) el estado de derecho en el que los egresados habrán de aplicar sus conocimientos en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad mexicana.

d) una base legal que presenta el listado de los documentos en los cuales se pueden encontrar las leyes y normas que lo fundamentan, se incluyen los objetivos y 24 capítulos que indican normas y reglas a respetar para el buen cumplimiento del mismo y de lo que el estudiante debe respetar.

e) de los 24 capítulos, tres son los referidos a las conductas a regular:

- Capítulo 16 de los Derechos y Obligaciones.
- Capítulo 18 de la Disciplina Escolar.
- Capítulo 19 de los Estímulos.

En el reglamento para los alumnos, se describen los derechos, las obligaciones, las sanciones, las conductas esperadas, algunas de manera muy general “Los actos contrarios a la moral”. Art. 252; y otras de manera específica: “Hacer cualquier tipo de novatada a los alumnos de nuevo ingreso”. Pero es importante señalar que no se dice el porqué de esa conducta, por qué ha de hacerse o para

qué respetar las reglas institucionales, es decir, no se explican los beneficios, individuales o comunitarios que se ven afectados con el respeto o no respeto de las reglas o normas establecidas; solamente se indican las conductas y se dice cómo se verá afectada la permanencia del estudiante que incurra en una falta de respeto a las reglas pero no se explica el porqué y el para qué se necesita que el estudiante observe la conducta que se le indica.

El reglamento consta de 24 capítulos entre los que se pueden identificar las áreas que regulan:

- Los primeros capítulos se refieren a la organización de la institución, su jurisdicción, la clasificación de sus unidades, la misión y objetivos y su funcionamiento. (Capítulos 1 a 4).
- En el capítulo 3 se señala la Misión y objetivos: “Contribuir a la conformación de una sociedad más justa, humana y con amplia cultura científico-tecnológica, mediante un sistema integrado de educación superior tecnológica, equitativo en su cobertura y de alta calidad”.

Entre los objetivos, destaca el relacionado con los estudiantes:

Promover el desarrollo integral y armónico del estudiante en relación con los demás, consigo mismo y con su entorno, mediante una formación intelectual que lo capacite en el manejo de los métodos y los lenguajes, sustentados en los principios de identidad nacional, justicia, democracia, independencia, soberanía y solidaridad; en la recreación, el deporte y la cultura, que le permitan una mente y un cuerpo sanos.

- Los siguientes once capítulos se refieren a la normatividad que regulan los procesos y procedimientos académico-administrativos desde que el estudiante ingresa a la Institución hasta que obtiene su titulación. (Capítulos 5 a 15). En el capítulo 7 el artículo 33 se señala que: los planes y programas de Estudio articulan el qué y el cómo de la educación, integrándose en una red de asignaturas, relacionadas y organizadas en un Sistema de Créditos Académicos,

flexible y reticular que permita a los estudiantes realizar su carrera en un número variable de periodos semestrales. Asimismo, se señala: Los planes y programas de Estudio, deberán desarrollar en el estudiante una actitud reflexiva, una mentalidad crítica y sensible pero positiva, el desarrollo del talento y firmes hábitos de estudio centrados en el aprendizaje.

- Solo cuatro capítulos están dirigidos a los estudiantes y tratan sobre sus derechos y obligaciones (Cap. 16); de las organizaciones estudiantiles (Cap. 17); de la disciplina escolar (Cap. 18); y de los estímulos (Cap. 19).
- Los capítulos 20 a 23 también están referidos a la organización y al control del servicio médico y seguro colectivo, a las actividades extraescolares, en sí mismas y no a la formación del estudiante; y al uso de vehículos oficiales.
- Un capítulo, con dos artículos, que se refiere a los derechos del estudiante a la información.
- Un capítulo, con tres artículos, sobre disposiciones generales.

Se puede decir que aun cuando es un reglamento para los estudiantes, la mayor parte de la regulación está dirigida a la organización y al control de los procedimientos académico-administrativos, donde las normas, constituyen un procedimiento que garantiza el desarrollo eficaz de una actividad determinada (Abbagnano, 1995:840).

Sin embargo, esta indicación contrasta con los términos más usados en la redacción del reglamento, así como la frecuencia en su uso, lo que hace referencia, nuevamente, a que lo importante en la conducta del alumno es la observancia y cuidado de los procesos y de los procedimientos académico-administrativos, más que el “propiciar su desarrollo integral hacia la construcción de una sociedad, justa, más libre, solidaria democrática e independiente”. El lenguaje hace referencia a un estudiante que necesita ser guiado o conducido para que realice una carrera, misma que con solo cursarla, desarrollará en él

actitudes, talentos y hábitos; no lo considera un estudiante que puede lograr autonomía, como lo indica el artículo 208:

“Propiciar en los alumnos el desarrollo de sus valores, capacidades y hábitos intelectuales, que les permita avanzar con solidez en la construcción de una sociedad más justa, más libre, solidaria, democrática e independiente”.

Todos los alumnos tienen derecho de asociación reunirse libremente siempre y cuando no contravengan los principios reglamentarios [...], ni perturben el orden, impidiendo, obstaculizando o limitando las actividades académicas o administrativas (p.54).

Sin embargo, como se puede observar en el siguiente listado de los derechos y obligaciones de los estudiantes, los derechos se reciben y las obligaciones se cumplen y se respetan, de no ser así se recibe la sanción correspondiente.

Son derechos de los estudiantes:

- Recibir, en igualdad de condiciones para todos, la enseñanza que ofrece la Institución, dentro del nivel educativo al que pertenece.

- Recibir la documentación que lo acredite e identifique como alumno.

- Recibir, si así lo solicita, las constancias de la escolaridad que certifique el resultado de las asignaturas cursadas para cada periodo.

- Recibir asesoría en la planeación de su trabajo escolar.

- Recibir, si así lo solicita, orientación en sus problemas académicos y personales.

- Recibir un trato respetuoso del personal del instituto.

- Recibir la inducción necesaria con referencia a los diferentes departamentos de la Institución con los que tendrá relaciones.

- Cuando el desempeño académico sea ejemplar, recibir los estímulos y premios correspondientes.

-Representar a la Institución en los eventos académicos, deportivos y culturales que se organicen dentro y fuera del Instituto, previa selección.

-Pertener y participar en las organizaciones estudiantiles de índole académica, deportiva, cultural y de representación.

-Todos los alumnos tienen libertad de expresión oral, escrita o por cualquier otro medio, siempre y cuando se respete la moral, el orden, los derechos de terceros, los principios y reglamentos del instituto y no se entorpezca su buena marcha.

-En el salón de clase, el alumno puede mantener opiniones o puntos de vista distintos a los del profesor, siempre y cuando sean expresados con el debido fundamento, orden, consideración y respeto que merece la cátedra, el profesor y sus condiscípulos.

-Todos los alumnos tienen derecho a difundir sus ideas en boletines, periódicos, representaciones escénicas, etc., siempre y cuando se cumpla con lo estipulado en el Artículo 194 de este reglamento y se den a conocer en la publicación o representación los nombres de los alumnos responsables de ésta.

-Los alumnos podrán organizar seminarios, conferencias y otras actividades relacionadas con su formación, bajo la coordinación de las Jefaturas de los Departamentos respectivos por carrera. Los organizadores de ese tipo de eventos tendrán la responsabilidad de que esto se conduzca de acuerdo con lo estipulado por el Artículo 194 de este reglamento.

-Cuando los alumnos, por medios legales, hayan obtenido recursos financieros para lograr algún fin académico o de mejoras al Instituto, la administración del Instituto tendrá la responsabilidad de custodiar dichos recursos. Los alumnos tendrán derecho a recibir informes claros sobre el estado que guardan los mencionados recursos y a participar en la supervisión de la aplicación de dichos recursos.

-Todos los alumnos tienen derecho de asociación, reunirse libremente siempre y cuando no contravengan los principios reglamentarios Institucionales, ni perturben el orden, impidiendo, obstaculizando o limitando las actividades académicas o administrativas.

Son **obligaciones** de los estudiantes:

- Acatar las disposiciones de los manuales de procedimientos, normatividad y reglamentos internos establecidos por la Institución.
- Asistir con regularidad y puntualidad a las actividades que requiere el cumplimiento del plan educativo al que estén sujetos
- Guardar consideraciones respecto a las garantías individuales de los funcionarios, empleados, maestros y condiscípulos.
- Hacer buen uso de los edificios, mobiliario, material didáctico, equipos, libros y demás bienes de la escuela, coadyuvando a su conservación y limpieza
- Identificarse, mediante la presentación de su credencial de alumno, cuando se lo requiera cualquier autoridad de la Institución.
- Recabar la autorización pertinente ante las autoridades correspondientes en el caso de que por cualquier motivo requiera hacer uso de algún bien de la escuela.
- Reposición o pago de los bienes destruidos o deteriorados que por negligencia o dolo hayan ocasionado a los bienes de la institución, funcionarios, personal o alumnos.
- Preservar y reforzar el prestigio y buen nombre de la institución a través de su participación en las actividades que promueva el plantel.

Llama la atención la importancia que se concede al capítulo de las organizaciones estudiantiles, que se refiere al espacio oficial de los alumnos, porque desde el discurso, esta sería la forma institucional de formar moralmente a los estudiantes para su posterior ingreso a la vida social ya que se considera un órgano de representación estudiantil que les garantiza el derecho al ejercicio de asociación, formándolas o integrándose a ellas. En la revisión de este capítulo se puede notar la importancia que se da al derecho y la responsabilidad de los estudiantes en la forma de organización, estructura, funcionamiento y fines de las organizaciones estudiantiles, como una competencia exclusiva de ellos en la Institución.

En el reglamento se describen los derechos, las obligaciones, las sanciones, las conductas esperadas de manera muy general, pero es importante señalar que no se dice por qué debe hacerse o para qué se debe respetar las reglas institucionales, es decir, no se explican los beneficios, individuales o comunitarios que se ven afectados con el respeto o no respeto de las reglas o normas establecidas; solamente se indican las conductas y se dice la sanción que se aplicará. No se presenta una concepción de quien es el estudiante, para la

Institución y cómo su conducta se verá formada a través del respeto por las reglas o normas institucionales; no se hace mención a la comunidad que forman todas las personas relacionadas con el desarrollo de los profesionistas, ni de la proyección social que se espera de ellos al egresar. Asimismo, el alumno es tratado como un ser incapaz de dirigir su propia conducta y hacerse responsable de sus acciones. Un punto importante es que el estudiante adquiere derechos porque recibe algo de la Institución y no por el hecho de ser una persona con derechos y obligaciones. En todo el reglamento se espera, en el mejor de los casos, controlar la conducta del alumno desde su ingreso hasta su egreso de la Institución, lo que es contrario a los perfiles de egreso y a lo planteado en el modelo educativo.

Así, las posibilidades reales que tiene la Institución de contribuir a la formación moral, van aparejadas a la transformación de ciertas prácticas cotidianas de interacción social; es decir, el desarrollo moral no es una meta que pueda alcanzarse impartiendo cursos o asignaturas, o introduciendo "temas" morales, o solo aplicando sanciones. El desarrollo de lo moral supone la práctica cotidiana de tipos de interacción en los que exista congruencia entre el reglamento y la conducta que regula, entre lo que dice la autoridad y lo que hace cuando impone una norma o cuando aplica una sanción, resuelve conflictos o toma decisiones morales; la congruencia en el proceder de las diversas instancias y actores sociales que rodean al sujeto.

Que el reglamento se aplique con el propósito de continuar con el desarrollo de la autonomía y no que se interprete o se aplique con cierta discrecionalidad porque no solo refuerza la heteronomía en el estudiante, sino que le ocasiona algo más grave, la confusión o desencanto respecto a las razones y conductas responsables a manifestar ante los dilemas morales que enfrenta en la escuela.

De esta manera se puede decir que como formadores podemos contribuir de manera muy importante a que los estudiantes realicen elecciones en un marco de libertad responsable. La práctica de las reglas y la consciencia de las mismas, es decir, pasar de la heteronomía a la autonomía, tiene un carácter interno, exige

poseer una convicción sobre el valor de la norma y la interiorización de la obligación del mandato. Así, el ámbito de lo moral es el ámbito desarrollo de la autonomía.

La práctica de las normas y reglas institucionales y la concientización de las razones de la aplicación del reglamento a las actividades cotidianas de la Institución son el medio para pasar de la heteronomía a la autonomía. Es decir, la organización y dirección escolar, las formas de resolución de conflictos interpersonales, conflictos de grupo, conflictos con los profesores, el control disciplinario, las posibilidades de discutir racionalmente los dilemas morales y las oportunidades que ofrece la institución a los estudiantes de elegir entre opciones morales alternativas, son prácticas que ayudan al estudiante a desarrollar su autonomía, o que también pueden promover su dependencia o heteronomía.

Cuando la finalidad del reglamento es el control de la conducta y además éste es excesivo; cuando el ejercicio de la autoridad es autoritario y el estudiante tiene simplemente que obedecer sin acceder a una justificación racional de las reglas, no solo no se promueve el desarrollo de la autonomía personal, el estudiante aprende que quien controla su conducta es otra persona y que la relación correcta con la autoridad es la obediencia. O por otro lado, cuando el reglamento se aplica a discreción o de manera diferenciada, el estudiante se confunde, se frustra y pierde la credibilidad en la norma o regla.

1.3. Preguntas de investigación

En este contexto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se relaciona el juicio moral con la conducta y la acción moral del estudiante de educación superior, en torno al respeto de las normas o reglas institucionales?

Preguntas secundarias:

¿Cuál es el nivel de juicio moral en que se encuentran los estudiantes de Educación Superior?

¿Cuáles son los argumentos de los estudiantes de Educación Superior en torno al no respeto de las reglas o normas institucionales?

¿Cuál es la procedencia de su razonamiento moral: heteronomía o autonomía?

¿Su razonamiento o juicio moral guía su conducta y acción moral?

1.4. El supuesto

Detrás de las conductas y acciones morales de los estudiantes de Educación Superior existe un juicio moral que está vinculado al respeto por las normas o reglas institucionales, es decir, al cumplimiento del reglamento, sin embargo, existen diversos motivos que rompen con esta relación.

1.5. Los objetivos

Objetivo general

Explorar los juicios morales y conductas o acciones morales de los estudiantes de Educación Superior para saber si existe relación entre su razonamiento moral y su conducta o acción moral, en torno al respeto por las normas o reglas institucionales.

Objetivos específicos

Desde la teoría de Kohlberg (1975, 1976, 1983 y 1984), identificar el nivel de juicio moral en el que se encuentran los estudiantes de Educación Superior mediante la aplicación de la Prueba de Definición de Criterios (Barba, 2004), en la versión para la población y el nivel de estudiantes mexicanos.

Analizar los argumentos que manifiestan los estudiantes en torno al respeto o no respeto de las normas institucionales, así como la guía de éstos para la acción moral.

Explicar la procedencia del respeto a las reglas o normas institucionales.

Conocer sí su razonamiento o juicio moral guía su conducta o acción moral.

1.6. Justificación

La formación moral es una actividad humanizadora cuyo sentido no se origina ni se agota en la escuela o en el aula, aunque la experiencia en este espacio es esencial (Barba, 2005). Es el sistema educativo quien tiene la responsabilidad de la formación valoral, ética y moral de sus beneficiarios y de contribuir a la construcción de una sociedad que permita una vida en dignidad para todos, una convivencia respetuosa de las diferencias individuales y la posibilidad de participar en forma activa en la toma de decisiones y en la vida cívica y política cotidiana. La formación moral o valoral exige intensidad, continuidad, sistematicidad. La escuela es la única institución que puede, deliberadamente, frenar el impulso del adoctrinamiento, conformando personas autónomas, críticas, autorreguladoras y con profundos principios morales (Schmelkes, 1997).

Si se toma en cuenta la labor formativa de la escuela, se verá favorecido el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para elaborar juicios morales basados en principios firmemente sostenidos y para mostrar conductas y acciones que la escuela y las sociedad han construido para crecer en humanidad y vivir mejor, de una manera más libre, justa y equitativa, de esta manera enfrentaremos enormes retos (Latapí, 1999 y Schmelkes, 1999).

En la capacidad de los estudiantes para elaborar juicios éticos o morales, una preocupación constante en varios estudios, desde la perspectiva cognitivo evolutiva, es el conocimiento sobre el desarrollo del juicio moral, su medición e incremento; asimismo la identificación del nivel de desarrollo moral de los alumnos

según la teoría de Kohlberg (1975, 1976, 1983 y 1984), así como conocer sus opiniones y/o prioridades valorales (Saucedo,1995; Valdez, 1997; González y Landa, 1997; García, 2001; Kepowicz, 2001).

De ahí la importancia de realizar un acercamiento a los juicios y conductas morales que realizan los estudiantes de Ing. mecánica e Ing. Industrial, para indagar qué tan congruente es la relación entre su razonamiento y su conducta en torno al respeto de las reglas o normas institucionales, sin dejar de considerar que la relación directa entre razonamiento moral y conducta moral no es tan cierta, es decir, esperar de los estudiantes conductas morales de manera directa a partir de que conocen el reglamento institucional, no deja de ser una suposición.

Así, estaríamos en la posibilidad de comprender el porqué de la incongruencia de las conductas morales de los estudiantes al infringir el reglamento en situaciones cotidianas y a no esperar que lo respeten, a que se comporten como piensan, solo porque suponemos que su capacidad de razonamiento moral es mayor, por ser estudiantes de licenciatura.

Para lo cual es importante identificar el nivel de juicio moral en el que se encuentran nuestros estudiantes, porque cuando nos situamos en el ámbito de lo moral se reconoce al individuo o persona, como el <<sujeto moral>> por excelencia, como sujeto de responsabilidad, y también en cuanto que la persona es el referente fundamental para establecer lo que es bueno y lo que es malo moralmente, así como también en el sentido de que los planteamientos morales no puede ser moralmente válidos si prescinden de la persona, de las personas (Pérez-Delgado,1991).

Si bien, los resultados que las investigaciones revisadas reportan que la escuela del nivel superior en México, ha contribuido en poco al desarrollo moral de sus estudiantes, se advierte un creciente número de esfuerzos por lograr tal objetivo, la pregunta obligada es qué falta.

De ahí que en este trabajo de investigación, se buscó encontrar respuestas útiles, que coadyuven a cumplir con la responsabilidad de formación moral que tiene la

Institución, reconociendo y respetando a los estudiantes, como los actores sociales, que tienen razones específicas que están guiando sus conductas en torno al respeto, o no respeto, por las normas o reglas institucionales. Asimismo, se indagó sobre aquellas conductas que el estudiante realiza de manera autónoma, por consentimiento mutuo, por consenso; y cuáles conductas responden a la sujeción de la autoridad o al miedo, al infringir la norma o al participar en las actividades que sabe que están fuera de la norma.

Además, porque en la institución, aun cuando existe una estructura organizacional para los estudiantes oficialmente reconocidos, no se les pregunta, no se les involucra en la construcción del reglamento, en los acuerdos para sancionar o premiar las buenas y malas conductas según corresponda.

Las autoridades de la escuela han sancionado la falta de respeto a las reglas institucionales, faltas que se están incrementando y de no abordarse el problema desde el punto de vista de los estudiantes, enfrentaríamos el desconocimiento y la falta de participación de estos importantes actores en su proceso de formación personal, social y trascendente. Asimismo, el interés por el problema está más allá de la aplicación del reglamento, es decir, está en saber cómo experimentan su participación en la realización de estas conductas y cómo éstas conductas están relacionadas o no con sus razonamientos o juicios morales.

En este trabajo, se buscó explorar en cómo la Institución contribuye a la formación o desarrolla moral de sus estudiantes, ya que es un tema que en mayor o menor medida ha sido parte recurrente en las propuestas de política educativa, donde la escuela constituye una instancia de socialización privilegiada a través de la cual quienes tienen el poder de decidir sobre sus contenidos expresan su visión de las demandas sociales, determinando qué aprender, cómo hacerlo y con qué objetivos.

Así, saber qué ocurre en ella es una necesidad fundamental para hacer transparente los procesos formativos e incidir en la creación de espacios y condiciones que favorezcan el análisis y la reflexión de los estudiantes en torno al

respeto a las normas o reglas institucionales; también mediante la investigación se aportan elementos que permitan que el reglamento escolar se aplique con la finalidad de fortalecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Con esta investigación se aportarán elementos prácticos o desde la práctica para reconocer que las conductas y acciones morales de los estudiantes en torno a las faltas cometidas al reglamento se contextualizan en la formación moral que la Institución promueve. De ahí que reconocer que el respeto al reglamento no es un fenómeno solamente relacionado con el hecho de recibir la información sobre los procesos académico-administrativos que deberá observar el estudiante en su tránsito por la escuela, tampoco es de esperar que el respeto por la normatividad institucional se dé porque los estudiantes se encuentren en el nivel superior.

Asimismo, mediante la investigación se señalará la importancia que tiene difundir, practicar y concientizar a los estudiantes sobre el respeto de la normatividad institucional más allá de la organización y el control de los procesos y procedimientos escolares. Es decir, dar un trato al estudiante de persona y no de cliente.

También se aportará una metodología diferente para abordar esta problemática ya que al dar voz a los estudiantes, se conocerá su punto de vista acerca del reglamento, así como los argumentos de por qué se presentan las faltas de respeto al mismo. Así mismo, expresarán sus razonamientos o juicios morales ante los dilemas reales que enfrentan en la Institución, entre ellos mismos, con los maestros, con las autoridades y en la participación en las actividades culturales, cívicas y deportivas.

CAPÍTULO II. LA PERSPECTIVA TEÓRICA

2.1. La formación moral: conceptualización

El ámbito de los actos libres y responsables es específico de los seres humanos, y es de su capacidad de realizar dichos actos libres y responsables de lo que depende la dignidad intrínseca de toda persona, independientemente de su sexo, raza, religión, condición social o pertenencia a una cultura determinada por su capacidad de autoconstruirse, de decidir responsablemente cómo conducir su vida, toda persona tiene un valor en cierta forma absoluto; no puede ser sometida ni explotada ni utilizada como medio por otra persona, sino que posee una especial preeminencia que la hace sujeto de derechos inalienables (Latapí, 2001:28)

La condición esencial del ámbito moral es que los seres humanos tengan la capacidad de elegir, de modo libre y responsable, entre diferentes opciones; esto es lo que constituye el ámbito moral como específico del ser humano; si no hubiera libertad responsable, el orden moral no existiría (op. cit. p.27).

Es propio del ser humano no estar plenamente determinado en todas sus acciones, como lo están otros seres vivos en función de sus instintos; el ser humano es una especie que experimenta en sí mismo ambivalencias, dualidades, posibilidades de opción entre varias alternativas y condicionamientos. Por la indefensión en que nace, requiere que se le proteja, más que muchas otras especies; de las circunstancias físicas, psicológicas y culturales, adversas y condicionantes en que se desenvuelve y que le plantean retos que debe superar para sobrevivir. El ser humano, desde su sustrato biológico, pero sobretudo en el psicológico; tiene que “construirse a sí mismo”, y es en ese desequilibrio o tensión entre su ser y su acción donde se abre el espacio de su libertad (Berger y Kellner, 1985:134).

¿Qué se entiende por formación moral?

La formación o educación moral consiste en el proceso de enseñanza y aprendizaje por el que el individuo va configurándose como una persona moral.

Lo que sea una persona moral se ha entendido de muy diversas maneras, por lo que también se dan distintas concepciones de la educación moral (Escámez, 2003).

De acuerdo con Escámez (2003), tres han sido las teorías contemporáneas de la educación moral que han prevalecido sobre las demás hasta mediados los años noventa del siglo pasado:

- 1) la formación del carácter
- 2) el desarrollo del juicio moral y
- 3) la filosofía para niños;

Algunos autores, consideran a la clarificación de valores como otra teoría de la educación moral.

- 1) La formación del carácter

Quienes conciben actualmente la educación moral como educación del carácter proponen socializar a los jóvenes a través de procedimientos pedagógicos que faciliten la interiorización de tales valores para que los diversos miembros de la comunidad política actúen de acuerdo a ellos en sus prácticas sociales. Entre tales procedimientos, se considera fundamental la implicación de las familias y los líderes de la comunidad en los proyectos educativos de los centros, así como el compromiso de los centros y los estudiantes con el servicio a sus comunidades próximas.

Como estrategias y técnicas de aula se postulan: la conducta modélica del profesor que trata a los alumnos con amor y respeto; un clima del aula que facilite el cuidado de unos por otros; la práctica de la disciplina, usando las normas como oportunidades de ejercitar el autocontrol; un clima democrático de aula en el que los estudiantes intervienen en la formulación de las normas de funcionamiento y

en el proceso de toma de decisiones; la explicación y aprendizaje de los valores mencionados anteriormente; el uso de técnicas cooperativas para generar habilidades de ayuda y de trabajo conjunto; el deseo de superación académica como una responsabilidad moral; la promoción de la reflexión moral a través de lecturas, escritos o debates y la enseñanza de procedimientos de solución de conflictos interpersonales.

¿Cómo se educa el carácter? Aristóteles, más homérico que su maestro Platón, considera que para formar el carácter lo más adecuado es aplicarse a la realización de acciones. El aprendizaje por cualquier persona de las cualidades como ciudadano, o cualidades morales (que llama «virtudes»), tiene como punto de partida la imitación de quienes son considerados por la comunidad como los mejores ciudadanos; quien así lo hace, puede conseguir el conocimiento para hacer juicios racionales sobre lo que es bueno; quien no cultiva primero las cualidades ciudadanas será incapaz de juzgar rectamente qué es lo bueno. Las acciones que el sujeto realiza, de acuerdo al ideal de ciudadano excelente, le conducirán al autodomínio, la disciplina y la transformación, cuando sea necesaria, de los deseos y sentimientos. En el ejercicio de esas acciones en beneficio de la ciudad, los sujetos van adquiriendo la comprensión de la vida buena y el disfrute de la felicidad que proporciona ese modo de vivir verdaderamente humano.

2) El desarrollo del juicio moral

La teoría del desarrollo del juicio moral es una manifestación más del liberalismo ilustrado, que concibe a la persona como un individuo con dignidad inherente, fuente de sus derechos; la persona es una realidad completa en sí misma, quien a través de pactos o contratos voluntarios y racionales con otras personas, se constituye en miembro de un Estado social. El Estado tiene como función principal garantizar los derechos de cada uno de sus miembros en los conflictos de intereses que puedan producirse en la vida ordinaria. La justicia como imparcialidad es la clave de la vida política, moral y jurídica.

Quienes conciben la educación moral como desarrollo, consideran que no es función de la educación promover la adquisición de los valores morales de una concreta sociedad, sino estimular el progreso del juicio moral de los estudiantes mediante la discusión de dilemas morales. El esfuerzo de los educadores tiene que centrarse en generar diálogo y razonamiento sobre lo que es justo, en las situaciones conflictivas que la vida en común va planteando, y así formar una comunidad democrática y justa en el aula y en la escuela, con el objetivo de educar para la vida en una sociedad democrática. Este planteamiento educativo pone especial énfasis en las estrategias y técnicas pedagógicas que promueven la reflexión moral, la adopción del punto de vista moral (o la buena voluntad de encontrar, junto a los demás, la solución justa a los problemas), el uso del diálogo buscando el entendimiento con los otros y la autonomía moral de los sujetos.

Los seguidores de la teoría del desarrollo del juicio moral consideran que una adecuada educación moral es aquella que proporciona el progresivo ascenso de un estadio del juicio moral a otro estadio superior, hasta que el sujeto alcance un estadio de juicio sobre lo que debe ser hecho desde principios morales universales, como el principio moral de la dignidad humana. El representante más importante de esta teoría es Lawrence Kohlberg (1975).

Los orígenes filosóficos de esta concepción de la educación moral están en Kant (1788/1971), para quien persona moral es aquella que actúa por respeto a la ley que hay en su conciencia. Kant (1788/1971), sostiene que la persona tiene dignidad y no precio, y ello es debido a su capacidad de sustraerse al orden natural, puesto que es capaz de dictar sus leyes sobre lo que debe hacerse, es autolegisladora o autónoma. El ámbito moral es el de la realización de la autonomía humana. La persona es lo absolutamente valioso y, por lo tanto, lo que hay que conservar y promocionar.

Además de Kant (1788/1971), las otras fuentes de la teoría del desarrollo del juicio moral son Dewey (1965, 1975) y Piaget (1985). De Dewey (1965/1975), adopta la idea de la educación como desarrollo y, así, concibe la educación moral como el desarrollo progresivo desde el nivel preconvencional al postconvencional. Piaget

(1932/1985) tiene una gran influencia, tanto por la orientación empírica de sus investigaciones como en lo referido a los estadios de desarrollo; y así se concibe que la educación moral supone un cierto proceso de maduración, una transición gradual de una estructura mental a otra estructura mental más desarrollada moralmente, cada una de las cuales tiene su peculiar modo de articular derechos y deberes en torno a lo que sea justo hacer. Entre los contemporáneos de Kohlberg, es importante la influencia de la teoría de la justicia de Rawls (1971/1995) y la sintonía que mantiene con las éticas discursivas, puesto que, según Habermas (1985), tales éticas se ajustan al concepto constructivista del aprendizaje del desarrollo moral, propuesto por Kohlberg (1976).

3) La Filosofía para niños

Los promotores más importantes de la filosofía para niños, M. Lipman y A. M. Sharp (1992), quienes pretenden que los niños, apropiándose de los conceptos y métodos propios de la filosofía, piensen por ellos mismos en los asuntos importantes de la vida, a la misma vez que tengan interés en hacerlo.

El sustrato teórico y empírico de esta teoría de la educación moral está en la psicología constructivista de Mead (1934/1973), Vigostky (1979,1995) y Bruner (1986/2007), para quienes el diálogo en las aulas es la clave para el desarrollo del pensamiento y la mejora de la educación.

También Lipman y Sharp (1992) se consideran deudores de Dewey (1982), de quien adoptan la estrategia de iniciar las sesiones a partir de la reflexión sobre una experiencia moral extraída de la vida cotidiana, así como la organización de los materiales escolares en la forma de un texto narrativo o novela; de Ryle (1962) y Wittgenstein (1968), siguen las recomendaciones para expresar los conceptos filosóficos en el lenguaje ordinario. Su visión de la educación tiene como referencia principal la actitud socrática en la indagación y discusión de los problemas filosóficos; actitud reflejada en el sistema de preguntas y respuestas con el que elaboran los cuadernos del alumno. La filosofía para niños no se

circunscribe a la educación moral, sino que abarca todos los ámbitos propios de la filosofía.

La formación moral se propone preparar a los educandos para afrontar los conflictos de valores que plantea inevitablemente la vida humana, conflictos que provocan la interacción entre los miembros de la sociedad, los intereses que los mueven y las normas establecidas para dirimirlos. La formación moral intenta que la persona adquiera la capacidad de dar a esos conflictos una solución plenamente humana, o sea libre y responsable, en conformidad con su propia conciencia (Puig y Martínez, 1989:20).

Asimismo para Buxarrais, Martínez y Puig (2001), la formación moral pretende guiar a los jóvenes en el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un dilema moral en su realidad cotidiana porque, precisamente, la formación moral supone orientarse autónomamente en situaciones de dilemas reales, o conflicto de valores; y no se le puede entender como una práctica reproductora o inculcadora de valores, sino entenderla como lugar de cambio y de transformación personal y colectiva. Si, por otra parte, la formación moral supone orientarse racional y dialógicamente en situaciones de dilemas o conflicto de valores, no se le puede clasificar de práctica individualista o subjetivista, sino como lugar de entendimiento y de creatividad colectiva, como lugar de diálogo y, de acuerdo ente personas, entre grupos (p.15).

La formación moral no tiene por qué ser una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas. La formación moral puede ser un ámbito de reflexión que ayude a (Buxarrais, Martínez y Puig, 2001:17):

1. Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.

2. Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como colectivo.
3. Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.
4. Conseguir que los jóvenes hagan suyos aquellos tipos de comportamientos coherentes con los principios y las normas que personalmente hayan construido.
5. Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático, y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado a sí misma.

Esta concepción de la formación moral, no se entiende únicamente como un proceso de socialización. Por el contrario, destaca especialmente la vertiente creativa y transformadora: limitar la adaptación y resaltar la construcción de formas de vida más justas y quizá, nuevas. Sin embargo, no deja de considerarse que la formación moral se dá siempre sobre un trasfondo de socialización sin el cual nada es posible. Podría decirse que la formación moral y la socialización son dos aspectos de la educación en búsqueda de equilibrio. La formación humana requiere adaptación, pero quiere también romper la adaptación. También la formación moral implica la decisión consciente de cambiar el curso de los acontecimientos; implica la construcción voluntaria de la propia historia personal y colectiva (op. cit. p.18).

Se puede considerar que el fin de la formación moral es el constituir personalidades autónomas aptas para la cooperación, y que si se desea, por el contrario, hacer del niño un ser sometido durante toda su existencia a una coacción exterior, cualquiera que sea ésta (Piaget, 1983).

2.2. Juicio, conducta y acción moral: conceptos

De acuerdo con Cortina y Martínez (2008:10), un juicio moral es una opinión suficientemente razonada y meditada acerca de la bondad o malicia de las

intenciones, actos y consecuencias que están implicados en los dilemas que se enfrentan. Un juicio moral se hace siempre a partir de valoraciones y de una concepción moral determinada, y una vez que se manifieste cuál de ellas será la base de fundamentación, se procede a formular, desde ella el juicio moral que se necesita. Para hacer un juicio moral acerca de los asuntos morales cotidianos, no es preciso ser experto en filosofía moral. Basta con estar informados de los pormenores del asunto en cuestión, tener cierta habilidad de raciocinio, valorar y conocer los principios básicos de la doctrina moral que consideramos válida.

El razonamiento o juicio moral se diferencia de otros tipos de razonamiento social por orientarse a los valores y no a los hechos, por tratar sobre lo que se debe o no debe hacerse, sobre lo que se considera justo o injusto, en lugar de delimitarse a describir lo que sucedió o puede suceder (Díaz-Aguado y Medrano, 1995).

Para Kohlberg (1974) el juicio moral es el tipo de juicio que se hace sobre lo bueno y lo justo de una acción, entendiéndolo como un modo de evaluación prescriptiva de lo bueno y de lo recto. Es decir es el tipo de juicio que se hace sobre lo bueno y lo justo de una acción.

Así para Kohlberg (1974) el juicio o razonamiento moral es:

- a) El factor principalmente influyente en la acción moral o conducta moral.
- b) El único y distintivo de la acción moral o conducta moral.
- c) Irreversible, frente a la situacionalidad o reversibilidad de la acción moral o conducta moral.

Es por ello que Kohlberg se centra de manera tan significativa en el juicio o razonamiento moral a la hora de dar cuenta de la acción moral o la conducta moral (Kohlberg, 1995; De la Caba y Etxebarria, 1999).

El juicio moral se refiere al desarrollo de la capacidad de razonar y valorar sobre problemas morales. El juicio moral designa la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores, es decir, un

dilema. Ayuda a considerar los propios valores a propósito de situaciones concretas, a ordenarlos jerárquicamente y de acuerdo con razones, y a dilucidar entre lo que se considera correcto e incorrecto (Kohlberg, 1976).

Kohlberg (1987) considera que, puesto que el juicio moral es un tipo de razonamiento, para alcanzar un determinado estadio moral es necesario haber accedido a uno lógico o cognitivo de igual nivel o superior, esto es, que un sujeto 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 el de pensamiento operacional, ya sea concreto o formal (Pérez Delgado y García Ros, 1991:58; Kohlberg, 1987:91). A cada periodo cognitivo corresponde un nivel de juicio moral, como lo muestra el siguiente cuadro.

Relación entre los periodos del desarrollo cognitivo según Piaget y los niveles del desarrollo del juicio moral según Kohlberg

Periodos de desarrollo cognitivo	Niveles de desarrollo del juicio moral
Sensoriomotor Preoperatorio	Preconvencional (estadios 1 y 2)
Operacional concreto	Convencional (estadios 3 y 4)
Operacional formal	Posconvencional (estadios 5 y 6)

El juicio moral se inclina hacia los valores y no a los hechos, como lo hace el juicio social. Asimismo, el juicio moral es un juicio prescriptivo acerca del "deber".

En relación al concepto de conducta moral, las teorías de la transmisión del desarrollo moral mantienen que las conductas sociales que observamos y que etiquetamos generalmente como morales ("buenas"), han sido adquiridas por el sujeto mediante aprendizaje, a través de los mismos mecanismos que gobiernan la adquisición y el mantenimiento de las demás conductas, esto es, a través de refuerzos, castigos, y aprendizaje por observación. De esta manera, las personas tendemos a realizar preferentemente aquellas acciones que reciben aprobación o tienen como resultado una recompensa, y a evitar las que son ignoradas o castigadas. A su vez, tales mecanismos se ven potenciados por nuestra capacidad para aprender no solo de las consecuencias de nuestra propia acción, sino también a partir de la observación de las consecuencias de la conducta de los demás (Bandura, 1986, 1989, 1991; Brody y Shaffer, 1982; Mills y Grusec, 1988). Se ha argumentado que el propio nivel de razonamiento moral de los niños puede verse influido por el modelado ejercido por los padres. Así, por ejemplo, los padres suelen adaptar la madurez de su razonamiento moral a la competencia que ellos perciben en sus hijos (Denney y Duffy, 1974; Walker y Taylor, 1991), en algo parecido a una versión moral del «habla maternal» o *baby talk*.

De esta manera, la conducta moral es lo que observamos, reflexionamos moralmente y juzgamos del otro u otros como "buena" o "correcta", sin embargo, esa conducta que se observa y juzga desconoce la verdadera intención y motivos del otro.

La acción moral es lo que hacemos después de haber reflexionado, valorado y realizado el juicio moral.

Los teóricos cognitivos (Piaget, 1932; Kohlberg 1969, 1984, 1986; Kohlberg, Levine, y Hower, 1983), se han preocupado más preferentemente por el razonamiento moral que por la acción moral, dado que ésta se considera eminentemente vinculada a aquél. A su vez, se parte de la premisa de que el

desarrollo moral, en tanto que un modo de razonamiento aplicado a un ámbito específico como es el moral, se asienta firmemente sobre el desarrollo cognitivo, por lo que éste se convierte en última instancia en el motor del pensamiento y la acción moral. En definitiva, el punto del que parten estas teorías es que los avances en la capacidad de razonamiento moral dependen del incremento de las capacidades cognitivas generales que tienen lugar a lo largo del desarrollo. Se considera, a su vez, que estos avances deben producir acciones morales más maduras.

El concepto de acción moral incluye las propuestas de educación moral que la entienden como adquisición de virtudes, formación del carácter o construcción de hábitos, los valores como creencias y los sentimientos morales. (Peters, 1981; Nucci, 1989; Brezinka y Medina, 1987; Escámez, 1984; Delval y Enesco, 1994). El argumento básico consiste en que la acción moral se debe aprender, practicar y en última instancia interiorizar, como un carácter o virtud, es necesario demostrar y recompensar la conducta adecuada, de modo que se convierta en un hábito y en una acción moral. Es el acto habitual el que deriva en el rasgo de carácter. Así, la acción moral se modela y conforma correctamente por los métodos tradicionales de aprendizaje, lo cual conduce a tendencias interiorizadas que producen acciones morales.

Bandura (1986), considera el desarrollo moral como un proceso de interiorización de normas y prohibiciones socialmente sancionadas. Básicamente, esta posición mantiene que el niño va aprendiendo y asumiendo acciones y conductas en función de que estas sean castigadas o recompensadas. El niño aprenderá que ciertas cosas están mal porque serán castigadas de algún modo y aprenderá que otras están bien o son correctas porque cuando las haga será recompensado por ello. El niño aprende a realizar conductas morales a través de la imposición de normas por parte de la autoridad, pero el niño también aprende indirectamente mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones.

Se puede afirmar entonces, que un rasgo distintivo del carácter moral es la convicción de que una persona es moral cuando mantiene una línea de acción moral honesta y honrada; realiza actos conscientes virtuosos y los hace habitualmente, es decir, los hábitos deben estar encaminados a la consecución del bien y la felicidad para reproducir las tradiciones de la colectividad.

Algunos otros autores también establecen diferencias entre el concepto de conducta moral y acción moral. En consecuencia las conductas designan lo que las demás personas hacen y una primera característica de las conductas es su visibilidad y por tanto la posibilidad de ser observadas y juzgadas por las personas que deseen identificarlas o simplemente contemplarlas, es lo que vemos de los otros y lo juzgamos moralmente como “bueno” o “malo”. Una conducta moral es un curso de acontecimientos culturalmente establecidos que permite enfrentar situaciones moralmente significativas, complejas o conflictivas. Es una manera establecida culturalmente de tratar las situaciones sociales o personales que presentan dificultades morales. De este modo, otra característica de la conducta moral es su utilidad para resolver de modo previsto aquellas situaciones vitales que plantean de modo repetitivo el mismo tipo de problemas morales (Puig, 1995).

La acción moral es la justificación del actuar de una persona, no es una conducta moral o una reacción a un estímulo condicionado sino algo original del propio sujeto que se implica personalmente, reflexiona, valora, juzga moralmente y actúa en consecuencia (Pérea Delgado y García Ros, 1991).

De acuerdo con Blasi (1980), la acción moral es la acción mediada por procesos cognitivos como conocimiento de causa, definiciones, significados, creencias, juicios fácticos, razonamientos morales, valoraciones y juicios morales. De acuerdo con lo anterior, hay en cada persona un cierto número de hábitos, rasgos o tendencias de acción generalizadas, que conducen a una variedad de acciones específicas (por ejemplo, compartir, colaborar, ayudar, cooperar o simpatizar), que en muchas culturas se sitúan en la misma clase genérica que la conducta moral “buena”. Estas tendencias pueden estar presentes simultáneamente o elicitarse

junto a tendencias conflictivas (por ejemplo, agredir, dañar, competir o autoprotegerse).

También la acción moral puede expresarse como conducta moral, sin embargo se marca la diferencia, como se expresa a continuación:

La conducta moral puede considerarse como una: “(...) conducta orientada a lograr un resultado de conformidad con un estándar moral (...)” (Villegas de Posada, 1994b, p. 23). Candee y Kohlberg (1987) establecen que una acción moral debe cumplir por lo menos, con los siguientes requisitos: primero, debe ser realizada y ser moralmente relevante; segundo, debe estar orientada con razonamientos, valores, principios morales (estos últimos dos, respecto a la persona misma que la ejecuta) y juicios morales; y tercero, debe ser guiada por una concepción moral objetiva (deber ser de lo objetivamente correcto).

Entonces para que una acción sea moral debe ser moralmente relevante para la persona que la ejecuta: debe implicar concepciones y justificaciones personales sobre lo correcto e incorrecto, lo justo o injusto, o lo que se debe o no hacer. Se enfoca en las posibles implicaciones o consecuencias que esta acción tenga para los fines y metas de otras personas: es decir, que los resultados directos de la ejecución de este tipo de acción afecten o beneficien a otras personas. También debe ser orientada según principios morales internos en la persona que la ejecuta: la acción debe ser consistente con lo que la persona que la ejecuta cree que es lo correcto y justo (toda acción que sea ejecutada de otra forma será considerada como inmoral, es decir, que sea ejecutada en contra y no a favor de los principios morales de la misma persona). Con lo anterior es posible definir la acción moral como aquella acción humana voluntaria y consciente que es moralmente relevante, se ejecuta conforme a principios morales subjetivos y de acuerdo con criterios objetivos de la persona que la realiza (Cortina y Martínez, 2008). Así, la acción moral es lo que hacemos reflexionando sobre los beneficios y afectaciones que tienen nuestras acciones en otros y en uno mismo.

La acción moral es la finalidad que persigue toda educación moral; tal acción se debe aprender, practicar e interiorizar hasta constituir una forma de ser del sujeto que se manifiesta en sus comportamientos privados y públicos. Una persona moralmente madura tiene que ser capaz de reflexionar sobre un problema, del que se derivan perjuicios o beneficios para las personas o para la sociedad, y emitir un juicio moral racional al respecto (Escámez, 2003). En este último caso, se habla más ya de una acción moral.

2.3. Lo moral y la moralidad: su definición y sus perspectivas de desarrollo

Los enfoques cognitivos entienden la moralidad como la construcción de principios morales autónomos en los individuos. El desarrollo es entendido, desde esta perspectiva, como el producto de la interacción entre estructuras individuales y el medio ambiente. Dentro de este marco, estructuralista y cognitivo evolutivo, se pueden entender las teorías tanto de Piaget (1932/1983) como de Lawrence Kohlberg (1992).

La moral, según Piaget (1932/1983) es “un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (p. 9). A partir de allí Piaget (1932/1983) identificó dos tipos de relaciones sociales: la obligación y la cooperación. Estos estudios lo condujeron a postular la existencia de dos tipos de morales: la heterónoma y la autónoma. La moralidad aparece, en la obra piagetiana, como un asunto de justicia, pues radica en el respeto hacia las personas y por tanto hacia la norma. Algo innovador en la obra piagetiana sobre la moral es la relación que mostraba entre el razonamiento lógico y el desarrollo moral (Kay, 1970; Flavell, 1982; Hersch, Reimer y Paolitto, 1984).

Para Kohlberg (1967), la moralidad es de tres tipos y forma una secuencia evolutiva: una, moralidad de coerción, otra de reglas autoridad y convención, y por

último una de justicia y principios. El desarrollo moral del sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. Esta construcción atraviesa una secuencia invariante de estadios de integración jerárquica.

Para Pieper (1991), el concepto de moral en el sentido de uso, hábito o costumbre moralmente buena, se caracteriza por tres elementos fundamentales:

- 1) El concepto de moral está referido al orden y al sentido
- 2) El concepto de moral es un concepto de orden, no de principio.
- 3) El concepto de moral se refiere a algo que es por su contenido cambiante, pero que pretende ser inmutable.

1) El concepto de moral engloba todas las estructuras de orden y de sentido (sistema de reglas) derivadas de procesos recíprocos de reconocimiento y en parte surgidas de manera natural, en parte acordadas por convención y en parte transmitidas por tradición que, bajo la forma de un catálogo de normas materiales y de juicios de valor, regulan, por un lado, la satisfacción de necesidades de una comunidad humana de acción e indican, por otro lado, al informar acerca de lo que ésta considera generalmente como vinculante (como deber), la idea de libertad prevaleciente en dicha comunidad.

2) El concepto de moral es un concepto de orden, no de principio. Los conceptos de orden (los de Estado, conocimiento, arte) sintetizan en totalidades de sentido, bajo un determinado aspecto, datos y actividades empíricos. De esta manera el concepto de Estado podría determinarse como la suma de las relaciones jurídico-político-económicas a través de las cuales regula una sociedad sus interacciones. El conocimiento sería la suma de los resultados obtenidos a través de la investigación científica y la actividad intelectual. El arte podría definirse como la suma de los productos generados por la imaginación y la creatividad humanas.

El orden delimitado a través de este tipo de conceptos presupone, un sentido que precisa ante todo de fundamentación. Lo que se efectúa a través de conceptos de

principio, es decir, de conceptos que designan el principio en términos de una totalidad dotada de sentido.

Conceptos de orden	Conceptos de principios
Estado	Justicia
Conocimiento	Verdad
Arte	Belleza

3) *El concepto de moral se refiere a algo que es por su contenido cambiante, pero que pretende ser inmutable.* El contenido o la aplicación de las pretensiones de validez pueden envejecer, quedar desfasados, lo cual no significa que ya no vayan a aparecer nunca principios morales de ningún tipo; lo que sucederá será que en lugar de las exigencias antiguas aparecerán nuevas normas, reconocidas como más actuales, que tampoco serán eternas, sino que habrán de permanecer siempre como algo cuestionable, criticable y modificable en la práctica. Así las reglas solo tienen vigencia mientras son reconocidas y seguidas por la mayoría de la comunidad en acción. Son por tanto, producto de un acto de libertad y, mientras sean conformadas como tales conservarán su sentido.

Lo moral puede transformarse y variar de grupo a grupo. Sin embargo, sin una moral que determine su sentido la acción humana deja de ser humana. Es decir, el hecho de que las actuaciones de las personas se orienten según unas normas autoimpuestas constituye un indicio de la libertad esencial al hombre, que no es una libertad arbitraria, sino libertad mediada intersubjetivamente por el reconocimiento, esto recibe el nombre de moralidad. Así, una moral merece el nombre de moral mientras es expresión de la moralidad y promueve la realización de lo incondicional en lo condicionado (p. 39).

Asimismo, Pieper (1984) dice que una moral es una manifestación histórica y transitoria de la libertad inherente al hombre y como tal requiere de la constante justificación y legitimación por el concepto de la moralidad.

De esta forma, el concepto de moralidad, en contraste con el de moral, no es de orden sino de principio: por él no se construye una unidad a partir de una multiplicidad de fenómenos, sino que fundamenta su pretensión de sentido. En el concepto de moralidad se piensa la libertad como lo incondicional, como la pretensión incondicionada de realizar como bien humano supremo la libertad por la libertad misma. Con el término “lo incondicional” se expresa que los conceptos de principio no son conceptos empíricos, sino conceptos de razón. Ni sintetizan fenómenos empíricos, ni se derivan de éstos. En esta medida se refieren a algo incondicionado = no condicionado empíricamente. Conceptos de principio como justicia, verdad, belleza y moralidad se derivan de la razón, es decir, la razón desarrolla este tipo de ideas ante una realidad empírica necesitada de fundamentación, una realidad que debido a su condicionamiento no es capaz de dotarse ella misma de sentido (p.40).

Los conceptos de moralidad y de moral remiten, recíprocamente el uno al otro. Así como una moral solo puede justificarse por recurrir al principio de moralidad, también el principio de la moralidad está obligado al cumplimiento de una moral en la que se concreta y que actúa como principio justificador de acción.

También, el término moralidad se utiliza a menudo como referente de algún código moral concreto, por ej., cuando se expresa “dudo de la moralidad de tus actos” o “Pablo es un defensor de la moralidad y de las buenas costumbres”.

Se distingue moralidad frente a otros fenómenos humanos como legalidad o religiosidad. Se trata de esa forma común a las diversas morales concretas que nos permite reconocerlas como tales a pesar de la heterogeneidad de sus contenidos respectivos. En este sentido, moralidad sería sinónimo de vida moral en general (op. cit. p.43).

En este trabajo se entiende la moral como una dimensión de la vida humana, es decir, esa faceta compartida por todos que consiste en la necesidad inevitable de tomar decisiones y llevar a cabo acciones de las que tenemos que responder ante nosotros mismos y ante los demás, necesidad que nos impulsa a buscar orientaciones en valores, principios y preceptos que constituyen la moral en el sentido de una determinada forma de vida o de un código de conducta personal de alguien.

2.4. Los ámbitos problemáticos de la conducta y de la acción moral

El panorama la reflexión moral nos lleva a hacernos las siguientes preguntas: ¿qué puedo hacer para ser feliz? Y ¿qué debo hacer para que las demás personas sean felices? Para dar respuesta a estas interrogantes es importante recuperar aspectos importantes del hecho moral: las normas y la felicidad; porque una aspiración radicalmente ética es que cada persona despliegue su proyecto personal de felicidad.

Para lo cual el conocimiento sociomoral debe permitir decidir en qué asuntos cada persona es libre de actuar según sus gustos o preferencias personales y en cuáles otros está obligada con otros por compromisos de diversa índole. Así, encontramos los ámbitos problemáticos de la conducta y la acción moral que desde la propuesta de Pieper (1991), son esencialmente tres los ámbitos problemáticos acerca de los cuales la ética, como ciencia de la acción moral tiene que elaborar propuestas de solución: 1) la felicidad, 2) la libertad, 3) el bien y el mal.

1) La felicidad

Aun cuando el hombre no sea capaz de vivir con felicidad toda una vida, es cierto que por su propia naturaleza el ser humano tiende a buscar la felicidad, independientemente de lo que para cada uno es la felicidad.

Se habla de la suerte o felicidad desde dos perspectivas:

Cuando alguien se libra de un peligro debido a circunstancias favorables o cuando de improviso se encuentra con cosas altamente apetecidas y que normalmente no podría conseguir por su propio esfuerzo, se dice que esta persona ha tenido suerte. Tener suerte significa: acceder sin méritos propios y de manera imprevista a algo que produce alegría, satisfacción y placer.

En sentido opuesto, cuando se dice Cada cual labra su propia suerte o cuando se dice de alguien que es autor de su suerte. Aquí la suerte no indica algo fuera de mi alcance, algo que yo no puedo ni producir, ni dirigir; sino algo que puedo conseguir o contribuir de manera fundamental, consagrando de manera ordenada todas mis fuerzas a la realización del objetivo del que espero que haga mi suerte.

Pero aún la suerte posible no es fácil de conseguir ni siquiera con los máximos esfuerzos. Desde luego que se debe hacer mucho para alcanza la propia suerte, pero para conseguirla se necesita una porción de suerte, en el primer sentido de la palabra. Que tenga suerte y sea feliz depende, así, fundamentalmente de mí, pero no solo de mí.

Para le ética es el concepto de suerte en la segunda acepción el que juega el papel principal como principio de la felicidad.

Los exponentes de una ética eudemonista, egoísta, hedonista o utilitarista afirman la aspiración natural del hombre a la felicidad como sentido de toda praxis; para otros filósofos como Platón (1957), Spinoza (1977/1987) y Kant (1960), confieren a la búsqueda de la virtud, la moralidad y la racionalidad la primacía sobre la búsqueda de la felicidad subordinando el principio de la felicidad al principio del deber.

Así para John Stuart Mill (1976/1984), la aspiración a la felicidad es una exigencia y es un deber. Para Kant, quien niega este enfoque, hay distinción entre felicidad y como deber, la moral no es la teoría relativa a cómo nos hacemos felices, sino a cómo podemos ser dignos de la felicidad. Esta cuestión ha tenido tantas respuestas como teorías éticas hay; la gama va desde el dinero, la riqueza, el

poder y la gloria hasta la salud, el placer sensual y las satisfacciones y goces espirituales, pasando por el amor la virtud y la humanidad.

Desde la reflexión ética hay que afirmar lo siguiente acerca del concepto de felicidad:

La aspiración a la felicidad es un momento ineludible de toda acción humana.

La felicidad no puede pretenderse inmediata y directamente como meta, sino solo de manera indirecta a través de metas concretas cuya consecución promete satisfacción y por tanto felicidad.

La felicidad nos se presenta como tal, sino solo como consumación efectiva de una práctica cuya consecución, feliz, contribuye a una vida llena de sentido.

La felicidad como una cualidad de una vida llena de sentido lograda, afortunada, no puede ser moralmente exigida. Lo único que puede exigirse es el entendimiento con nuestros semejantes en la búsqueda de un común horizonte de sentido y hacer, en las condiciones y circunstancias dadas, todo lo posible para alcanzar realmente las metas designadas como convenientes.

La felicidad no es un concepto ético normativo, sino descriptivo. El hombre no debe perseguir la felicidad, pues aspira a ella por naturaleza. Lo que debe pretender, es actuar siempre y en todas partes, en la medida de sus fuerzas, bien. En esto consiste, desde un punto de vista moral, su felicidad (p. 119).

2) La Libertad

La moralidad presupone la libertad y la responsabilidad. La Ética de la época moderna es una ética de la libertad. Es esta época los objetivos a los que se debe aspirar no están ya prefigurados en la sociedad y por tanto no se conocen de antemano. Por el contrario, el verdadero logro moral consiste en la fijación de un objetivo de libertad por la libertad misma. La libertad se convierte entonces, como libertad de la voluntad, en principio y criterio de la acción moral. Todos los

hombres tienen que ser reconocidos como seres libres por su propia naturaleza (p.122).

Para la ética kantiana, si se parte de que el hombre es un ser racional, entonces la naturaleza y la razón son dos aspectos del ser humano, irreductibles el uno al otro. En tanto que ser natural, el hombre al igual que otro ser vivo se encuentra sujeto a condiciones de tipo fisiológico, biológico, etnológico, geográfico o de otra índole que no son obra suya y cuya determinación él nada tiene que ver. En este contexto para Kant (1960), el hombre como parte de la naturaleza está sometido a leyes naturales, es decir, a determinaciones causal-mecánicas.

3) El bien y el mal

Frecuentemente utilizamos el adjetivo –bueno- en los juicios morales que hacemos en la vida cotidiana. En cambio, el uso que hacemos del adjetivo malo es mucho más sobrio. Bueno y malo se utilizan tanto en sentido moral como extramoral, mientras que malvado tiene un significado exclusivamente moral.

Con los adjetivos bueno, malo, negativo, se designa, por regla general, una cualidad determinada de una cosa, la ausencia de esta cualidad o lo cualitativamente opuesto. En sentido extramoral, una cosa es buena cuando es buena en su aspecto instrumental, es decir, cuando es buena para algo:

Una comida es buena y es de fácil digestión, cuando es buena para satisfacer el apetito; un coche es bueno cuando es rápido y seguro, cuando se conduce bien; una música es buena cuando complace, cuando es buena para el sentido del placer artístico, un ladrón es bueno cuando es hábil y eficaz, cuando es bueno para robar.

Todo lo que se considera bueno en sentido instrumental no es bueno en sí mismo, sino en relación con otra cosa que contiene en ella misma el patrón de medida de su bondad. Se utiliza ese patrón o medida de lo bueno, que fija cómo debe ser una cosa para cumplir bien su función, para juzgar la bondad de una cosa y valorarla como buena o mala.

En cambio, moralmente una cosa es buena, cuando es buena en sí misma.

Como consecuencia del cristianismo apareció junto al bien la idea del mal, que es la pura posibilidad de la negación o bien de la perversión del sentido. Si Dios solo puede ser origen del bien, entonces el hombre debe ser el artífice del mal, dándose así una cualidad de la voluntad humana, que en relación consigo misma comete errores de libertad, que es el bien y que como natural a ella comete errores en muchas ocasiones. La libertad humana es una facultad del bien y del mal, es decir, bien y mal son producto de la voluntad llamada para la libertad.

Independientemente de cómo se quiera interpretar el origen del mal, varias formas de ausencia de libertad, a las circunstancias, a la sociedad o al demonio; el artífice tanto del bien como del mal, es siempre el individuo que quiere y realiza a través de sus actos el bien por el bien o el mal por el mal, con base en su voluntad por lo que no se pueden suprimir las condiciones del mal sin eliminar también las condiciones del bien, pues la condición del bien y del mal es la libertad. De ahí, que una transformación de la práctica cotidiana en dirección a una mejor situación solo puede promoverse a través de la educación para la libertad moral, a una libertad que es capaz de autolimitarse en un contexto histórico determinado en pro de la libertad de todos, sin renunciar por ello a su pretensión de incondicionalidad, por el contrario, viendo en el reconocimiento de la libertad de los otros la satisfacción de su pretensión de incondicionalidad.

El mal, la constatación de la ausencia de libertad, queda excluido por la realización del bien, la constatación de la libertad, que es obligado por antonomasia, pero solo poco a poco, no de una vez y para siempre.

Ninguna educación, por buena que sea, conseguirá preservar al hombre de todas las tentaciones y seducciones que hacen que vea en ocasiones al mal como deseable. Y como el bien debe practicarse día adía en las más pequeñas acciones de carácter cotidiano, lo mismo que en la situaciones extremas y límite, que desbordan con frecuencia al individuo, la historia de una persona no es por regla general una historia de libertad, sino siempre también una historia de ausencia de

libertad. Así, la idea de una humanidad autónoma es la meta permanente de una esperanza moralmente justificada.

El bien y el mal son en su significado original (moral) cualidades de una voluntad que se autodetermina (para la libertad o para la carencia de libertad). Cuando se juzga una acción como buena o mala (o negativa), estos predicados morales de la acción se atribuyen con un significado derivado, es decir, la acción no es buena/mala (negativa), en sí misma y por sí misma, sino en relación con a buena o mala voluntad de la que se ha derivado. En cambio, si se considera la acción no desde un punto de vista moral, sino pragmático, es decir, bajo la perspectiva de si alcanza realmente la finalidad fijada por la voluntad, entonces se le juzga como acertada o equivocada.

Una nación es acertada cuando alcanza su objetivo y es equivocada cuando no lo consigue.

Una acción moralmente buena no es necesariamente también acertada: la ayuda que llega demasiado tarde o que es totalmente insuficiente.

De la misma manera que una acción moralmente mala no es necesariamente equivocada: para acabar fácilmente con la vida de un enfermo del corazón, una sobredosis de potasio con clonazepam, es el medio acertado.

O en sentido inverso:

No toda acción acertada es necesariamente buena: alguien que salva a un niño que se está ahogando, lo salva no por el niño, sino porque sabe que es el hijo único del millonario del pueblo, del que espera una elevada recompensa.

No toda acción equivocada es necesariamente mala: quien acude al área de objetos perdidos de un almacén a hacer entrega de una pulsera de oro que se ha encontrado, como encuentra el área cerrada, conserva la pulsera y finalmente se olvida de entregarla.

Una acción alcanza, desde el punto de vista ético, la perfección cuando es tanto (moralmente) buena como (pragmáticamente) acertada. Pero la determinación de sí una acción resulta realmente perfecta es empíricamente muy difícil, pues la buena voluntad no se manifiesta directamente y solo puede apreciarse a través de la acción. Y en ese sentido es posible equivocarse, no solo en acciones ajenas sino con las propias.

Sin embargo, aun cuando no adopten la forma de imperativos, sino la de enunciados valorativos, los juicios morales siguen siendo juicios normativos, es decir, juicios que ordenan explícita o implícitamente la verificación de algo que se considera valioso, con lo que formulan la exigencia inexcusable de que se realice el bien. En el concepto de bien supremo confluyen: la felicidad, la libertad y el bien.

Desde los ámbitos problemáticos de la conducta y de la acción moral se enfatiza que la persona es el referente fundamental para establecer lo que es bueno y lo que es malo, asimismo, cada persona tiene la libertad de realizar su proyecto individual de felicidad y debe decidir en qué asuntos es libre de actuar según sus gustos o preferencias personales y en cuáles otros le obligan compromisos de muy diversa índole. De esta forma los sujetos tienen la responsabilidad moral de desplegar su proyecto personal de felicidad y la responsabilidad de su acción ante los compromisos que elige aceptar.

2.5. Las normas o reglas

La vida en una comunidad está sujeta a reglas. La necesidad de que éstas existan no significa coerción, ni siquiera reglamentación, sino más bien señala un orden y una estructuración de la práctica al objeto de lograr la máxima libertad posible. Una vida carente de reglas no es humana. Incluso Robinson Crusoe, en su isla, observaba determinadas reglas fijadas por él mismo, y el hombre lobo sigue las reglas de la naturaleza (Pieper, 1991:11).

Un rasgo, reconocido por todos los enfoques éticos, es la normatividad, es decir, el hecho de que todas las concepciones morales exponen ciertos preceptos, normas y principios como obligatorios para todo el conjunto de sujetos morales. La dimensión prescriptiva de la moralidad se corresponde con la intención orientadora que posee toda moral concreta. Así la moral se manifiesta como un código de normas, como un conjunto de prescripciones, con diferencias y semejanzas en diferentes contextos normativos (Cortina y Martínez, 2008:40).

2.5.1. Definición

Etimológicamente la palabra “norma” viene del latín norma, ae que significa regla, medida; un mandato, una prescripción, una orden, aunque esto no supone que sea la única función de la norma, pues autorizar, permitir, derogar, también son funciones de las normas.

Para otros autores, el significado de norma es “Procedimiento que garantiza el desarrollo eficaz de una actividad determinada” (Abbagnano, 1992).

Principio que rige las relaciones mutuas entre el individuo y la sociedad, y que son establecidas mediante leyes, costumbres o exigencias sociales.

Algunos autores consideran a la norma como un criterio que sirve para formarse un juicio de lo que debe o no hacerse.

Las reglas o normas son pautas de conducta que determinan qué se puede hacer y qué no se puede hacer. Se consideran instrumentos o medios para alcanzar determinados fines u objetivos. Por tanto toda regla o norma está relacionada con un principio valorativo. Un determinado valor puede generar diferentes normas o reglas, aunque también pueden existir normas que no se sustenten en un valor determinado, sino que simplemente se fundamenten en la tradición, el poder o la autoridad de quien las prescribe.

2.5.2. Tipos de normas

El hecho de que la moral se manifieste como un código de normas, como un conjunto de prescripciones, implica diferenciar las normas morales de otro tipo de normas como las jurídicas, religiosas, sociales, técnicas, etc., porque a menudo presentan los mismos contenidos (Cortina y Martínez, 2008).

2.5.2.1. Normas jurídicas o legales

El derecho positivo se refiere a ese código de normas destinadas a orientar las acciones de los ciudadanos, que emana de las autoridades políticas y que cuenta con el respaldo coactivo de la fuerza física del estado para hacerlas cumplir. Las normas del derecho positivo establecen el ámbito de la legalidad, esto es, el marco de mandatos, prohibiciones y permisos que han de regir obligatoriamente los actos de los ciudadanos en el territorio de un determinado estado, so pena de cargar con las consecuencias desagradables que el propio estado tenga previsto imponer a los infractores (Cortina y Martínez, 2008:41).

En este contexto, se puede apreciar algunas semejanzas entre las normas jurídicas o legales y las morales:

- a) El aspecto prescriptivo: en ambos casos se trata de enunciados que indican que ciertos actos son obligatorios para las personas.
- b) Referencia a actos voluntarios, lo que implica responsabilidad e imputabilidad
- c) En muchos casos el contenido de ambos tipos de prescripciones es el mismo (prohibición de matar, prohibición de robar, obligación de ayudar a quien pide ayuda, etc), aunque esta coincidencia de contenido no es total, ni tiene por qué serlo, existen contenidos morales que no forman parte del derecho positivo y viceversa, existen contenidos jurídicos que no tienen carácter moral.

Las diferencias notables entre ambos tipos de normas:

Las normas morales connotan un tipo de obligación interna, una auto-obligación que uno reconoce en conciencia, es decir, como contenido normativo que alguien se impone a sí mismo, con independencia del origen fáctico de la norma.

En cambio las normas jurídicas solo pueden imponer un tipo de obligación externa: no precisan que el sujeto las acepte de buen grado para que su cumplimiento sea exigible. En rigor, una norma jurídica obliga a todo miembro de la sociedad como ciudadano que vive bajo la jurisdicción de un estado, y que por ello está sometido al ordenamiento legal promulgado por las instituciones políticas de dicho estado.

NORMAS MORALES/NORMAS JURÍDICAS		
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
	MORAL	DERECHO
Prescriptividad. Orientan actos libres, responsables e imputables. Multitud de contenidos comunes	Auto obligación (obligatoriedad interna) Instancia última (Incondicionalidad) Universalizabilidad: se considera que obligan a todo humano en tanto que humano. Su finalidad es hacer que haya una convivencia pacífica entre los hombres, basada en el respeto.	Obligatoriedad externa (bajo coacción física) No es instancia última para orientar la acción Universalidad parcial: obliga a todo ciudadano en tanto que sometido al ordenamiento jurídico del estado en el que vive.

Fuente: Cortina y Martínez (2008:43)

2.5.2.2. Normas religiosas

Cualquier credo religioso implica una determinada concepción moral, puesto que las creencias en general, contienen necesariamente consideraciones valorativas sobre determinados aspectos de la vida, consideraciones que a su vez permiten formular principios normas y preceptos para orientar la acción. De este modo el creyente de una determinada religión recibe la concepción moral del grupo religioso al que pertenece y con ella asimila también el código de normas que para él tendrá la doble condición de código religioso (prescripciones que proceden de la divinidad a través de la revelación y del magisterio de los jefes) y de código moral (prescripciones para regir la acción que se pueden considerar racionalmente exigibles a toda persona en cuanto tal) (Cortina y Martínez, 2008:44).

2.5.2.3. Normas sociales

Desde la perspectiva de Cortina y Martínez (2008), un buen número de contenidos morales (no agredir al prójimo, respetar los bienes ajenos, etc) suelen ser al mismo tiempo reglas de trato social, puesto que las normas morales cumplen en todas las sociedades una función de control social que permite una convivencia pacífica y estable. Algunas diferencias entre las normas morales y las normas sociales (p.45):

- a) Las normas sociales o de trato social, presentan un tipo de obligatoriedad externa, porque cumplirlas requiere su realización. No exigen a las personas que las cumplan, un convencimiento interior, y muchas veces la convicción interior está en contraposición con la acción. La finalidad de la norma social es regular formal y externamente la convivencia del individuo.
- b) No es la misma autoridad ante quien se responde en caso de infracción. En el caso de las normas morales es la propia conciencia el tribunal último que nos pide cuenta de nuestros actos, mientras que las infracciones a las reglas

sociales son juzgadas por la sociedad que circunda al infractor (compañeros, vecinos, parientes, y en general quienes conozcan el caso).

- c) El tipo de sanción que se les impone a los infractores es diferente, la sociedad circundante reacciona de un modo más virulento cuando se infringen normas morales que cuando se trata de normas sociales.

NORMAS MORALES/NORMAS SOCIALES		
Semejanzas	Diferencias	
	Reglas morales	Reglas sociales
Prescriptividad Orientan actos libres, responsables e imputables Multitud de contenidos Comunes	Obligatoriedad interna Instancia última (incondicionalidad) Se responde ante la propia conciencia La sanción al infractor es impuesta por su propia conciencia en forma de autoreproche	Obligatoriedad externa (bajo presión grupal) No son instancia última para el agente Se responde ante el grupo social circundante La sanción al infractor es impuesta por el grupo social circundante.

Fuente: Cortina y Martínez (2008:46)

Resumiendo:

Las características de las normas de conducta son:	Jurídicas: exigibles por coacción
	Morales: obligan en conciencia
	Jurídico-Morales: ambas, exigencia y obligatoriedad

2.6. Las teorías cognitivo-evolutivas sobre formación moral

Los teóricos cognitivos se han preocupado más preferentemente por el razonamiento moral que por la conducta moral, dado que ésta se considera eminentemente vinculada a aquél. A su vez, se parte de la premisa de que el desarrollo moral, en tanto que un modo de razonamiento aplicado a un ámbito específico como es el moral, se asienta firmemente sobre el desarrollo cognitivo, por lo que éste se convierte en última instancia en el motor del pensamiento y la conducta moral. En definitiva, el punto del que parten estas teorías es que los avances en la capacidad de razonamiento moral dependen del incremento de las capacidades cognitivas generales que tienen lugar a lo largo del desarrollo.

Se considera, a su vez, que estos avances deben producir conductas morales más maduras. Si bien las teorías cognitivas parten de los argumentos esbozados por Piaget (1932), su exposición se concentra en dos de los modelos que han alcanzado una mayor relevancia en este ámbito, como son el de Kohlberg y el de Turiel.

Como lo plantean González y Padilla (1990), los aspectos más significativos en estas teorías son:

- 1) El desarrollo moral tiene un componente básico estructural o de juicio moral, con una motivación basada en la aceptación, la competencia, el amor propio o la realización personal, más que en satisfacer necesidades biológicas o en reducir la ansiedad o el miedo.
- 2) Es universal desde el punto de vista cultural, porque todas las culturas tienen unas fuentes comunes de integración social, adopción o roles y conflicto social que exigen una integración moral.
- 3) Las normas y los principios morales básicos nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interacción de reglas que existen como construcciones externas, lo que caracteriza a cada estadio no es la interiorización de tal o cual regla ya elaborada externamente al niño, sino un cierto nivel

estructurado de razonamiento moral surgido en el sistema cognitivo del niño y fruto de su interacción con los demás.

2.7. Piaget y la construcción del respeto por las normas o reglas

Piaget (1932/1985), se planteó dos interrogantes con relación a las reglas del juego:

1) La práctica de las reglas, es decir, la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas; ¿Cómo se adaptan los individuos, poco a poco, a estas reglas, o sea, cómo observan la regla en función de su edad y su desarrollo mental?

2) La conciencia de la regla, es decir, la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas del juego. ¿Cómo adquieren conciencia de la regla, o sea, qué tipos de obligaciones resultan para ellos, siempre según las edades, del dominio progresivo de la regla?

Después de dos rondas de interrogación se obtuvo como resultado, desde el punto de vista de la práctica de las reglas, la identificación de cuatro estadios sucesivos:

El primer estadio es motor e individual, en el cual el niño manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices. Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero el juego sigue siendo individual. En este estadio se presentan reglas motrices, pero no reglas colectivas.

El segundo estadio llamado egocéntrico, inicia cuando el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, entre 2 y 5 años. El niño juega solo o con compañeros pero sin intentar dominar sobre ellos, ni uniformizar las distintas formas de jugar. Así, los niños aunque juegan juntos, los niños siguen jugando cada uno para sí. No se preocupan por la codificación de las reglas. Este doble

carácter, de imitación de los demás y de utilización individual de los ejemplos recibidos, Piaget lo nombra como egocentrismo.

Entre los 7 y 8 años aparece el estadio de la cooperación naciente donde cada jugador intenta ejercer el dominio del juego, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas. Pueden llegar a jugar sin acordar la unidad de las reglas que guían el juego.

El cuarto estadio se presenta entre los 11 y 12 años y es el de la codificación de las reglas. El juego queda detalladamente regulado tanto en el procedimiento como en el conocimiento del código que lo rige.

Con relación a la conciencia de la regla se expresa en tres estadios:

- El primer estadio tiene la regla motriz, no coercitiva ni obligatoria.
- El segundo estadio comprende el estadio del egocentrismo y la primera mitad del estadio de cooperación. En este estadio la regla se asume como sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna. El niño se resiste a cualquier cambio por considerarlo como trasgresión.
- En el tercer estadio, la regla se acepta como una ley gracias al consentimiento mutuo; la ley debe respetarse por lealtad, pero es susceptible de transformación si es producto del consenso general.

Piaget considera la existencia de dos etapas sucesivas en el desarrollo del razonamiento moral, separadas por una fase de transición o intermedia como se presenta en la Tabla 1.

Tabla1. Fases del desarrollo del razonamiento moral según Piaget

HETERONOMÍA	FASE INTERMEDIA	FASE DE AUTONOMÍA
Presión moral ejercida por Los adultos		Cooperación

<p>El respeto unilateral caracteriza la presión moral, siendo el respeto la base de la obligación y del sentido del deber: toda consigna que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria.</p> <p>Estaríamos ante una moral del <i>deber</i>, esencialmente heterónoma. Se consideraría obrar bien el obedecer al adulto o obrar mal sería desobedecer haciendo lo que a uno le viene en gana.</p> <p>La moral heterónoma puede llevar al realismo moral en una consecuencia extrema de la misma</p>	<p>En esta fase, el niño aparte de obedecer las órdenes del adulto, atiende a la regla en sí misma.</p> <p>Tiende a la autonomía de su conciencia, pero no llega a alcanzarla porque hay siempre una regla externa que se impone sin ser el resultado de su propia conciencia</p>	<p>En esta fase, el sujeto descubre que se impone la verdad en las relaciones de simpatía y afecto mutuo. Un factor de autonomía es la reciprocidad, alcanzándose la autonomía moral cuando es preciso la existencia de un ideal independiente de la presión de fuera para la conciencia.</p> <p>La reciprocidad aparece junto a la autonomía cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte cuando el individuo siente desde dentro la necesidad de tratar a los otros como le gusta que se le trate a él.</p>
---	---	--

Fuente: Mifsud (1985:68)

2.8. La construcción del respeto por las normas o reglas

2.8.1. Definición de respeto

El respeto constituye el sentimiento fundamental que posibilita la adquisición de las nociones morales. Bovet (1912) considera que dos condiciones son necesarias y suficientes para que se desarrolle la conciencia de la obligación: en primer lugar,

que un individuo dé a otro consignas y, en segundo lugar, que éste otro respete a aquél de quien emanan las consignas. Dicho de otro modo, basta que el niño respete a sus padres o a sus maestros para que las consignas por éstos sean aceptadas por aquél y lleguen a ser, por este hecho, obligatorias para él.

Mientras Kant (1788/1981) ve en el respeto un resultado de la ley y Durkheim (1962:11) un reflejo de la sociedad, Bovet (1912/1962) muestra, por el contrario que el respeto hacia las personas constituye un hecho primario y que la ley misma se deriva de este respeto. Este resultado, esencial para la educación moral, puesto que conduce de un golpe a situar las relaciones de individuo a individuo por encima de cualquier enseñanza oral y teórica. Bovet (1912/1962) considera que en un ser aislado nunca se desarrollaran las obligaciones morales, pues éstas no pueden reducirse a los hechos de adaptación, de costumbre o de afectividad instintiva. Bovet (1912), igual que Durkheim (1962) rechaza la tentativa kantiana de interpretar el respeto como un efecto de la regla racional y se esfuerza por explicar las reglas a través del respeto y el respeto a través de las condiciones empíricas de las relaciones sociales (p.21).

Cuando Durkheim habla de sociedad como de una cosa que ejerce presión sobre los individuos, Bovet imagina solo relaciones entre los individuos para que uno respete a otro.

El punto de vista sociológico es incompatible con las doctrinas que intentan explicar la regla moral a través de las realidades innatas o a través de la experiencia del individuo solo. Pero sí, reconocemos como Bovet la necesidad de contacto entre dos individuos por lo menos para constituir una regla obligatoria, psicólogos y sociólogos pueden colaborar en la edificación de una ciencia de los hechos morales.

2.8.2. Tipos de respeto

Para Bovet (1962:12), se pueden distinguir dos tipos de respeto. En primer lugar el respeto unilateral porque implica una desigualdad entre el que respeta y el respetado: es el respeto del pequeño por el mayor, del niño por el adulto o del hermano menor por el primogénito. Este respeto implica una presión inevitable del superior sobre el inferior, es característico de una primera forma de relación social que se llama relación de presión.

En segundo lugar, existe el llamado respeto mutuo, porque los individuos que están en contacto se consideran como iguales y se respetan recíprocamente. Este respeto no implica ninguna coacción y da carácter a un segundo tipo de relación social que se llama relación de cooperación. La cooperación constituye lo esencial de las relaciones entre niños o entre adolescentes en un juego reglamentado o en una discusión sincera y bien conducida. Pero es importante no descuidar ni el respeto mutuo ni el respeto unilateral porque los dos son esenciales manantiales de la vida moral del sujeto (p. 26).

2.8.3. Dos tipos de respeto y dos morales

De esta manera para Piaget y Bovet (1962:13), los dos tipos de respeto explican la existencia de dos morales. El respeto unilateral, va a la par con la relación de presión moral, conduce a un resultado específico que es el sentimiento del deber. Siendo un deber primitivo que resulta de la coacción adulta sobre el niño y sigue siendo esencialmente heterónimo. Por el contrario, la moral que resulta del respeto mutuo y de las relaciones de cooperación puede caracterizarse por un sentimiento diferente, el sentimiento del bien, más interior en la conciencia, y el ideal de reciprocidad, el cual llega a ser enteramente autónomo.

En este contexto, la sumisión a las reglas, el espíritu de la disciplina, en el cual Durkheim (1962:13), ve el primer elemento de la moralidad. Cuando el niño se somete a una disciplina tiene diferente reacción cuando es pequeño que cuando

es más grande. Los pequeños de cinco años se someten a la regla por respeto unilateral y la asimilan a un deber prescrito por el adulto: la regla es considerada intangible y sagrada, permanece fuera de la conciencia y es muy mal observada. Los niños mayores, por el contrario, hacen ellos mismos la regla, por cooperación y la observan gracias al respeto mutuo: esta regla autónoma viene a participar en su personalidad y se sigue escrupulosamente. De la misma manera, existen deberes impuestos por el adulto que vienen a ser letra muerta en tanto que son deberes: la regla de no mentir, por mucho que la respete la conciencia de los niños, no se observa en su conducta efectiva. En el momento que la misma regla interviene a título de condición de cooperación, es decir, en cuanto que los niños la practican entre ellos, no solo es mejor entendida, sino también mejor aplicada.

2.8.4 Tipos de reglas según el tipo de respeto

Así, según Piaget (1962), hay dos tipos de reglas que van a la par de los dos respetos: la regla exterior o heterónoma, aceptada por el respeto unilateral; y la regla interior o autónoma, debida al acuerdo mutuo; el niño tiene a la primera por sagrada e intangible pero no la aplica como aplica la segunda, es decir, la segunda la aplica con toda su personalidad entera, así solamente la segunda conduce a una transformación real de la conducta espontánea, porque supone un conjunto de condiciones funcionales, toda una atmósfera de actividad y de interés que solo puede realizarse con una personalidad autónoma (p.24).

En cuanto a la personalidad, los efectos del respeto unilateral y del respeto mutuo son muy diferentes. La imposición adulta no es capaz por sí misma de reprimir el egocentrismo infantil. La sumisión, aun la interior, a ese Dios que es el adulto, y la fantasía anárquica del yo son contradictorias solo en apariencia: de hecho, la autonomía y la heteronomía hacia los 8 años, se acomodan muy bien la una a la otra, los niños dicen que está permitido mentir cuando no se les ve. Por el contrario, la cooperación conduce a la constitución de la verdadera personalidad, es decir, a la sumisión efectiva del yo a las reglas reconocidas como buenas. La

personalidad y la autonomía se implican la una a la otra, mientras que el egocentrismo y la heteronomía se sostienen sin anularse (p.14).

Desde el punto de vista de la responsabilidad, la oposición subsiste muy clara. Al hacer apreciar a los niños un determinado número de relatos de mentiras, de robos o de torpezas, se ha encontrado que, en la medida en que las reglas de no mentir y de no robar quedan como consignas impuestas por el adulto y aceptadas por el respeto unilateral, las mentiras y los robos están evaluados desde un punto de vista completamente realista, completamente objetivo: la mentira más grave es la menos verosímil, la que más cuesta creer, mientras que la menos “mala” es la menos aparente: el robo más grave es el que se efectúa sobre el objeto más costoso, etc. La intención apenas si representa nada; el acto material, o más bien la materialidad misma de la desobediencia a la regla, lo es todo. Por el contrario, en cuanto hay cooperación, hay responsabilidad subjetiva y juicio en función de las intenciones. Los dos tipos de responsabilidad que ha puesto en evidencia la historia de la moral y que tan bien han sido estudiados recientemente por M. Fauconnet, se encuentran en el niño y constituyen el indicador, el primero, de la exterioridad ineficaz de la relación de imposición, y el segundo, de la interiorización propia del respeto mutuo y de la cooperación (Piaget y Bovet, 1962:15).

2.8.5. El respeto y la justicia

En relación a la justicia, Piaget (1962:16), plantea que mientras el respeto unilateral tiene la primacía sobre el respeto mutuo, la autoridad la tiene sobre la justicia. El adulto puede ser justo con el niño y por ello su ejemplo hará ley como principio de justicia. Pero sí sus decisiones entran en conflicto con la equidad de los niños entre sí, cuando se exija más trabajo a unos que a otros, los pequeños darán siempre la razón al adulto: es justo lo que está de acuerdo con las órdenes recibidas. Por el contrario, después de los siete a ocho años la vida social entre niños se hace cada vez más estrecha y reglamentada, la necesidad de igualdad

se afirma cada vez con más fuerza. La adhesión a los grupos y la cooperación se convierten en factores de equidad. Desde entonces el niño pondrá la justicia por encima de la autoridad y la solidaridad por encima de la obediencia

Las nociones referentes a la justicia distributiva parece que se constituyen al margen de la influencia adulta y a veces incluso a expensas del adulto.

2.8.6. Las sanciones y sus tipos

Para Piaget (1962), en cuanto a la justicia retributiva o a la noción de sanciones, las reacciones del niño son diferentes desde el punto de vista unilateral o desde el respeto mutuo. La presión adulta es la fuente principal de la noción de sanción expiatoria. El único medio de hacer aplicar una regla exterior a la conciencia del sujeto es, en efecto, sancionarla, sea por la censura o por esos símbolos de la censura, que son los castigos. Mas como el niño respeta al adulto, esta reacción le parece como normal y necesaria; toda falta implica así un remordimiento y un dolor, siendo éste la consecuencia obligada de la desobediencia.

Por el contrario, la infracción a las reglas de la cooperación o del respeto mutuo no provoca otra cosa que la supresión momentánea de los lazos de la solidaridad.

Las sanciones son de dos tipos: las expiatorias y las de reciprocidad. Las reacciones de los niños son diferentes en cada caso. Los niños pequeños, en la medida en que están dominados por el respeto unilateral, optan todos, por la expiación y son incluso bastante duros en su manera de castigar, en tanto que los niños mayores consideran más justo las simples medidas de reciprocidad. Se puede decir que el niño reclama la expiación, esto ocurre solamente cuando está dominado por un cierto tipo de relación social que lo une al adulto y que en la medida en que se acerca al ideal de la cooperación y de autonomía, se separa de la sanción expiatoria para tender a la reciprocidad. De ahí, que se hable de dos morales coexistentes en el niño y cuyos caracteres de heteronomía y de autonomía conducen a evaluaciones ya a conductas muy diferentes (p.17).

Estas dos morales se encuentran también en el adulto, a la moral de la heteronomía y del respeto unilateral corresponde la moral de las prescripciones y de las interdicciones rituales (tabúes), propias de las sociedades llamadas “primitivas” en las cuales el respeto a la costumbre es encarnada en los ancianos, prevalece sobre toda manifestación de la personalidad. La moral de la cooperación por el contrario, es un producto relativamente reciente de la diferenciación social y del individualismo, que es el resultado del tipo “civilizado” de solidaridad. Desde lo social, por consiguiente, el contenido de la moral es el de la cooperación. Así las reglas prescritas, incluso bajo la forma de deberes categóricos e imperativos de motivos religiosos, no contienen a modo de materia más que el ideal de justicia y de reciprocidad propios de la moral del respeto mutuo (p.19).

2.9. El desarrollo del juicio moral según Kohlberg

Kohlberg (1976), parte de las contribuciones hechas por Piaget sobre el desarrollo moral en el niño y ofrece una visión general de la teoría cognitivo-evolutiva de la moralización elaborada en estudios de los estadios morales.

El concepto de estadio o etapa, se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Se define como la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Kohlberg(1984/1992) aplica este concepto al desarrollo del juicio moral.

Las características generales de estos estadios son:

- Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar: Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad.
- Cada estadio forma un todo estructurado: Un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales

(igual que en el desarrollo cognitivo se reestructura todo el modo de pensar sobre temas como la causalidad, la conservación,...).

- Forman una secuencia invariante: La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Para que se desarrollen estadios posteriores se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras lógicamente más complejas.

Los estadios son integraciones jerárquicas: Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

2.9.1. Los niveles de desarrollo moral

Kohlberg (1992), entiende el desarrollo moral como un proceso unitario que se articula siguiendo una secuencia de tres niveles sucesivos. Los tres niveles son considerados como tres diferentes tipos de relación entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad. Así, el Nivel I es una persona pre-convencional para quien las normas y expectativa sociales son algo externo a sí mismo; el Nivel II es una persona convencional en la que el yo se identifica con las reglas de otros, en especial de las autoridades, y el Nivel III es una persona post-convencional, quien ha logrado diferenciar su yo de las normas y expectativas de otros y asume sus valores según principios universales que elige autónomamente.

A continuación se presenta la relación entre los contenidos de los seis estadios morales en lo referente a lo que está bien, a las razones para actuar correctamente y la perspectiva social de cada estadio.

Del Nivel I: Preconvencional, el estadio I llamado moralidad heterónoma. Plantea que se debe evitar romper las normas para evitar en castigo, se debe obedecer por obedecer y evitar causar daño a las personas. Las razones para actuar son obviar el castigo y doblegarse ante el poder superior de las autoridades. La perspectiva social corresponde al punto de vista egocéntrico.

Del Nivel pre-convencional, el estadio 2 se refiere al individualismo con finalidad instrumental e intercambio. En este estadio, las normas se rigen por interés de alguien. Las actuaciones persiguen satisfacer los intereses y necesidades propias. Lo correcto es lo justo planteado en un intercambio o acuerdo. Las razones para actuar correctamente son las que están al servicio de las necesidades de los intereses propios en un mundo donde otros también tienen intereses. La perspectiva es individualista concreta y genera conflictos en la medida en que las personas se mueven por intereses que hacen que lo correcto se relativice.

El Nivel II: Convencional, comprende los estadios 3 y 4. El estadio 3 está relacionado con las mutuas expectativas interpersonales, las relaciones y la conformidad interpersonal. Lo que está bien es vivir en la forma como la gente espera de uno. Este estadio comprende mantener relaciones de gratitud, lealtad y confianza. Las razones para actuar correctamente responden a la necesidad de ser buena persona ante sí mismo y ante los demás. Se tiene como regla de oro el interés por reproducir las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta. Se da la perspectiva del individuo en relación con otros individuos. La regla de oro es ponerse en el lugar de la otra persona.

El estadio 4 corresponde al sistema social y conciencia. Lo que está bien está referido a cumplir con las obligaciones acordadas. Se debe contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución. Dentro de los argumentos para actuar correctamente está velar por el funcionamiento de la institución como un todo. La perspectiva social apunta a distinguir el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.

El Nivel III: Postconvencional o de principios, tiene dos estadios. El estadio 5 se conoce como contrato social o utilidad y derechos individuales. Plantea ser conscientes de la multiplicidad de valores y opiniones relativos al grupo de pertenencia. Las razones para actuar correctamente están directamente relacionadas con un sentido de obligación hacia la ley, por el contrato social

orientado al bienestar y protección de los derechos de todos. Se caracteriza por un sentimiento de compromiso aceptado en libertad hacia los amigos, la familia y los deberes del trabajo. Se interesa por las leyes y obligaciones centradas en el cálculo de utilidad total: “lo mejor posible para el mayor número de gente”. Le corresponde la perspectiva anterior a la sociedad que es la perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Tiene en cuenta los puntos de vista legal y moral, aunque entiende que en ocasiones es muy difícil integrarlos.

El estadio 6 es el de los principios éticos universales. Las leyes particulares o acuerdos sociales son válidos si se basan en esos principios. Dichos principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas.

Las razones para actuar correctamente se basan en la convicción de la persona sobre la validez de los principios morales universales y el sentido de compromiso social hacia ellos. La perspectiva de un punto de vista moral es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad y la concepción de que las personas son fines en sí mismas y deben tratarse como tales.

Los tres estadios y las seis etapas del juicio moral según Kohlberg (1997)

Nivel y etapa	Qué es correcto	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
<p>NIVEL I PRECONVENCIONAL</p> <p>Egocéntrico. Más primitivo. Preoperacionales</p>			

<p>Etapa 1: moral heterónoma</p>	<p>En términos de sus sentimientos subjetivos Evitar violar las reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes. Actitud pragmática y hedonista: si me gusta es correcto, sí no, es incorrecto.</p>	<p>Evitar el castigo y atender al poder superior de las autoridades.</p>	<p><i>Punto de vista egocéntrico.</i></p> <p>No considera los intereses de los demás. Confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>
<p>Etapa 2: Individualismo propósito instrumental e intercambio</p>	<p>Seguir las reglas cuando es por el interés de uno.</p> <p>Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo...</p>	<p>Servir a los propios intereses y a sus necesidades en un mundo donde se debe reconocer que los otros también tienen sus intereses.</p>	<p><i>Perspectiva individualista concreta.</i></p> <p>Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto.</p>
<p>NIVEL II CONVENCIONAL</p> <p>Continúa lo correcto/incorrecto referenciado a sentimientos subjetivos de los demás: lo correcto coincide con los deseos y los dictados de la autoridad: padres, expectativas sociales o leyes.</p> <p>Criterio moral: conformidad con el grupo de referencia, mantenimiento del orden social y cumplimiento de las leyes.</p>			
<p>Etapa 3.</p>	<p>Estar a la altura de lo que espera la gente que está</p>	<p>Exige la necesidad de</p>	<p><i>Perspectiva del individuo</i></p>

Relaciones expectativas Interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal	cerca de uno. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros y mantener relaciones mutuas.	ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Desear mantener reglas y autoridad que apoyen la conducta correcta.	<i>en relaciones con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales.</i>
Etapa 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.	Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema "si todos lo hicieran", o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas.	<i>Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas.</i>

NIVEL III POSTCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS

Etapa más avanzada

La moralidad diferente a la convención.

<p>Bondad o maldad de las acciones: independiente de sentimientos subjetivos, de las normas de grupo referencial o de las leyes. Lo correcto: construcción personal del sujeto. Moral: términos universales de justicia, derechos naturales y respeto hacia todas las personas.</p>			
<p>Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales.</p>	<p>Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones relativas al propio grupo. Pero esas reglas relativas deben ser sostenidas por el interés de la imparcialidad y el contrato social.</p>	<p>Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente.</p>	<p><i>Perspectiva “previa a la sociedad”,</i> Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales objetiva y debido proceso.</p>
<p>Etapa 6: Principios éticos universales</p>	<p>Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Los principios son principios universales de justicia.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentimiento de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral</i> del cual derivan los arreglos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad.</p>

Fuente: Kohlberg (1997:23).

El esquema propuesto por Kohlberg se aparta por completo del relativismo moral al establecer una progresión en el desarrollo moral que tiende hacia un estado de perfección caracterizado por el cumplimiento de una ley moral natural de carácter universal. Se trata de una concepción finalista del desarrollo, en la que los estadios superiores son más perfectos que los inferiores. De esta manera, el conocimiento moral más adecuado corresponde al tercer nivel posconvencional, el cual es más evolucionado que el convencional que, a su vez, es más perfecto que el preconvencional. La idea subyacente es que si una persona dispone de la capacidad de raciocinio, y dicha capacidad se cultiva, el desarrollo moral tenderá, inevitablemente, hacia un razonamiento moral superior. Se considera, por tanto, que la noción de obligación moral, que caracteriza el tercer nivel del desarrollo, procede de una idea más primitiva en la que la obligación se desprende de la convención social (Kohlberg, Levine, y Hewer, 1983).

Así, pues, Kohlberg (1997), bosqueja una escalera evolutiva en la que en los escalones inferiores impera el egoísmo y el hedonismo, se asciende hacia el mantenimiento del orden social, y se culmina con el establecimiento de una idea abstracta de moral natural, construida de manera individual, pero de carácter universal, y ante la que debe doblegarse cualquier práctica o ley –sea personal o social- si pretende tener validez moral. Heredero de la filosofía kantiana, Kohlberg considera que se trata de principios naturales y universales en la medida en que son «objetivos». De la misma manera que un objeto tiene una forma determinada no importa por quién sea percibido, ciertas acciones son buenas o malas independientemente de que las personas las reconozcamos así o no. Dicho de otro modo, igual que un objeto continúa siendo redondo aunque insistamos en que es cuadrado, una acción sigue siendo moral o inmoral pese a cualquier ley promulgada por una sociedad de manera explícita o implícita, que establezca lo contrario. De ahí que, en una suerte de paradójica espiral ascendente, los principios morales más elevados deben construirse racionalmente desde una perspectiva individual, que permita eludir las eventuales imperfecciones de las leyes o normas colectivas.

2.9.2. Algunas voces críticas hacia la Teoría de Kohlberg

La obra de Kohlberg y colaboradores es muy extensa. Como consecuencia de ello, ha abierto un amplio e interesante campo en la intervención educativa. Muchos autores reconocen su mayor aportación en haber perfilado la psicología moral como ciencia específica dentro de la ciencia psicológica, con sus hipótesis, vocabulario específico, instrumentos, centros especializados, revistas, líneas de investigación y una abundante bibliografía especializada que mantienen al día lo que se está produciendo en el área (Pérez-Delgado y Mestre, 1995).

Según diversos estudiosos del tema, Kohlberg tiene grandes virtudes, entre las que destaca:

“(...) tiene también el gran mérito de haber convertido la psicología del desarrollo moral en un fórum de debate interdisciplinar que interesa a psicólogos, a filósofos, a pedagogos, a antropólogos, a sociólogos, médicos, bioéticos, etc. Todas las ciencias sociales se han interesado por sus planteamientos, pues Kohlberg ha mantenido una posición abierta, que interpela y ofrece soluciones de interés a todos los que se ocupan por el hecho moral en sus diferentes vertientes.

La teoría de Kohlberg ha recuperado, además, la confianza en la posibilidad de estudiar empíricamente lo moral sin desnaturalizarlo.... «el experimentum crucis» en psicología moral es aquel que sin desfigurar lo moral es capaz de verificar empíricamente, por ejemplo, ciertas pautas normativas del desarrollo moral de la persona” (Fuentes, Díez, Martí, Soler, Pérez-Delgado y Mestre, 1999:24).

Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma (1999) afirman que a lo largo de los 40 últimos años, se han puesto muchos retos a la aproximación de Kohlberg a la moralidad, originando muchas objeciones filosóficas y psicológicas. Estas incluyen los argumentos de que:

- a) La teoría de Kohlberg es sexista (Gilligan, 1982).
- b) Confunde el dominio moral con el dominio socioconvencional (Turiel, 1983, 1998).
- c) Está culturalmente sesgada (Vine, 1986).
- d) Es realmente una ideología política disfrazada como desarrollo cognitivo (Elmer, Renwick y Malone, 1983).
- e) Es filosóficamente simple (Locke, 1986).
- f) Y está fuera de tacto con la moralidad experimentada actual y cotidianamente (Killen y Hart, 1995).

Pérez-Delgado y Mestre (1999) encuentran críticas semejantes al modelo de Kohlberg basadas en:

La crítica que hace referencia a la *universalidad de los estadios*, la poca atención que presta a la influencia del contexto y la no consideración del afecto, ni las características de personalidad. Tampoco tiene en cuenta las habilidades sociales del sujeto (Medrano, 1998; Colby y Damon, 1995). Se trata, asimismo, de tener en cuenta la influencia de los contextos específicos en los que se desarrolla la persona y cómo estos repercuten en su desarrollo moral, por ello, es relevante extraer dilemas reales y contextuales de las personas y mediante el análisis de los mismos conocer su juicio moral (Cortés, 2002).

El modelo de Kohlberg, excesivamente *centrado en la tradición filosófica*, en la obra de Kant (1788/1961), Rawls (1971/1995) y Habermas(1985), reduce la moralidad a la justicia y no toma en consideración la ética que sustenta los vínculos personales y afectivos (Blasi, 1990; Oser y Atholf, 1998). El tipo de consecuencias que esto conlleva son: a) el énfasis restrictivo en la justicia; b) el énfasis en la cognición, c) olvido del afecto, conducta y carácter y d) no considerar la perspectiva fenomenológica sobre las experiencias subjetivas individuales de la moralidad.

De la anterior crítica se deduce que la perspectiva cognitivo evolutiva *adolece de un planteamiento que integre el razonamiento moral* en un modelo consistente del desarrollo de la personalidad, haciéndose obvio la necesidad de profundizar en él (Blasi, 1990; Oser y Atholf, 1998):

- a) La naturaleza psicológica de la integridad y la coherencia personal para comprender las relaciones entre juicio y conducta moral.
- b) Los problemas específicos de la psicología moral.
- c) Las relaciones entre desarrollo moral y desarrollo del yo.
- d) Las conexiones entre razonamiento y sentimientos, en el ámbito moral.
- e) Las bases de la educación moral y los modelos del currículum.
- f) La relación entre juicio moral y pensamiento social, en general, y la delimitación entre psicología moral y psicología política.
- g) La validez del modelo de desarrollo entre culturas.
- h) y los problemas de tipo metodológico.

En relación a otros aspectos de interacción social, Gilligan (1982) ha indicado, dentro del campo de la psicología, que *gran parte de los razonamientos morales* empleados por Kohlberg *van más allá de las normas sociales* que regulan los derechos y deberes de los individuos. En sus primeras publicaciones, Kohlberg (1975) enunció que el *razonamiento moral de las mujeres era de nivel inferior al de los hombres*. Gilligan (1982) retomó esta temática y comprobó que esta afirmación está en la base de un importante error metodológico.

Pero a pesar de todas estas críticas, Fuentes (1995) afirma que no se puede pasar por alto que el enfoque de L. Kohlberg supuso un nuevo horizonte a la psicología moral, ya que introduce una metodología innovadora y rompe con el aislamiento conductista al abrir el tratamiento psicológico de lo moral desde la filosofía y las ciencias de la educación.

2.10. La relación entre razonamiento moral y conducta o acción moral

Existe una polémica sobre la discrepancia entre cognición moral y acción moral, puesta de manifiesto en la década de los 80, a través de investigaciones, en las que se ponía en duda la supuesta relación entre razonamiento y conducta moral (Blasi, 1980; Krutnick, 1985). Así, la consistencia entre cognición y acción moral ha sido tema de debate (Kohlberg, 1975; Aronfreed, 1976; Blasi, 1980, 1983; Kohlberg y Candee, 1984) y continua siéndolo (Etxebarría y De la Caba, 1998). Se plantea que la relación entre razonamiento y conducta depende de varios factores, entre ellos el contexto, la edad de los sujetos, tipo de conducta a considerar, etc. (Kohlberg, 1975; Blasi, 1980, 1983; De la Caba y Etxebarría, 1999).

Entre capacidad de razonamiento y conducta hay evidencia que sostiene que, aunque no siempre aparece esta relación y la experiencia diaria da fe de ello, existen personas con alta capacidad de razonar «lo que se debería hacer», pero que se comportan cínicamente.

La hipótesis del razonamiento de justicia, que considera a éste como un predictor clave del comportamiento moral, fue controvertida ya desde sus primeras formulaciones y puso el tema de la consistencia en el candelero. El modelo cognitivo-evolutivo (Kohlberg, 1975, 1976), preocupado, primero, por la justificación teórica de los estadios y, después, por sus aplicaciones prácticas, sobre todo educativas, apenas se ocupó del problema hasta la década de los ochenta. Se daba por supuesta la influencia del razonamiento en la conducta y se consideraba que la consistencia aumenta a medida que avanza el razonamiento de justicia, de manera que influye poco en la conducta en los estadios bajos pero mucho en los estadios altos (véase cuadro 7.1).

CONSISTENCIA ENTRE COGNICIÓN Y ACCIÓN MORAL

Cuadro 7.1. Motivos para la acción moral

<p><i>Motivos para la acción moral</i></p> <p><i>(razonamiento moral)</i></p> <p><i>(Kohlberg,1976)</i></p>	<p><i>Motivos para la acción moral</i></p> <p><i>y la consistencia</i></p> <p><i>en función del self</i></p> <p><i>(Blasi,1988).</i></p>
<p><i>1.Razonamiento heterónomo</i></p> <p>La acción está motivada por la evitación del castigo.</p>	<p><i>Self impulsivo</i></p> <p>El sentido de identidad se limita a simples rasgos descritos como roles y relaciones sociales: escasa reflexividad.</p> <p>No hay experiencias de autoinconsistencia.</p>
<p><i>2.Razonamiento instrumental</i></p> <p>La acción está motivada por el deseo de recompensa o beneficio. Posibles reacciones de culpa son ignoradas y el castigo se interpreta de forma pragmática.</p>	<p><i>2. Autoprotector</i></p> <p>Creación de un <i>self</i> como realidad interna separada de lo que se muestra.</p> <p>La autoconsistencia se ve de forma rígida, como fidelidad entre lo que se siente (internamente) y lo que se muestra (no engañar).</p>

<p><i>3. Razonamiento interpersonal</i></p> <p>La acción está motivada por la anticipación de desaprobación de los otros (culpa).</p>	<p><i>3. Self conformista</i></p> <p>Autoconsciente, preocupado por lo interpersonal.</p> <p>La autoinconsistencia es importante, aunque está más unida a los ideales.</p>
<p><i>4. Razonamiento de la ley y el orden</i></p> <p>La acción está motivada por la anticipación del deshonor, la culpa o la culpa por el daño hecho a otros.</p>	<p><i>4. Self autónomo</i></p> <p>Autocrítico con uno mismo, con las acciones que lo definen.</p> <p>La consistencia entre lo que uno es y lo que hace es fuerte: la identidad se valora como autenticidad y consistencia entre lo que uno es y cómo se comporta.</p>
<p><i>5. Interés o preocupación</i></p> <p>Por mantener los derechos de Igualdad y de la comunidad y por no ser inconsistente.</p>	

Otras investigaciones sobre consistencia fueron aportando pruebas que ponían en tela de juicio la supuesta relación directa entre razonamiento y conducta (Blasi, 1980; Kutnick, 1985). Estas investigaciones analizaron la consistencia teniendo en cuenta tanto la conducta en situaciones cotidianas y su correlación con el estadio de razonamiento de justicia como las correlaciones entre razonamiento y altruismo. Los resultados de dichas investigaciones parecen confirmar que cuanto

mayor es la capacidad de razonamiento moral, mayor es también la probabilidad de que la persona se comporte según piensa; sin embargo, no queda claro por qué es así. El hecho de que así suceda no demuestra que se deba al razonamiento, mientras no se recojan evidencias que pongan a prueba dicha variable junto a otras variables. En cualquier caso, es evidente que esta relación positiva entre capacidad de razonamiento y comportamiento no siempre aparece y la misma experiencia cotidiana demuestra que hay personas con alta capacidad para razonar correctamente «lo que se debería hacer» que se comportan de forma cínica e inconsistente.

La reconceptualización teórica del modelo (Kohlberg, Levine y Hower, 1983; Kohlberg y Candee, 1984) supuso un nuevo paso y se empezó a considerar la importancia que la persona concede a actuar como piensa que debería como variable clave para entender las inconsistencias. Se aportó, de esta manera, una posible explicación de por qué una persona puede razonar muy bien sobre «lo que debería hacerse», al mismo tiempo que añade «pero yo no lo haría». Sin embargo, esta explicación del modelo cognitivo-evolutivo no ha conseguido dar una solución totalmente convincente al problema de la consistencia. Por un lado, parece realmente posible que la importancia incida, de alguna manera, sobre el grado de responsabilidad o implicación personal, de modo que personas con el mismo juicio moral, en función de dicha variable, se comporten de forma diferente. Por otro lado, esta explicación parece insuficiente, tal y como lo han puesto de manifiesto numerosas voces críticas. Sin negar el valor predictivo que el juicio moral y la importancia concedida a actuar conforme a él puedan tener como predictores del comportamiento de una persona, ésta supone una visión probablemente demasiado restrictiva del problema por dos razones:

- 1) Si bien es innegable el valor motivador de las razones, el razonamiento moral, tal y como es valorado por el modelo cognitivo-evolutivo, concede excesiva importancia a un determinado tipo de razones: aquellas basadas en principios de justicia, derechos y obligaciones. Si consideramos que «los motivos cognitivos» son el conjunto de razones interpersonales reguladoras de las relaciones, las

razones basadas en criterios de justicia no son las únicas posibles, ni tienen por qué ser las más importantes. Es decir que, sin negar su valor, el razonamiento de justicia es tan solo una parte del razonamiento moral.

En este sentido, las tesis que defienden la existencia de diferentes orientaciones morales han puesto de relieve que la forma de situarse ante los demás implica diferentes maneras de abordar los problemas morales.

2) Desde este marco explicativo se sugiere que las culturas occidentales y los hombres en particular tienen una mayor orientación a interpretar la justicia en términos de derechos en conflicto, mientras que las mujeres (Gilligan, 1985; Nunner-Wrinkler, 1984) y las culturas orientales (Lei y Cheng, 1984) tienen una orientación moral más basada en principios de cuidado y preocupación por los demás. Se trata de un tema controvertido al que se han dado diferentes respuestas, pero lo cierto es que el propio modelo cognitivo-evolutivo ha ido, progresivamente, considerando e integrando estos aspectos. En este sentido, cabe destacar el reconocimiento, cada vez mayor, de las diferencias encontradas en contenidos de valor en razón del sexo y la cultura (Walker, 1987; De la Caba, 1993; Díaz-Aguado y Medrano, 1995).

La investigación sobre razonamiento prosocial (Eisenberg et al., 1991) sugiere, también, que los criterios de ayuda a otra persona en situaciones de conflicto constituyen una motivación cognitivo-moral tan importante o más que la que aportan las razones de justicia, sobre todo en aquellas situaciones en las que no hay una obligación moral clara y donde se debe decidir si satisfacer las propias necesidades, deseos y preferencias, o bien las de otra persona que necesita ayuda. Se puede ayudar a los demás para evitar el castigo, para obtener aprobación, porque nos ponemos en el lugar de la otra persona, porque empatizamos con lo que le sucede, porque actuar así nos ayuda a sentirnos bien y evitar sentimientos de culpa, o porque creemos que es una obligación moral ayudar a esa persona en tales circunstancias.

En cualquier caso, los motivos cognitivos son tan solo una parte del problema de la consistencia, y su importancia debería ser relativizada en favor de la motivación afectiva. Si existen diversos motivos, "debemos preguntarnos no solo cómo la gente deduce juicios a partir de principios sino también qué es lo que determina qué principio elige uno en primer lugar, es decir qué principio se activa en una situación; y, cuando dos principios se hallan en conflicto, qué es lo que determina la prevalencia de uno» (Eisenberg, 1992: 77). En este sentido, se apunta el papel regulador y motivador de las emociones morales.

Asimismo, cabe señalar que las personas que tienden a experimentar sentimientos de culpa cuando no actúan según les dicta su conciencia tratarán de no contradecir en sus acciones sus ideas acerca del deber moral (Mosher, 1979; Etxebarria, 1994). Este factor puede tener mayor importancia en el control de la conducta que el puro conocimiento o el acuerdo con determinadas normas de conducta (Birkimer, Johnston y Berry, 1993).

Finalmente, la idea de que las razones no son los únicos motivos de la acción moral viene también avalada desde los planteamientos sobre la personalidad moral. Según estos planteamientos, ser una buena persona, ser justo, responder a las necesidades de los demás, puede ser una parte esencial de la identidad personal pero no tiene por qué serlo necesariamente (Blasi, 1983, 1988). La identidad moral sería, pues, un eslabón clave en las relaciones dinámicas entre cognición y acción moral. Su papel es especialmente relevante cuando hay varios motivos simultáneamente en juego. En estas ocasiones las razones morales, aun estando presentes, pueden ser desplazadas a un lugar secundario, en función, precisamente, de la identidad personal.

Por desgracia, la investigación sobre identidad moral en relación con el fenómeno de la consistencia ha sido muy escasa pero abre una puerta muy sugerente, al tiempo que concilia aportaciones. Como podemos ver en el cuadro 7.1, son varios los puntos de coincidencia entre los diversos planteamientos (Lapsley, 1996). Parece claro que hay una evolución desde motivos que toman en consideración los propios intereses y necesidades hacia motivos más interpersonales. De hecho,

parece darse una evolución más o menos paralela en cómo se ve uno a sí mismo ante los demás, en la capacidad de empatizar con los otros y en las razones sobre lo que es justo o sobre los motivos por los que habría que ayudar a alguien.

2.11. El modelo referencial de Pieper: las estrategias para fundamentar los juicios morales y conductas o acciones morales

Los argumentos o planteamientos, un rasgo importante de lo moral, ante los demás y ante nosotros mismos constituyen los juicios morales o la crítica a las acciones morales propias y ajenas. Por medio de la argumentación ponemos de relieve que tales juicios o acciones tienen sentido si realmente se apoyan en razones que se consideran adecuadas o bien carecen de sentido por no tener una base en las razones señaladas. De esta forma, la argumentación moral consiste en el planteamiento de las razones que se consideran pertinentes para avalar o descalificar el juicio o la acción moral. Argumentar es ofrecer razones para aclarar porque preferimos unos valores frente a otros, unos criterios frente a otros. De esta forma damos vigencia a lo que creemos, escapamos a la arbitrariedad y prevenimos la incondicional a las creencias ciegas (Cortina y Martínez, 2008).

En este trabajo la interpretación de los argumentos o planteamientos que expresaron los entrevistados, se realizará desde las estrategias y métodos de argumentación de Pieper (1990), quien propone seis tipos de estrategias argumentativas, que tienen como finalidad mostrar o justificar las buenas razones que normalmente se aceptan como tales, en la práctica, en la vida diaria.

Por medio de este tipo de buenas razones, dice Pieper (1991), uno trata de convencerse a sí mismo o de convencer a otra persona de la justicia presente en la acción. De esta forma, Pieper clasifica globalmente en seis clases, las estrategias de fundamentación:

1. Referencia a un hecho
2. Referencia a sentimientos

3. Referencia a posibles consecuencias
4. Referencia a un código moral
5. Referencia a la competencia moral
6. Referencia a la conciencia

1. La referencia a un hecho

Es sin duda, la referencia a un hecho, la forma más común y típica de fundamentación moral para respaldar un juicio moral. Por ejemplo a la pregunta de por qué se acude en ayuda de personas desconocidas o conocidas encontraremos respuestas como: *porque es mi amigo, porque había pedido ayuda, porque la mujer estaba embarazada y había mucho tráfico en la calle*. En estos casos se manifiesta una norma general cuyo carácter imperativo es reconocido y aceptado por la mayoría sin vacilación, es decir, la norma moral es compartida e indica el deber moral de ayudar a los amigos, a las personas que solicitan ayuda, etc. Es también una referencia a la norma, que se supone correcta por parte de uno mismo y por las personas a quienes dirigimos el argumento.

La alusión a hechos solo puede considerarse como un argumento válido cuando la norma subyacente sea realmente correcta y no un mero prejuicio o motivos egoístas. Es decir, en la proposición del hecho en cuestión se encuentra implícito un juicio moral o un juicio normativo, esto es un juicio acerca de algo delo que se afirma que debe realizarse. Y es este juicio el que se analiza críticamente no la proposición acerca del hecho como tal.

2. Referencia a sentimientos

Con mucha frecuencia para fundamentar lo justo de un juicio o de una acción moral se recurre a los sentimientos propios o del interlocutor: *porque me daba mucho miedo que pudiera lastimar gravemente a alguien; porque me repugna*. Cuando se hace referencia a los sentimientos y sensaciones como motivo de una determinada conducta, la acción de que se trate queda explicada y resulta

comprensible. Pero eso no significa que esté moralmente justificada. Porque no hay un sentimiento (de aceptación o de rechazo, de aceptación o de desprecio, de simpatía o antipatía, de afecto o desafecto) por intenso que sea, que pueda pretender la obligatoriedad de una norma moral. Sería absurdo que se exigiera de alguien que tuviera o dejara de tener un determinado sentimiento; por tanto, este argumento es insuficiente, desde el punto de vista moral, porque la presencia en nuestro ánimo de un sentimiento solo ayuda a explicar las causas psicológicas de la acción pero no es suficiente para mostrar lo correcto o incorrecto moralmente, hablando, de la conducta.

3. Referencia a posibles consecuencias

Cuando se pregunta *¿Por qué has hecho tal cosa?, ¿por qué debo actuar así y no de otro modo?*; no es frecuente que se dé respuesta haciendo referencia a las posibles consecuencias: *porque con ello puede evitarse mucho sufrimiento; porque mis padres habrían sufrido una gran decepción; porque mi futuro se habría arruinado.*

El recurso a las posibles consecuencias, negativas o positivas, como causa determinante de que una acción deba o no llevarse a término es la forma de argumentación que constituye la única posibilidad de argumentación moral que conoce el utilitarismo. Según éste una acción está justificada cuando tras un cálculo de utilidad resulta ser la acción que genera para todos los afectados la mayor medida posible de utilidad (en el sentido de fortuna, goce, placer o alegría) y la menor de daño (en el sentido de desdicha, sufrimiento, dolor, pena). Pero no cabe aceptar sin más que el principio de maximización de la utilidad sea suficiente en la práctica para la justificación moral de una acción.

En la referencia a las consecuencias se señala que el deber y la ventura no son compatibles en la totalidad de los casos, y especialmente en las situaciones de conflicto puede suceder que se imponga la realización de una acción que no tenga como consecuencia la felicidad del afectado. Por ejemplo: *Un hijo promete a su padre que continuará con el viejo negocio familiar. A pesar de los grandes*

sacrificios personales y morales que el mantenimiento de su promesa supone para él, se siente obligado a cumplirla tras la muerte de su padre.

Para justificar moralmente una acción recurriendo a sus posibles consecuencias, no basta con sopesar éstas desde el punto de vista de la utilidad esperada sino que además, se impone analizar si la utilidad esperada y los medios a través de los cuales debe alcanzarse pueden considerarse morales. Por ejemplo, *la conservación de un museo lleno de tesoros artísticos exige la inversión de sumas monetarias enormes y el subsidio estatal no es suficiente. El propietario decide procurarse el dinero necesario por medios ilegales a fin de conservar el museo para la posteridad.*

La argumentación moral debe tener muy presente las consecuencias previsibles de las acciones o de las normas con respecto a los posibles beneficios o perjuicios para las personas, sin limitarse solo a esta cuestión.

4. Referencia a un código moral

Otra forma de la fundamentación moral de una acción o de un juicio sobre una acción consiste en recurrir a un código moral (un catálogo de normas o de reglas no escrito y reconocido de forma implícita) o bien a una norma determinada de una moral vigente. Por ejemplo, *porque la Iglesia prohíbe el divorcio, porque hay que mantener la palabra dada, porque la sinceridad es una virtud.*

En general, este tipo de motivos son reconocidos como suficientes, por parte de los miembros del grupo al que se proyecta la validez del código moral invocado. Sin embargo, ningún código moral sacrosanto, en el sentido de que la mera referencia a una de sus normas sea suficiente para justificar moralmente de manera incuestionable y definitiva una acción.

5. Referencia a la competencia moral de la persona con cierta autoridad

En muchas ocasiones, para justificar moralmente una acción se recurre a la competencia moral de determinadas personas o instancias reconocidas como autoridades. Por ejemplo, *porque mi padre (el Papa, el maestro, el cura, el*

presidente, el jefe, etc) ha dicho que tal o cual cosa debe hacerse; Porque la Suprema Corte de Justicia ha emitido ese fallo.

Esta autoridad competente es considerada suficientemente fiable; puede ser ajena al individuo pero también puede ser el mismo cuando ha alcanzado el puesto de dicha autoridad. La argumentación moral en que se basa este tipo de referencia consiste en afirmar que la acción moral a justificar es congruente con la norma emanada de la autoridad moral. Pero se hace imprescindible el análisis crítico de los juicios de valor implicados en los veredictos en cuestión; puesto que lo que hace confiable una norma no es quién la dicta, sino qué validez racional posee; también si la persona que actúa solo busca asesorarse para luego hacer lo que su propia razón (en uso de su autonomía moral) le dicte como bueno.

En asuntos morales, nadie puede zafarse de su responsabilidad personal derivando hacia otros el deber de justificar sus propias acciones. Tampoco nadie puede hacer alarde de su competencia moral elevada a instancia infalible, ni dictar soberanamente a otros lo que deben hacer sin fundamentar y argumentar sus indicaciones. La fe ciega en la competencia moral propia o ajena, no constituye tampoco, base suficiente para la moralidad de una acción.

6. Referencia a la conciencia

La apelación a la conciencia como suprema instancia moral es una forma de fundamentar las propias acciones que goza de aceptación general en la vida cotidiana. Pero, como tampoco puede considerarse a la conciencia como infalible; resulta ineludible analizar críticamente lo que ordena o prohíbe ésta, para comprobar hasta qué punto con la voz de la conciencia quienes hablan son aquellas autoridades cuyos mandamientos y prohibiciones fueron asumidos e internalizados en el proceso de educación de las personas, o bien, si se articula en la conciencia la competencia moral de un individuo que se determina libremente a sí mismo.

2.12. El Reglamento Escolar: normas y reglas institucionales

2.12.1. Definición y finalidad

La palabra reglamento tiene diferentes acepciones dependiendo del área, de la actividad o del conocimiento al cual se aplique, pero en términos generales, un reglamento es:

- Un cuerpo normativo en el que se establecen un conjunto ordenado de preceptos subordinados a la Ley para su ejecución o para la dirección de una dependencia o servicio (Becerra, 2004).
- En los reglamentos está escrito lo que debe ser el control y la dirección escolar, así como los estándares para mejorar la escuela y el progreso de la comunidad (Valencia, 2011).

El Diccionario de la Lengua Española 2011, define la palabra reglamento como:

- Un conjunto ordenado de normas establecidas.
- Toda instrucción escrita destinada a regir una institución, o a organizar un servicio o actividad.
- Conjunto de normas, reglas o leyes creadas por una autoridad para regir una actividad o un organismo.

El reglamento escolar expresa las normas básicas de funcionamiento que deben darse en una escuela para no caer en la desorganización, asumiendo y respetando los órdenes jerárquicos, las funciones personales asignadas a cada uno y las reglas establecidas, con la posibilidad de introducir alternativas y cambios que ayuden a la consecución de los objetivos y metas institucionales.

También, el reglamento escolar es la forma de relacionar al estudiante con su educación, en algunos de ellos se puede encontrar el paradigma del alumno como objeto de tutela, por lo que su finalidad es la administración y control de la disciplina escolar, donde las disposiciones contenidas tienden a mantener el status quo de las relaciones de poder entre el alumnado y la institución; en todas sus expresiones.

Los reglamentos escolares representan la visión institucional de la disciplina e indisciplina, en donde se establece, controles al tiempo, espacio, actividades académicas y administrativas y a la conducta de los estudiantes (Mesina, et al., 2006).

La obligación que tienen los maestros y los alumnos de seguir un código de conducta es conocida, por lo general, como reglamento escolar. El reglamento, por ejemplo, define lo que se espera que sea el modelo de comportamiento, el cumplimiento de un horario, las normas éticas y las maneras en las que se definen las relaciones al interior de la Institución. Dicho reglamento contempla además una normatividad respecto al tipo de sanción que se debe seguir en el caso en que el estudiante incurra en la violación de la norma. En cuyo caso, es posible que algunos centros pongan más el énfasis en la sanción que en la norma misma.

Existen muchas definiciones y opiniones sobre que debe entenderse por un reglamento, desde aquellas que consideran los reglamentos como un instrumento de disciplina, de poder y control asociado a la noción de autoridad, para el ámbito escolar donde se plasman conductas incorrectas y sus respectivas sanciones, hasta aquellas en las cuales se valora a los reglamentos como una herramienta educativa para la resolución de conflictos y la mejora de las relaciones de convivencia entre los estudiantes. Lo importante es no perder de vista, en qué medida la aplicación del reglamento, cualquiera que éste sea, favorece el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

2.12.2. Estructura y el contenido del reglamento

Para Becerra (2004), todos los reglamentos deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Claridad, concisión y coherencia en la redacción
- Uniformidad en la terminología y en la redacción, utilizando siempre una sola palabra para un mismo concepto.

- Mantener el orden de la estructura general, que puede ser dividida en libros, títulos, capítulos, secciones y artículos, según la naturaleza del reglamento.

La estructura del reglamento está constituida por dos partes: la exposición de motivos y el contenido reglamentario. La primera se refiere a la justificación de la proposición del reglamento y lo que se pretende resolver con él. El contenido reglamentario es el conjunto de preceptos que reglamentan el objeto de la iniciativa del reglamento, presentados bajo la figura de artículos. El artículo es la unidad elemental del contenido reglamentario. En caso necesario un artículo puede contener más párrafos para precisar aspectos del mismo, siendo lo recomendable un máximo de dos.

En general, los reglamentos deben contener lo siguiente:

Disposiciones Generales, en ellas se indica el objetivo y finalidades y su ámbito de aplicación.

Cuerpo del reglamento, está conformado por libros, títulos, capítulos los cuales deberán indicar todos los preceptos a cumplir.

Disposiciones transitorias y finales, deben indicar, sí las hay, las disposiciones que habrán de regir durante cierto tiempo, las que tienen que ver con la entrada en vigencia del reglamento y la instancia a la que corresponde decidir acerca de los aspectos no contemplados en él.

En cuanto a estilo, al redactar los artículos es necesario dejar claramente expresado: el propósito de la disposición, a quien se dirige la misma y la descripción de la conducta. Se deben emplear los siguientes tiempos del verbo. Presente indicativo y futuro del indicativo en la forma reflexiva, según se trate de objetivos y definiciones o del reglamento en sí.

Para Valencia (2011), los reglamentos escolares tienen una estructura argumentativa de dos tipos: Una deductiva, que parte de principios generales y abstractos, donde el punto detonador es un principio no cuestionado en el propio discurso: *“Es indiscutible que la escuela educa, pero también es indudable que el*

hogar, la comunidad, la iglesia, la calle.....ejercen sobre la gente influjos educadores tan profundos y a veces definitivos". La otra estructura argumentativa es inductiva e inicia dando una serie de datos particulares, referencias o experiencias concretas para ir justificando principios expresados en frases categóricas y contundentes.

El reglamento está destinado a normalizar la organización escolar es un manual ya la vez un texto formativo, por tanto contiene un doble propósito, decir cómo hacer y qué hacer (técnicas, métodos y estrategias), a la vez de ser un dispositivo de formación (muestra valores, prescribe, señala), expresa cuestiones normativas. Consejos morales y reglas prácticas para la conducción de las escuelas. Se resalta la estructura normativa, con actos donde se expresan órdenes, deseos o permisiones, propios de los reglamentos, conteniendo expresiones declarativas como: *"Es cuestión de organizar la escuela y de conducirla rectamente....."* Otras son imperativas: *"La educación higiénica debe constituir uno de los capítulos de la acción social que todo maestro está obligado a conducir, cualquiera que sea la comunidad en donde trabaje"*.

CAPÍTULO III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

3.1. El enfoque mixto de investigación

La perspectiva de investigación que guió este trabajo es de tipo mixto. Este enfoque representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (Hernández, et al. 2003).

En el enfoque mixto la investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador necesita un enorme dinamismo en el proceso. Para algunos investigadores, los puristas, suele resultar inaceptable llevar a un punto de vinculación lo cualitativo y lo cuantitativo.

En términos generales, los dos enfoques, cuanti y cuali, utilizan 5 fases similares y relacionadas entre sí: llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos, establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento, revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis y proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras (Grinnell,1977).

De acuerdo con Hernández, et al (2006), los dos enfoques, cuantitativo y cualitativo son paradigmas de la investigación científica porque ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos para generar conocimiento. De esta forma, desde lo cuantitativo, se realiza un acercamiento científico a la realidad objetiva y causal. La actividad investigativa se encamina hacia la obtención de un conjunto organizado de datos que permite la explicación del fenómeno que se estudia, por la utilización de instrumentos de medición, válidos y

confiables, haciendo posible conocer en qué medida o en qué proporción se presenta la cualidad o variable que investigamos.

La perspectiva cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Rist (1977), la metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos es un modo de encarar el mundo empírico. Permite saber más acerca de la estructura específica de los hechos, más que su carácter general; lo que está sucediendo en un lugar en particular, más que en un número de lugares, las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos. Cualitativa, porque esta perspectiva es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, emplea métodos de análisis y de explicación flexible y sensible al contexto social en el que se producen los datos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (Gómez, 2007).

3.2. La construcción del objeto metodológico

En el campo de la formación moral para explicar el razonamiento o juicio moral, se tiene la necesidad de una medida válida y confiable. La idea de que la conducta y el desarrollo morales tengan un aspecto cognitivo es nueva y genera controversia. Piaget (1932/1985) y Kohlberg (1984) sostienen que la moralidad tiene un componente cognitivo ¿Existe este componente realmente? O sea ¿Se puede medir y se puede demostrar que es relevante para el comportamiento humano? ¿Se desarrolla como creemos que lo hace, qué hace que se desarrolle y qué lo deteriora? (Palacios, et al. 2002).

Para dar respuesta a estos cuestionamientos es necesario contar con un instrumento válido y confiable como el cuestionario objetivo para la evaluación del razonamiento moral, propuesto por Rest (1979), el Defining Issues Test (DIT), el interés con el que se ha recibido este instrumento se refleja tanto en el número de

versiones traducidas y validadas como Cuestionario de Problemas Morales (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991) o como Prueba de Definición de Criterios (Muñoz y Barba, 2001) versión que fue utilizada en esta investigación; así como en la diversidad de asuntos en los que se ha aplicado. Este cuestionario se basa en la teoría evolutiva de Kohlberg, quien plantea que los individuos desde la niñez hasta la madurez pasan por tres niveles con seis etapas del desarrollo moral, y la evolución a través de estas etapas sigue siempre el mismo orden, de menor a mayor, de manera que una vez alcanzada una etapa más alta ya no se retrocede. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos, independientemente de la cultura, el país o la época histórica a la que pertenezcan, considerando así que, todos los seres humanos tienen en común unas líneas generales de desarrollo.

En esta investigación se buscó explicar el nivel de juicio moral de los estudiantes a partir del desarrollo moral alcanzado y de las conductas esperadas desde la etapa y nivel logrado en la Prueba de Definición de Criterios.

Asimismo, para la comprensión del razonamiento o juicio moral de los individuos, desde su propia perspectiva, se cuenta con la fuerza particular de la investigación cualitativa por su habilidad para centrarse en la práctica real, in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente. Sin embargo, el análisis de cómo las personas ven las cosas no puede ignorar la importancia de cómo hacen las cosas. Matices, particularidad, emoción, fresca percepción, provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (Morse, 2002a:875).

La investigación cualitativa es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume. Esta forma de investigar posee una ostensible capacidad para describir, comprender y explicar fenómenos sociales (Morse, 2004a: 739)

En esta investigación el interés se centró en conocer el punto de vista y las experiencias de los estudiantes, en comprender sus juicios, sus conductas y sus acciones morales, a través de lo que piensan, sienten y valoran en torno al respeto de las normas o reglas institucionales. Como dice Douglas (1970b: ix) las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y simplemente como cuerpos humanos [...] son materia significativa. Son ideas, sentimientos y motivos internos.

Asimismo, el alcance de la investigación estuvo guiada por un modelo metodológico cuantitativo-cualitativo que permitió desarrollar, tanto la estrategia de la investigación, como el abordaje o marco interpretativo (Álvarez-Gayou, 2003) del proceso investigativo. De esta manera la presente investigación tuvo un alcance exploratorio, con elementos descriptivos, desde un abordaje fenomenológico.

Exploratorio porque la relación directa entre el juicio, conducta o acción moral no ha sido abordada suficientemente por los teóricos, descriptivo porque el juicio moral se ha podido identificar mediante instrumentos cuantitativos; y como un fenómeno porque el interés tiene como foco las experiencias individuales subjetivas de los participantes (Mertens, 2005).

Desde lo cuantitativo se buscó dar respuesta al nivel de juicio moral en el que se ubican los estudiantes de dos ingenierías, mediante la aplicación de un instrumento cuantitativo la Prueba de Definición de Criterios, una adaptación de la prueba original de Rest (*Defining Issues Test*, DIT por sus siglas en inglés), realizada para la población mexicana por Barba (2000). A una muestra de 193 estudiantes de dos Ingenierías.

Desde lo cualitativo el objetivo fue explorar cómo son los juicios y las conductas morales de los estudiantes en torno al respeto de la normatividad institucional, desde su propia perspectiva, mediante la realización de una entrevista en

profundidad a una muestra de doce estudiantes, 6 de una Ingeniería y 6 de la otra, seleccionados bajo criterios determinados que se mencionan más adelante.

Asimismo, las preguntas clave en este tipo de enfoque son: ¿Qué está sucediendo aquí concretamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?

3.3. El proceso cuantitativo

3.3.1. Características de la población estudiada

La población escolar de las carreras seleccionadas, en el semestre agosto-diciembre 2011, fue de 2783 estudiantes, distribuidos en los semestres reglamentarios, donde 2144 eran hombres y 639 mujeres:

Carrera/Sem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	TOTAL
Ing. Mecánica														
Mujeres	14	2	5	2	5	0	5	1	2	3	6	1	3	46
Hombres	191	39	129	43	109	29	100	19	110	21	58	11	0	862
Total	205	41	134	45	114	29	105	20	112	24	64	12	3	908
Ing. Industrial														
Mujeres	114	22	102	25	69	29	106	20	61	25	16	2	2	593
Hombres	259	52	198	64	153	74	180	42	143	62	38	13	4	1282
Total	373	74	300	89	222	103	286	62	204	87	54	15	6	1875

De esta población, se obtuvo la muestra no probabilística y no aleatoria, debido que los grupos ya estaban conformados y solo se eligieron, en las dos carreras, aquellos donde se inscribieron 30 alumnos o más, bajo el siguiente criterio: ser estudiantes inscritos en los primeros semestres (1º/ 2º/3º); en los semestres intermedios, (5º/ 6º/7º); y en los últimos semestres (8º/9º/ 10º/ 11º). Así se seleccionaron 2 grupos por semestre en las dos carreras, dando un total de seis grupos, 3 de Ing. Industrial y 3 de Ing. Mecánica (35 alumnos de los primeros semestres, 32 de los semestres intermedios y 32 de los semestres avanzados) y 3 de Ing. Mecánica (32 alumnos de los primeros semestres, 30 de los semestres intermedios y 32 de los semestres avanzados), siendo un total de 193 participantes (aproximadamente el 7% de la población).

Ing. Mecánica / Ing. Industrial	
Primeros semestres (1º/ 2º/3º)	2 grupos (35 y 32 estudiantes)
Semestres intermedios, (5º/ 6º/7º)	2 grupos (32 y 30 estudiantes)
Últimos semestres (8º/9º/ 10º/ 11º).	2 grupos (32 y 32 estudiantes)
Total de grupos	6 (3 de una Ing. y 3 Ing de otra)
Total de participantes	193

3.3.2 Instrumentos para la recolección de datos cuantitativos

1. La Prueba de Definición de Criterios, el DIT, en la versión traducida y adaptada por Barba (2001-2002) que se aplicó para identificar el nivel de juicio moral en el que se encontraban los estudiantes de los diferentes semestres de las dos Ingenierías.

2. Entrevista semiestructurada a coordinadores de ambas carreras, realizada con el propósito de conocer si los alumnos entrevistados (12) habían manifestado algunas conductas o acciones de no respeto por el reglamento escolar, qué falta habían cometido, cómo lo había manejado la autoridad y cómo habían reaccionado los estudiantes.

3. Instrumento para el análisis de evidencias en los expedientes de los estudiantes. Se aplicó con el objetivo de revisar los expedientes de los 12 entrevistados para conocer si existía algún documento o reporte sobre buenas o malas conductas, de no respeto al reglamento o de reconocimiento de buenas acciones. Sí habían cumplido con las normas de los procedimientos académico-administrativos y sí en el expediente se encontraba el formato de recepción del reglamento escolar firmado por el estudiante.

1. La Prueba de Definición de Criterios

El *Defining Issues Test* (DIT) fue desarrollado por Rest en el Center for the Study of *Ethical Development* de la Universidad de Minnesota. Rest (1979) construyó el instrumento para medir el juicio moral. Fue traducido y validado como Cuestionario de Problemas Morales por Pérez-Delgado y García-Ros, (1991). En México, este instrumento, en su versión corta, ha sido traducido y adaptado por Gustavo Muñoz y Bonifacio Barba (Barba, 2001-2002) investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes con el nombre de Prueba de Definición de Criterios.

El DIT evalúa el nivel de razonamiento moral o juicio sobre problemas morales a favor de una línea de acción y el razonamiento que sustenta la elección de acuerdo con la teoría de Lawrence Kohlberg(1976). El DIT posee una consistencia interna media y resulta ser un instrumento confiable para medir el nivel de desarrollo moral en estudiantes universitarios.

Para identificar el nivel de juicio moral de los estudiantes de las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecánica se utilizó la versión corta, traducida y adaptada por Barba. Este cuestionario se basa en la teoría evolutiva de Kohlberg(1976) y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma. La Prueba de Definición de Criterios consta de 3 historias: “Armando y la medicina”; “El prisionero que se escapó” y “El periódico escolar”. Cada historia contiene un dilema moral y para cada uno se presentan tres partes que deben ser respondidas. En la primera parte, el/la participante debe responder a una pregunta formulada en el contexto del dilema, con una de las tres opciones posibles (*si, indeciso, no*); es decir, debe tomar una decisión con implicaciones morales. En la segunda parte, debe leer tres planteamientos y asignarle a cada uno importancia según la escala "*muchísima importancia - ninguna importancia*". Los ítems están contruidos conforme al enfoque teórico del desarrollo moral de Kohlberg. Así, algunos son de nivel pre-convencional, otros de nivel convencional y otros de moral de principios. Además se incluyen ítems cuyo planteamiento está orientado contra el sistema social (A), e ítems de tipo irrelevantes (M), cuya redacción no tiene relación con la historia. En la parte 3, se pide seleccionar cuatro planteamientos que se consideren de mayor importancia de los 3 presentados en la parte 2 (en el contexto de cada historia), de forma tal que se ordenen del más importante hasta el menos importante según el criterio del participante (ver Anexo 1).

2. Entrevista semiestructurada a coordinadores de ambas carreras

Para complementar la información de la entrevista a los estudiantes, se realizó una entrevista a los coordinadores de las respectivas carreras, para conocer su punto de vista sobre el comportamiento de los estudiantes entrevistados. Cabe aclarar, que los coordinadores no identificaron a los estudiantes seleccionados porque manifestaron “que atienden a muchos “y que no es posible que los conozcan de manera más personal, más cercana”. Sin embargo, sí proporcionaron información, de manera general, de los estudiantes que atienden, entre lo que destaca la expresión por parte de ambos coordinadores: “Tenemos muy buenos

estudiantes” los estudiantes son buenas personas” “buenos muchachos”. (Ver Anexo 3).

La entrevista que se les realizó se estructuró de la siguiente manera:

- I) Datos de identificación
- II) El reglamento: importancia, aplicación y análisis
- III) Las conductas de respeto y no respeto al reglamento escolar:
- IV) Las razones de los alumnos ante estas conductas
- V) Influencia de otros factores en las conductas de respeto al reglamento: familia, compañeros

3. Instrumento para el análisis de evidencias en los expedientes de los Estudiantes

Se utilizó un formato para el registro de evidencias en los expedientes de los estudiantes entrevistados, consistente en la revisión de los documentos, observaciones, informes, reportes, reconocimientos, etc. Se buscó información sobre significados e interpretaciones que permitan entender los juicios y conductas morales tal como son vividos por los estudiantes. Es decir, si ha sido un estudiante respetuoso de las reglas, cumplido o no, si ha recibido alguna sanción, si trabaja y estudia o solo trabaja, si es originario de la ciudad de Puebla, con quién vive, si recibió y firmó de recibido el reglamento, si ha sido dado de baja temporal, etc. Mediante la revisión, el análisis y la integración de esta información se definieron las características de la muestra (ver Anexo 4).

3.3.3. Descripción de la aplicación de los instrumentos cuantitativos

1. La Prueba de Definición de Criterios

Una vez seleccionados los seis grupos, se visitó al profesor titular de la materia en la que se trabajaría, con el propósito de informarle de la investigación, solicitarle su apoyo para la aplicación del instrumento y para visitar, en fecha posterior, a sus

estudiantes. Se realizó la visita al grupo para explicar el motivo de la solicitud de su participación y pedirles responder el cuestionario a la hora de su clase.

Para esta actividad los alumnos de los últimos semestres se mostraron más interesados en saber sobre el tema que se investiga. En los semestres intermedios solo se aceptó la participación y la inquietud fue más sobre si el maestro daría algún punto por participar. En los primeros semestres solo escucharon la información y aceptaron sin preguntar sobre el tema o sobre si habría o no alguna recompensa por participar.

Se preparó y reprodujo el material (cuestionarios, hojas de respuesta, lápices) a utilizar con cada grupo. Se asistió puntualmente a la hora convenida con el profesor titular de la materia y con los estudiantes.

Después de saludarles, nuevamente se realizó una presentación personal y se explicó brevemente el motivo y el tiempo de su participación. Se procedió a repartir el material y a dar lectura a las instrucciones. Se realizó el ejemplo y se resolvieron dudas. Una vez que estaba clara la tarea, se informó que una vez iniciada la aplicación no se contestarían preguntas. Sí había duda se recomendó la relectura de las instrucciones. Se procedió a la aplicación del cuestionario. Conforme iban terminando lo entregaban y se agradecía su participación.

Se aplicaron 218 cuestionarios durante tres semanas (a los primeros semestres del 19 al 22 de septiembre de 2011; a los semestres intermedios del 26 al 29 de septiembre y a los semestres finales del 3 al 6 de octubre), de lunes a jueves en un horario de 8 a 19 hrs., durante la hora de clase, siempre con la presencia del maestro, quien en algunos casos, los invitó a responder el instrumento comentándoles la importancia de hacerlo bien.

Se aplicó el instrumento de esta forma con la finalidad de identificar el nivel de juicio moral de los estudiantes de los semestres de inicio, los de la mitad de la carrera y los que estaban por egresar.

Una vez aplicados los cuestionarios se procedió a la revisión de las hojas de respuesta para realizar las pruebas de confiabilidad y de consistencia; y del puntaje M, se eliminaron 11 cuestionarios en la carrera de Ing. Industrial y 14 en la carrera de Ing. Mecánica, quedando un total de 193 cuestionarios para el análisis cuantitativo y su interpretación.

Posteriormente se procedió a la captura de la información para lo cual se elaboró la base de datos. Una vez que se concluyó con la captura, se realizó el análisis de la información para seleccionar a la muestra de los 12 participantes para la entrevista en profundidad.

2. La realización de la entrevista semiestructurada a los coordinadores de carrera

Una vez concluida la aplicación del instrumento se asistió a la coordinación de ambas carreras para informar que la actividad inicial había concluido. Se informó a los coordinadores de la segunda parte del trabajo de campo, la entrevista a los 12 estudiantes seleccionados y de la necesidad de realizarles a ellos la entrevista.

Inicialmente no estaban muy dispuestos porque su expectativa era que la entrevista estaría relacionada con el desempeño y los resultados de su trabajo con los grupos con los que se había aplicado el cuestionario. Se procedió a realizar la aclaración pertinente y aún así solicitaron ver la guía de preguntas antes de realizar la entrevista para “poder prepararse”. En este momento no pudo agendarse el encuentro.

Una vez que se concluyó la base de datos y se procesó la información para obtener el porcentaje del nivel posconvencional, y el nivel de juicio moral de los estudiantes. Se solicitó a los coordinadores de las carreras investigadas la información para contactar a la muestra de los 12 alumnos. Una vez obtenida la información, se invitó a los coordinadores a realizar la entrevista. Se les explicaron las razones, los objetivos y la utilización de la información que de ella se obtendría. Así mismo, se les presentó la guía de preguntas que habían solicitado.

Una vez que la revisaron, accedieron a dar la entrevista, por lo que se acordó fecha, hora y lugar para su realización.

El día de la entrevista, informaron que habían acordado entre ellos que harían la entrevista juntos, debido a que la información que darían era muy parecida y que tampoco era necesario que se hiciera a diferente hora. Se procedió a realizar la introducción y a solicitarles el permiso para videograbar, tomar nota o solo grabar. Eligieron tomar notas, porque manifestaron que si requería mayor información la podrían dar por escrito o enviarla a la dirección electrónica. Se continuó con la presentación de las preguntas a las cuales estaban dando respuesta de manera muy fluida y complementándose. Observaron las dificultades para tomar notas, por lo que ahora ellos fueron los que autorizaron grabar, por lo menos, la parte que faltaba.

Finalmente, se pudo vencer la resistencia que tenían desde la primera invitación y se mostraron muy cooperativos proporcionando información, incluso del desempeño de su trabajo.

3. El procedimiento para el análisis de evidencias en los expedientes de los entrevistados

Una vez que se concluyó con las entrevistas a los coordinadores, se acudió al departamento de Servicios Escolares para informar al jefe de dicho departamento de la investigación que se realizaría, del objetivo que tiene, de la información que se necesitaba recabar, de lo que se haría con los datos obtenidos y del trabajo de campo que se había realizado.

Posteriormente, se solicitó su participación para poder tener acceso a los expedientes de los doce alumnos entrevistados. Se obtuvo la autorización y para dar cumplimiento al acuerdo de privacidad Institución-alumno pidió estar presente en la revisión de los expedientes, por lo que se procedió a acordar la fecha para el mes de enero de 2012.

3.3.4. El procesamiento cuantitativo de los datos

Se realizó una base de datos utilizando una hoja de cálculo (Excel) en la que se especificaron los nombres de las variables (número de referencia, edad, sexo, semestre, especialidad, la respuesta a los ítems importantes). Esta hoja de datos se exportó al programa SPSS para continuar con el proceso. El cálculo de los puntajes totales se realizó con el programa DITcor 1.0. Dicho programa fue creado y proporcionado por el Dr. Santiago Palacios Navarro, investigador de la Universidad del País Vasco, quien se encontraba realizando una estancia académica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el período mayo-junio 2012.

El programa trabaja con tres carpetas, DATOS, PREPDAT Y RESULTAD, donde residen los ficheros que permiten el cálculo automatizado de la puntuación P además de la puntuación en las escalas A y M. También se asigna a cada sujeto a un estadio y a un nivel y se obtienen las puntuaciones directas y en porcentajes correspondientes a cada uno de los estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6). Esta aplicación informática ha sido creada con el módulo de sintaxis del paquete estadístico SPSS.

3.4 El proceso cualitativo

3.4.1 Características de los sujetos

Una vez que se aplicó a los 193 participantes la Prueba de Definición de Criterios y que se obtuvieron los resultados, se conformó una segunda muestra teórica a conveniencia, de 12 estudiantes, para realizar la entrevista en profundidad.

Los criterios para seleccionar a los 12 estudiantes, 6 de cada carrera, fueron:

- Haber participado en la aplicación y contestado correctamente la PDC.
- Haber obtenido los porcentajes más altos y más bajos en el índice P, en el nivel posconvencional y convencional.

- En su ingreso a la Institución, haber recibido el curso de inducción.
- Haber recibido y firmado el reglamento de la Institución.
- Estar en clase, el día de la aplicación del instrumento, es decir, no se les dejó el instrumento para que se lo llevaran a casa o lo contestaran después.

Los estudiantes entrevistados tienen las siguientes características: 8 hombres, 4 mujeres, ninguno es casado, con buen promedio de 8.5 a 9.6, sin interrupción de sus estudios, cursando entre 4 y 8 materias, con horarios diferentes pero que cubren un tiempo en la Institución entre 8 y 10 horas, lo que quiere decir, que pasan muy buen tiempo en la escuela además del horario marcado para sus clases, 8 solo estudian y 4 estudian y trabajan, uno de ellos en el campo con su papá; 7 de ellos viven con sus padres, 2 viven solos, uno porque proviene de otro estado y otro porque depende de sí mismo, 3 viven solo con su mamá, dos dependen de ella y uno depende su padre. Algunos han reprobado materias pero las han aprobado dentro de la norma marcada por el reglamento, todos entregaron sus documentos oficiales en tiempo y forma, también todos firmaron su solicitud de Inscripción a la carrera, que al reverso de la hoja tiene el “Contrato con el alumno” el cual contiene las cláusulas que expresan los compromisos de la Institución y los compromisos del alumno, firmado por el director del plantel y por el alumno, el contrato se firma en original y copia, el original va al expediente del alumno y la copia también es para él y se le entrega. Cabe señalar que estas características se complementaron con la información obtenida con el formato para el análisis de evidencias en los expedientes de los estudiantes.

3.4.2. La entrevista en profundidad

La filosofía que está en la base de las entrevistas en profundidad es que a través del análisis del comportamiento externo de las personas no podemos conocer el significado exacto y profundo que éstos dan a sus comportamientos por lo que necesitamos entrevistar a las personas.

La entrevista en profundidad, es la entrevista profesional que se realiza entre un entrevistador/a y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador/a quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado/a; llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular (Selltiz, 1980).

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión "entrevistas en profundidad" para referirnos a este método de investigación cualitativo. *Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.* Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 2000).

La entrevista en profundidad es una técnica muy utilizada para el análisis de todos los aspectos relacionados con la toma de decisiones: ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Dónde se toman? ¿Por quién se toman? La complicidad e intimidad que crea es un contexto adecuado para obtener respuestas a este tipo de preguntas.

En este trabajo la entrevista en profundidad fue entendida como el encuentro cara a cara entre el investigador y los participantes, encuentro dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los estudiantes respecto de sus experiencias, desde los dilemas que enfrentan en torno al respeto o no de las normas o reglas institucionales, expresadas por sus propias palabras.

Se siguió el modelo de una conversación entre iguales y no un intercambio de preguntas y respuestas. Se avanzó lentamente, se estableció el rapport, se formularon preguntas no directivas y posteriormente se informó sobre el objetivo de la investigación y concretamente, de la entrevista.

El tipo de entrevista que se realizó estuvo dirigida hacia los acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, los juicios, conductas y acciones morales en torno al respeto de las normas o reglas institucionales. Así los estudiantes fueron informantes, en el más amplio sentido de la palabra, actuando como observadores del investigador, fueron sus ojos y oídos en el campo. Como informantes, los estudiantes no solo revelaron sus propios modos de ver, sino que describieron lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben (Erickson, 1976).

En la entrevista no se siguió un protocolo estructurado, sino una guía, para asegurar que los temas clave fueran explorados por los informantes. Esta guía se conformó por las siguientes dimensiones que se cubrieron con cada entrevistado (ver Anexo 2).

La guía que se siguió se estructuró de la siguiente manera:

- I) Datos de identificación
- II) El tiempo en la institución
- III) El significado, el conocimiento y la finalidad del reglamento escolar
- IV) El respeto por las normas y reglas institucionales y su procedencia
- V) Influencia de otros factores en la construcción del respeto por las normas o reglas
- VI) El juicio y la conducta moral
- VII) La supuesta relación entre la razón y la conducta

El interés se centró en comprender los juicios y las conductas morales de los estudiantes a través de lo que piensan, sienten y valoran, y porque medir y procesar la información subjetiva de manera cuantitativa, no sería viable ni suficiente, para comprender ¿Qué está sucediendo aquí concretamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para los estudiantes que participan en ellos?, ¿Qué decisiones toman?, ¿Por qué se toman? ¿Quién las toma?

Proceso en la realización de las entrevistas en profundidad

A partir de los resultados obtenidos en la Prueba de Definición de Criterios (PDC) y de los aspectos mencionados, se seleccionó a los 12 participantes, para las entrevistas en profundidad.

Se trabajó con los coordinadores de carrera para informar de la realización de la entrevista y para ubicar a los estudiantes mediante sus horarios.

Se contactó, en lo personal, vía correo y vía telefónica, a cada uno de los estudiantes seleccionados, para realizar la invitación a la entrevista.

Se acordó con cada uno, el día, la hora y el lugar para su realización, esta vez sin estar en sus clases, en exámenes o en horario de su residencia profesional.

Para la entrevistas que se realizaron en la Institución se solicitó un cubículo en el área de Vinculación que cuenta con excelentes condiciones de espacio y de no interrupciones.

Se realizó la entrevista, con algunos cambios en el día, lugar o la hora por alguna situación imprevista, académica o de trabajo. Solo en dos casos los participantes pidieron posponer la fecha de la entrevista pero finalmente la realizaron con muy buena disposición.

El día previsto, se asistió puntualmente y se inició con una introducción que consistió en explicar el motivo de la entrevista, los temas que se abordarían y el tiempo que se dedicaría, lo que se hará con los datos, la razón de utilizar la

entrevista en profundidad como técnica de investigación y la realización de la investigación en el Tec. Se les preguntaba sí tenían alguna otra pregunta o duda que quisieran hacer, con la idea de que su participación fuera con más confianza desde el principio.

Una vez aclarada la situación, se explicó la necesidad del registro de la información lo más apegada a la situación en que se da la entrevista y se solicitó el permiso para videograbarla, tomar notas o solo grabarla.

Los entrevistados eligieron la grabación sin ninguna dificultad, y no se presentó ningún inconveniente para realizar la entrevista grabada de inicio a fin. Lo cual también se agradeció porque esto facilitaría la captura de la información y por tanto la recogida de los datos.

Una vez que el entrevistado aceptó las condiciones, se fueron presentando las preguntas y el acercamiento se hizo poco a poco hasta llegar al tema de las reglas o normas y de las razones y conductas de respeto o no respeto en la Institución.

La entrevista se realizó en un ambiente de empatía, seguridad y confianza debido a los estudiantes colaboraron y mostraron siempre una actitud positiva y con apertura hacia las preguntas que se les formularon.

El cierre de la entrevista se realizó retomando su punto de vista acerca del reglamento, su respeto, sus faltas, de lo que se ha enterado, etc. Se agradeció la participación y se notificó el compromiso de dar a conocer los resultados de la investigación, en cuanto se tuvieran.

Las entrevistas se realizaron con una duración de una hora a dos horas.

Es importante mencionar que a los doce entrevistados les pareció muy interesante tratar el tema del respeto por las reglas o normas en la institución, aún cuando manifestaron que conocen poco el reglamento, o solo recuerdan lo “poco que vieron” en el curso de inducción.

Se procedió a la captura de la información y se obtuvieron 150 páginas de datos. Con la entrevista 7, se tuvo dificultad con el audio y se pudo rescatar solo el 80% de la información.

3.4.3. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó de acuerdo al calendario escolar establecido por la Institución para el semestre agosto-diciembre 2011. Para efectos de la investigación se tuvo la oportunidad de participar en los siguientes eventos:

1. *Curso de inducción* (del 8 al 12 de agosto). El curso estuvo dirigido a los estudiantes de los primeros semestres. Tiene como propósito dar a conocer la estructura organizacional, el reglamento y los procedimientos a respetar en su nueva institución escolar. En dicho curso una parte importante, en la presentación del reglamento institucional, es la relacionada con el conocimiento de algunas reglas académicas y administrativas, así como de algunas normas sobre con el uso de los espacios institucionales (estacionamiento, centro de información, laboratorios, áreas deportivas, etc.). Cabe señalar que en esta presentación se destacó la importancia del respeto por los procedimientos académico-administrativos para el proceso de inscripción-reinscripción y del sistema de evaluación. No se explicaron las reglas a respetar desde el punto de vista de la conducta moral que se espera de los estudiantes, solo se hizo referencia a lo que dice el reglamento de manera general y de manera reiterada a los procedimientos académico-administrativos. No se explicó, de manera importante y enfática, el por qué del respeto por las normas o reglas institucionales desde la conducta moral que se espera del estudiante, ya que al parecer, se da por entendido que los estudiantes saben lo relacionado con este tema.

2. *Proceso de reinscripción.* Se realizó del 12 al 19 de agosto con los estudiantes de los semestres intermedios y de los semestres finales. Durante el proceso se pudo observar que los dos primeros días los estudiantes realizaron su selección de materias el día y la hora en que se les indicó y siguieron ordenadamente las indicaciones sobre el proceso que les daban los coordinadores. Los siguientes días fueron más complicados porque los cursos se fueron cerrando y los estudiantes se vieron obligados a tomar materias que no habían planeado, lo cual prolongó el proceso en tiempo y en forma. Esto generó en algunos estudiantes descontento y desorden. Lo que se resolvió estuvo “apegado a lo que indica el reglamento” y los alumnos lo aceptaron, sin mucha discusión, porque reconocieron que no han leído por completo el reglamento y tenían que aceptar lo que les dijeran, ya sea su coordinador de carrera o el asesor académico.

3. *Inicio de clases.* Las clases iniciaron el día 22 de agosto. Tanto alumnos como maestros se fueron incorporando poco a poco, de tal manera que en la segunda y tercera semana (29 de agosto a 9 de septiembre), ya el 90% de los estudiantes estaban ubicados en sus aulas, en sus materias y con sus maestros. El 10% restante no lo estuvo por alguna dificultad de asignación de cursos o de exámenes pendientes por diferentes motivos (enfermedad, ausentismo mayor al 20%, trabajo, reprobación de dos ó más parciales, reprobación de curso en primera oportunidad). Así mismo, en estas dos primeras semanas, se realizó el ajuste de los grupos, es decir, los grupos en los cuales solo se inscribieron 7 alumnos, se dieron de baja y se les asignó un nuevo curso.

A partir de esta fecha ya se contaba con los registros de los alumnos inscritos en este semestre. Se realizó la gestión administrativa (del 12 al 20 de septiembre), con los coordinadores de carrera para obtener los registros de los grupos y los cursos de los estudiantes en las dos carreras de interés con la finalidad de seleccionar a los grupos con los cuales se trabajaría. Se eligió la carrera de: Ingeniería Industrial, porque es considerada como la carrera constituida por los

estudiantes más responsables, más formales, de mejor comportamiento y estudiosos, “la gente bonita del Tec”, la mejor en la escuela. Y también la carrera de Ingeniería Mecánica, considerada como la carrera donde los estudiantes son más informales, con menor responsabilidad, con dificultad para trabajar porque son más relajados pero más exigentes. Los mecánicos son considerados como los más alegres.

Para identificar el nivel de juicio moral de los estudiantes, se obtuvo la muestra, mediante un muestreo no probabilístico conformando 6 grupos, 3 de cada ingeniería, siendo dos de los primeros semestres, dos de los semestres intermedios y dos de los semestres finales; cada grupo con 30 participantes o más, con un total de 215 estudiantes, de los cuales 47 son mujeres y 168 son hombres; con edades entre los 18 y 25 años.

Duración del trabajo de campo

Actividad	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Curso de inducción	X				
Proceso de Reinscripción	X				
Inicio de clases	X	X			
Obtención de muestra 1 y organización		X X			
Aplicación del DIT. 6 grupos		X X	X		
Chequeo de confiabilidad			X X X		

Actividad	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Elaboración de la base de datos			X X	X X	
Obtención muestra 2 y organización				X	
Entrevistas				X	X X X
Realización y captura.					
Entrevista Coordinadores					X
Análisis preliminar de la información					X
Revisión de los expedientes				Enero 2012	

3.4.4. El procesamiento cualitativo de las evidencias

“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”.

Ruiz Olabuenaga, 1996.

En este trabajo la entrevista en profundidad resultó muy útil porque el tema a investigar exige anonimato, por ser un tema relacionado con el respeto a las reglas o normas de la Institución. Y porque el tema también toca aspectos personales y difíciles de analizar de forma manifiesta por la complejidad que supone saber por qué los alumnos están expresando conductas de no respeto al reglamento.

La entrevista en profundidad, concibe al hombre, al actor social como una persona que construye sentidos y significados de la realidad ambiental. Con ellos entiende, interpreta y maneja la realidad a través de un marco complejo de creencias y valores, desarrollados por él, para categorizar, explicar y predecir los sucesos del mundo. Este marco lo participa en parte, con otros dentro de un mundo social, pero, en parte, es irreductiblemente único para él. Para entender por qué los alumnos actúan como actúan, hay que comprender no solo el sentido compartido, sino el sentido único que ellos dan a sus actos.

La entrevista, en opinión de Denzin (1994), es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas. En esta situación, intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar, con frecuencia, a ciertos significados que solo pueden expresarse y comprenderse en este marco de interacción.

En la entrevista se busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo. Es una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación.

El análisis cualitativo de los datos

Una vez que se capturó y se organizó la información, inició el proceso de análisis de la misma, que partió de la pregunta: ¿Cómo son los juicios y las conductas morales de los estudiantes de Ing. Mecánica e Ing. Industrial en torno al respeto de las normas y reglas institucionales? Esto tenía que ver con el análisis del reglamento para los alumnos, con las actividades curriculares y extracurriculares que promueve la Institución para fomentar el respeto al reglamento, con el

significado, el conocimiento (desde la identificación de los aspectos, las acciones y las faltas al reglamento, desde los reglamentos que conoce y desde el reglamento de la Institución) y la finalidad del reglamento para los alumnos, con otras dimensiones como la construcción del respeto, por parte de los alumnos hacia la norma o regla; con las razones y acciones consideradas como buenas y malas desde la norma institucional; desde la supuesta relación directa entre el razonamiento y la conducta moral y finalmente con otros factores o condiciones donde el alumno aprendió a respetar las normas o reglas.

De entrada se aceptó que no era posible entender la experiencia contada por el entrevistado/a tal y como él o ella la ha vivido. Se tenía claro que el acercamiento se hacía de forma indirecta, de forma vicaria a la verdadera experiencia del entrevistado/a, lo que exige una gran humildad científica en el análisis de la información.

Teniendo presente en todo momento esta condición, el análisis tiene un objetivo concreto: acercarnos lo más posible al mundo o a la experiencia vivida por los entrevistados.

Para la consecución de este objetivo se llevaron a cabo una serie de pasos:

- Se leyeron y escucharon las entrevistas para familiarizarse y conocer los datos y los aspectos más importantes del mundo o de la experiencia vivida por el entrevistado/a.

- Una vez realizada esta primera escucha o lectura, se concentraron las respuestas de los doce entrevistados para comenzar a reconstruir el mundo o experiencia de los entrevistados/as partiendo de la contextualización de la experiencia vivida. En este sentido, y tal y como señalan Ruiz Olabuenaga e Ispizua, (1989): “El relato del entrevistado/a no es un conjunto simple de respuestas a preguntas del entrevistador/a, sino que éste se desarrolla en una situación social concreta que le condiciona profundamente. Por eso no tiene sentido empezar a ordenar y analizar el material inmediatamente, sin antes haberlo sometido a escrutinio y haberlo contextualizado debidamente”

- Una vez contextualizadas las entrevistas, se analizaron los elementos, sucesos, o momentos más importantes para el entrevistado/a. Esto es, los temas que más aparecían a lo largo de la entrevista o los momentos o sucesos críticos de la vida o experiencia vivida por el entrevistado/a. La reconstrucción de la vida o experiencia del entrevistado/a se realizó mediante el análisis de la relación o concatenación existente entre los grandes temas o las fases, momentos o sucesos críticos que más huella han dejado en el entrevistado/a. “A estas alturas es posible ya ir elaborando un diseño tentativo del constructo personal del entrevistado/a, en el cual quedan señalados los núcleos de interés (conceptos, eventos, momentos críticos) central, cada uno de ellos enriquecido con una serie de categorías, dentro de las cuales, se han ido codificando las frases o párrafos del relato que, a su vez, comienzan a entrelazarse en su influjo, sucesión, equivalencia, oposición, parentesco, jerarquía de importancia, centralidad...” (p. 150)

Para realizar el análisis de la información, se realizó una codificación para buscar vínculos entre las respuestas de los entrevistados, buscando responder a las preguntas:

1. ¿En la escuela, cuál es el significado, el conocimiento y la finalidad del reglamento?
2. ¿Cómo han construido el respeto por las normas o reglas que ponen en práctica ante los dilemas morales que enfrentan?
¿Cuáles son sus argumentos?
3. ¿Cuáles son las normas o reglas que han interiorizado?
4. ¿Cuál es la procedencia de este respeto por la norma, heteronomía o autonomía?
5. ¿Cuáles son otras fuentes de la construcción del respeto por las normas o reglas? ¿Cuáles son otros espacios donde ponen en práctica el respeto por la norma o regla?
6. ¿Cuáles son las razones por las que consideran que las acciones son buenas o malas?

7. ¿Su conducta es guiada por su razón?

Posteriormente se realizaron las siguientes tareas en cuatro momentos diferentes:

En un primer momento, se obtuvieron los registros en forma y contenido, para una primera lectura de manera individual, iniciando con los dos primeros apartados, para tener una idea más clara de las respuestas que habían expresado las personas que habían participado en la entrevista.

Una vez que se realizó la lectura individual de las entrevistas, se concentraron las respuestas a cada una de las preguntas por los doce entrevistados, obteniendo así fragmentos completos de las respuestas tanto de los estudiantes de Ing. Mecánica como de los estudiantes de Ing. Industrial.

En un segundo momento, que se desprende del anterior, se agruparon las respuestas, de los doce participantes, diferenciando lo que tenían en común, lo que tenían de diferente y se agregaron los argumentos que manifestaron. Así como se muestra en el siguiente ejemplo:

Significado	Lo común	Lo diferente	Lo que plantean
Un reglamento es:	1.Un conjunto de normas		1. que se deben de llevar a cabo para un trabajo ya sea de un sistema o de alguna organización.
		2.Es un lineamiento	2. que debemos seguir las personas cuando nos encontramos dentro de una sociedad o de una comunidad.
	3.Son como pasos a seguir		3. o normas establecidas.
	4. un conjunto de normas		que debemos seguir, que están establecidas de cierta manera.
	5. Son normas		que se estipulan o se dictan, para llevar un fin común y no se salga de esos aspectos, que se tenga un orden.

	6. son normas o reglas		que se deben de cumplir, que se rigen como para llevar un control en el comportamiento y actividades de las personas.
		7.Es una serie de pasos	que se tienen que acatar sobre algún lugar.
		8.Sí	
	9.Son leyes		o lo que se debe de hacer y no se debe de hacer, limitaciones.
		10.Es algo que nos dice	que hay que hacer y que no, que está permitido o no porque más que nada para controlar nuestras acciones, no podemos andar así.
	11. una serie de reglas.		que se ponen para que haya una convivencia armónica, en algún lugar, para que haya respeto y para que puedan convivir mejor las personas, como un acuerdo.
	12 Son normas		Preestablecidas. Sistema de normas.

En un tercer momento, en el concentrado de las respuestas, se utilizó un código de colores para señalar algunas tendencias que resultaban llamativas (palabras, frases, conductas).

Significado del reglamento Un reglamento es:	1.Un conjunto de normas	2.Es un lineamiento	1. que se deben de llevar a cabo para un trabajo ya sea de un sistema o de alguna organización
	3.Son como pasos		2. que debemos seguir las personas cuando nos encontramos dentro de una sociedad o de una comunidad . 3. o normas establecidas . 4. que debemos seguir, que están establecidas

	<p>a seguir</p> <p>4. un conjunto de normas</p> <p>5. Son normas</p> <p>6. son normas o reglas</p> <p>9.Son leyes</p> <p>11. una serie de reglas.</p> <p>12.Normas</p>	<p>7.Es una serie de pasos</p> <p>8.Sí</p> <p>10.Es algo que nos dice</p>	<p>de cierta manera.</p> <p>5. que se estipulan o se dictan, para llevar un fin común y no se salga de esos aspectos, que se tenga un orden.</p> <p>6. que se deben de cumplir, que se rigen como para llevar un control en el comportamiento y actividades de las personas.</p> <p>7. que se tienen que acatar sobre algún lugar</p> <p>9.o lo que se debe de hacer y no se debe de hacer, limitaciones.</p> <p>10. que hay que hacer y que no, que está permitido o no porque porque más que nada para controlar nuestras acciones, no podemos andar así.</p> <p>11.que se ponen para que haya una convivencia armónica, en algún lugar, para que haya respeto y para que puedan convivir mejor las personas, como un acuerdo.</p> <p>12. preestablecidas Sistema de normas.</p>
--	--	---	--

Los reglamentos que conocen:

1. El de mi casa, obviamente está la Constitución Política, bueno no la conozco al 100%, los 10 mandamientos, el de tránsito.
2. El de tránsito, el de la escuela un poco.
3. Bien, bien el del Tec no lo conozco
4. Pues tengo algunas ideas del de tránsito, algunas ideas del de aquí, el del Tec, porque la verdad no lo conozco por completo. La Constitución
- 5.de tránsito, los de mi casa, los de la escuela.
6. Conocel al 100%, pues ninguno, puede ser el del ajedrez, cómo se debe de jugar y qué se puede hacer y qué es lo que

no se puede hacer.

7. Pus sí, los básicos que hay ¿no? los morales, los de una institución o de una empresa, el de tránsito, aún cuando a veces me lo paso.

8. Pues el del Instituto, la Constitución, el de tránsito, entonces hay muchos, ¿no? Muchos ejemplos con los que estoy en contacto, a la mejor en la casa igual algunas reglas; hay trabajos en los que he estado, igual que hay que acatarse.

9. ¿En base aquí de la escuela? el de la escuela, podría ser el de mi casa.

10. Pues el de aquí, el de la Institución, o ¿de todos?

11. Pues puede ser como la Constitución son leyes, los escolares, de los deportes también tienen reglas.

12. de clubes deportivos, de sitios de trabajo, de estudiantes.

En un cuarto momento, en el concentrado de los argumentos, se continuó utilizando el código de colores para señalar algunas tendencias que resultaban llamativas (palabras, frases, conductas). Se añadió una columna de interpretación, donde se fueron realizando, preguntas, inferencias, conjeturas y se subrayaron los elementos que se consideraron llamativos y así empezar a ubicar y definir las categorías que se iban construyendo.

En este momento, también se fueron incorporando: el significado, los argumentos y la interpretación.

EL SIGNIFICADO, EL CONOCIMIENTO, LA FINALIDAD/FUNCIÓN DEL REGLAMENTO		
EL SIGNIFICADO	LOS ARGUMENTOS	INTERPRETACIÓN
Normas o reglas (11 menciones)	que se <u>deben</u> de llevar a cabo para un <u>trabajo</u> ya sea de un <u>sistema</u> o de alguna <u>organización</u> . que <u>debemos</u> seguir, que <u>están establecidas</u> de cierta manera. que se <u>estipulan o se dictan</u> , para llevar un <u>fin común</u> y no se salga de esos aspectos, que se tenga un <u>orden</u> .	<u>Estipuladas/establecidas</u> <u>El deber hacer/no hacer</u> <u>Cumplir</u>

	<p>que se <u>deben de cumplir</u>, que se <u>rigen</u> como para llevar un control en el comportamiento y actividades de las personas.</p> <p>que <u>se ponen</u> para que haya una convivencia armónica, en algún lugar, para que haya respeto y para que puedan convivir mejor las personas, como un acuerdo.</p> <p><u>preestablecidas</u> Sistema de normas.</p> <p>Son normas.</p>	<p>Límites</p> <p>acatar</p> <p>Organización</p> <p>fin común</p> <p>Orden</p> <p>Control</p> <p>Respeto</p> <p>acuerdo</p>
Pasos a seguir	o normas <u>establecidas</u> .	
Leyes	o lo que <u>se debe de hacer y no se debe de hacer</u> , <u>limitaciones</u> .	
Lineamiento	que <u>debemos</u> seguir las personas cuando nos encontramos dentro de una sociedad o de una comunidad.	
Serie de pasos	que se tienen que <u>acatar</u> sobre algún lugar	
Es algo que nos	dice <u>lo que hay que hacer y que no</u> , que está <u>permitido o no</u> porque porque más que nada para controlar nuestras acciones, <u>no podemos andar así</u> .	

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. El Análisis e interpretación cuantitativa

4.1.1. El nivel de juicio moral de los estudiantes

De los 12 entrevistados, 10 obtuvieron puntajes que los ubicaron en el nivel II convencional y, los otros dos entrevistados obtuvieron el nivel III posconvencional. Lo que quiere decir que el juicio o razonamiento moral predominante es el Convencional donde el criterio moral es la conformidad con el grupo de referencia, el mantener el orden social y cumplir con las leyes, así conformidad y mantener el orden son las máximas en este nivel. El nivel II comprende los estadios 3 y 4. El estadio 3 donde aún cuando la perspectiva es más sociocéntrica continúa lo correcto/incorrecto referenciado a sentimientos subjetivos de los demás: lo correcto coincide con los deseos y los dictados de la autoridad: padres, expectativas sociales o leyes. Se caracteriza por las mutuas expectativas interpersonales, las relaciones y la conformidad interpersonal. Lo que está bien, lo correcto es vivir en la forma como la gente espera de uno, ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás, preocuparse por los otros. Este estadio comprende mantener relaciones de gratitud, lealtad y confianza. Las razones para actuar correctamente responden a la necesidad de ser buena persona ante sí mismo y ante los demás, desear mantener reglas y autoridad que apoyen la conducta correcta. Se tiene como regla de oro el interés por reproducir las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta. Se da la perspectiva del individuo en relación con otros individuos. La regla de oro es ponerse en el lugar de la otra persona.

En el estadio 4, sistema social y de conciencia, donde lo correcto es cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución, es decir las razones para hacer lo correcto son mantener la institución en funcionamiento

en su conjunto, evitar el colapso del sistema “si todos lo hicieran”, o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas. La conducta correcta es respetar el punto de vista del sistema que define roles y normas.

El nivel III posconvencional, es la etapa más avanzada razonamiento moral, aquí la moralidad es diferente a la convención; la bondad o maldad de las acciones es independiente de sentimientos subjetivos, de las normas de grupo referencial o de las leyes. Lo correcto es la construcción personal del sujeto. La Moral se expresa en términos universales de justicia, derechos naturales y respeto hacia todas las personas.

En el estadio 5, lo correcto es tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones relativas al propio grupo. Pero esas reglas relativas deben ser sostenidas por el interés de la imparcialidad y el contrato social. Las razones para hacer lo correcto obedecen a un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. La perspectiva es la de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales de manera objetiva y en el debido proceso. En cuanto a la evidencia empírica, se ha encontrado que este estadio empieza a construirse en la madurez (a partir de los 22 o 23 años) y que la proporción de adultos que lo alcanzan es muy escasa; al parecer el logro de este estadio requiere de una experiencia que supone fuerte implicación del sujeto al enfrentarse a un conflicto en el que está involucrado alguno de los derechos humanos fundamentales como la vida o la libertad (Díaz Aguado y Medrano, 1995).

En el estadio 6, lo correcto es seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Los principios son principios universales de justicia. Las razones para hacer lo correcto están fundadas en la creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentimiento de compromiso personal con ellos. La perspectiva social es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad.

En las siguientes respuestas, se puede identificar la conformidad y mantener el orden como las máximas del nivel convencional:

¿Para qué sirven los reglamentos desde el punto de vista de los estudiantes entrevistados?

“La idea es que un sistema que tiene **ciertas reglas, ciertas normas**, **trabaje de manera más óptima en conjunto con los demás sistemas**, entonces, **una regla si es respetada** hace que las partes de ese sistema o las ramificaciones pueda **trabajar bien y con respeto** con las demás ramas” (E1, 13’)

“Para tener **orden** de algunas **circunstancias que pueden salirse de control**” (E2, 14’)

“Para **seguir** esas **reglas** o esas **normas**, para **establecer lo que te piden** y **no hacer lo que no es correcto**” (E3, 10’).

“Para **marcar normas** que los ciudadanos **debemos seguir** en algún momento las **tenemos que aplicar**” (E4, 17’).

“Sirven para **ordenar** por ejemplo, el de tránsito, sirve **para que un conductor no vaya en exceso de velocidad** y **ocasionen problemas mayores**” (E5, 10’).

“Para llevar un **control** en el **comportamiento** y **actividades** de las personas” (E6, 8’)

“Son para **moldear** cierta **conducta** que busca tener el **beneficio** de **todos los que integran o se someten al reglamento**, que seríamos, en este caso, **alumnos y maestros**; para **poder convivir** en **forma respetuosa** y **ordenada**”(E8, 13’).

“Para **controlar nuestras acciones** no podemos andar así” (E10, 12’).

“Para **mediar** la **convivencia** con las personas para que **hayan acuerdos**, para **que sepan hasta qué punto pueden llegar a ser o no las cosas**, para **no afectarse**. **Como orientarlos**” (E11, 10’).

El estadio 4 corresponde al sistema social y conciencia, existe una orientación hacia la ley y el orden lo que define que lo que está bien es todo lo que tiene que ver con el cumplimiento de los deberes a los que cada quien se compromete, a cumplir con las obligaciones acordadas con el respeto por la autoridad y no el miedo a la misma. Los argumentos para actuar correctamente se refieren a velar por el funcionamiento de la

institución como un todo. La perspectiva social apunta a distinguir el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema. Veamos qué dicen los estudiantes que se encuentran en este estadio:

“A los compañeros les sirve el reglamento, sí, hay muchos que si les sirve, Hay otros que no les importa tanto, no les interesa, a lo mejor porque no lo conocen, pero pues ah, yo creo eso. Me doy cuenta que no les importa por sus actitudes, hay actitudes que no van de acuerdo; por ejemplo llegan tarde a clase, no van a las clases, pues no sé, hacen cosas que no deberían de hacer en la escuela, que están estipuladas en el reglamento. Jugar baraja, que a lo mejor son en sus horas libres, pero también, creo que está estipulado en el reglamento y no debería de ser” (E2, 17’).

“Híjole, para los compañeros, pues porque hay muchos que la verdad en su casa no están acostumbrados a recibir reglas vienen aquí y les marcan como debe de ser el camino y pues ellos lo tienen que cumplir, es una forma de que ellos sepan lo que tienen o no que hacer, cuando no están acostumbrados a seguir reglas. Por ejemplo algunos compañeros, faltan tanto que al final van le avientan un mega discurso al profesor y bueno, no, digamos que les justifica sus faltas y así, no. O de plano, yo soy de las personas que tengo que entrar a mis clases, porque si no estoy con cargo de conciencia y hay muchos que no les importa simplemente no entran y los encuentras afuera y, “¿qué haces? “Ay no, es que tengo flojera” bueno y entonces. Ya después van y dicen “no es que me enferme, es que me paso”, ya los profesores se lo creen. Pero bueno, dices, “no se vale”, porque tu estas entrando, vienes todos los días, tratas de estar en las clases, de pasar lista, tienes hasta cierta preocupación por no entrar, y ellos tan quitados de la pena no llegan, le echan un mega discurso y los pasan, y dices “bueno, pues haya ellos”. Eso es una trampa, es un engaño y porque pues ni aprendieron nada y están pasando” (E4, 23’).

“Bueno mi primer respuesta sería sí, porque ese reglamento va hacer que se encaminen hacia una disciplina, hacia un bien, ahora muchos verán que son bien estrictos pero hay muchas...,..., bueno en la mayoría de las ocasiones entre más estrictos sean con uno mejor sale preparado hacia el exterior entonces al principio lo vamos a ver mal pero ya en el exterior está complicada la situación y entre más orden tenga uno en sus ideas o en su vida cotidiana se va a poder adaptar mejor al exterior”(E5, 15’).

“Para exigir nuestros derechos que tenemos aquí en la Institución y para **tenernos controlados** también. Yo tengo entendido que, si por ejemplo, **si un maestro**, como puedo decir, **se la lleva contra el grupo, contra el alumno**, tú puedes ir a, no reclamar, sino poner como, tu, tu propia impresión de que no te gusta ese maestro, algo así. Es un derecho que te da la escuela. Otro, por ejemplo que tienes derecho a una credencial, este, a utilizar las, los medios que hay acá, por ejemplo, que son los cañones, las aulas, todo eso, el material, **que de hecho a veces los cañones no te los prestan bien**. O luego, por ejemplo, no me gusta, que las bocinas las pides y por unas **simples bocinas no te las quieren dar, a fuerza tienes que dejar tu carga, tu credencial, tu IFE, no sé que tanto te piden, es lo que no me gusta de ahí**” (E7, 20’).

“A mis compañeros les sirve pues **para decirles Cómo comportarse** ¿no?, a veces tenemos carencia de valores y en lo que creemos que está bien o está mal y decimos **“por qué no lo voy a hacer”** y pues, **por simple respeto a la escuela o a los demás, hay acciones que si merecen ser reguladas**, yo creo que para eso es el reglamento, **para tener un ambiente saludable en la escuela. Si, regulado**” (E8, 18’).

A mis compañeros les sirve para **portarse bien**” (E9, 16’).

De los dos entrevistados que alcanzaron el nivel III postconvencional o de principios, donde en el estadio 5, contrato social o utilidad y derechos individuales, se plantea que es importante ser conscientes de la multiplicidad de valores y opiniones relativos al grupo de pertenencia. Las razones para actuar correctamente están directamente relacionadas con un sentido de obligación hacia la ley, por el contrato social orientado al bienestar y protección de los derechos de todos. Se caracteriza por un sentimiento de compromiso aceptado en libertad hacia los amigos, la familia y los deberes del trabajo. Se interesa por las leyes y obligaciones centradas en el cálculo de utilidad total: “lo mejor posible para el mayor número de gente”. Le perspectiva que le corresponde es la de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Tiene en cuenta los puntos de vista legal y moral, aunque entiende que en ocasiones es

muy difícil integrarlos. Las siguientes expresiones de los estudiantes nos muestran este nivel alcanzado:

“Había muchos de mis compañeros siempre eran puntuales en las clases, estaban 5 minutos antes de que el maestro llegara, estaban sentados esperando al profe, terminaba la clase y se iban a su siguiente clase o iban a comer. Siempre traían su credencial del Tecnológico debidamente sellada en la portada, todos los días para poder ingresar al Tec., cumplían en la biblioteca también, cuando sacaban algún libro, eran puntuales a la hora de irlos a dejar, los cuidaban muy bien. También cuidaban las instalaciones, en mecánica, este último año, a veces se perdían en el edificio parte de los pizarrones electrónicos, se nos culpaba a nosotros los mecánicos pero yo jamás ví a algunos de mis compañeros molestando los pizarrones ni nada de eso, al contrario eran los que más los cuidaban” (E1, 25’).

“Llegar a clases, el respeto a los profesores, en general lo básico, es el respeto, es a lo que estamos todos los días expuestos, que debemos de cumplir con el reglamento”.

“Reconozco que a los profesores se les debe respeto, aunque no siempre se lo ganen”.

“Porque mi conducta personal a veces soy un poco extraño, no soy una persona normal entonces me guio por el reglamento de la escuela, entonces es una guía el reglamento para mí” (E2, 30’).

“Respeto, la responsabilidad ante todo. Tratando de no ser violento con mis compañeros, no estar en una trifulca como le llaman, ni con mis compañeros ni con mis profesores, esté o no de acuerdo con ellos, hay formas de decirlo”.

“Bueno he tratado de seguir un reglamento que me han inculcado en casa; y ahora sí que si eso lo cumplo me imagino que cumplo con el reglamento, no?” (E5, 28’).

“Eso, ¿a qué se refiere? La mayoría yo veo que sí, porque si no de hecho no seguirían con su estancia acá. De ahí en fuera una que otra, por ejemplo, alguna que otra que es tirar basura, es lo que he visto que no acata el reglamento. Aunque si hay un poco de botes de basura pero hay veces que están a una distancia lejana y por ejemplo en lugar de estarla trayendo y depositar en el siguiente basurero, pues aquí les queda más cerca y ahí la tiran”.

“Lo que también he visto es que a la hora de la **entrada, los autos deben respetar el paso y dar el paso al peatón**, hay veces que están viendo que va a pasar el peatón, va a cruzar, **le aceleran porque van a pasar ellos antes**”.

“El **exceso de velocidad**, porque ahí **dice en el letrero que no máximo de 10 y luego van pasando a 20, 25, 30**” (E7, 30’).

“¿Algunas acciones? Con **los compañeros que venden** pues luego **los andan cazando** y pues obviamente **firmaron un reglamento**, pues **si se tienen que someter**, habría que analizar porque está prohibido **no obedecerlo así al 100%**, porque **a veces también es contradictorio**, pues **sí conozco muchos ejemplos**, **los compañeros** que se nota que están **en cierto estado de ebriedad**, y **pues no pasa nada**, pues **pasa por debajo del agua**, a veces.

Los compañeros que venden **lo hacen por necesidad**, yo creo que hay una situación difícil en el país, y que a veces como jóvenes tenemos que **priorizar** entre la escuela, el trabajo y el mantenimiento, manutención, perdón; dices sobretodo a un compañero en específico que conozco, no viene de muy cerca, viene de Tlaxcala, entonces pues **sí lo hace por necesidad**, no creo que sea por gusto **para que lo estén correteando**, no? Y pues **habría que ver también porque está prohibido**, a lo mejor hay un contrato con la cafetería, no sé entonces...” (E8, 25’).

“**Respetar al profesor** cuando está dando su clase, tratar de **guardar silencio**, **poner toda la atención a su clase**”.

“Otra cosa, pues **venir bien a la escuela** porque hay **compañeros que ya vienen contentos**, ¿no? pues luego vienen de una fiesta o algo así y ya se cuelan con lo que traen, pues dices no, que onda con.....”.

“Pues dependiendo, no? **Si los ve el profesor o ya viene muy mal, si les van a decir algo**, si no con los compañeros se acusa y se lo menciona nada más”(E10, 20’).

“Pues **asistir a mis clases con regularidad**, **no pisar áreas verdes**, depositar la basura en su lugar, **respetar a mis maestros** y eso es todo” (E9, 20’)

“Habla de que **tienen que respetar** y **no tirar basura** y todo eso, si no terminas en horas de servicio, lo que me habían explicado, eso creo que no lo siguen mucho porque **he visto mucha basura**. Sobre todo los de **Industrial**, en esta área **está muy cochino**” (E11, 16’).

En el estadio 6, de los principios éticos universales, donde las leyes particulares o acuerdos sociales son válidos si se basan en esos principios. Dichos principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas. Al respecto observemos cómo se expresaron los estudiantes:

“Bueno, hay ciertas cosas que yo veo, por ejemplo, **los juegos de azar**, muchos de mis compañeros, incluso **yo fui parte de este tipo de juegos**, había ocasiones que teníamos **5 horas libres continuas**, muchos de nosotros **somos de otro municipios**, yo soy de Acatzingo, había otros chavos que eran de Atlixco, entonces **no podían salirse de la escuela**, lo que hacíamos es que en ocasiones **jugábamos baraja**, eso **con la finalidad de matar el tiempo**, de pasar el rato y **esperar a la siguiente clase**, entonces en ocasiones **si faltábamos al reglamento**, no era, **no se nos hacía muy riguroso, solo pasábamos el rato**. En dos ocasiones llegaba el oficial y nos dijo que nos iba a quitar el juego que por favor dejáramos de jugarlo, entonces varias veces si fuimos incurridos ahí. Bueno, pues igual principalmente porque, **violas el derecho** de las demás personas, **en algunas ocasiones, en algunas circunstancias....** no siempre, como lo comentaba con la baraja, pero pues considero **porque están ahí en el reglamento y dice que no lo debemos hacer, si lo hacemos es que tenemos una falta” (E1, 35’).**

Las razones para actuar correctamente se basan en la convicción de la persona sobre la validez de los principios morales universales y el sentido de compromiso social hacia ellos. La perspectiva de un punto de vista moral es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad y la concepción de que las personas son fines en sí mismas y deben tratarse como tales. Dicen los estudiantes:

*Bueno, referirme al **derecho, me refiero igual a la libertad de los demás compañeros, uno tiene su libertad pero esta finaliza cuando empieza la libertad de los demás**. Por ejemplo, vuelvo al mismo ejemplo de estar jugando baraja, podemos estar 6, 8 haciendo un escándalo, las demás personas que están estudiando o cosas así, **no les damos la libertad de estudiar en paz**, en ese sentido pues si estamos más que nada violando la libertad o derecho de las otras Personas (E1, 40’)

Se supone **que a la escuela.... vas a estudiar, pero más que eso vas a cultivarte, vas a crecer con los demás compañeros, vas a madurar, más que nada es como un segundo**

Hogar (E2, 42').

Jugar juegos de azar es una falta? pues, si y no..... si lo estuviéramos jugando en un lugar, bueno a que me refiero con esto, si estuviéramos en un salón de clases y al lado estuvieran dando clases y nosotros con nuestro escándalo, sería una falta, **pero** si hubiera algún lugar donde nosotros podríamos distraernos, tal vez no con juegos de azar, este, otro tipo de juegos de mesa, pues no sería una falta, a lo que me refiero, si en la escuela hubiera lugares donde nosotros nos pudiéramos distraer para matar el tiempo sería increíble y no violaríamos la libertad de las demás personas o el derecho, sería una falta **entonces si y no (E1,45')**

4.1.2. Los niveles de juicio moral de las dos Ingenierías

Los puntajes de juicio moral calculados no indican los valores del sujeto como persona, su lealtad, bondad o sociabilidad. Los puntajes de juicio moral tienden a tocar el marco básico por el cual cada sujeto analiza un problema social-moral y juzga el curso apropiado para la acción. La valoración del juicio moral es una valoración de la adecuación conceptual del pensamiento moral. Los puntajes de juicio moral no representan la organización total de la personalidad de un sujeto, aunque indican una parte importante de la personalidad (Rest, 1979).

La Prueba de Definición de Criterios, que tiene como fundamento el DIT de Rest (1979), emite una serie de porcentajes de acuerdo a los niveles y estadios postulados por Kohlberg, los cuales permiten establecer un perfil de desarrollo del juicio moral, además de valorar el avance que existe de parte de los sujetos hacia un razonamiento moral postconvencional, que es el nivel más avanzado. Esto último a través del denominado índice "P", el cual es el resultado de la suma de los estadios 5A, 5B y 6.

Como los valores del índice P que se reportan son promedios, y ellos pueden no expresar un valor que dé cuenta cabal del total de sujetos 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 la distribución de los datos y la existencia de valores extremos (véase la gráfica). El cuadro o "caja" representa al 50% de la muestra. Su límite inferior es el valor donde se ubica el primer cuartil y por debajo del cual se encuentra el 25% de las

personas; el límite superior de la caja, que se ubica en el valor, nos delimita que el 75% de la muestra obtuvieron una puntuación menor o igual a ese valor, y que solo el 25% restante obtuvo uno mayor. La línea que cruza la caja es el valor de la mediana, (50% de la muestra) con las puntuaciones más altas, es decir, separa las puntuaciones bajas de las altas (Romo, 2004: 7-27).

En cuanto a los “brazos” de la caja, éstos nos muestran los valores mínimo y máximo, respectivamente. También podemos ver una marca por arriba de la línea superior, lo que nos indica un valor extremo que salió de los parámetros de la muestra en su conjunto. Esto quiere decir que en la muestra podemos encontrar un gran rango de resultados, desde sujetos que no utilizan razonamientos de moralidad postconvencional al emitir sus juicios, con un índice P igual a cero, hasta aquellos que lo hacen en aproximadamente la mitad de ellos (recordemos que el índice P es un porcentaje). La puntuación obtenida solo 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 consideran en una baja proporción los principios y valores de una moralidad postconvencional, pero apoyados en el análisis del perfil de desarrollo moral, las decisiones las hacen en su mayoría con base en una moralidad convencional, o sea, en el respeto por las leyes y las reglas sociales. Como criterio de bien moral.

4.1.3 Los datos estadísticos y las gráficas de caja para cada una de las

Ingenierías

Los puntajes de juicio moral calculados bajo el método no indican el valor del sujeto como persona, lealtad, bondad o sociabilidad. Estos Puntajes de juicio moral consideran el marco básico mediante el cual cada sujeto analiza un problema socio-moral y juzga el curso de acción apropiado, esto es, una valoración de la adaptación conceptual al pensamiento moral e indican una parte importante de la personalidad.

La representación adecuada de las características de la información nos la dará la gráfica de box plot, conceptualmente contiene la tendencia central y una medida de variabilidad basada en la diferencia entre los cuartiles 1 y 3.

Ingeniería Industrial

Concentrado de medidas estadísticas para la gráfica de Boxplot

	Preconv	convenc	postconv
Mediana	8.33	58.33	25.00
Cuartil1	5	46.66	16.66
Cuartil3	11.66	66.66	31.66
Min	0.00	25.00	3.33
Max	21.67	85.00	55.00

Tabla1 Ing.I. La mediana nos indica el centro de distribución geométrica de los datos, los cuartiles 1 y 3 representan al 50% de la población cercana al centro, los extremos los valores mínimo y máximo.

	Preconv	Convenc	Postconv
Menor	58%	48%	54%
Mayor	42%	52%	46%

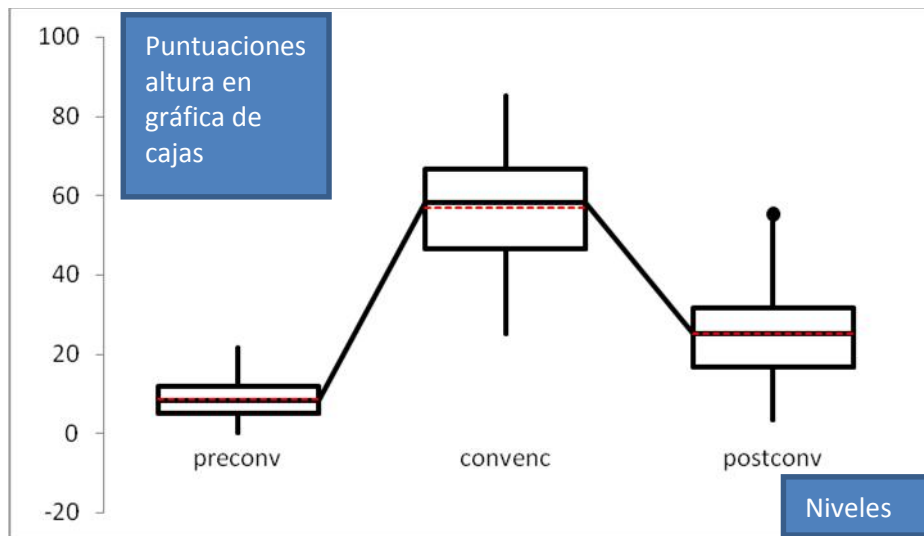
Tabla2. Ing.I. Los porcentajes representan el sesgo de los niveles Preconv, Convenc y Postconv hacia arriba o hacia abajo según la magnitud del porcentaje

PP	
MIN	3.33
MAX	55.0

Tabla3. Lo valores min y max representan el rango de variación, del PP de la Ing I.

Grafica1. La grafica de boxplot representa lo planteado en la tabla1, mostrando la mayor dispersion del nivel Convenc en la carrera de Ing. I.

Gráfica de cajas de ingeniería I por niveles



Del nivel preconvenional la mediana de 8.33 nos indica un valor bajo en consideración con los estadios convencional y postconvencional su variabilidad viene determinada por la distancia entre el cuartil 1y el 3, 5 y 11.66 respectivamente, esto nos indica la desviación intercuartilica que determina el “grosor de la caja” y determina la homogeneidad del estadio en nuestro caso menos homogeneidad en el nivel convencional. Si realizamos el contraste con los porcentajes observamos la carga hacia debajo de los estadios preconvenional 58% y postconvencional 54% y hacia arriba en el estadio convencional 52%. , lo que significa que la conducta moral proviene del respeto por las reglas y normas que indica la autoridad y la sociedad. (tabla 1,2,3).

La gráfica de ambas carreras indica homogeneidad entre las poblaciones. Mientras más “delgada sea la caja” más parecidos entre si serán los integrantes de esa población, mientras más ancha sea, existirá una mayor disparidad entre los valores de elementos. En nuestro caso, ingeniería industrial posee una población homogénea en nivel preconvenional, ya que la caja es “delgada”, lo que significa que en ambas carreras, esta porción de alumnos respeta las reglas institucionales por la influencia de los adultos y algunos ya lo están superando. En el caso del nivel convencional la amplitud de la caja es mayor y por lo tanto menos parecido a los estudiantes del nivel preconvenional, lo que significa que la conducta moral proviene del respeto por las reglas y normas que indica la autoridad y la sociedad.

Ingeniería II
Concentrado de medidas estadísticas para la gráfica de Boxplot

	Preconv	convenc	postconv
Mediana	8.33	56.67	25.00
cuartil1	5	50	20
cuartil3	13.33	61.25	31.66
			8.33
Min	0.00	36.67	
Max	21.67	83.33	50.00
Tabla1 Ing. II. La mediana nos indica el centro de distribución geométrica de los datos, los cuartiles 1 y 3 representan al 50% de la población cercana al centro, los extremos los valores mínimo y máximo,			

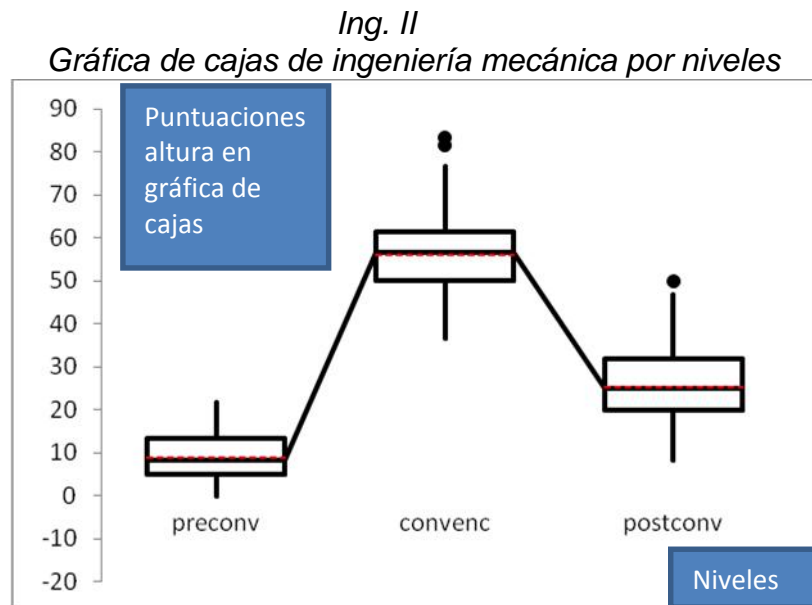
se notan diferencias en los extremos con respecto a Ing. I.

	Preconven	convenc	postconv
menor	56%	44%	55%
Mayor	44%	56%	45%

Tabla 2. Ing. II. Los porcentajes representan el sesgo de los niveles Preconv, Convenc y Postconv hacia arriba o hacia abajo según la magnitud del porcentaje.

PP	
MIN	3.33
MAX	55.0

Tabla 3. Lo valores min y max representan el rango de variación, del PP de la Ing. II



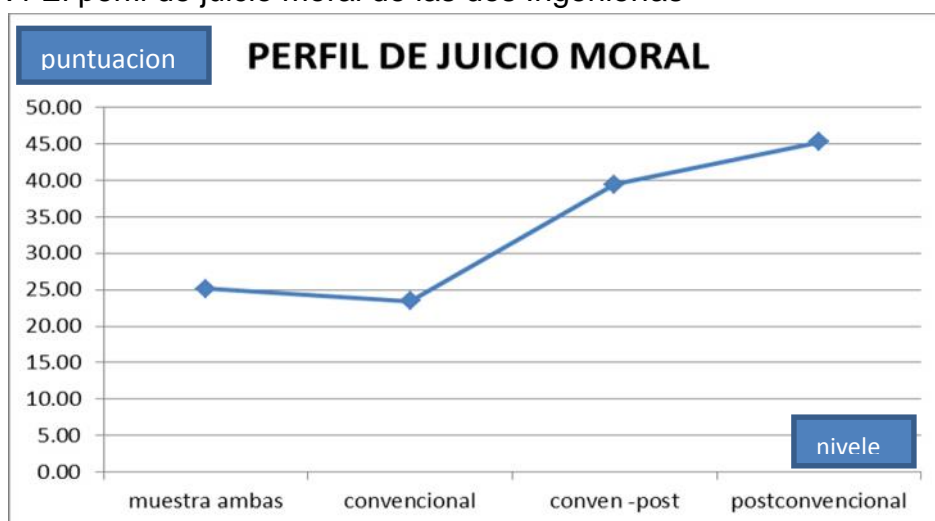
Gráfica1. La gráfica de boxplot representa graficamente lo planteado en la tabla1 de la Ing II.

Tabla de promedios

	Ambas muestras	Conven	Conven-postconv	Postconv	
promedio	25.16	23.41	39.44	45.26	puntuaciones

Tabla 1. Ambas Ingenierías. Muestra los promedios de los 3 niveles entra ambas carreras, promedio general versus promedio de cada nivel en las dos carreras.

4.1.4 El perfil de juicio moral de las dos Ingenierías



Gráfica 1. Ambas Carreras. Niveles vs Puntajes en cada nivel para formar el perfil de Juicio Moral

En cuanto al perfil de juicio moral de la muestra, considerando las puntuaciones medias en cada uno de los estadios, podemos observar que existe un predominio del nivel convencional. Contiene al 55% de elementos bajo la puntuación promedio de 25.16, y el restante 45% por arriba de ese promedio.

Si observamos los sujetos con el nivel convencional únicamente se caracterizan por la conformidad y el mantenimiento de las normas dadas por la autoridad o la sociedad.

Podemos ver que el promedio es de 23.41 y el 51% se encuentra debajo de ese promedio y el 49% arriba de este, lo que implica que el predominio es a valores menos que el promedio dentro del nivel convencional.

Se observa un porcentaje ubicado en el nivel conven-post lo que significa que aún no se da nivel de dominio. Observamos que tienen un promedio de 39.44, sin embargo solo el 33% de la población está por debajo de ese promedio y el 67% restante por encima del promedio, lo que indica una cercanía al siguiente nivel,

Si se observa el nivel post convencional con un promedio de 45.27, tenemos que el 54% de la población está por debajo del promedio y el 46% por encima del promedio, lo que implica que el predominio es sobre la parte baja del nivel más cercano al nivel convenc-post.

Los tres niveles son considerados como tres diferentes tipos de relación entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad. Así, el Nivel I es una persona pre-convencional para quien las normas y expectativa sociales son algo externo a sí mismo; el Nivel II es una persona convencional en la que el yo se identifica con las reglas de otros, en especial de las autoridades, y el Nivel III es una persona post-convencional, quien ha logrado diferenciar su yo de las normas y expectativas de otros y asume sus valores según principios universales que elige autónomamente.

	Muestras
Promedio general	25.16
Desvest	9.92497928
Bajo	55%
Arriba	45%

	Muestras
Nivel 3	Preconvencional
Promedio	23.41
Desvest	8.20384188
Bajo	51%
Arriba	49%
Nivel 4	Convencional
Promedio	39.44
Desvest	2.54587539
Bajo	33%
Arriba	67%
Nivel 5	Posconvencional
Promedio	45.27
Desvest	6.86665837
Bajo	54%
Arriba	46%

Tabla 2. Ambas Carreras. La tabla muestra los promedios y la desviación estándar como una medida de descripción del nivel de separación entre los valores de los 3 niveles.

4.1.5. Algunas correlaciones

Basados en Morales (2008), El coeficiente de correlación expresa en qué grado los sujetos (u objetos, elementos...) están ordenados de la misma manera en dos variables simultáneamente.

Los valores extremos son 0 (ninguna relación) y ± 1 (máxima relación). Si $r = 1$, el orden (posición relativa) de los sujetos es el mismo en las dos variables, si los valores extremos son 0 y 1 (ó -1), podemos ver que coeficientes próximos a 0 expresan poca relación, y los coeficientes cercanos al 1 expresan mucha relación.

La magnitud del coeficiente es independiente del signo, $r = -.95$ expresa más relación que $r = +.75$; el que la relación sea positiva o negativa es algo distinto de que sea grande o pequeña.

Así, tenemos que en la muestra, entre la edad y el índice P, no existe correlación, es decir, la edad de los estudiantes no fue significativa para el nivel obtenido en la prueba, es decir, de acuerdo a su edad se encuentran en el nivel que les corresponde.

Podemos apreciar que a mayor índice P mayor nivel, lo cual ratifica el desarrollo continuo del juicio moral del sujeto. En base a los criterios de Morales (2008) para establecer correlaciones significativas en base al tamaño de población y no a un criterio puramente descriptivo esta es la única correlación significativa.

Morales (2008) pp. 35 plantea la formula $r = \frac{1.96}{\sqrt{N - m}}$ donde N es el tamaño de la población y m el número de variables en nuestro caso $N=196$ y $M=2$, realizando las operaciones obtenemos que la correlación significativa es de $r = 0.14$.

EDAD VS PP	0.03444864	0.10%
NIVEL VS PP	0.58270557	
SEXO VS PP	0.11109351	
NIVEL VS EDAD	0.00227794	

Tabla 1 Correlaciones entre Sexo, Nivel, Edad y PP, el criterio de significancia de una correlación se toma en base a Morales (2008).

4.1.6. La comparación de medias de las dos Ingenierías: la prueba t

Basados en Morales (2008), Uno de los planteamientos más frecuentes en análisis estadístico es sencillamente *comparar las medias de dos grupos*.

Aunque no tengamos un diseño experimental, ni ningún planteamiento de investigación propiamente dicho, muchas veces *exploramos diferencias entre grupos*, sin hipótesis previas, por simple curiosidad o por interés personal. Tenemos los datos y los aprovechamos para descubrir cosas. El contraste (comparación) de las medias de los subgrupos con puntuación total más alta y más baja (en un examen, en un test, en una escala, etc.; en cualquier total que supone la suma de una serie de preguntas) tiene aplicaciones específicas:

- a. Aporta información de interés (en qué se parecen más y en qué se diferencian más los *altos* y los *bajos* en cualquier variable...).
- b. La diferencia entre las medias de estos dos grupos ¿Está dentro de lo *normal*, dentro de lo que se puede esperar habitualmente cuando no hay más diferencia que la puramente aleatoria? ¿O se trata más bien una diferencia *rara, atípica*, fuera de lo normal?

Si la respuesta es que la diferencia mayor de lo *normal*, de lo que se puede esperar por azar, decimos que se trata de una diferencia *estadísticamente significativa*. En principio podemos *tomarnos en serio* la diferencia; podemos afirmar que entre las poblaciones representadas por estas muestras *sí* hay una diferencia *distinta de cero*.

¿Cuál es la *magnitud* de esta diferencia entre los dos grupos? ¿Es grande, pequeña, moderada?

Parameters

Analysis	2 Sample t	Ho: Mean Diff. = 0	0
Input Column 1	PPINDUST	Ha: Not equal to 0	0
Input Column 2	PPMEC	Confidence	0.95
		Pooled Variance	VERDADERO

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Dev.	Std. Err.
PPINDUST	96	25.0174	10.89421	1.11189
PPMEC	94	25.3014	8.88316	0.91623

t-Test Analysis

Mean Diff.	Std. Err.	T	Df	p-value	lower 95%	upper 95%
-0.2841	1.44382	-0.197	188.00	0.844	-3.1322	2.5641

HO:=

HA:

Tabla 1, Prueba de T. Prueba de hipótesis realizada con el software Statplus bajo una confiabilidad de 95% y un margen de error del 5%

En el caso de nuestra muestra encontramos que no hay diferencia de medias. Es decir, como proceden de la misma población, la carrera no tiene ninguna significatividad en el nivel obtenido, por tanto se acepta: HO es igual; HA es diferente., esto es se acepta la hipótesis nula que indica igualdad entre ambas carreras.

4.2. El Análisis y la interpretación cualitativa

Para realizar el análisis de datos se siguió la recomendación de Miles y Huberman (1984, 1994) de los tres subprocesos vinculados entre sí: la reducción de datos, su presentación y la etapa de interpretación o conclusiones.

Así, en este capítulo el análisis e interpretación de la información se realizó de la siguiente manera:

Para seguir un orden de ideas, se retomaron las 7 dimensiones que se exploraron en la entrevista en profundidad con sus respectivas preguntas para agrupar, posteriormente los argumentos, como se muestra en el esquema 2.

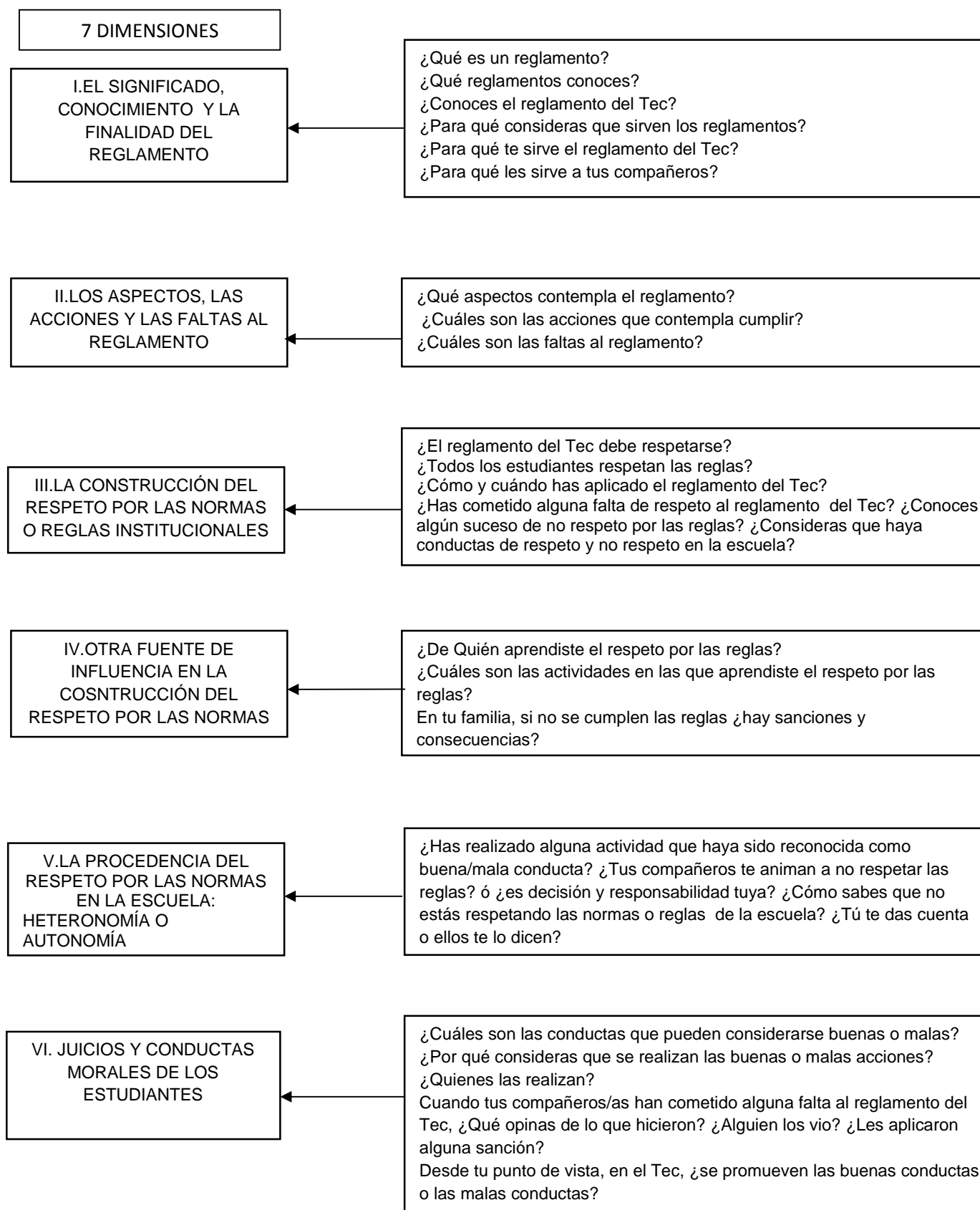
Después, con la información obtenida en el cuarto momento de análisis, se fueron identificando algunas palabras, frases o conductas llamativas y de esta manera ir definiendo las tendencias en cada una de las 7 dimensiones, como se muestra en cada uno de los esquemas que se formaron en cada dimensión.

Posteriormente, se agruparon las tendencias para definir las categorías en cada una de las dimensiones.

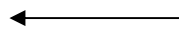
Una vez agrupadas las tendencias e identificadas las categorías formadas, se realizó la interpretación de los argumentos que plantearon los entrevistados utilizando para dicha interpretación el modelo referencial de Pieper (1991).

Finalmente, se interpretaron con base en el modelo referencial los argumentos para identificar los tres referentes más importantes en cada una de las dimensiones y se construyó la tabla 3, que muestra las frecuencias de los argumentos para saber cuál es la principal referencia en cada una de las dimensiones.

Esquema 2 el análisis de la información y la formación de categorías



VII. LA SUPUESTA RELACIÓN
ENTRE
EL RAZONAMIENTO MORAL
Y LA ACCIÓN O CONDUCTA
MORAL



¿Cómo consideras que es tu comportamiento en el Tec?
¿Consideras que tu pensamiento es guía de tu conducta?
¿Es lo mismo pensar en actuar bien que actuar bien? ¿Qué es lo que
hace que las personas actúen bien/mal?
¿Por qué muchas veces se piensa en actuar bien y no se actúa bien?

4.2.1. Análisis de la información y formación de categorías

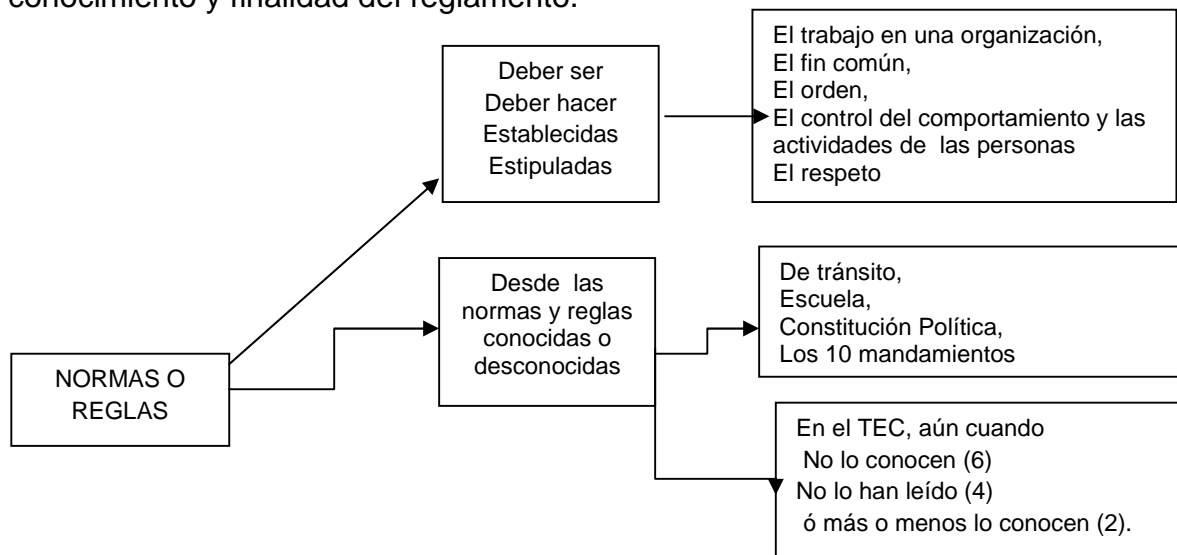
1. El significado, el conocimiento y la finalidad del reglamento.

Los estudiantes refieren, en cuanto al significado, que un reglamento es un conjunto de normas o reglas establecidas o estipuladas que nos señalan lo que *debemos* ser y hacer. Esto desde, en cuanto al conocimiento, de los reglamentos que dicen conocer como el de tránsito, el de la escuela, la Constitución Política, el de casa, de los deportes, los reglamentos morales y organizacionales. Para ellos, en cuanto a la finalidad, los reglamentos sirven para la realización del trabajo en una organización, para alcanzar un fin común, llevar orden; tener control de nuestros comportamientos y actividades, así como para convivir de manera armónica y respetuosa, y no ocasionar problemas.

Específicamente del reglamento de la Institución, los participantes manifestaron conocer la existencia de un reglamento, pero aceptaron no conocer el contenido del mismo de manera absoluta (5); Otros dijeron conocerlo más o menos (5) y solo dos participantes dijeron conocerlo. La mayoría de ellos refiere que recibieron un curso de inducción donde se les explicó el reglamento, se les entregó en un CD y firmaron de haberlo recibido y una persona dijo no haberlo recibido.

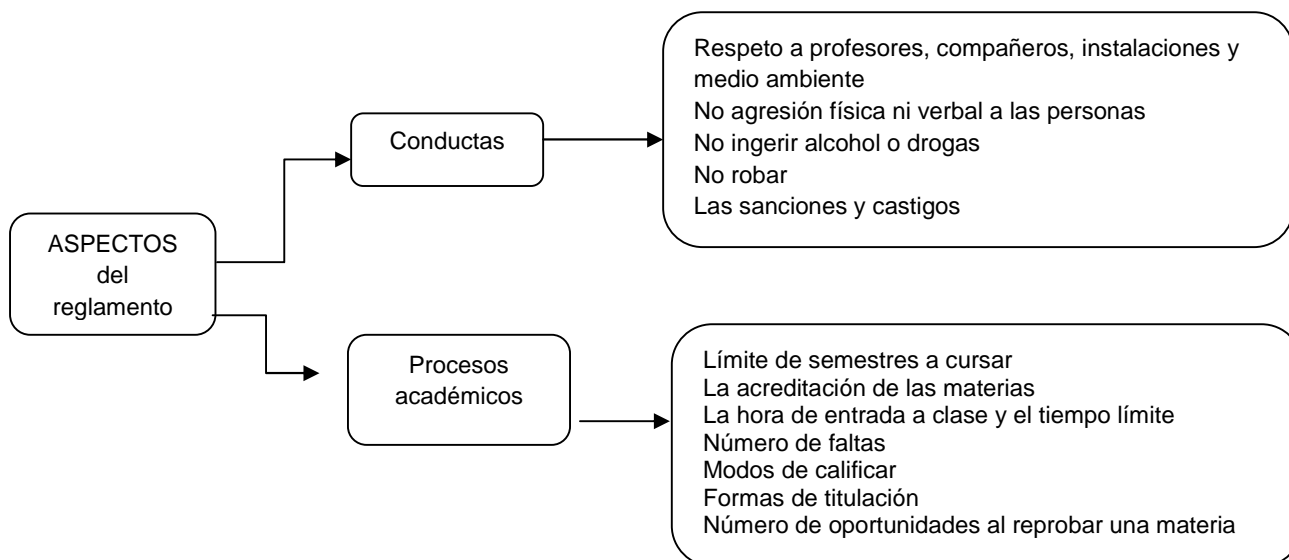
De esta manera la tendencia que se agrupó permitió formar la categoría en torno al significado de: normas o reglas ligadas al deber ser, al deber hacer y, a la autoridad, establecidas o estipuladas. Esta categoría se forma a partir de los reglamentos que han conocido desde lo social, lo religioso y de otros niveles escolares, es decir, se puede decir que ya han tenido experiencia con normas y reglas.

El en siguiente esquema se muestra la formación de la categoría de significado, conocimiento y finalidad del reglamento.

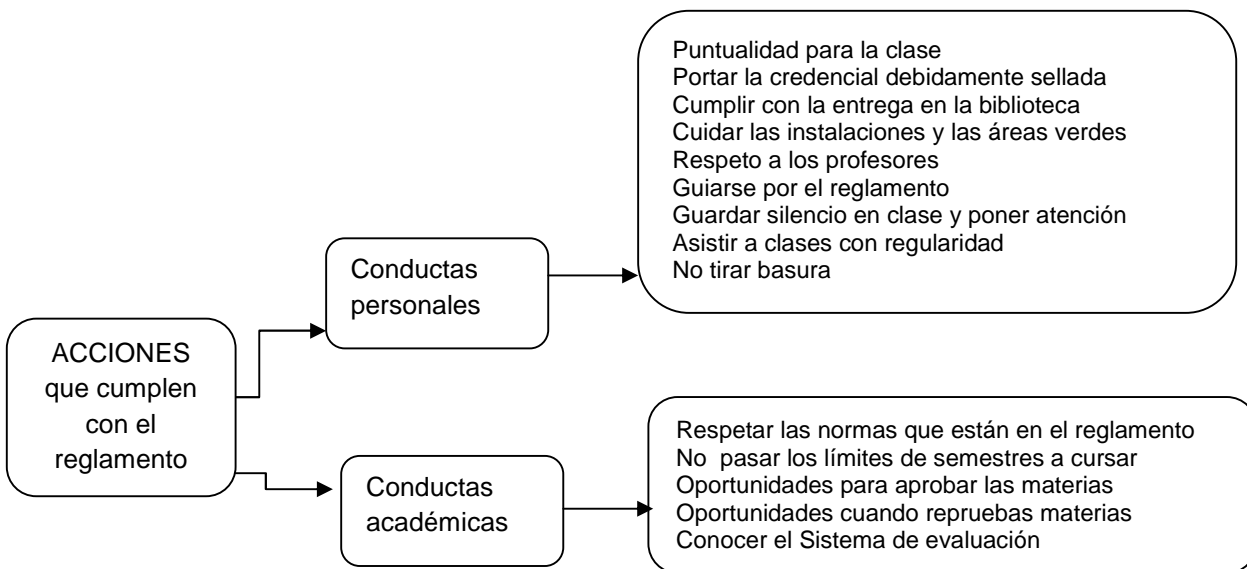


II. Los aspectos, las acciones y las faltas al reglamento

Los entrevistados refieren que los aspectos que contempla el reglamento son los siguientes: respetar a los profesores y compañeros, respetar las instalaciones de la Institución y el medio ambiente, no agredir ni física ni verbalmente a las personas, no ingerir alcohol o drogas dentro de las instalaciones, no robar. Cuantos semestres deben tomar, acreditación de materias y cuantas deben tomar para titulación, tiempo límite para llegar a clases y número de faltas, modos de calificar, formas de titulación; el número de oportunidades que tienen cuando reprobaban una materia. Formándose así las categorías de conductas y procesos académicos.

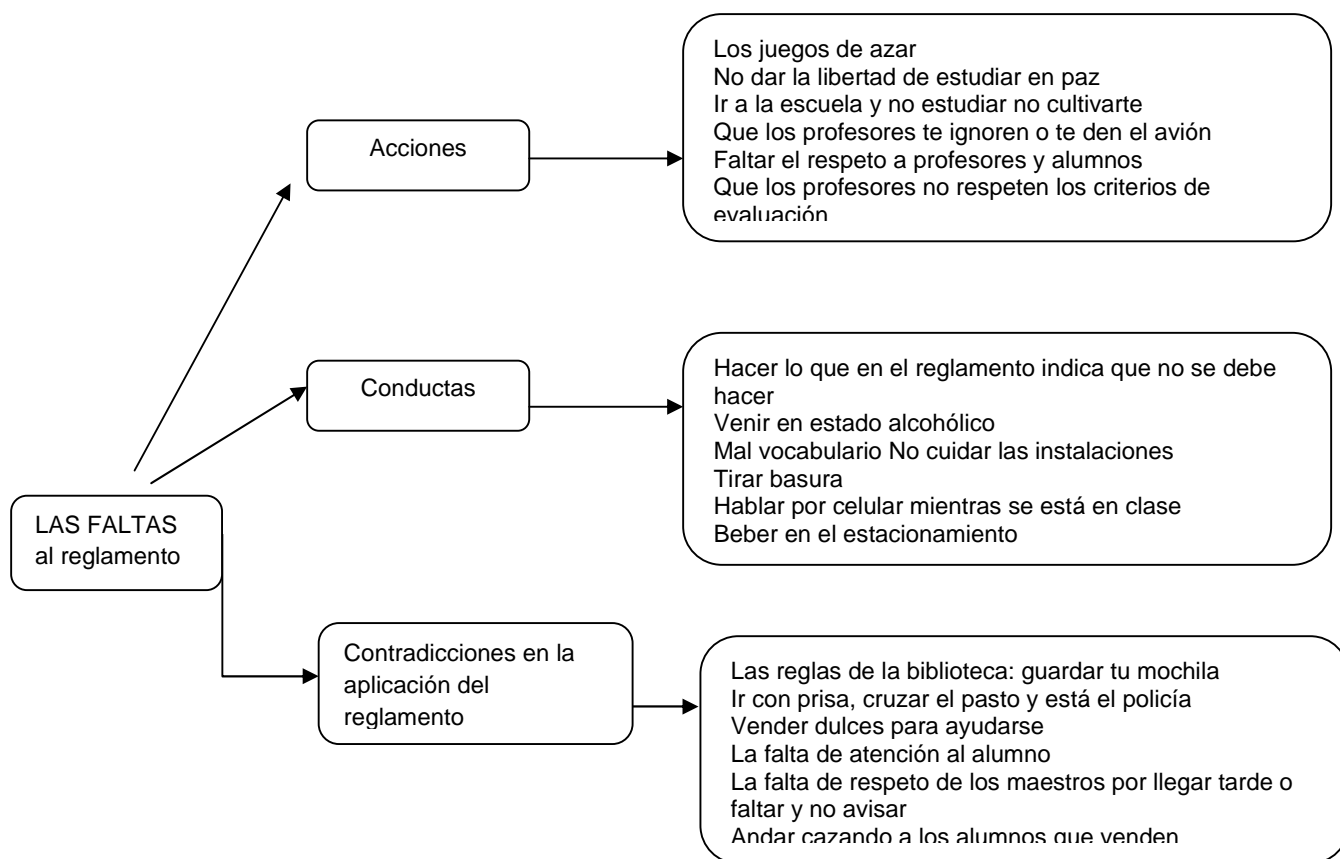


Las acciones que los estudiantes citaron están referidas a conductas personales y a las conductas que están relacionadas con los procedimientos académicos que deberán observar en su tránsito por la Institución. Entre las conductas personales citaron llegar puntual a las clases, portar la credencial de la escuela debidamente sellada, todos los días para entrar; cumplir con las normas de la biblioteca, cuidar las instalaciones como aulas y laboratorios; respetar a los profesores, guardar silencio y poner atención en clase, asistir con regularidad a las clases. Entre las acciones relacionadas con lo académico citaron: conocer las oportunidades para aprobar una materia, así como las oportunidades cuando se reprueba una materia; estudiar y no reprobar, depositar la basura en su lugar, etc. Expresaron que el reglamento *se debe* seguir como una guía y *se debe* cumplir.



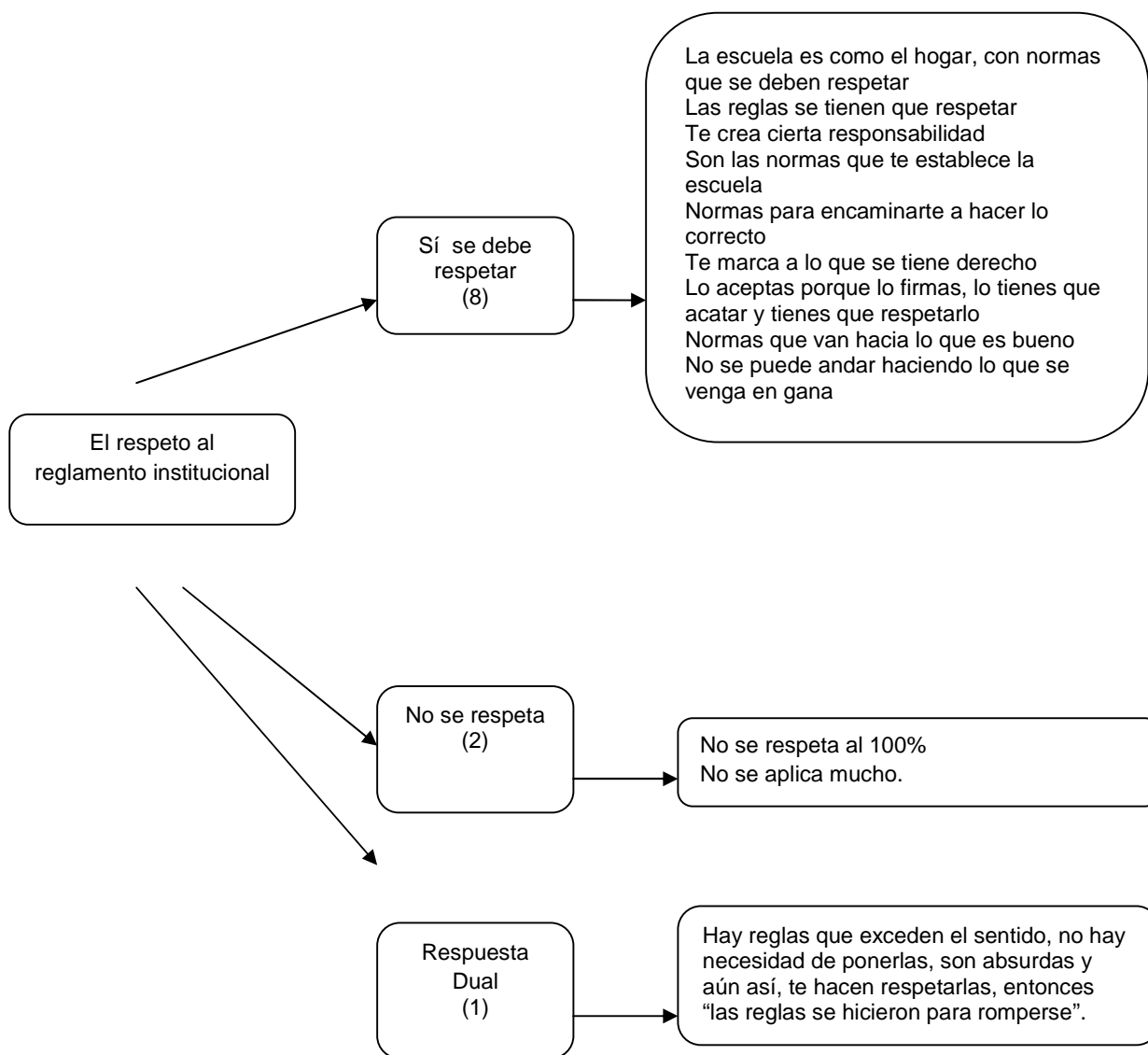
Los entrevistados identifican como faltas al reglamento principalmente conductas tales como: Jugar juegos de azar, hacer ruido en horas que los demás compañeros estudian o toman clases, ir a la escuela y no estudiar no cultivarte pisar el pasto, llegar tarde a clases ya sea profesores o alumnos, faltar el respeto a profesores y alumnos, llegar a “arreglos” entre profesores y estudiantes en las calificaciones, vender cosas dentro de las instalaciones, venir en estado alcohólico, que los profesores te ignoren o te den el avión, por parte del profesor no respetar las oportunidades que se tienen para aprobar una materia, mal vocabulario, no respetar las instalaciones, tirar basura, hablar por celular durante la clase y no poner atención al profesor cuando está dando su clase,

ingerir alcohol en el estacionamiento de la escuela, hacer lo que en el reglamento indica que no se debe hacer. Son faltas porque las normas no se respetan ni se cumplen, consideran que es una falta de valores y se violan los derechos de los demás. Asimismo, expresaron que algunas normas o reglas que están en el reglamento, las consideran “poco aprovechables” “que están de más” “que son contradictorias” entre las cuales mencionaron: las normas de la biblioteca de guardar la mochila al entrar, ir de prisa y cruzar por las áreas y que el policía les llame la atención o los sancione, vender dulces para ayudarse porque lo hacen para ayudarse no para hacerse millonarios y además porque no es una falta muy grave; la falta de atención al alumno por parte de los coordinadores y algunos profesores que “no son tan accesibles”; la falta de respeto de los maestros por llegar tarde o faltar y no avisar, andar cazando a los alumnos que venden es contradictorio porque a los estudiantes que están en clase ebrios, no se les dice nada

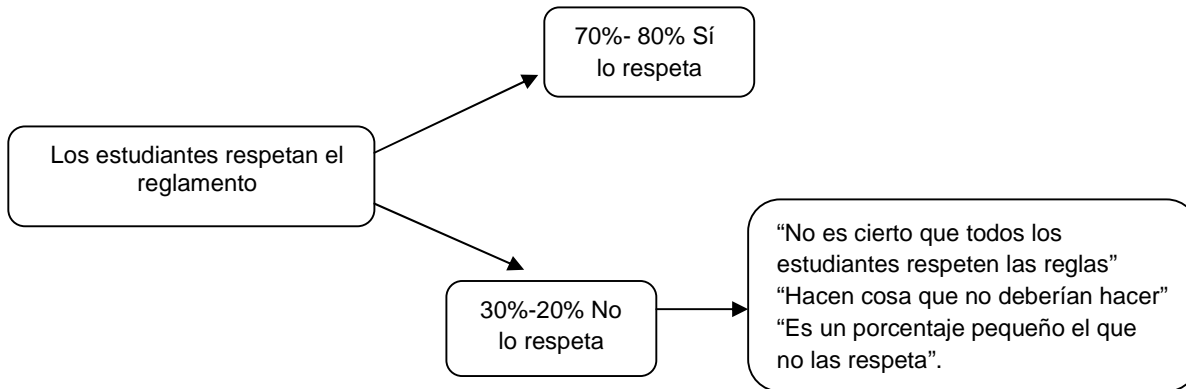


III. La construcción del respeto por las normas o reglas institucionales

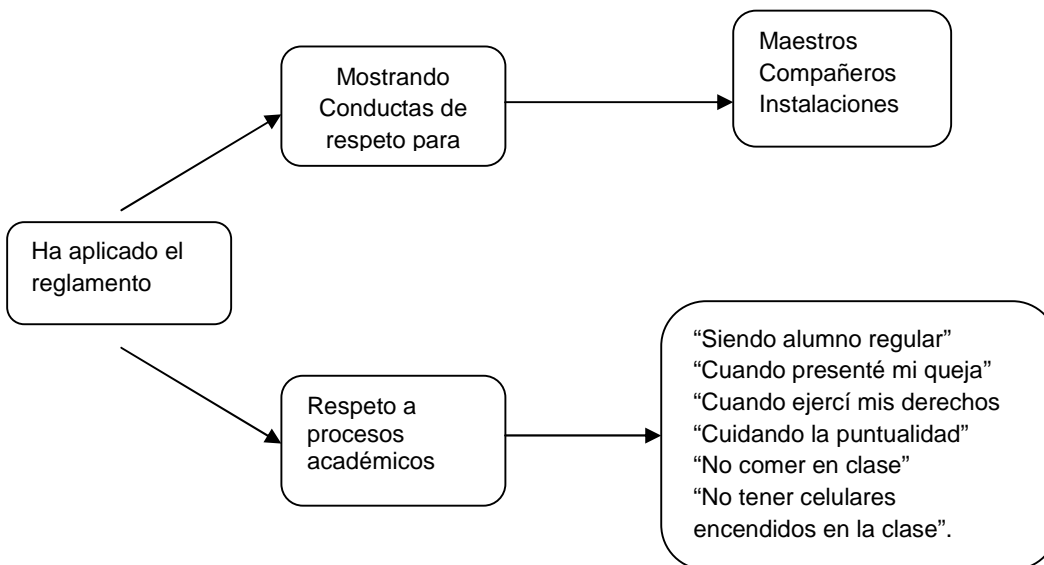
Los estudiantes refieren que los reglamentos se deben respetar y cumplir por que fueron hechos para normar la conducta en la escuela. Solo dos entrevistados mencionan que el reglamento no se respeta al 100% y que no se aplica. Uno de ellos expresó que las reglas deben estar bien estructuradas o de lo contrario carecen de coherencia y entonces se pueden romper.



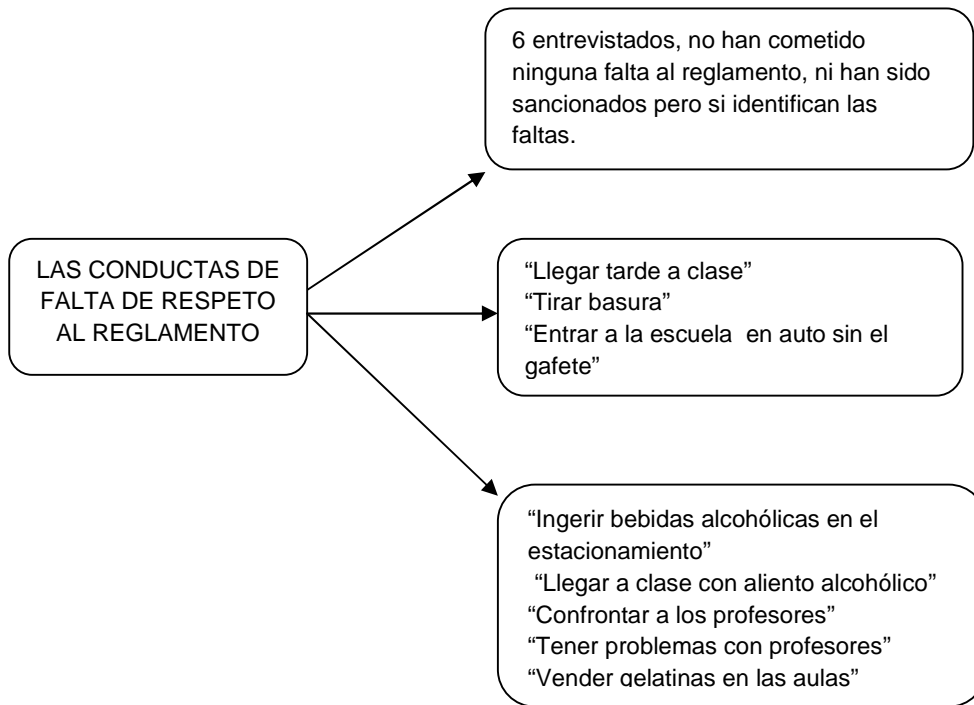
Para los entrevistados más de la mitad de los estudiantes respetan las reglas, solo un porcentaje, que consideran pequeño, son quienes no respetan las reglas aunque debería hacerlo.



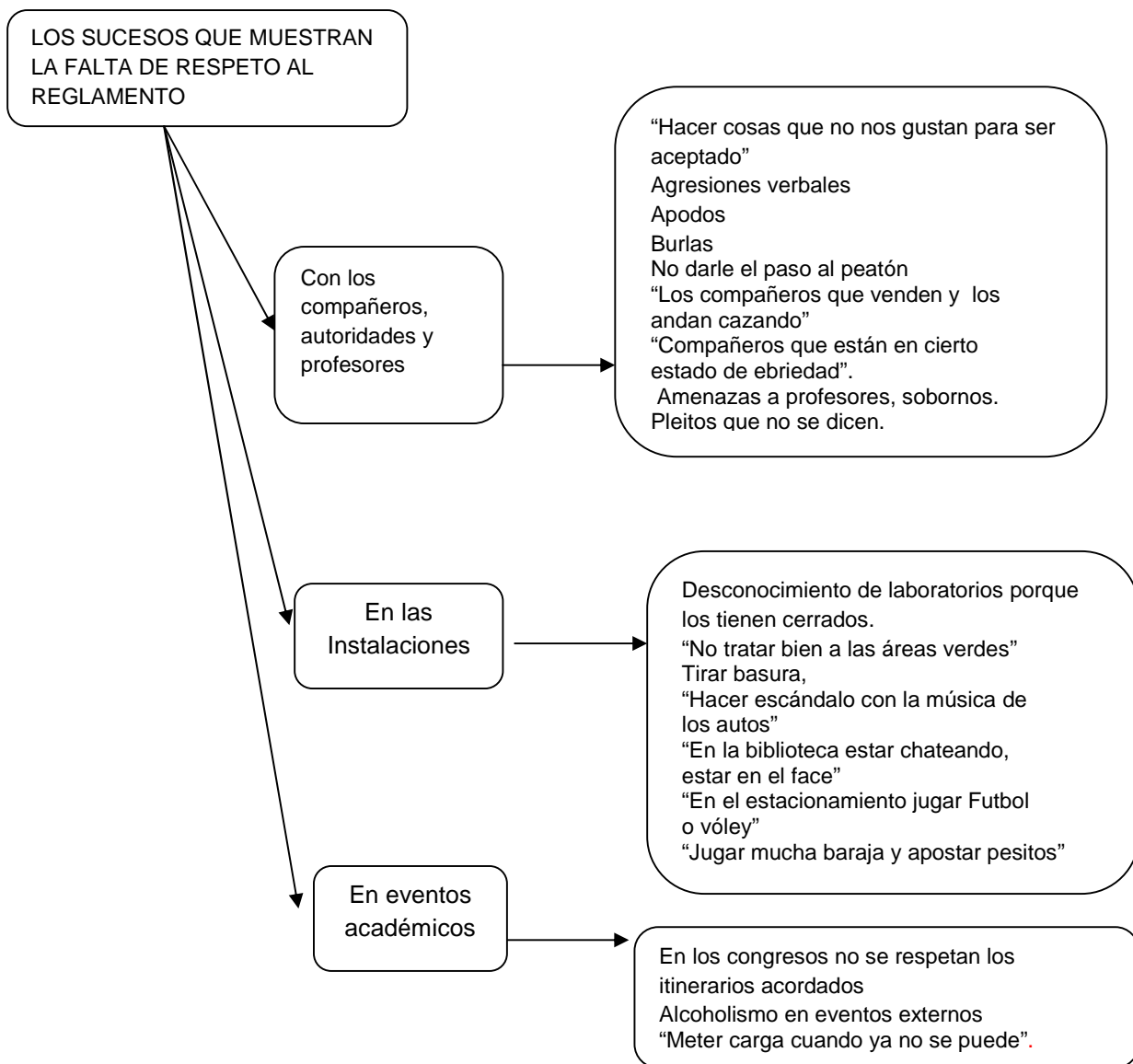
Los estudiantes refieren haber aplicado el reglamento con conductas de respeto a los profesores, a sus compañeros y a las instalaciones, así mismo, respetando los tiempos y las formas de los procedimientos académicos, cuando presentaron alguna queja o manifestaron alguna inconformidad. Lo aplican porque desde que entran a la escuela están regulados.



Entre las faltas cometidas se consideran: llegar tarde a clases, tomar alcohol dentro de las instalaciones, llegar a clase con aliento alcohólico, no traer papeles reglamentarios para ingresar con automóvil. Seis entrevistados manifestaron no haber cometido ninguna falta. Por haber cometido la falta al reglamento ninguno fue sancionado porque en el caso del alcohol, nadie se da cuenta, ni los vigilantes ni los profesores. En el caso del automóvil que entra sin el gafete, el vigilante acepta una identificación del estudiante.

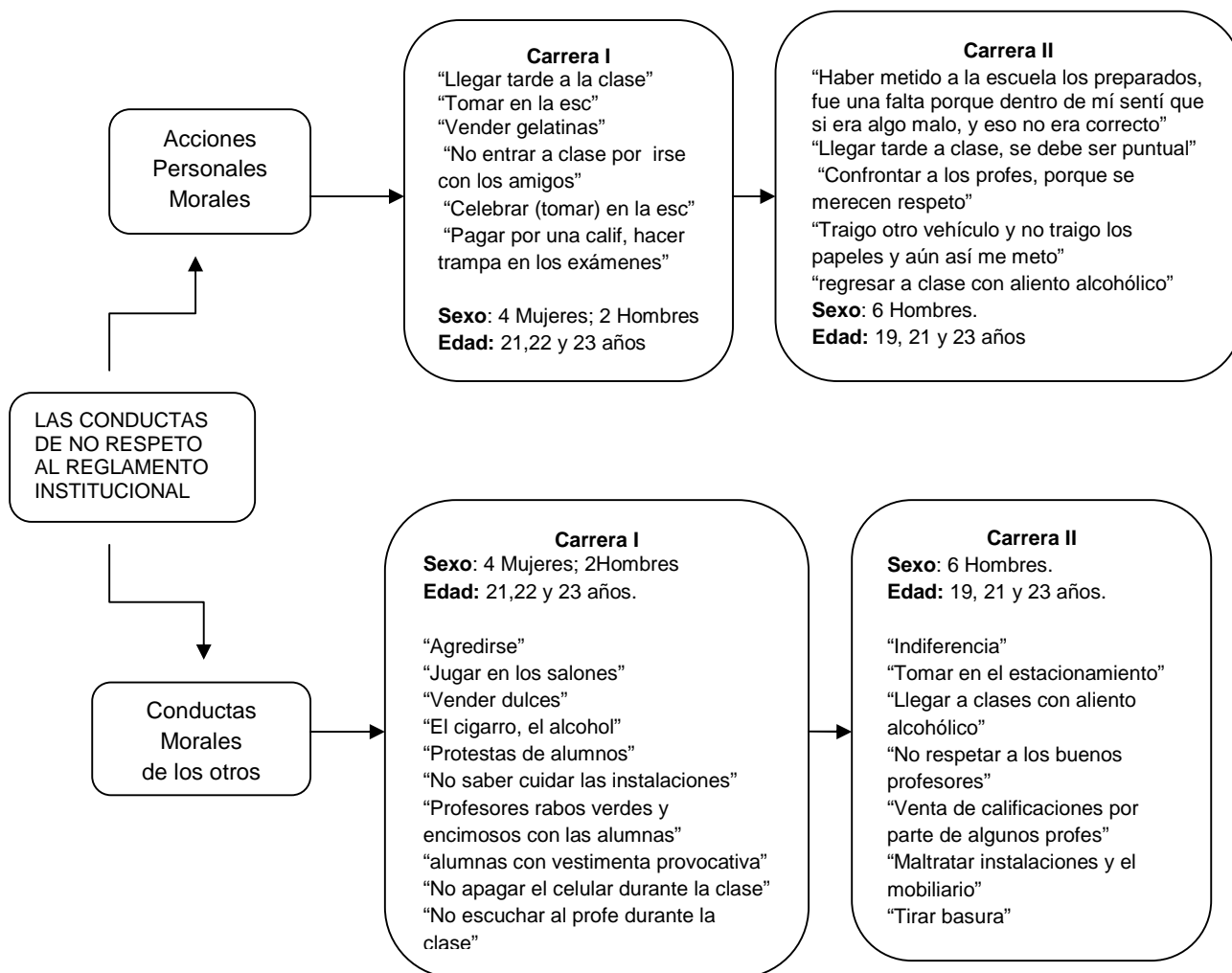


Para los entrevistados, los sucesos que muestran la falta de respeto al reglamento son: agresiones verbales por parte de los compañeros, congresos donde no se respeta el programa de actividades, temas ni horarios; desorden en eventos culturales, mal uso de las computadoras y espacios de estudio, venta de productos no autorizados, jugar pelota en el estacionamiento por que los espacios de esparcimiento se encuentran lejos, apuestas de pesos en juegos de baraja, meter carga de materias cuando ya no se puede hacer. Los estudiantes consideran que en muchos de estos eventos se ha participado por que se desea ser parte de un grupo o simplemente por no respetar las reglas; y “pues no, no pasa nada, porque, pasa por debajo del agua”.



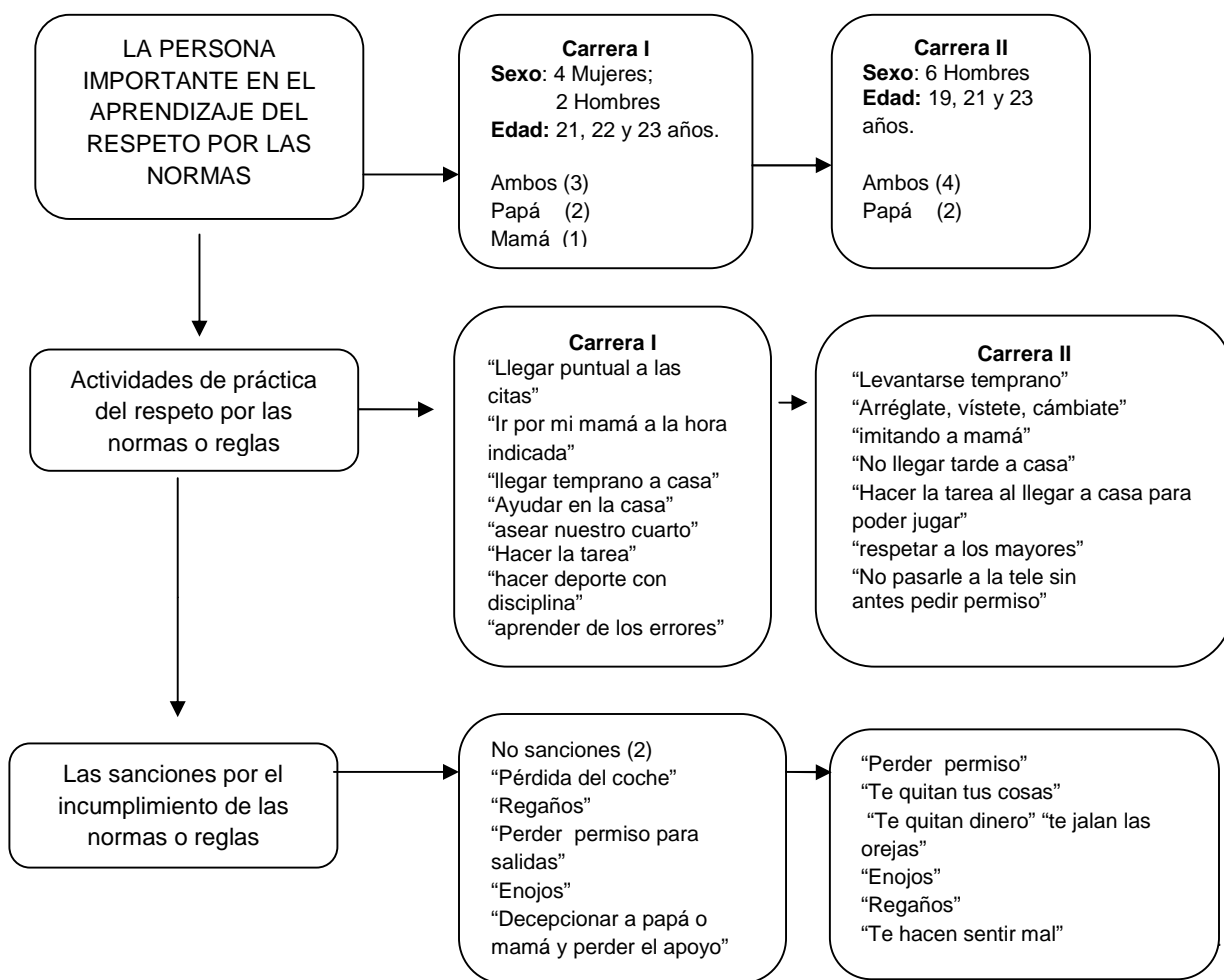
Los entrevistados expresaron que las conductas de no respeto al reglamento se dan entre los compañeros, hacia los profesores y hacia las instalaciones y mobiliario. Así, pudieron identificar la siguientes conductas: la indiferencia de los compañeros a los que, les da igual lo que pueda pasar, si pasan o no la materia, si reprobaban; la agresión física y verbal; vocabulario grosero, pagar por una calificación; no saber cuidar ni mantener limpios los edificios, los salones ni el mobiliario "hacen un desastre en los

salones, la mayoría de los salones están pintados, rayados, algunas bancas tiene dibujos, muchas veces hasta obscenos, porque no están haciendo otra cosa más que jugar en los salones” ; no respetar a los buenos profes; no poner atención al profesor cuando está dando la clase; que el celular suene en las clases. Por parte de los profesores falta el respeto a las estudiantes y algunas alumnas que toman ventaja de ello: “hay profesores que igual son como que medio rabo verdes, y pues ahí están como que encimosos con las alumnas y la verdad se me hace falta de respeto hacia ellas, pero también hay alumnas que se aprovechan de eso. Pues llegan bien escotadas y se agachan y pues están ahí con los profesores y pues sí es como abusar”; así como solicitar a los estudiantes dinero o regalos por una calificación.



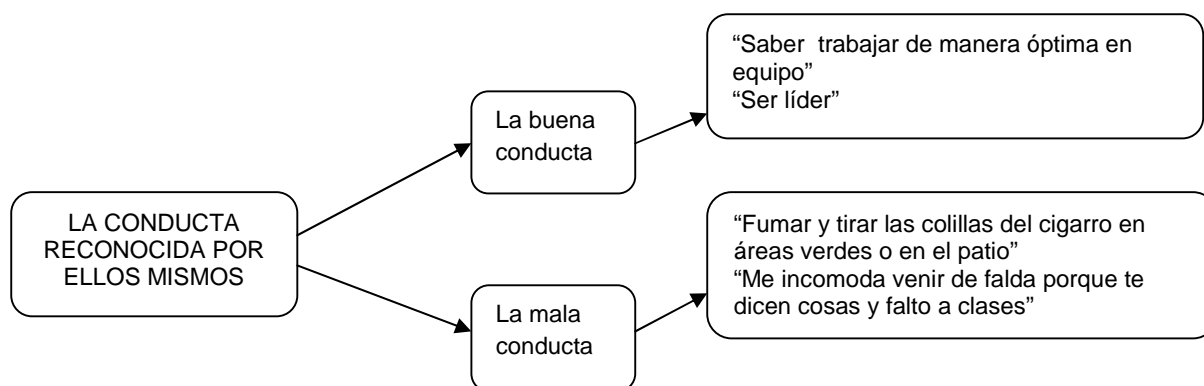
IV. Otra fuente de influencia en la construcción del respeto por las normas o reglas

La mayoría de los estudiantes refieren que fueron ambos, papá y mamá, quienes les enseñaron el respeto por las reglas; en tres casos solo fue mamá; en otros tres casos solo papá; para dos entrevistados fue un hermano mayor. Es decir, en todos los casos la familia es el espacio donde se da la enseñanza y el aprendizaje del respeto por las normas o reglas. Esto, mediante actividades muy específicas entre las que mencionaron: levantarse temprano, platicar o charlar sobre el deber, llegar puntual a las citas, llegar temprano a la escuela bañado, vestido y peinado; realizar las tareas de la escuela, antes de jugar; en eventos estar callados, guardar silencio y compostura; llegar temprano a casa. Manifiestan que imitando o mirando a sus padres y a través de las actividades dentro y fuera de casa es como practican el respeto a la norma o regla. Asimismo, en todos los casos reciben sanciones cada vez que no se respeta una regla.

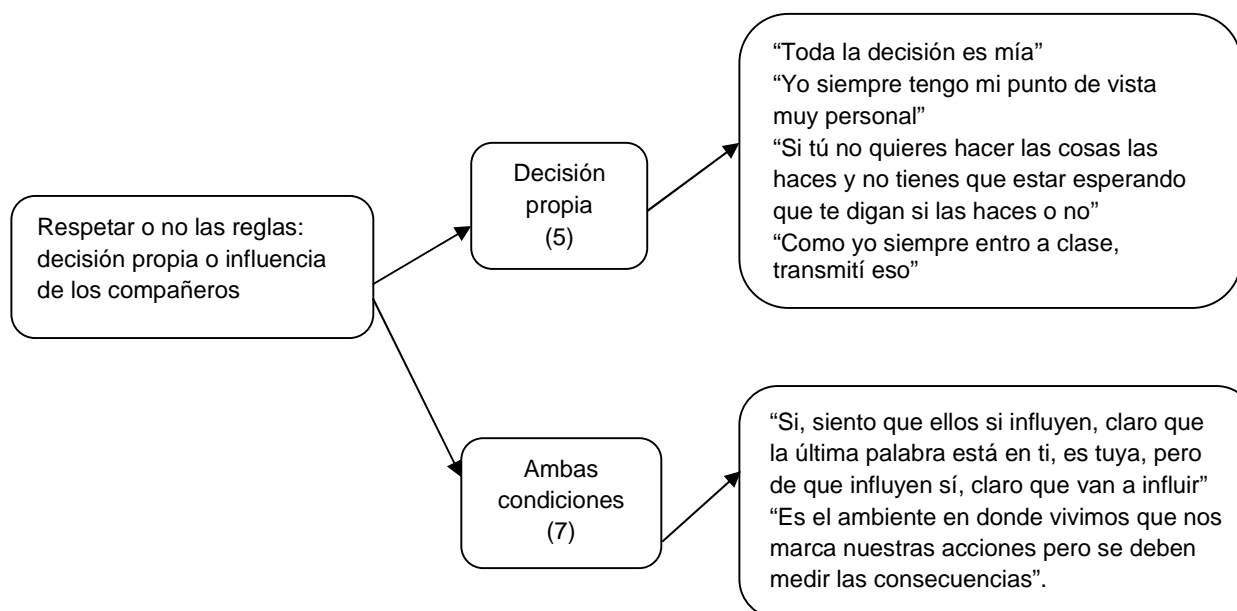


V. *La procedencia del respeto por las normas en la escuela: heteronomía o autonomía*

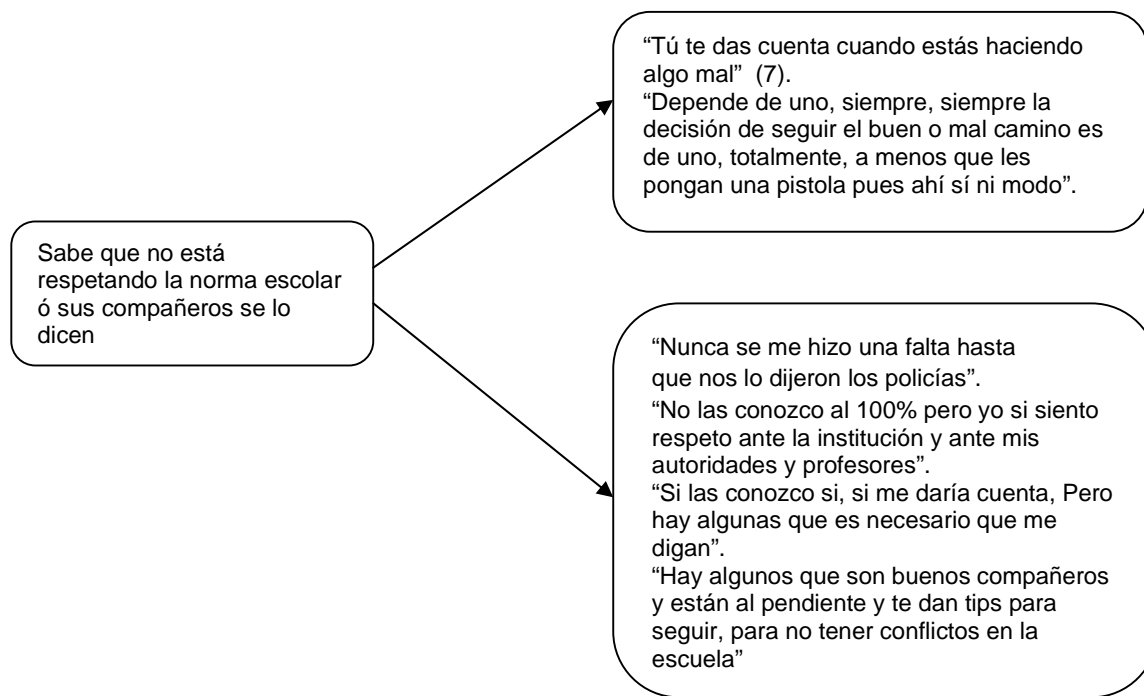
La mayoría de los estudiantes han realizado actividades que han sido reconocidas como buenas conductas por ellos mismos, en clases o con otros compañeros. Solo un tercio de los entrevistados describen no haber realizado actividades ni buenas ni malas. Las actividades que han sido buenas generan emociones agradables a los alumnos.



Los estudiantes en su mayoría (7), responden que respetar o no las reglas está relacionado con la decisión propia y con la influencia de los compañeros, ya que éstos influyen en la realización de conductas de respeto a norma o de transgresión; cinco de los entrevistados describen que no es así que respetar o no las reglas es decisión propia, uno toma sus decisiones. Los entrevistados refieren que sus compañeros suelen animarlos o presionarlos para no respetar las reglas, sobre todo al asistir a clases, a no entrar a la clase.



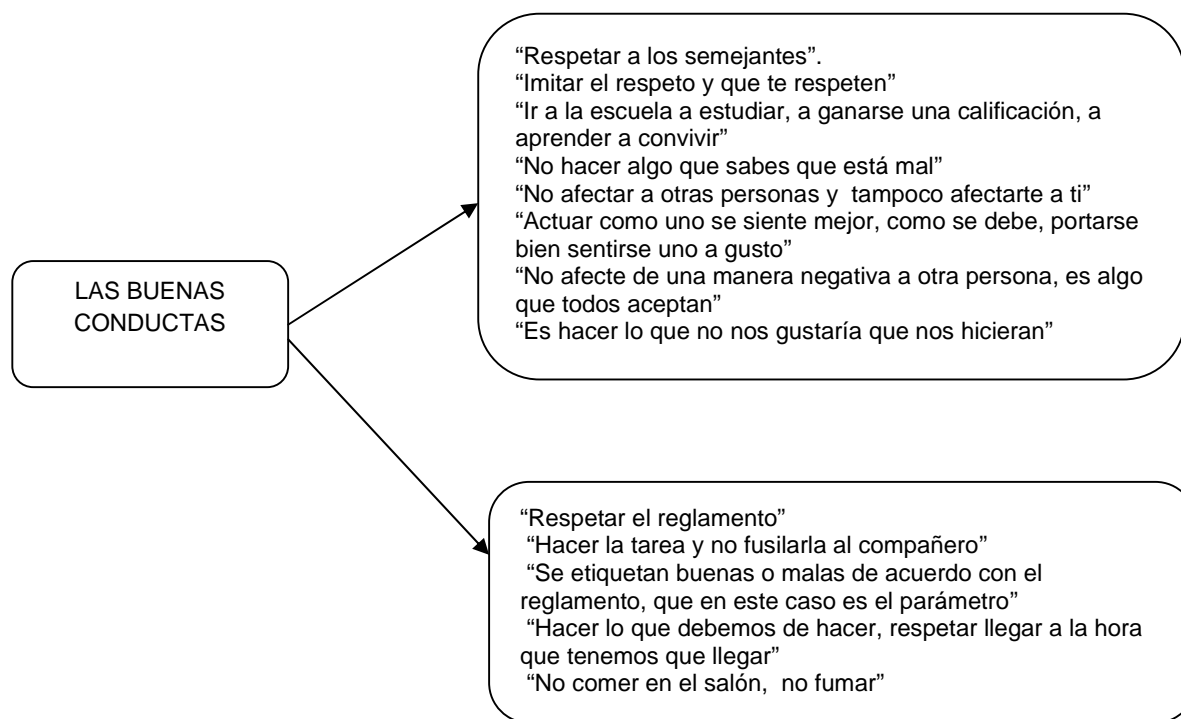
Los entrevistados refieren en su mayoría (7) que sí saben o sí se dan cuenta cuando no están respetando las normas o reglas en la Institución, porque depende de uno, siempre la decisión de seguir el buen o mal camino, “a menos que les pongan una pistola pues ahí sí ni modo”. El resto de los entrevistados manifestaron que no te das cuenta cuando estás faltando a las reglas, por lo cual alguna persona puede señalar lo que estás haciendo mal o lo haces mal porque no se conocen las reglas y se cometen faltas; un entrevistado expresó que aún cuando no conoce las reglas al 100% siente respeto por la Institución, por las autoridades y por los profesores.



VI. Los juicios, las conductas y acciones morales de los estudiantes

Los entrevistados identifican que la buena conducta tiene como base el respeto a sí mismo y a los demás; ir a la escuela a estudiar, aprender a convivir, no hacer algo que sabes que está mal, a considerar al reglamento como el parámetro para etiquetar la buena o mala conducta. Las buenas conductas los hacen sentirse bien, a gusto porque

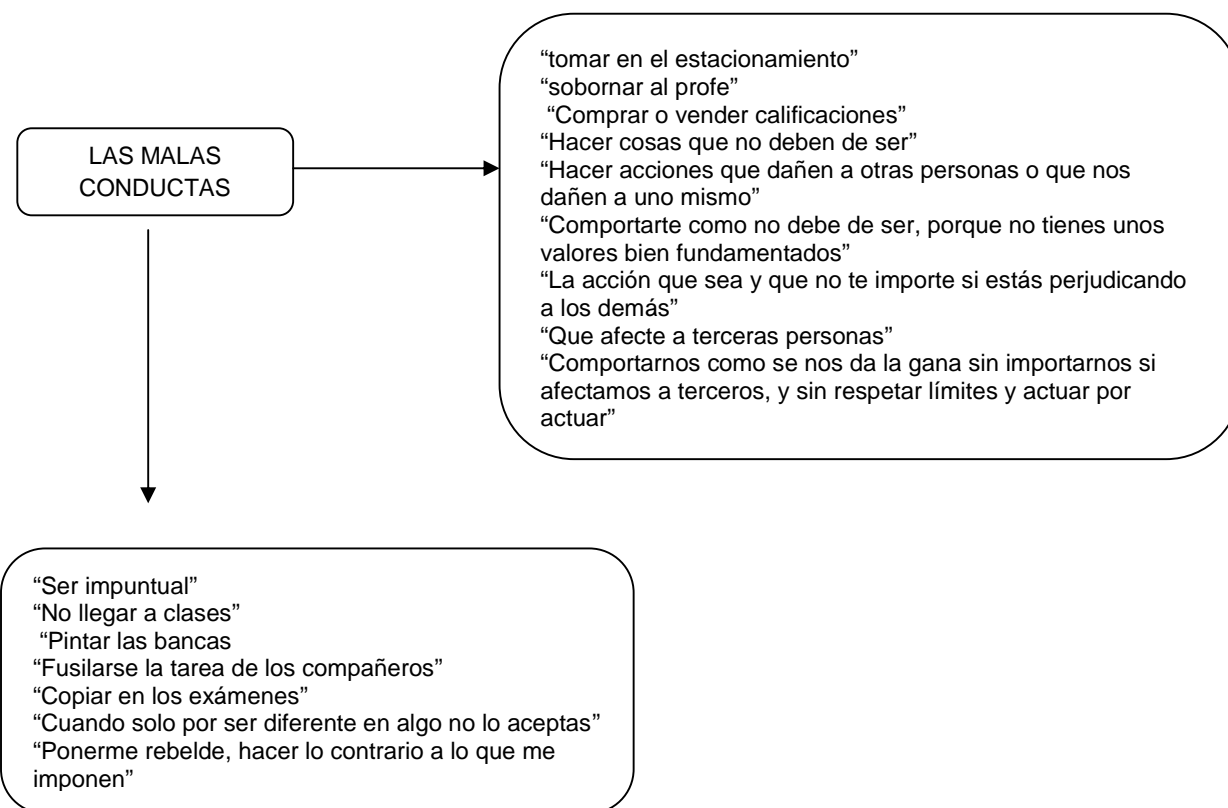
se portan bien, hacen lo que deben hacer, es hacer lo que no nos gustaría que nos hicieran. Una buena conducta es comportarte con forme a “tus valores y a lo que te han enseñado”.Las buenas conductas se dan porque te van a dejar algo bueno o al menos no te vas a meter en problemas; es hacer lo que no nos gustaría que nos hicieran y siempre saber que hay límites



Una mala conducta la identifican con acciones que dañen a otras personas o que los dañen a ellos mismos, porque son cosas que no deben ser así; la mala conducta se relaciona con comportarse como se les dé la gana, sin respetar los límites solo actuar por actuar. Hacer cosas que van en contra del reglamento como ser impuntual, no llegar a clases, fusilarse la tarea de los compañeros, copiar en los exámenes, sobornar al profe, comprar calificaciones, pintar las bancas, tomar en el estacionamiento,

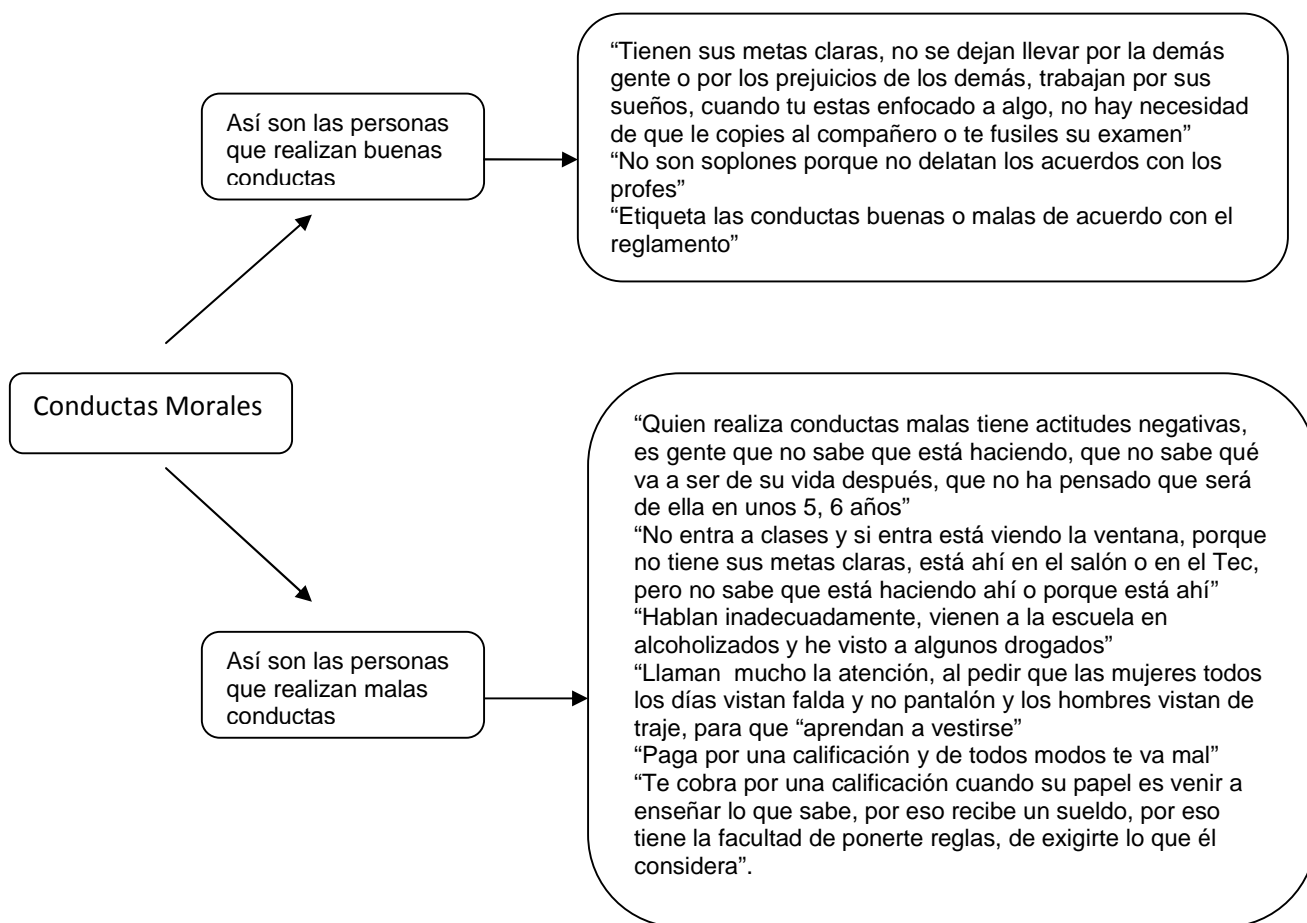
Dos de los entrevistados manifiestan que las buenas y malas conductas siempre se dan y dependen del juicio de cada quien, “va a ser malo para mí cuando me afecte, lo que algún compañero haga; pero si él cree que está bien, no lo puedo cambiar. Si no me afecta, pues es que no me estoy metiendo con él, son personas, si veo que alguien se

está drogando y yo no tengo ninguna relación con él, para que preocuparme por el sí de todos modos lo va a hacer” “no puedes convencer de que lo que tú dices es la verdad, cada quien piensa distinto y depende de cómo se ha formado, entonces, conductas buenas y malas yo creo que es algo relativo”.



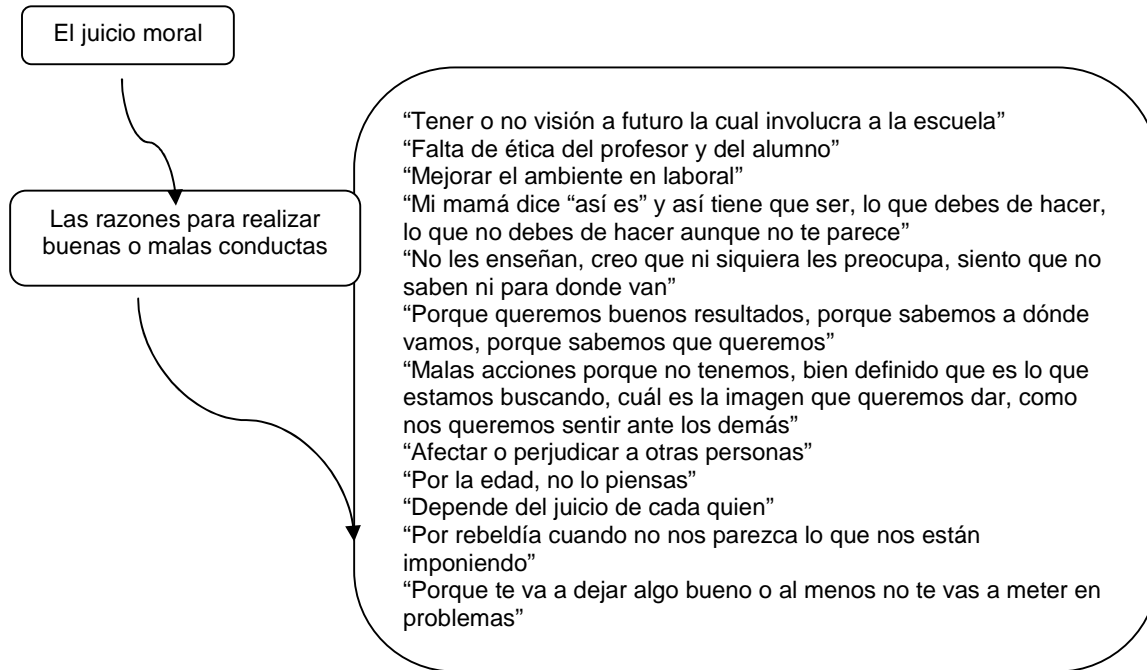
Los alumnos refieren que las buenas acciones se realizan por que se tiene un fin, una visión donde se involucra a la escuela; por falta de ética al pagar por una calificación porque es falta de respeto a sí mismo y porque se está engañando; También se realizan buenas conductas para mejorar el ambiente laboral; también porque queremos buenos resultados, porque sabemos a dónde vamos. Las malas conductas se realizan por que no se sabe lo que se pretende o por una necesidad no satisfecha por el reglamento, por llamar la atención, por inmadurez, por desconocimiento, a veces las hacen sin pensar “no te das cuenta de lo que estás haciendo”; porque no saben cuál es

la imagen que quieren dar, como se quieren sentir ante los demás “muchas veces no sabemos para dónde vamos”.



Los entrevistados expresaron que sí han visto a sus compañeros cometer faltas al reglamento, entre las faltas citaron: introducir o ingerir bebidas alcohólicas en la institución, devolver tarde los libros de la biblioteca, automóviles que no ceden el paso al peatón, maestros que llegan tarde a dar clases, jugar pelota en el estacionamiento, vender dulces, jugar cartas, hacer trampa en los exámenes, comprar cigarrillos en los pasillos, llegar a clases con aliento alcohólico. Expresan que la faltan cometidas son algo malo, no es lo correcto porque la escuela merece respeto y porque hay lugares y momentos para no cometer faltas; está mal, también porque se perjudica a otros. Uno

de los entrevistados consideró que está mal que sus compañeros cometen faltas al reglamento, sin embargo, expresó que las faltas no son tales porque sus compañeros “saben lo que hacen”.



Para los entrevistados las personas que realizan buenas conductas son aquellas que tienen su “visión a futuro, que tienen sus metas claras, que no se dejan llevar por la demás gente o por los prejuicios de los demás, que trabajan por sus sueños, pero realmente cuando tu estas enfocado a algo, no hay necesidad de que le copies al compañero o te fusiles su examen”.

La gente que realiza malas acciones tiene actitudes negativas, no sabe qué va a ser de su vida, no ha pensado que será de ella en unos 5, 6 años; ese es el problema, que no sabe que es lo que quiere. Hablan inadecuadamente, vienen a la escuela en condiciones indebidas, alcoholizados o drogados.

En relación a los profes, algunos realizan buenas conductas porque promueven la convivencia con los estudiantes fuera del salón de clases y otros favorecen la

corrupción al llegar tarde, al faltar sin avisar y enojarse si no los esperan, otros desarrollan actividades donde se practican las normas de la escuela.

El juicio a la falta de respeto al reglamento por parte de los compañeros

“Está mal, beber en el estacionamiento porque hay lugares y momentos donde se debe de hacer, antros, centros nocturnos, la escuela merece su respeto”
“Porque es como una casa, porque pasamos tiempo completo, nuestra casa mamá no dejaría que metiera bebidas alcohólicas”
“Porque simplemente no se permite, el reglamento no lo permite. Está mal porque perjudican a otros”
“Está mal que desde los autos, si están contaminándonos con mucho ruido, al lado de los salones, estás tomando clase, con profesores que son medios estrictos que quieren un poco de silencio y tranquilidad y el que esta fuera como en su casa, con su escándalo no te deja ni estudiar”
“Está mal que los alumnos entren bien tomados a clase, a dormir y que los profesores ni cuenta se dan, porque hablan como locos y no te hacen caso, hay maestros que te ponen atención, y se dan cuenta que estás participando”
“Que los profesores lleguen tarde y esos mismos profesores te den 5 de tolerancia para entrar a la clase, ellos quieren que los esperen hasta la media, cuando en el reglamento dice que son 20 o 15, Y quieren que los esperes”
“Lo más correcto, ya no doy clase o si doy clase ya no pongo asistencia, pero no, pasan lista, dejan un trabajo o tarea y los que no estuvieron ahí, ya no tiene derecho a examen o algo así. Como que no va. De ahí se tratan de agarrar para ver a cuántos reprueban”
“Desde que entras a la escuela ya, estás regulado”
“Vender dulces, no sé si sea falta al reglamento pero a mí no me parece que lo sea”.
“Las faltas que he visto de los compañeros son el cigarro, el alcohol, la calificación, hacer trampa en examen, llegar con aliento alcohólico en clase o beber en el estacionamiento. Pero tranquilos, es leve. No, considero que sea una falta porque hasta eso saben lo que hacen”.

Los entrevistados manifiestan que no se han aplicado sanciones porque nadie se da cuenta, entonces consideran que no hay problema y si nadie los ve y no son sancionados siguen como si nada pasara y las faltas se siguen dando. Si nadie los ve tomando en el estacionamiento, si nadie los sanciona por llegar con aliento alcohólico a clase, si los profesores no se dan cuenta de que algunos estudiantes están ebrios en su clase y no los sancionan, entonces la falta no existe. Asimismo, si los policías no tienen la información pertinente para dar seguimiento a la sanción, ésta pierde su vigencia y

“como si nada”. La sanción más visible es la que se aplica cuando se entregan tarde los libros a la biblioteca y va desde una semana sin préstamo hasta no poder reinscribirse, Respecto a tomar en la institución, al estudiante lo sancionaron con una llamada de atención y una semana de suspensión.

Alguien los vio; les aplicaron alguna sanción

“No, en esa ocasión no aplicaron la sanción, nadie se dio cuenta, pues no hubo problema, seguimos como si nada”.

“Si no entregas los libros en la biblioteca en la fecha indicada nos castigan desde una semana sin sacar libros hasta no poder tomar carga al siguiente semestre, te bloquean en el sistema”

“A los compañeros que toman en el estacionamiento no les han aplicado ninguna sanción. Lamentablemente los polis no se dan cuenta”.

“A un amigo lo agarraron y lo suspendieron una semana pero ahí hay otro problema como los policías los cambian de lugares, unos no saben quiénes están sancionados, entonces llega el alumno, el policía no sabe que está sancionado y el alumno enseña su credencial y pasa como si nada”.

Los jóvenes refieren que la escuela sí promueve buenas y malas conductas, entre las buenas conductas están: aquellas donde los maestros hablan de valores y ética a los estudiantes en clases, compañeros estudiando que comparten su conocimiento, promueve la buena conducta vial con anuncios de “topes” y “ceda el paso al peatón”, de “no tirar basura”. La participación en las actividades culturales promueve el aprendizaje de la tolerancia y el respeto de la forma de pensar de otras personas. Aun cuando en otras actividades como los torneos de futbol, de la raza o del amistad, se daban riñas y golpes, faltando a la norma del deporte y de la escuela. Algunos profesores promueven los valores del escuela el respeto el trabajo en equipo, de esmerarse, esforzarse, de hacer siempre bien las cosas, de llevarse bien con sus compañeros. Otros profesores lo hacen a través de su materia como el de Desarrollo Sustentable que promueve no contaminar, tirar la basura en su lugar, ser éticos, sin embargo manifiesta que “siento que de lo que habla, entra por un oído y sale por el otro” porque faltan actividades para reforzar esos valores. Para uno de los entrevistados en la escuela sí se promueven las buenas conductas pero refiere que, hay personas que promueven malas conductas, como los profesores que no llegan a dar su clase porque dá mala imagen a los alumnos, otros profes no dan clases los viernes, promoviendo la mala conducta porque

“el alumno se va haciendo flojo y va perdiendo responsabilidad” y otros profesores que si dan clase los viernes e incluso hacen exámenes, “generan conflicto entre los estudiantes, porque aprenden a postergar las cosas que se van acumulando y puede llegar a ser una falta consecutiva y grave”. Otros profesores promueven malas conductas por favorecer con buena calificación y con más oportunidades a los alumnos que se llevan bien con ellos, muestra preferencia y debería de tratar a todos igual y además es injusto. Otros profesores son muy prepotentes y si el profesor no tiene respeto hacia los alumnos pues los alumnos tampoco van a tener respeto hacia él y “buscas la forma de cómo engañarlo para tener su calificación”, así, el profesor tampoco promueve la confianza. Los policías y el personal administrativo también promueven buenas conductas porque atienden a los estudiantes con amabilidad y el personal administrativo los trata bien.

La escuela promueve las conductas buenas o las malas

La escuela sí promueve las buenas conductas: “Cada semestre trataba de meterme en actividades culturales, estuve en Jazz, en Karate, en fut bol, ajedrez, entonces era muy bonito conocer a las demás personas y cómo pensaban, al final de cuentas uno se cultiva o aprende, absorbe las cosas buenas de las demás gentes y aprende uno a respetar las ideas que tienen éstas con respecto a ciertas circunstancias, entonces uno oye, escucha platicas, y todo esto, que lo enriquecen, uno aprende a ser tolerante y a respetar a los demás compañeros”.

“Algunos maestros siempre nos promovían buenas conductas, valores de la escuela, el respeto, trabajo en equipo; otros maestros, hablaban de esmerarse, esforzarse, de llevarse bien siempre, de hacer todas las cosas llevando a Dios en la consciencia; entonces nunca vi o escuche a un maestro que dijera “pues vámonos de reven” o promoviendo otros males, sino todo lo contrario”.

“En los torneos fut bol, el torneo de la raza y de la amistad, había riñas entre los equipos, había problemas o golpes, entonces era una falta de respeto para la escuela, falta de respeto hacia las normas”.

“Se promueven las buenas y las malas conductas. Algunos profesores promueven malas conductas: no dar clases los viernes, favoritismo con algunos alumnos”.

VII. La relación entre el razonamiento moral y la acción moral

Para 8 de los entrevistados su comportamiento es de bueno a muy bueno porque no rompen reglas fácilmente, porque en su familia así se los enseñaron, ayudan a los compañeros, ponen más atención a la escuela, son responsables con lo que se debe hacer y no hacer, así como asisten a clases para cumplir con su obligación; son las principales razones de su comportamiento en la Institución. Los demás participantes manifiestan que algunas veces han cometido faltas al reglamento como entrar tarde a la escuela, fumar dentro de las aulas, entrar a clase con aliento alcohólico, aun cuando saben que no es correcto, lo hacen porque entrar a clase y asistir a la escuela es “su obligación”.

SU COMPORTAMIENTO
EN EL TEC DESDE SU
RAZONAMIENTO MORAL

“No fui egoísta porque ayudé a mis compañeros
Mamá es la principal razón de mi comportamiento
Ser Competitivo, buen estudiante, buen deportista
El comportamiento de ayuda a los demás es natural no lo hago para destacar”.

“Fumar dentro de las aulas está mal porque molesta a las demás personas. Es un vicio y en mi cabeza sé que está mal pero no puedo dejar de hacerlo”

“Poner más atención a la escuela porque es lo único que se hace”

“Responsabilidad con lo que se debe hacer y con lo que no se debe hacer”

“No rompo reglas fácilmente, ni me salto a los demás porque no me gusta y porque me siento culpable si lo hago, además de que me arriesgo por nada; me siento bien como soy porque he logrado mis objetivos de buena manera”.

“Desde niño me educaron en valores con explicaciones y con acciones por eso no puedo faltar a la norma o regla”.

“Pensar en un bien y es gratificante, no me gusta tener problemas prefiero evitarlos, solo cuando si son compañeros lo que necesitan los ayuda”

“Asistir a clases es una obligación y es una buena conducta”

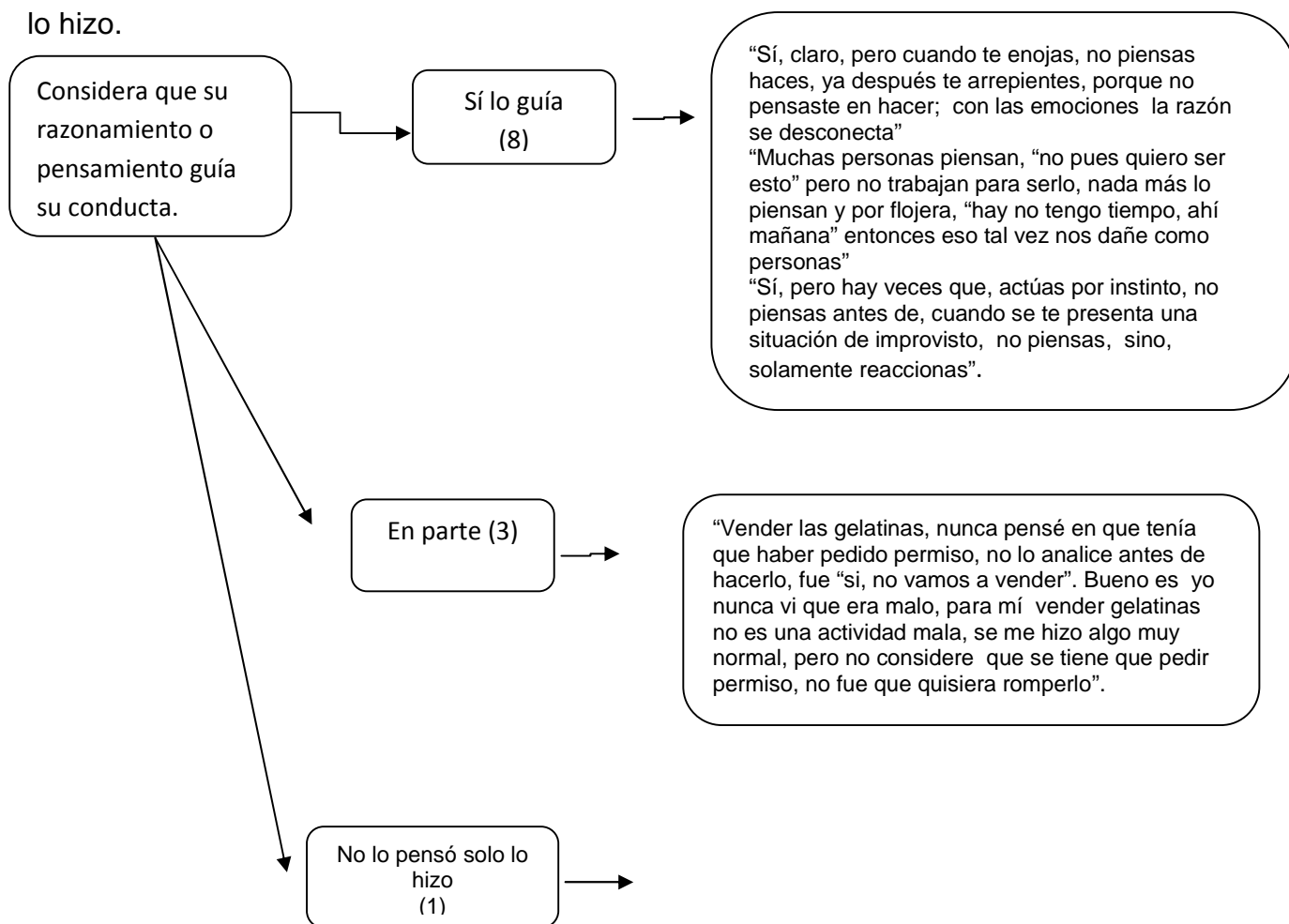
“sí, tengo que entrar a clase con aliento alcohólico, lo hago porque es mi obligación”,

“En mi familia nos han impuesto a portarnos bien nos han enseñado así”.

“En casa: te dicen no llegues tarde, no bebas, no te llesves pesado”

Para 8 de los entrevistados su razonamiento sí guía su conducta, por las siguientes situaciones: alguien se los enseñó así, porque solo lo piensan y lo hacen sin detenerse a considerar si es algo bueno o malo; para otro de los entrevistados, su razonamiento guía su conducta porque revisa las consecuencias, otro estudiante dice que su razonamiento guía su conducta porque deja de lado las emociones; mencionaron que

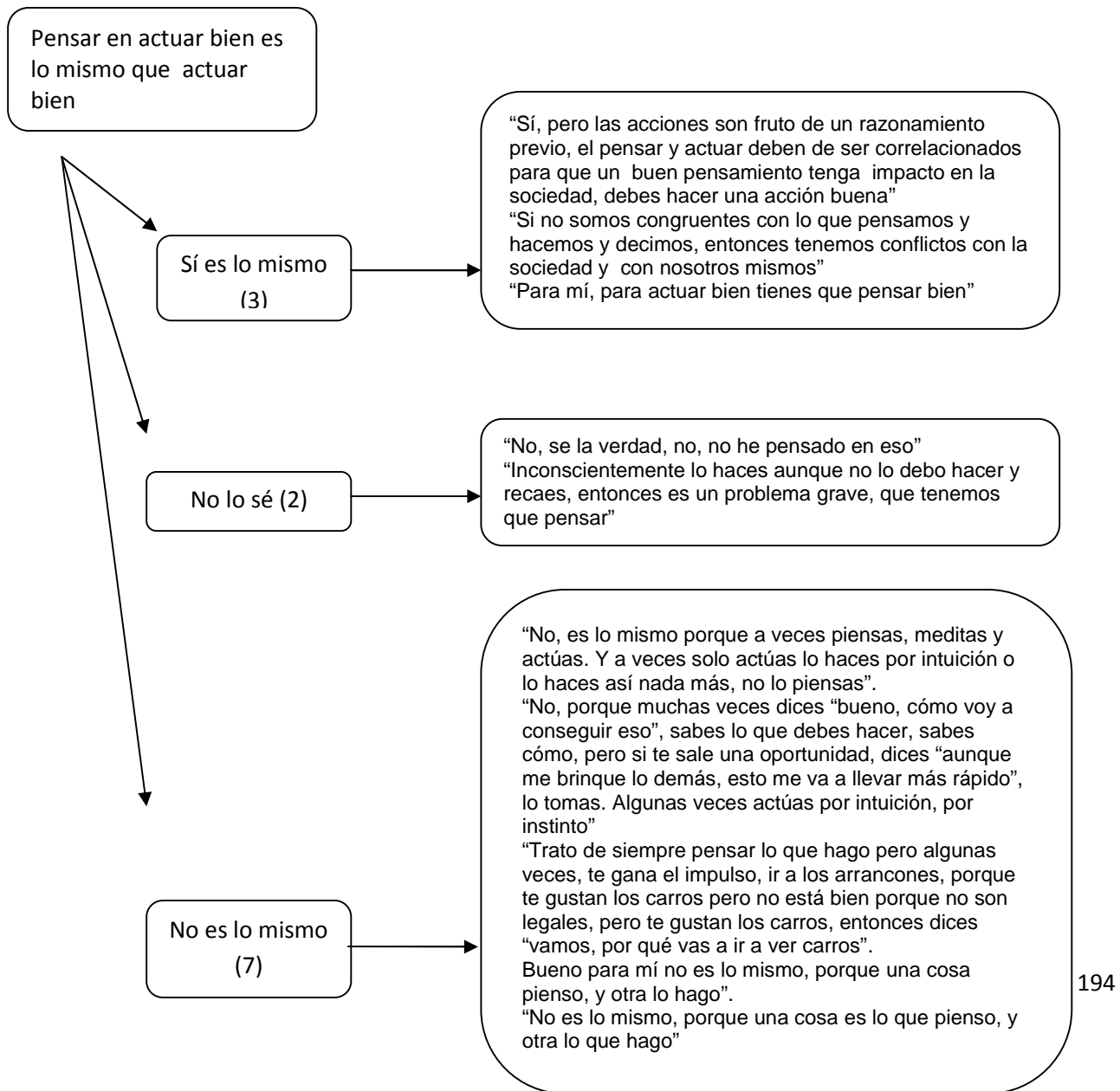
en clase es más razonamiento que acción; para otro de los entrevistados el razonamiento guía la acción porque “cada uno piensa y sabe lo que está bien y que está mal, y uno decide lo que es con el pensamiento que hacer y qué no”. Para tres de los entrevistados su razonamiento guía su conducta solo en parte porque: con las emociones la razón se desconecta, porque algunas veces solo piensan en hacer algo pero no lo hacen y porque a veces actúan por instinto, como cuando te va a atropellar un auto o te asaltan. Solo una de las entrevistadas refirió que no pensó que “vender gelatinas, era malo” y que no pensó en que necesitaba pedir permiso para hacerlo, solo lo hizo.



Para siete de los entrevistados no es lo mismo pensar en actuar bien que actuar bien, porque solo algunas veces piensan, meditan y actúan y a veces solo actúan por intuición, o por instinto o solo por hacerlo, no lo piensan. No es lo mismo porque piensan una cosa y hacen otra. Por ejemplo, uno de los entrevistados, sabe que los

arrancones de autos son ilegales y que la policía puede agarrarlo pero va porque le gusta ver los carros. Para uno de los entrevistados pensar bien y actuar bien, es asunto en el que no ha pensado y le parece que es algo que se hace inconscientemente, aún cuando sabe que no lo debe hacer.

Para el resto de los entrevistados (4) Sí es lo mismo porque las acciones son fruto de un razonamiento previo, el pensar y actuar deben de ser correlacionados para que un buen pensamiento tenga impacto en la sociedad, debes hacer una acción buena. Si no somos congruentes con lo que pensamos y hacemos y decimos, entonces tenemos conflictos con la sociedad y con nosotros mismos. Para actuar bien tienes que pensar bien.



Para los entrevistados lo que hace que las personas actúen bien o actúen mal son las circunstancias, la forma en cómo los han educado, cómo les ha ido en la vida, lo que les han inculcado desde que nacieron y por las emociones “si uno está mal emocionalmente actúas como quieres no te interesa si está bien o está mal, y cuando estás bien, piensas más y actúas bien”.

Para uno de los entrevistados lo que hace que las personas actúen mal es por su apatía, y por seguir a los demás “si él lo hace, entonces yo lo hago, porque le salió bien o no le hicieron nada”; es como ir como burritos unos tras otros, así en manada.

Otro de los estudiantes dice que el estilo de vida que se lleva, “yo realmente no juzgo mucho las acciones porque digo es que yo no he vivido lo que él ha vivido, o sea yo no sé lo que él tiene”

Algunas veces, por temor a las represalias, si no tienen un buen comportamiento, saben que les va a pasar “algo malo”, por eso tienen que ser buenos, aunque algunas veces se dicen a sí mismos, “no, pues es algo malo, pero no me hace tanto daño y de todos modos lo hago aunque sea malo”.

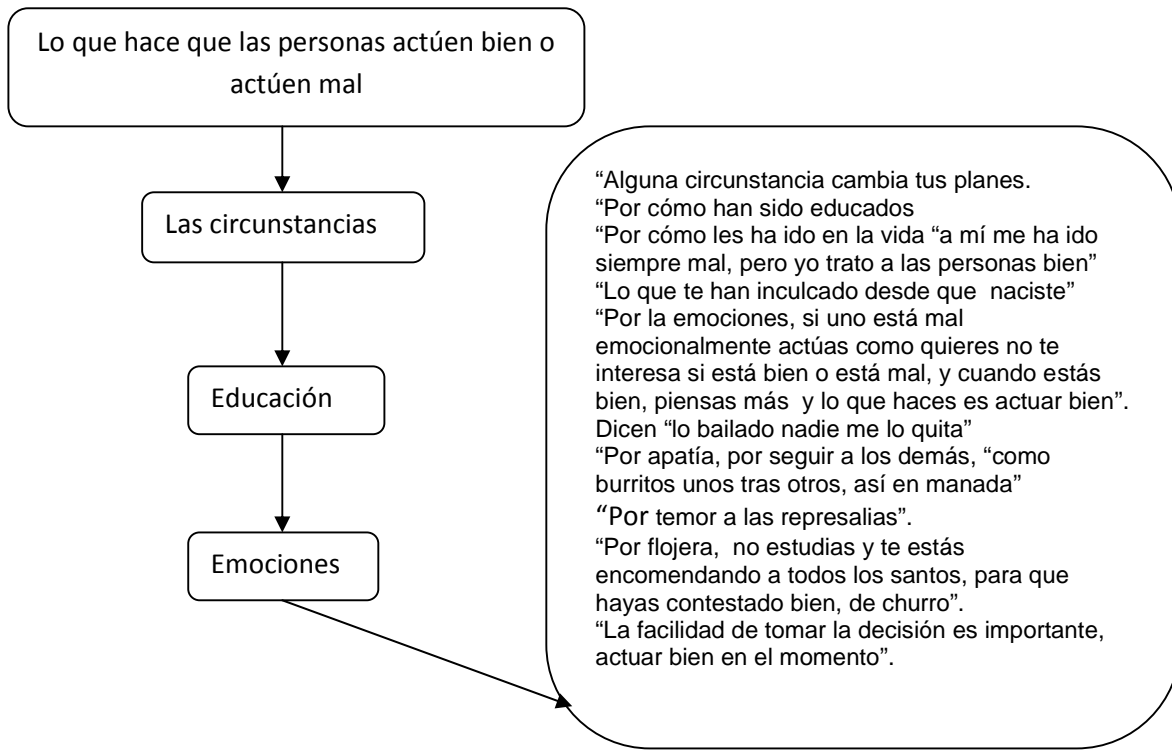
Uno de los entrevistados dice que está mal que algunos estudiantes vendan en la Institución porque la escuela no es un mercado, pero lo hacen porque “no todos tienen la posibilidad de tener al 100% su economía” y así se apoyan para seguir estudiando.

También manifiestan que está mal que se venda cigarro en la escuela pero es lo que más se consume, reconocen que les hace daño y que no está permitido.

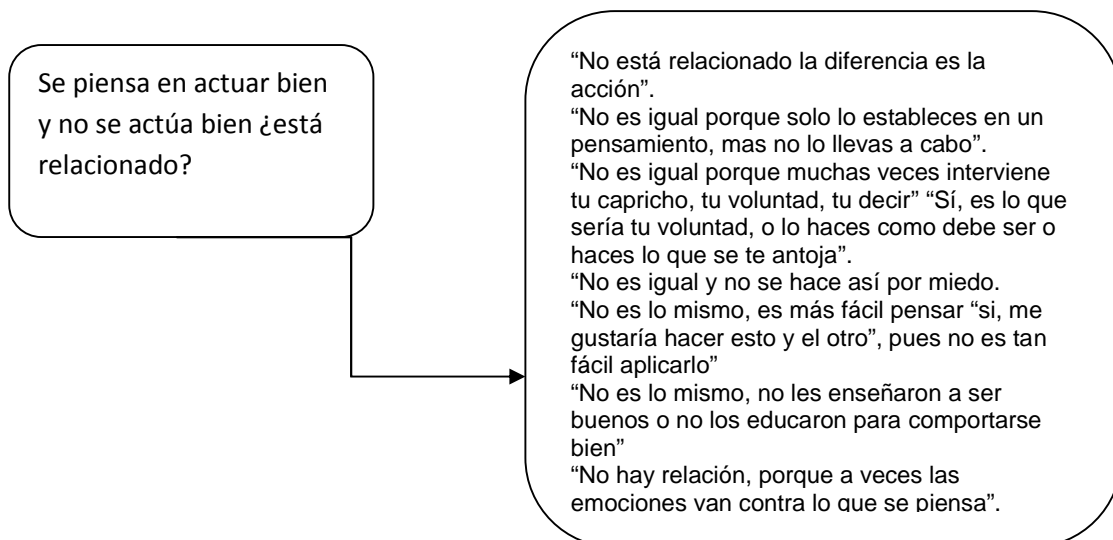
Manifiestan, también que es bueno y malo cuando juegan cartas, porque no está bien apostar, pero también les sirve para agilizar su cerebro, al estar pensando en la próxima estrategia que pueden utilizar para ganar, y esto lo pueden actuar en una clase, al saber cuál es el siguiente paso para su trabajo, les agiliza un poco la mente.

Asimismo, manifestaron “siento que cada persona actúa conforme le convenga o lo que sienta que es lo correcto en ese momento”. Entonces, si alguien hace algo malo, y siente que en ese momento es lo que más le conviene o lo que tiene que hacer, pues lo

hace. Si es algo bueno, igual. La facilidad de tomar la decisión es importante, actuar bien en el momento.



Para todos los entrevistados la relación pensar en actuar bien y no actuar bien no se dá de manera directa porque generalmente se piensa y no se actúa, se tienen muchas ideas pero no se realizan; lo importante es la acción. Se piensa pero no se actúa porque intervienen las emociones, la voluntad y las dificultades para hacer lo que se pensó o porque no los educaron para comportarse bien.



4.2.2. Categorías formadas a partir del análisis de la información.

En este apartado se integraron las palabras, frases o párrafos que se repetían o que estaban relacionados con las dimensiones, es decir, las tendencias que se fueron marcando mediante los colores, se agruparon dichas tendencias y esta agrupación nos permitió formar la categoría o categorías en cada una de las dimensiones como se expone a continuación:

I. El significado, conocimiento y finalidad del reglamento

Para los estudiantes el significado del reglamento se explicó desde la categoría de normas o reglas, ligadas al deber ser y al deber hacer; establecidas o estipuladas por alguien, constituyéndose como los pasos a seguir para lograr diferentes objetivos o finalidades.

En relación al conocimiento del reglamento la tendencia de las palabras más llamativas permitieron formar las categorías siguientes: 1) la experiencia en reglamentos de los entrevistados, 2) los reglamentos que conocían y a partir de los cuales sabían cómo comportarse en la escuela; los reglamentos mencionados fueron: el de su casa, de la escuela, de la ley y de la religión. Sin embargo, en su mayoría, no conocen el reglamento de la Institución.

II. Los aspectos, las acciones y las faltas al reglamento

Con la expresión de los entrevistados, en su mayoría, de que no conocen el reglamento de los estudiantes, podría esperarse que no identificaran los elementos que lo constituyen, lo cual no fue así porque sí mencionaron aspectos que contiene, identificaron faltas al reglamento y describieron las acciones que cumplen con él. La descripción de los aspectos, las faltas y las acciones se realizaron desde dos categorías de conducta, 1) las conductas individuales y de grupo, que realizan o que identifican en los diferentes espacios de la escuela, 2) las conductas que observan o realizan en los procesos académicos como estudiantes. Una categoría 3) las contradicciones que los entrevistados han identificado en la construcción y aplicación de la norma o regla.

III. La construcción del respeto por las normas o reglas institucionales

En cuanto a la construcción del respeto por las normas o reglas institucionales, las categorías fueron tres: 1) sí se respeta, 2) no se respeta, 3) respuesta dual. Para los entrevistados en su mayoría dicen que, en general, los reglamentos deben respetarse y específicamente, el reglamento de la Institución, sí se respeta, aun cuando un porcentaje pequeño de estudiantes no lo respeta, de ahí que en la Institución el reglamento no se respeta al 100% señalando que sí esto se hiciera la Institución funcionaría correctamente; otra razón para no respetar el reglamento es que no se aplica mucho.

En cuanto a la aplicación del reglamento las categorías formadas fueron: 1) conductas de respeto hacia las personas, 2) conductas de respeto hacia los procesos académicos. Así, los estudiantes expresaron haber aplicado el reglamento correctamente cuando muestran conductas de respeto hacia los profesores, a sus compañeros y muestran cuidado por las instalaciones como edificios, aulas y áreas verdes. Asimismo, cuando respetan los tiempos y las formas de los procesos y procedimientos académicos (la normatividad) que les compete como estudiantes.

En cuanto a las faltas de respeto al reglamento se formaron dos categorías quienes dijeron 1) no haber cometido ninguna falta (6); 2) quienes reconocieron haberlo hecho(6). Las faltas cometidas al reglamento, tienen como referencia irresponsabilidad, falta de toma de decisiones y falta de atención a los procesos y procedimientos escolares.

Las categorías formadas en los sucesos que mostraron faltas al reglamento fueron: 1) sucesos relacionados con autoridades, profesores y compañeros; 2) sucesos relacionados con las instalaciones; 3) sucesos ocurridos en eventos académicos. Así, para los entrevistados, las faltas al reglamento se presentaron en las interacciones de los profesores con los alumnos y de los estudiantes entre sí; en los eventos académicos, fuera o dentro de la Institución, y en la falta de cuidado y en el uso adecuado de las instalaciones.

Las conductas de no respeto al reglamento institucional se identificaron con las categorías: 1) conductas individuales, 2) conductas de los otros (de los compañeros). Los comportamientos individuales, como actitudes de indiferencia hacia la carrera y hacia la escuela, agresión, malas palabras, falta de respeto a los profesores y contribuir a la corrupción. Asimismo, la falta de respeto al reglamento por parte de los compañeros, se identificaron con las protestas, el paro de labores, la falta de cuidado por las instalaciones. También identifican faltas de respeto hacia las compañeras por parte de los profesores y lo clasifican como falta al reglamento; también mencionan la corrupción de los profesores por cobrar por una calificación.

IV. Otra fuente de influencia en la construcción del respeto por las normas o reglas

En la construcción del respeto desde otra fuente, se formaron las categorías: 1) persona que le enseñó a respetar normas o reglas, 2) las actividades a través de las cuales aprendió, 3) las sanciones. Para los entrevistados la persona importante en el aprendizaje del respeto por las normas o reglas son los padres, quienes les enseñan a respetar las normas a través del ejemplo, de actividades concretas donde se practica y se espera que se cumpla la norma o regla y, un elemento muy significativo es la aplicación de sanciones cuando no se cumple con la norma o la regla como se enseñó, cómo se indicó y como se espera.

V. La procedencia del respeto por las normas en la escuela: heteronomía o autonomía

En cuanto a la heteronomía o autonomía del respeto por las normas o reglas, las categorías fueron: 1) reconocimiento de una conducta buena o mala; 2) la influencia o no de los compañeros en la decisión de respetar las normas o reglas. De esta forma los estudiantes, a partir de que identifican haber realizado conducta reconocidas como buenas o malas, a través de ellas, algunos estudiantes manifestaron que respetan la norma por decisión propia y la mayoría manifestó tener influencia de otros y tomar sus propias decisiones. Sin embargo, la mayoría expresó que se dan cuenta, por sí mismos, cuando no están respetando la norma, cuando están haciendo algo mal porque siempre es decisión propia seguir el buen o el mal camino.

VI. El juicio y la conducta moral de los estudiantes

En cuanto al juicio y la conducta moral de los estudiantes, las categorías fueron: 1) las buenas conductas, 2) las malas conductas; 3) las razones para realizar este tipo de conductas; 4) las personas que realizan estas conductas; 5) el juicio a la falta de respeto al reglamento por parte de los compañeros; 6) la aplicación de las sanciones porque alguien los vio hacer la falta, 7) la promoción en la escuela de conductas buenas o las mala. Así, para los estudiantes las buenas conductas tienen como base el respeto a sí mismo, a los demás y al reglamento. También mencionan que realizar buenas conductas los hace sentir a gusto porque hacen lo que deben hacer y no afectan a terceras personas ni a ellos mismos. Por lo contrario, las malas conductas son acciones que dañan o perjudican a terceras personas o a ellos mismos, también lo son no respetar límites, no respetar las instalaciones ni el mobiliario de la escuela y hacer lo que no se debe.

Dos de los entrevistados manifestaron que conductas buenas y malas son algo relativo porque dependen del juicio de cada quién, de que se crea que está bien lo que se hace, de que no les afecte la conducta del otro y de que no tengan relación con quien está realizando una mala conducta.

Las razones por las cuales se realizan buenas conductas son: tener una visión donde se incluya la carrera que se eligió, buscar una mejora, tener ética, saber hacia dónde ir, saber que se quiere lograr, conocer los límites, sentirse bien ante los demás, dar buena imagen, no afectar o perjudicar a terceras personas y otra razón es porque se piensa antes de actuar. Las razones contrarias favorecen la realización de malas conductas.

Las personas que realizan buenas conductas tienen las siguientes características: metas claras, no se dejan llevar por la demás gente o por prejuicios y trabajan por sus sueños. Quien realiza conductas malas tiene actitudes negativas, es gente que no sabe que está haciendo en esta Institución. Cometan faltas al reglamento de la escuela y favorecen la corrupción.

Para los entrevistados las faltas de respeto al reglamento por parte de sus compañeros, las consideran faltas porque hay lugares y momentos donde se debe ingerir bebidas

alcohólicas, la escuela merece su respeto; porque perjudican a otros, no los dejan estudiar. Para uno de los entrevistados, vender dulces en las instalaciones de la escuela no es cometer una falta al reglamento, porque no venden nada malo. Otro estudiante no considera que sean faltas porque saben lo que hacen.

Los participantes opinan que ante las faltas al reglamento si nadie los ve, no se aplica ninguna sanción y entonces como la falta no fue vista ni sancionada, no hay problema y seguimos como si nada pasara.

La escuela sí promueve las buenas conductas a través de actividades culturales, donde conocen a las personas, su forma de pensar, se cultivan aprenden lo bueno de los demás y aprenden a respetar las ideas de otros. Por medio de algunos maestros se promueven los valores de la escuela. Sin embargo, algunos profesores promueven malas conductas.

VII. La relación entre el razonamiento moral, y la conducta moral

Las categorías formadas en la supuesta relación entre el razonamiento moral y la acción o conducta moral fueron: 1) la explicación de su comportamiento en la Institución desde su razonamiento moral; 2) considera que su razonamiento o pensamiento guía su conducta; 3) pensar en actuar bien es lo mismo que actuar bien; 4) lo que hace que las personas actúen bien o actúen mal; 5) se piensa en actuar bien y no se actúa bien ¿está relacionado? De esta manera, para los entrevistados desde su razonamiento moral, su comportamiento en la Institución se explica por las siguientes razones: ayudar a los compañeros, la enseñanza que viene de casa, ser buen estudiante, ser responsable, ser y hacer lo que se debe.

Los participantes en su mayoría consideran que su razonamiento o pensamiento guía su conducta porque piensan y saben lo que está bien y que está mal y entonces deciden que hacer y qué no; hay que pensar antes de actuar. Pero manifiestan que las emociones desconectan la razón y que la flojera, el instinto y las situaciones imprevistas favorecen solo la reacción.

Algunos de los entrevistados opinaron que es lo mismo pensar en actuar bien y actuar bien, porque las acciones son fruto de un razonamiento previo; ser congruentes con lo que pensamos, hacemos y decimos, nos evita conflictos con la sociedad y con nosotros mismos. Para uno de los entrevistados pensar bien y actuar bien se hace de manera inconsciente y otro estudiante no ha pensado en esa probable relación. La mayoría de los entrevistados opinó que no es lo mismo porque son elementos que se dan separados, a veces se piensa, otras veces se actúa por intuición, por instinto o por gusto; una cosa es lo que se piensa, y otra lo que se hace.

Para los entrevistados lo que hace que las personas actúen bien o actúen mal son las circunstancias, la educación, las experiencias en la vida, las emociones, la apatía, el temor a las represalias y la flojera.

Todos los participantes opinaron que no hay relación entre pensar bien y actuar bien, porque generalmente, se piensa más y se actúa menos; para ellos la clave es la acción; es más fácil pensar “si, me gustaría hacer esto y el otro”, pues no es tan fácil aplicarlo. Otras veces no hay relación, porque las emociones van contra lo que se piensa.

4.2.3. La interpretación de los planteamientos o argumentos expresados por los entrevistados

1. El significado, el conocimiento y la finalidad del reglamento se argumentó desde la Referencia a un hecho, a la competencia moral de una autoridad y a la conciencia.

En este caso se manifiesta una norma general cuyo carácter imperativo es reconocido y aceptado por la mayoría sin vacilación, es decir, la norma moral es compartida e indica el deber moral de cumplir con las reglas de casa, de la escuela, de la sociedad y de la religión.

El reglamento es un conjunto de normas o reglas que debemos seguir, que se estipulan o se dictan, para un fin común, que se deben de cumplir, para llevar un control en el comportamiento y actividades de las personas. Lo que se debe de hacer y no se debe de hacer porque marca los límites.

El significado del reglamento se construye a partir de los reglamentos que conocen desde casa, la escuela, la sociedad y la religión. Y que le sirve de referente para conducirse como estudiante de nivel superior, aun cuando no conozca las normas o reglas que tendría que poner en práctica en esta Institución porque reconocen como correctas estas normas. Es decir, en el reglamento encuentran implícito un juicio moral o un juicio normativo, acerca de algo de lo que se afirma que debe realizarse.

También, se recurre a la competencia moral de las autoridades (padre, madre, maestro, sacerdotes, ministros, policías de tránsito), cuando se refieren a los reglamentos que conocen; a que las normas se estipulan o se dictan por alguien; porque para ellos la autoridad es suficientemente fiable y congruente con la norma emanada de dicha autoridad moral.

Asimismo, la voz de la conciencia son aquellas autoridades, cuyos mandamientos y prohibiciones fueron asumidos e internalizados en el proceso de educación de los estudiantes, de ahí que aún cuando no conozcan del reglamento Institucional, más o menos lo conozcan o nunca lo hayan leído; tienen conocimiento y habilidad para conducirse en la escuela sin muchas dificultades, a menos que ellos decidan lo contrario o acepten la influencia de sus compañeros para no respetar las normas o reglas institucionales.

II. Los aspectos, las acciones y las faltas al reglamento institucional, se argumentaron fundamentados en código moral, las consecuencias y la conciencia.

Los estudiantes argumentaron los juicios y las conductas, propias y de sus compañeros, en relación a los aspectos, las acciones y las faltas al reglamento institucional recurriendo, en primer lugar, a su código moral vigente.

Asistir a clases con regularidad y ser puntualidad

No venir a la escuela en estado alcohólico,

No usar mal vocabulario,

Cuidar las instalaciones,

No tirar basura

No entrarle a los juegos de azar

*Respetar a los profesores, compañeros, instalaciones y medio ambiente
No robar.
Que los profesores no respeten los criterios de evaluación*

En general, este tipo de motivos son reconocidos como suficientes, por parte de los miembros del grupo al que se proyecta la validez del código moral invocado. Sin embargo, ningún código moral sacrosanto, en el sentido de que la mera referencia a una de sus normas sea suficiente para justificar moralmente de manera incuestionable y definitiva una acción.

Referencia a posibles consecuencias

El recurso a las posibles consecuencias, negativas o positivas, como causa determinante de que una acción deba o no llevarse a término es la forma de argumentación que constituye la única posibilidad de argumentación moral que conoce el utilitarismo. Según éste una acción está justificada cuando tras un cálculo de utilidad resulta ser la acción que genera para todos los afectados la mayor medida posible de utilidad (en el sentido de fortuna, goce, placer o alegría) y la menor de daño (en el sentido de desdicha, sufrimiento, dolor, pena). Pero no cabe aceptar sin más que el principio de maximización de la utilidad sea suficiente en la práctica para la justificación moral de una acción.

No dar la libertad de estudiar en paz, Ir a la escuela y no estudiar no cultivarte.

Las sanciones y castigos que te aplicarán si no cumples con el reglamento

En la referencia a las consecuencias se señala que el deber y la ventura no son compatibles en la totalidad de los casos, y especialmente en las situaciones de conflicto puede suceder que se imponga la realización de una acción que no tenga como consecuencia la felicidad del afectado.

*Vender dulces para ayudarse que te anden cazando para sancionarte
Las reglas de la biblioteca como guardar tu mochila donde se te indica y necesitarla
cerca de ti para utilizar tus libretas
Ir con prisa, cruzar el pasto y está el policía
La falta de atención al alumno por parte de algunos profes
Que los profesores te ignoren o te den el avión*

Para justificar moralmente una acción recurriendo a sus posibles consecuencias, no basta con sopesar éstas desde el punto de vista de la utilidad esperada sino que además, se impone analizar si la utilidad esperada y los medios a través de los cuales debe alcanzarse pueden considerarse morales.

La falta de respeto de los maestros por llegar tarde o faltar y no avisar.

La argumentación moral debe tener muy presente las consecuencias previsibles de las acciones o de las normas con respecto a los posibles beneficios o perjuicios para las personas, sin limitarse solo a esta cuestión.

Referencia a la conciencia

La apelación a la conciencia como suprema instancia moral es una forma de fundamentar las propias acciones que goza de aceptación general en la vida cotidiana.

En la escuela no ingerir bebidas embriagantes o drogas

No agredir física ni verbalmente a las personas

Pero, como tampoco puede considerarse a la conciencia como infalible; resulta ineludible analizar críticamente lo que ordena o prohíbe ésta, para comprobar hasta qué punto con la voz de la conciencia quienes hablan son aquellas autoridades cuyos mandamientos y prohibiciones fueron asumidos e internalizados en el proceso de educación de las personas, o bien, si se articula en la conciencia la competencia moral de un individuo que se determina libremente a sí mismo

Hablar por celular mientras se está en clase

Guardar silencio en clase y poner atención

III. La construcción del respeto por las normas o reglas institucionales, se argumentó desde la referencia a un código moral, a un hecho y a los sentimientos.

Referencia a un código moral

Los estudiantes fundamentaron la construcción del respeto a la norma o regla institucional con fundamento en un código moral (un catálogo de normas o de reglas no escrito y reconocido de forma implícita).

Han aplicado el reglamento, mostrando conductas de respeto a maestros, compañeros, Instalaciones.

Respetando procesos académicos: Siendo alumno regular, cuando presenté mi queja, cuando ejercí mis derechos, cuidando la puntualidad.

Han faltado al reglamento al llegar tarde a clase, cuando tiran basura, ingieren bebidas alcohólicas en el estacionamiento, cuando ingresan a clase con aliento alcohólico, confrontar a los profesores, entrar a la escuela en auto sin el gafete, tienen problemas con profesores, venden gelatinas en las aulas.

Los compañeros faltan al reglamento cuando están en la escuela en cierto estado de ebriedad. En el estacionamiento se juega Fútbol o vóley. En otros espacios, jugar mucha baraja y apostar pesitos. También se falta al reglamento cuando en la biblioteca se está chateando, o se está en el face

Otros sucesos de falta de respeto al reglamento es que en los congresos no se respetan los itinerarios acordados; el alcoholismo en eventos extraescolares, hacer escándalo con la música de los autos, no saber cuidar el mobiliario de los salones.

Desconocimiento de laboratorios porque los tienen cerrados y ellos no saben por qué es así.

Meter carga cuando ya no se puede, pagar por una calificación, no respetar a los buenos profesores.

Profesores rabos verdes y encimosos con las alumnas, alumnas con vestimenta provocativa, venta de calificaciones por parte de algunos profes.

En general, este tipo de motivos son reconocidos como suficientes, por parte de los miembros del grupo al que se proyecta la validez del código moral invocado. Sin embargo, ningún código moral sacrosanto, en el sentido de que la mera referencia a

una de sus normas sea suficiente para justificar moralmente de manera incuestionable y definitiva una acción.

La referencia a un hecho

En estos casos se manifiesta una norma general cuyo carácter imperativo es reconocido y aceptado por la mayoría sin vacilación. Es también una referencia a la norma, que se supone correcta por parte de uno mismo y por las personas a quienes dirigimos el argumento.

La mitad de los entrevistados (6), no han cometido ninguna falta al reglamento, ni han sido sancionados pero si identifican las faltas en otros estudiantes en la Institución.

La alusión a hechos solo puede considerarse como un argumento válido cuando la norma subyacente sea realmente correcta y no un mero prejuicio o motivos egoístas. Es decir, en la proposición del hecho en cuestión se encuentra implícito un juicio moral o un juicio normativo, esto es un juicio acerca de algo de lo que se afirma que debe realizarse. Y es este juicio el que se analiza críticamente no la proposición acerca del hecho como tal.

El reglamento de la Institución sí se debe respetar, porque la escuela es como el hogar, con normas que se deben respetar, con reglas que tienes que respetar

Te crea cierta responsabilidad

Son las normas que te establece la escuela

Normas para encaminarte a hacer lo correcto, normas que van hacia lo que es bueno, no se puede andar haciendo lo que se venga en gana

Te marca a lo que se tiene derecho

Lo aceptas porque lo firmas, lo tienes que acatar y tienes que respetarlo

No es cierto que todos los estudiantes respeten las reglas. Hacen cosas que no deberían hacer como comer en clase, tener celulares encendidos y usándolos durante en la clase, no escuchar al profesor cuando está dando la clase.

Es un porcentaje pequeño el que no lo respeta.

Referencia a sentimientos

Cuando se hace referencia a los sentimientos y sensaciones como motivo de una determinada conducta, la acción de que se trate queda explicada y resulta comprensible. Pero eso no significa que esté moralmente justificada. Porque no hay un sentimiento (de aceptación o de rechazo, de aceptación o de desprecio, de simpatía o antipatía, de afecto o desafecto) por intenso que sea, que pueda pretender la obligatoriedad de una norma moral. Sería absurdo que se exigiera de alguien que tuviera o dejara de tener un determinado sentimiento; por tanto, este argumento es insuficiente, desde el punto de vista moral, porque la presencia en nuestro ánimo de un sentimiento solo ayuda a explicar las causas psicológicas de la acción pero no es suficiente para mostrar lo correcto o incorrecto moralmente, hablando, de la conducta.

Agresiones verbales, Apodos, Burlas.

Indiferencia

Agredirse entre compañeros

Decirse groserías

Jugar en los salones

Maltratar las instalaciones y el mobiliario

Pleitos que no se dicen. No tratar bien a las áreas verdes

Hacer cosas que no nos gustan para ser aceptado por los compañeros, autoridades y profesores.

IV. Otra fuente de influencia en la construcción del respeto por las normas o reglas se argumentó desde la referencia a la conciencia, a posibles consecuencias y a los sentimientos

Referencia a la conciencia

La apelación a la conciencia como suprema instancia moral es una forma de fundamentar las propias acciones que goza de aceptación general en la vida cotidiana.

Las personas importantes en el aprendizaje del respeto por las normas son padre y madre; en algunos casos solo mamá; en otros solo papá y en dos casos los hermanos

Pero, como tampoco puede considerarse a la conciencia como infalible; resulta ineludible analizar críticamente lo que ordena o prohíbe ésta, para comprobar hasta qué punto con la voz de la conciencia quienes hablan son aquellas autoridades cuyos mandamientos y prohibiciones fueron asumidos e internalizados en el proceso de educación de las personas, o bien, si se articula en la conciencia la competencia moral de un individuo que se determina libremente a sí mismo.

Realizar las actividades de práctica del respeto por las normas o reglas como levantarse temprano

Arréglate, vístete, cámbiate

Escuchar pláticas e ideas sobre lo que se debe y no se debe hacer

No sancionar frente a otras personas

Saludar a la gente, ser amables, tratar a las personas por igual.

En eventos culturales estar callados, guardar silencio, compostura

Llegar puntual a las citas

Estar 10 minutos antes en la escuela

Llegar temprano a casa.

Referencia a posibles consecuencias

En la referencia a las consecuencias se señala que el deber y la ventura no son compatibles en la totalidad de los casos, y especialmente en las situaciones de conflicto puede suceder que se imponga la realización de una acción que no tenga como consecuencia la felicidad del afectado.

El incumplimiento de las normas o reglas se sanciona con:

Regaños,

Castigos,

Pérdida de permisos y cosas

Para justificar moralmente una acción recurriendo a sus posibles consecuencias, no basta con sopesar éstas desde el punto de vista de la utilidad esperada sino que además, se impone analizar si la utilidad esperada y los medios a través de los cuales debe alcanzarse pueden considerarse morales.

Ir por mi mamá a la hora indicada para que no me quite el coche.

Hacer la tarea en cuanto llegaras para poder jugar

La argumentación moral debe tener muy presente las consecuencias previsibles de las acciones o de las normas con respecto a los posibles beneficios o perjuicios para las personas, sin limitarse solo a esta cuestión.

V. La procedencia del respeto por las normas en la escuela: heteronomía o autonomía, se argumentó desde la referencia a posibles consecuencias, a la conciencia y al código moral.

Referencia a posibles consecuencias

En la referencia a las consecuencias se señala que el deber y la ventura no son compatibles en la totalidad de los casos, y especialmente en las situaciones de conflicto

puede suceder que se imponga la realización de una acción que no tenga como consecuencia la felicidad del afectado.

Es el ambiente en donde vivimos que nos marca nuestras acciones pero se deben medir las consecuencias

Nunca se me hizo una falta hasta que nos lo dijeron los policías

Para justificar moralmente una acción recurriendo a sus posibles consecuencias, no basta con sopesar éstas desde el punto de vista de la utilidad esperada sino que además, se impone analizar si la utilidad esperada y los medios a través de los cuales debe alcanzarse pueden considerarse morales.

Hay algunos que son buenos compañeros y están al pendiente y te dan tips para seguir, para no tener conflictos en la escuela.

Me incomoda venir de falda porque te dicen cosas y falto a clases

Referencia a la conciencia

La apelación a la conciencia como suprema instancia moral es una forma de fundamentar las propias acciones que goza de aceptación general en la vida cotidiana.

En mi generación, creo que fui de los chicos destacados y que quiso dejarles algo a sus compañeros, y mostrarles cómo es posible trabajar de manera óptima en equipo, me conocen como un líder, yo los fui influenciado y ya están pensando a futuro, en algo más provechoso para ellos y sus familias; y me lo reconocen.

Si, siento que ellos si influyen, claro que la última palabra está en ti, es tuya, pero de que influyen sí, claro que van a influir.

Pero, como tampoco puede considerarse a la conciencia como infalible; resulta ineludible analizar críticamente lo que ordena o prohíbe ésta, para comprobar hasta qué punto con la voz de la conciencia quienes hablan son aquellas autoridades cuyos mandamientos y prohibiciones fueron asumidos e internalizados en el proceso de

educación de las personas, o bien, si se articula en la conciencia la competencia moral de un individuo que se determina libremente a sí mismo.

Tú te das cuenta cuando estás haciendo algo mal (7).Depende de uno, siempre, siempre la decisión de seguir el buen o mal camino es de uno, totalmente, a menos que les pongan una pistola pues ahí sí ni modo.

Si conozco las normas o reglas en la escuela, si me daría cuenta, si estoy cometiendo una falta a ellas, pero hay algunas que es necesario que me digan.

Referencia a un código moral

Los estudiantes fundamentaron la procedencia del respeto a la norma o regla institucional con fundamento en un código moral (un catálogo de normas o de reglas no escrito y reconocido de forma implícita).

Respetar o no las reglas en la escuela es decisión propia.

Yo siempre tengo mi punto de vista muy personal, si tú no quieres hacer las cosas no las haces y no tienes que estar esperando que te digan si las haces o no.

Como yo siempre entro a clase, transmití eso.

En general, este tipo de motivos son reconocidos como suficientes, por parte de los miembros del grupo al que se proyecta la validez del código moral invocado. Sin embargo, ningún código moral sacrosanto, en el sentido de que la mera referencia a una de sus normas sea suficiente para justificar moralmente de manera incuestionable y definitiva una acción.

VI. Los juicios y las conductas morales de los estudiantes, se argumentó desde la Referencia a un código moral, a las posibles consecuencias, a la conciencia, al hecho, al código y a los sentimientos.

Referencia a un código moral

Los estudiantes fundamentaron sus juicios y conductas morales con fundamento en un código moral (un catálogo de normas o de reglas no escrito y reconocido de forma implícita).

Respetar a los semejantes, el reglamento, Imitar el respeto y que te respeten.

Hacer la tarea y no fusilarla al compañero.

Ser impuntual

No llegar a clases

Copiar en los exámenes

Sobornar al profe

Que algunos profes te vendan una calificación

Comportarte como no debe de ser, porque no tienes unos valores bien fundamentados

Falta de ética del profesor y del alumno.

Algunos profesores promueven malas conductas: no dan clases los viernes, tienen favoritismo con algunos alumnos

No afectar a otras personas y tampoco afectarte a ti

No hacer algo que sabes que está mal

No son soplones porque no delatan los acuerdos con los profes

Está mal, beber en el estacionamiento porque hay lugares y momentos donde se debe de hacer, antros, centros nocturnos, la escuela merece su respeto.

Está mal que desde los autos, en el estacionamiento, están contaminándonos con mucho ruido, al lado de los salones, estás tomando clase, con profesores que son medios estrictos que quieren un poco de silencio y tranquilidad y el que esta fuera como en su casa, con su escándalo no te deja ni estudiar.

Está mal que los alumnos entren bien tomados a clase, a dormir y que los profesores ni cuenta se dan, porque hablan como locos y no te hacen caso, hay maestros que te ponen atención, y se dan cuenta que estás participando.

A los compañeros que toman en el estacionamiento no les han aplicado ninguna sanción. Lamentablemente los polis no se dan cuenta.

En los torneos fútbol, el torneo de la raza y de la amistad, había riñas entre los equipos, había problemas o golpes, entonces era una falta de respeto para la escuela, falta de respeto hacia las normas.

En general, este tipo de motivos son reconocidos como suficientes, por parte de los miembros del grupo al que se proyecta la validez del código moral invocado. Sin embargo, ningún código moral sacrosanto, en el sentido de que la mera referencia a una de sus normas sea suficiente para justificar moralmente de manera incuestionable y definitiva una acción.

Referencia a posibles consecuencias

En la referencia a las consecuencias se señala que el deber y la ventura no son compatibles en la totalidad de los casos, y especialmente en las situaciones de conflicto puede suceder que se imponga la realización de una acción que no tenga como consecuencia la felicidad del afectado.

Hacer acciones que dañen a otras personas o que nos dañen a uno mismo

No afecte de una manera negativa a otra persona

Mejorar el ambiente en laboral

No les enseñan, creo que ni siquiera les preocupa, siento que no saben ni para donde van.

Porque queremos buenos resultados, porque sabemos a dónde vamos, porque sabemos que queremos.

Afectar o perjudicar a otras personas.

Por la edad, no lo piensas

Por rebeldía cuando no nos parezca lo que nos están imponiendo .Porque te va a dejar algo bueno o al menos no te vas a meter en problemas.

Quien realiza conductas malas tiene actitudes negativas, es gente que no sabe que está haciendo, que no sabe qué va a ser de su vida después, que no ha pensado que será de ella en unos 5, 6 años.

No entra a clases y si entra está viendo la ventana, porque no tiene sus metas claras, está ahí en el salón o en el Tec, pero no sabe que está haciendo ahí o porque está ahí.

Si no entregas los libros en la biblioteca en la fecha indicada nos castigan desde una semana sin sacar libros hasta no poder tomar carga al siguiente semestre, te bloquean en el sistema.

Para justificar moralmente una acción recurriendo a sus posibles consecuencias, no basta con sopesar éstas desde el punto de vista de la utilidad esperada sino que además, se impone analizar si la utilidad esperada y los medios a través de los cuales debe alcanzarse pueden considerarse morales.

Hablan inadecuadamente, vienen a la escuela en alcoholizados y he visto a algunos drogados

Pagas por una calificación” y de todos modos te va mal”

No, en esa ocasión no aplicaron la sanción, nadie se dio cuenta, pues no hubo problema, seguimos como si nada.

A un amigo lo agarraron y lo suspendieron una semana pero ahí hay otro problema como los policías los cambian de lugares, unos no saben quiénes están sancionados, entonces llega el alumno, el policía no sabe que está sancionado y el alumno enseña su credencial y pasa como si nada.

Referencia a la conciencia

La apelación a la conciencia como suprema instancia moral es una forma de fundamentar las propias acciones que goza de aceptación general en la vida cotidiana.

Las buenas conductas son: No comer en el salón, no fumar.

Las malas conductas: pintar las bancas, tomar en el estacionamiento; la acción que sea y que no te importe si estás perjudicando a los demás.

Ponerme rebelde, hacer lo contrario a lo que me imponen.

Cuando solo por ser diferente en algo no lo aceptas.

Las personas que realizan buenas conductas tienen visión de su futuro y en ella involucran a la escuela y las personas que realizan malas conductas hacen lo contrario.

Pero, como tampoco puede considerarse a la conciencia como infalible; resulta ineludible analizar críticamente lo que ordena o prohíbe ésta, para comprobar hasta qué punto con la voz de la conciencia quienes hablan son aquellas autoridades cuyos mandamientos y prohibiciones fueron asumidos e internalizados en el proceso de educación de las personas, o bien, si se articula en la conciencia la competencia moral de un individuo que se determina libremente a sí mismo.

Conductas buena y malas dependen del juicio de cada quien

En las conductas buenas y malas hay que saber que hay límites y que no hay que sobre pasarlos

Una conducta mala de un profe es cuando te cobra por una calificación cuando su papel es venir a enseñar lo que sabe, por eso recibe un sueldo, por eso tiene la facultad de ponerte reglas, de exigirte lo que él considera.

Referencia a un hecho

En estos casos se manifiesta una norma general cuyo carácter imperativo es reconocido y aceptado por la mayoría sin vacilación. Es también una referencia a la norma, que se supone correcta por parte de uno mismo y por las personas a quienes dirigimos el argumento.

Se etiquetan las conductas como buenas o malas de acuerdo con el reglamento, que en este caso es el parámetro.

Las buenas conductas son algo que todos aceptan como venir a la escuela a estudiar, a ganarse una calificación, a aprender, a convivir,

Hacer lo que debemos de hacer, respetar llegar a la hora que tenemos que llegar

Las malas conductas: Hacer cosas que no deben de ser, o que no se deben hacer porque simplemente no se permite, el reglamento no lo permite.

Desde que entras a la escuela ya, estás regulado.

La escuela sí promueve las buenas conductas: “Cada semestre trataba de meterme en actividades culturales, estuve en Jazz, en Karate, en fut bol, ajedrez, entonces era muy bonito conocer a las demás personas y cómo pensaban, al final de cuentas uno se cultiva o aprende, absorbe las cosas buenas de las demás gentes y aprende uno a respetar las ideas que tienen éstas con respecto a ciertas circunstancias, entonces uno oye, escucha pláticas, y todo esto, que lo enriquecen, uno aprende a ser tolerante y a respetar a los demás compañeros”.

La alusión a hechos solo puede considerarse como un argumento válido cuando la norma subyacente sea realmente correcta y no un mero prejuicio o motivos egoístas. Es decir, en la proposición del hecho en cuestión se encuentra implícito un juicio moral o un juicio normativo, esto es un juicio acerca de algo delo que se afirma que debe realizarse. Y es este juicio el que se analiza críticamente no la proposición acerca del hecho como tal.

Referencia a sentimientos

Cuando se hace referencia a los sentimientos y sensaciones como motivo de una determinada conducta, la acción de que se trate queda explicada y resulta comprensible. Pero eso no significa que esté moralmente justificada. Porque no hay un sentimiento (de aceptación o de rechazo, de aceptación o de desprecio, de simpatía o antipatía, de afecto o desafecto) por intenso que sea, que pueda pretender la obligatoriedad de una norma moral.

Actuar como uno se siente mejor, como se debe, portarse bien sentirse uno a gusto.

Comportarnos como se nos da la gana sin importarnos si afectamos a terceros, y sin respetar límites y actuar por actuar, es una mala conducta.

Es hacer lo que no nos gustaría que nos hicieran.

Malas acciones porque no tenemos, bien definido que es lo que estamos buscando, cuál es la imagen que queremos dar, como nos queremos sentir ante los demás

Haber metido a la escuela los preparados, fue una falta porque dentro de mí sentí que si era algo malo, y eso no era correcto.

Sería absurdo que se exigiera de alguien que tuviera o dejara de tener un determinado sentimiento; por tanto, este argumento es insuficiente, desde el punto de vista moral, porque la presencia en nuestro ánimo de un sentimiento solo ayuda a explicar las causas psicológicas de la acción pero no es suficiente para mostrar lo correcto o incorrecto moralmente, hablando, de la conducta.

Referencia a la competencia moral

En muchas ocasiones, para justificar moralmente una acción se recurre a la competencia moral de determinadas personas o instancias reconocidas como autoridades. Esta autoridad competente es considerada suficientemente fiable; puede ser ajena al individuo pero también puede ser el mismo cuando ha alcanzado el puesto de dicha autoridad. La argumentación moral en que se basa este tipo de referencia consiste en afirmar que la acción moral a justificar es congruente con la norma emanada de la autoridad moral. Pero se hace imprescindible el análisis crítico de los

juicios de valor implicados en los veredictos en cuestión; puesto que lo que hace confiable una norma no es quién la dicta, sino qué validez racional posee; también si la persona que actúa solo busca asesorarse para luego hacer lo que su propia razón (en uso de su autonomía moral) le dicte como bueno.

Mi mamá dice “así es” y así tiene que ser, lo que debes de hacer, lo que no debes de hacer aunque no te parece.

Las personas que realizan buenas conductas:

Son las que tienen sus metas claras, no se dejan llevar por la demás gente o por los prejuicios de los demás, trabajan por sus sueños “cuando tu estas enfocado a algo, no hay necesidad de que le copies al compañero o te fusiles su examen”

Llaman mucho la atención.

Pedir que las mujeres, todos los días vistan falda y no pantalón y los hombres vistan de traje, para que “aprendan a vestirse”

Porque es como una casa, porque pasamos tiempo completo, nuestra casa mamá no dejaría que metiera bebidas alcohólicas.

La escuela promueve las conductas buenas o las malas: Algunos maestros siempre nos promovían buenas conductas, valores de la escuela, el respeto, trabajo en equipo; otros maestros, hablaban de esmerarse, esforzarse, de llevarse bien siempre, de hacer todas las cosas llevando a Dios en la consciencia; entonces nunca vi o escuche a un maestro que dijera “pues vámonos de reven” o promoviendo otros males, sino todo lo contrario.

En asuntos morales, nadie puede zafarse de su responsabilidad personal derivando hacia otros el deber de justificar sus propias acciones. Tampoco nadie puede hacer alarde de su competencia moral elevada a instancia infalible, ni dictar soberanamente a otros lo que deben hacer sin fundamentar y argumentar sus indicaciones. La fe ciega en la competencia moral propia o ajena, no constituye tampoco, base suficiente para la moralidad de una acción.

VII. La relación entre el razonamiento moral y la acción o conducta moral, se argumentó desde la referencia a los sentimientos, a la conciencia, a las posibles consecuencias, al código moral y a la competencia moral.

Referencia a sentimientos

Cuando se hace referencia a los sentimientos y sensaciones como motivo de una determinada conducta, la acción de que se trate queda explicada y resulta comprensible. Pero eso no significa que esté moralmente justificada. Porque no hay un sentimiento (de aceptación o de rechazo, de aceptación o de desprecio, de simpatía o antipatía, de afecto o desafecto) por intenso que sea, que pueda pretender la obligatoriedad de una norma moral.

No fui egoísta porque ayudé a mis compañeros

No rompo reglas fácilmente, no me saltó a los demás porque no me gusta y porque me siento culpable si lo hago, además de que me arriesgo por nada; me siento bien como soy porque he logrado mis objetivos de buena manera

Porque a veces piensas cosas y no meditas, simplemente pues lo que piensas lo haces, sin saber si está bien o está mal.

Sí, siempre intento dejar los sentimientos a un lado, ira, enojo, alegría todo eso y ser más frío para pensar las cosas antes de hablar.

Mi razonamiento guía mi conducta en parte porque cuando te enojas, no piensas haces, ya después te arrepientes, porque no pensaste en hacer; con las emociones la razón se desconecta.

Sí, pero hay veces que, actúas por instinto, no piensas antes de, cuando se te presenta una situación de imprevisto, no piensas, sino, solamente reaccionas.

Trato de siempre pensar lo que hago pero algunas veces, te gana el impulso, ir a los arrancones, porque te gustan los carros pero no está bien porque no son legales, pero te gustan los carros, entonces dices “vamos, por qué vas a ir a ver carros”.

No, es lo mismo pensar en actuar bien es lo mismo que actuar bien porque a veces piensas, meditas y actúas. Y a veces solo actúas lo haces por intuición o lo haces así nada más, no lo piensas.

No, porque muchas veces dices “bueno, cómo voy a conseguir eso”, sabes lo que debes hacer, sabes cómo, pero si te sale una oportunidad, dices “aunque me brinque lo demás, esto me va a llevar más rápido”, lo tomas. Algunas veces actúas por intuición, por instinto.

Por cómo les ha ido en la vida “a mí me ha ido siempre mal, pero yo trato a las personas bien”

Lo que te han inculcado desde que naciste.

Por la emociones, si uno está mal emocionalmente actúas como quieres no te interesa si está bien o está mal, y cuando estás bien, piensas más y lo que haces es actuar bien.

No es igual porque muchas veces interviene tu capricho, tu voluntad, tu decir. Sí, es lo que sería tu voluntad, o lo haces como debe ser o haces lo que se te antoja.

No es igual y no se hace así por miedo.

No hay relación, porque a veces las emociones van contra lo que se piensa.

Sería absurdo que se exigiera de alguien que tuviera o dejara de tener un determinado sentimiento; por tanto, este argumento es insuficiente, desde el punto de vista moral, porque la presencia en nuestro ánimo de un sentimiento solo ayuda a explicar las causas psicológicas de la acción pero no es suficiente para mostrar lo correcto o incorrecto moralmente, hablando, de la conducta.

Referencia a la conciencia

La apelación a la conciencia como suprema instancia moral es una forma de fundamentar las propias acciones que goza de aceptación general en la vida cotidiana.

Fumar dentro de las aulas está mal porque molesta a las demás personas. Es un vicio y en su cabeza sabe que está mal pero no puede dejar de hacerlo

Asistir a clases es una obligación y es una buena conducta

“sí, tengo que entrar a clase con aliento alcohólico, lo hago porque es mi obligación”,

Sí, en la clase tienes que pensar y reaccionar poco

Considero que mi razonamiento o pensamiento sí guía mucho mi conducta, porque cada uno piensa y sabe lo que está bien y que está mal, y uno decide lo que es con el pensamiento que hacer y qué no.

No lo pensó solo lo hizo (1): Vender las gelatinas, nunca pensé en que tenía que haber pedido permiso, no lo analice antes de hacerlo, fue “sí, no vamos a vender”. Bueno es yo nunca vi que era malo, para mí vender gelatinas no es una actividad mala, se me hizo algo muy normal, pero no considere que se tiene que pedir permiso, no fue que quisiera romperlo.

Para mí, para actuar bien tienes que pensar bien.

Inconscientemente lo haces aunque no lo debo hacer y recaes, entonces es un problema grave, que tenemos que pensar.

No es lo mismo, porque una cosa es lo que pienso, y otra lo que hago.

La facilidad de tomar la decisión es importante, actuar bien en el momento.

No, haya relación entre pensar en actuar bien y no actuar bien, la diferencia es la acción.

No es igual porque solo lo estableces en un pensamiento, mas no lo llevas a cabo.

No es lo mismo, es más fácil pensar “sí, me gustaría hacer esto y el otro”, pues no es tan fácil aplicarlo.

Pero, como tampoco puede considerarse a la conciencia como infalible; resulta ineludible analizar críticamente lo que ordena o prohíbe ésta, para comprobar hasta qué punto con la voz de la conciencia quienes hablan son aquellas autoridades cuyos mandamientos y prohibiciones fueron asumidos e internalizados en el proceso de educación de las personas, o bien, si se articula en la conciencia la competencia moral de un individuo que se determina libremente a sí mismo.

Referencia a posibles consecuencias

En la referencia a las consecuencias se señala que el deber y la ventura no son compatibles en la totalidad de los casos, y especialmente en las situaciones de conflicto puede suceder que se imponga la realización de una acción que no tenga como consecuencia la felicidad del afectado.

Sí, claro, hay que pensar antes de actuar, hay que ver las consecuencias, que me podría dejar de bueno y que me podría dejar de malo.

Muchas personas piensan, “pues quiero ser esto” pero no trabajan para serlo, nada más lo piensan y por flojera, “hay no tengo tiempo, ahí mañana” entonces eso tal vez nos dañe como personas.

Si no somos congruentes con lo que pensamos y hacemos y decimos, entonces tenemos conflictos con la sociedad y con nosotros mismos.

Lo que hace que las personas actúen bien o actúen mal: Las circunstancias, educación, las emociones: Alguna circunstancia cambia tus planes.

Dicen “lo bailado nadie me lo quita”

Por apatía, por seguir a los demás, “como burritos unos tras otros, así en manada”

Por temor a las represalias.

Por flojera, no estudias y te estás encomendando a todos los santos, para que hayas contestado bien, de churro.

No es lo mismo, no les enseñaron a ser buenos o no los educaron para comportarse bien.

Para justificar moralmente una acción recurriendo a sus posibles consecuencias, no basta con sopesar éstas desde el punto de vista de la utilidad esperada sino que además, se impone analizar si la utilidad esperada y los medios a través de los cuales debe alcanzarse pueden considerarse morales.

Referencia a un código moral

Los estudiantes fundamentaron sus juicios y conductas morales con fundamento en un código moral (un catálogo de normas o de reglas no escrito y reconocido de forma implícita).

Ser Competitivo, buen estudiante, buen deportista.

El comportamiento de ayuda a los demás es natural no lo hace para destacar.

Poner más atención a la escuela porque es lo único que se hace

Responsabilidad con lo que se debe hacer y con lo que no se debe hacer

Si es lo mismo: Sí, pero las acciones son fruto de un razonamiento previo, el pensar y actuar deben de ser correlacionados para que un buen pensamiento tenga impacto en la sociedad, debes hacer una acción buena.

En general, este tipo de motivos son reconocidos como suficientes, por parte de los miembros del grupo al que se proyecta la validez del código moral invocado. Sin embargo, ningún código moral sacrosanto, en el sentido de que la mera referencia a una de sus normas sea suficiente para justificar moralmente de manera incuestionable y definitiva una acción.

Referencia a la competencia moral

En muchas ocasiones, para justificar moralmente una acción se recurre a la competencia moral de determinadas personas o instancias reconocidas como autoridades. Esta autoridad competente es considerada suficientemente fiable; puede

ser ajena al individuo pero también puede ser el mismo cuando ha alcanzado el puesto de dicha autoridad. La argumentación moral en que se basa este tipo de referencia consiste en afirmar que la acción moral a justificar es congruente con la norma emanada de la autoridad moral. Pero se hace imprescindible el análisis crítico de los juicios de valor implicados en los veredictos en cuestión; puesto que lo que hace confiable una norma no es quién la dicta, sino qué validez racional posee; también si la persona que actúa solo busca asesorarse para luego hacer lo que su propia razón (en uso de su autonomía moral) le dicte como bueno.

Mamá es la principal razón de mi comportamiento.

Desde niño me educaron en valores con explicaciones y con acciones por eso no puedo faltar a la norma o regla. "Piensa en un bien y es gratificante", no me gusta tener problemas prefiero evitarlos, solo cuando mis compañeros lo necesitan los ayudo.

En mi familia nos han impuesto a portarnos bien nos han enseñado así.

En casa: te dicen no llegues tarde, no bebas, no te lleves pesado.

Mi maestro me decía, si tú piensas 10 veces en lo mismo, vas a hacer la acción, si siempre piensas de esa manera, vas a comportarte de esa manera, entonces yo siempre pienso así.

En asuntos morales, nadie puede zafarse de su responsabilidad personal derivando hacia otros el deber de justificar sus propias acciones. Tampoco nadie puede hacer alarde de su competencia moral elevada a instancia infalible, ni dictar soberanamente a otros lo que deben hacer sin fundamentar y argumentar sus indicaciones. La fe ciega en la competencia moral propia o ajena, no constituye tampoco, base suficiente para la moralidad de una acción.

Concentrado de los argumentos en cada categoría

Categorías	I	II	III	IV	V	VI	VII
Referencias	Significado, Conocimiento y finalidad del reglamento.	Aspectos, acciones y faltas	El respeto por las normas o reglas	Procedencia del respeto	Otra fuente de respeto	Juicios y conductas morales	La supuesta relación
1 Hecho	6	4	8	0	0	6	0
2 Sentimientos	0	0	7	2	1	5	16
3 Consecuencias	0	6	2	5	4	14	9
4 Código	0	9	26	0	3	19	5
5 Autoridad	3	0	2	0	0	6	5
6 Conciencia	3	4	0	7	4	8	13

Como se muestra en la tabla en relación a las categorías que se formaron en cada una de las dimensiones se presentan las tres referencias de mayor puntajes, así, en la dimensión uno, los argumentos se fundamentaron en el hecho, la autoridad y la conciencia. Las categorías de la dimensión dos, en el código, las consecuencias, en la conciencia y el hecho. En la dimensión tres se fundamentaron en el código, muy ampliamente, en el hecho y en los sentimientos. Las categorías de la dimensión cuatro, en la conciencia, en las consecuencias y en los sentimientos. Las de la cinco, en las consecuencias, en la conciencia y en el código. Las de la seis, en el código, en las consecuencias y la conciencia, finalmente las categorías de la dimensión siete, se argumentaron fundamentadas en los sentimientos, la conciencia y las consecuencias.

Finalmente, considerando los puntos totales que se muestran en la tabla anterior, se puede decir que los argumentos de los juicios y conductas morales de los estudiantes están fundamentados con referencia a: 1) un código moral, 2) a las probables

consecuencias y en 3) la conciencia. Asimismo, la relación directa entre razonamiento moral con la conducta o acción moral no se presentó porque los argumentos se referenciaron con una fuerte carga emocional.

CONCLUSIONES

En el tema de la moralidad, el ser humano se debate entre lo que piensa y hace, es decir, no existe una relación directa entre estos dos aspectos puesto que el ser humano como sujeto potencial siempre está construyendo su identidad: nunca es, sino que siempre está siendo. Este debate se ve reflejado en las teorías e investigaciones morales entre las que se distinguen dos vertientes: una que plantea la moralidad como una conducta y otra que lo hace como un razonamiento o juicio que lleva a una acción moral.

Así, es importante reconocer que Piaget y Kohlberg dejaron a un lado el analizar la relación del razonamiento moral con la conducta y la acción moral. Piaget, en *El criterio moral en el niño* (1932), plantea que lo que se ha propuesto estudiar es el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales porque el desarrollo moral es un proceso mediado por el desarrollo de la inteligencia. Kohlberg aborda tardíamente el problema de la relación entre cognición y acción moral (Kohlberg y Candee, 1984).

La distinción conceptual entre conducta moral y acción moral, constituye una aportación de este trabajo. De esta manera, la conducta moral es aquella que se observa, sobre la que se reflexiona y que sirve de base de juicio sobre lo “bueno” o “correcto, sin embargo, a esta observación y juicio se escapa la verdadera intención y motivos del otro. La acción moral es lo que se hace después de haber reflexionado, valorado y realizado el juicio moral, es decir, se actúa en consecuencia.

En este sentido, tanto el instrumento utilizado por Kohlberg y el DIT de Rest analizan el juicio moral sobre situaciones hipotéticas. Este trabajo aporta el análisis de las acciones morales sobre los dilemas reales que los estudiantes viven en su día a día.

Un resultado importante de la presente investigación es que la percepción de los entrevistados que argumentan no hay relación entre el juicio y la acción moral, porque se piensa más de lo que se hace y porque las emociones y sentimientos tienen mucha influencia para que no se dé la relación; porque la razón se desconecta con las emociones y porque se piensa mucho y se hace poco o porque, simplemente, se reacciona sin pensar, sin meditar en el daño o beneficio hacia sí mismo como hacia los demás.

En este trabajo se analizan los razonamientos morales de los estudiantes en torno a la acción moral, para lo cual se consideró la hipótesis de la cual parte Piaget de que “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1984:09).

Las evidencias de este trabajo confirman lo anterior en torno a los dos tipos de respeto por la regla: el respeto unilateral (la regla es respetada por su origen adulto) y el respeto mutuo o cooperativo (la regla es respetada porque procede del acuerdo entre iguales). Estos dos tipos de respeto se corresponden con dos tipos de comportamiento social: el heterónomo y el autónomo, que son decisivos en el desarrollo de la moral, sin olvidar que ambos comportamientos determinan el actuar en diferentes ocasiones de nuestras vidas.

Según Kohlberg (1989), cada etapa muestra un progreso con respecto a la anterior: desde el sometimiento a la autoridad externa de la primera hasta los principios universales de las dos últimas. Son los sujetos los que «construyen», en cada etapa más personal y autónomamente, el alcance de sus juicios morales. Si un sujeto madura físicamente sin sobrepasar las dos primeras etapas, permanece en ellas y se configura como un «tipo puro». Los sujetos que alcanzan las tres últimas no se configuran como «tipos puros» hasta alrededor de los veinticinco años.

La utilización de un enfoque metodológico mixto permitió identificar el nivel del juicio moral de los estudiantes de dos ingenierías para explicar sus juicios y acciones morales en torno al respeto de las normas y reglas institucionales, mediante la aplicación de un instrumento adaptado y validado para la población mexicana. El modelo teórico que

respaldó el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos es el desarrollo de la moralidad de Kohlberg.

Desde los resultados obtenidos cuantitativamente, se concluye que los estudiantes se ubican en un nivel de juicio convencional, lo que significa que su conducta moral proviene del respeto por las reglas y normas que indica la autoridad y la sociedad. Consideran en una baja proporción los principios y valores de una moralidad postconvencional, las decisiones las hacen en su mayoría con base en una moralidad convencional, o sea, en el respeto por las leyes y las reglas sociales. Con lo anterior se ratifica lo encontrado en otros estudios sobre el desarrollo del juicio moral en los cuales se concluye que el nivel convencional tiene preeminencia en los estudiantes de secundaria, nivel medio superior y superior (Romo, 2005; Barba, 2004, Barba, 2009), e incluso en los profesionistas (Barba, 2002).

Los estudiantes orientan sus juicios y acciones en función de las expectativas de los demás. Desde la perspectiva convencional, su razonamiento moral se basa en lo formal. El respeto por las normas o reglas institucionales nace de la sujeción a la autoridad o del miedo a no estar conforme a lo que espera la sociedad.

La procedencia de su moral es la heteronomía: las reglas son externas a ellos; el respeto a las reglas es unilateral, base de la obligación moral y del sentimiento del deber. El bien es obedecer a la autoridad, cumplir con el deber. Por lo que al realizar sus juicios morales toman en consideración principalmente las normas sociales establecidas por el grupo social al que pertenecen.

Estar en este nivel convencional les implica conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la autoridad o la sociedad por la simple razón de ser normas sociales o por haber sido trazadas por la autoridad. Lo que quiere decir que los estudiantes deberían mostrar conductas y acciones de conformidad con el reglamento y respetar las normas institucionales porque las establecen las autoridades en la Institución, no cometer faltas de respeto a las normas, más bien practicarlas y ser conscientes del respeto que se merece respetar el reglamento institucional.

En cuanto a los dos participantes que obtuvieron el nivel III Posconvencional, han logrado la autonomía moral, son conscientes de la multiplicidad de valores y opiniones relativos a su grupo de pertenencia, tienen un alto sentido de obligación hacia la norma, orientados hacia el bienestar y la protección de los derechos de todos, y realizan acciones morales. Tienen un sentido del compromiso, aceptado en libertad, hacia sus amigos, familia y de sus deberes en la escuela.

Desde el enfoque cualitativo interpretativo, se conformó la muestra intencionada de doce participantes con el propósito de conocer el punto de vista del estudiante respecto al problema que se planteó y que, aun cuando se consideró que el porcentaje de faltas de respeto al reglamento son realizadas por una parte de los estudiantes, las conductas afectan a toda la población estudiantil porque tienen una gran difusión y porque se dan cuenta de que si nadie los ve y no se aplica una sanción: “no pasa nada”.

El uso de la entrevista en profundidad constituye una aportación para distinguir entre conducta moral y la acción moral, con la base de las descripciones y argumentos expresados por los estudiantes.

Desde los argumentos planteados por los estudiantes, el significado del reglamento escolar está claramente comprendido como normas o reglas ligadas a la obligación del *deber ser* y del *deber hacer* porque así lo establecen las autoridades en la escuela y porque así lo han experimentado desde otros niveles escolares. Esto tiene como finalidad el orden, la organización y el control de sus conductas y actividades dentro de un ambiente de respeto y para que no se ocasionen problemas.

Para los estudiantes, existe una clara conciencia de que el reglamento escolar tiene un fundamento de respeto hacia las personas, profesores y compañeros; hacia las instalaciones y al mobiliario y al medio ambiente en los aspectos y las acciones que regula, sin embargo, en algunas ocasiones no lo ponen en práctica y transgreden la normatividad institucional.

Asimismo, hay conciencia de que se han cometido faltas al reglamento, desde lo personal hasta con los amigos, aunque cabe cuestionarse si estas son verdaderas faltas porque no tienen la intención de dañar a nadie, solo de pasar el tiempo o de divertirse. Lo que ocasiona que no respeten las normas pero tampoco lo consideran algo grave.

Los estudiantes expresan que respetar las normas en los procesos académico-administrativos los hace ver ante sus compañeros y profesores como buenos estudiantes. Así, es importante llegar puntual a la clase, poner atención al profesor, no faltar a las clases y tener el celular apagado.

Los entrevistados refieren que las faltas al reglamento no solo las realizan los alumnos sino también algunos profesores que propician la corrupción lo que no evita que les tengan respeto pese a expresar que no se lo merecen. Entre las faltas de respeto al reglamento que realizan los profesores, señalan faltas no tan graves como llegar tarde a la clase, faltar sin aviso, no ser accesibles y faltas más graves como llegar a arreglos económicos con los alumnos para obtener una calificación mayor o aprobar el curso.

Para los participantes, una clara falta al reglamento es ingerir bebidas embriagantes en el espacio escolar o ingresar a las clases con aliento alcohólico, falta esta que es una práctica recurrente y reconocida por los compañeros y refieren que las realizan porque nadie se da cuenta y, por tanto, no pasa nada o porque a algunos profesores fingen no darse cuenta.

La construcción del respeto por la norma institucional está dada por la interacción con sus compañeros más que por el conocimiento del reglamento, del cual refieren que no se aplica mucho. Además, algunas normas son percibidas como incoherentes como sancionar a los alumnos que venden dulces o cigarros, consideradas faltas no graves, y no sancionar a los estudiantes que ingieren bebidas alcohólicas en la escuela, lo cual es reconocido una falta grave.

Por otra parte, expresan que se respeta la norma o regla institucional cuando no se reciben sanciones, porque muestran conductas como portar la credencial debidamente sellada, conductas de cuidado por las áreas verdes y conductas para mantener limpias las instalaciones, asimismo, no confrontar a los profesores, no copiar en los exámenes, “ni se fusilan el trabajo de los compañeros”.

Los estudiantes que logran nivel de juicio Posconvencional identifican la diferencia entre las conductas morales y las acciones morales porque en las primeras obedecen las normas porque está en el reglamento, porque en el mismo se establece cómo deben comportarse en la escuela y en el caso de las acciones morales identifican que no dañan a terceros, ni a sí mismos. No tienen la intención de hacer mal a nadie, solo de pasar el tiempo libre entre las horas clase.

Esta misma diferencia la identifican en las conductas de algunos de los profesores cuando no los tratan bien, cuando le faltan el respeto a las compañeras o cuando solicitan dinero o regalos por una calificación. Diferencian entre los buenos profesores por ser quienes les hablan de valores y además los practican, de los malos profesores que no cumplen con la función y misión que tienen como guías en la formación profesional de los estudiantes.

Para los estudiantes, los padres y hermanos son de quienes aprendieron el respeto por las normas, ya sea mediante la participación y cumplimiento de ciertas actividades o por imitación. Aprendieron el respeto mediante actividades muy concretas y ligadas a su diario vivir, han aceptado como una consecuencia natural la aplicación de la sanción en caso de no cumplir con lo que deben hacer porque faltó a la norma que le dio la autoridad, papá, mamá o hermano mayor. Se puede decir que la familia sigue siendo en el nivel superior el ámbito de experiencia moral y social en el desarrollo moral de los estudiantes y que la escuela tiene una influencia menor que favorece el que los estudiantes sigan juzgando, incorporando o desechando, las conductas morales de sus compañeros y de sus maestros. A conclusiones similares ha llegado Barba (2007a y 2009).

Otro resultado muestra que el respetar o no las normas o reglas en algunos casos tiene que ver con una decisión propia o con la influencia de los compañeros, aun cuando se tiene claro que no deben transgredir la norma. Porque “la educación de la libertad requiere de introspección, pues se requiere desarrollar la capacidad de deliberar y decidir [...]” (García, 2003).

Se observa que una buena conducta tiene como base el respeto a sí mismo y hacia los demás, de esta manera, los participantes expresaron que sus conductas juzgadas como buenas son: ir a la escuela a estudiar, aprender a convivir, no hacer algo que está mal. Realizando buenas conductas se sienten bien, se sienten a gusto porque saben que se están portando bien, conforme a sus valores y a lo que les han enseñado, así, van a lograr algo bueno en sus vidas, no se van a meter en problemas, cuidarán los límites y no harán lo que no les gustaría que les hicieran. Porque la escuela es una instancia socializante de gran importancia, en el desarrollo de la conciencia y de su dimensión intencional, siempre que ejerza su función reconociendo el mundo de la vida de los educandos y favorezca la incorporación de éstos a grupos de pertenencia que procuran el bien común (Delgadillo, 2006).

Los registros arrojan la percepción de que una mala conducta es una acción que daña a otras personas o a sí mismos, se actúa por actuar sin respetar los límites y así se hacen cosas que van en contra de las normas institucionales, como ser impuntual en las clases, copiar en los exámenes, fusilarse los trabajos de los compañeros, sobornar a algunos profesores e ingerir bebidas alcohólicas en el espacio escolar.

Para los estudiantes, algunos profesores promueven malas conductas cuando se muestran prepotentes, no respetan a los alumnos, no tienen confianza en el estudiante, así los alumnos, se van haciendo flojos y van perdiendo responsabilidad; además generan conflicto con los profesores que promueven buenas conductas; también cuando tienen preferencia o simpatía por algunos estudiantes otorgándoles buenas calificaciones y más oportunidades para aprobar siendo injusto, porque debería tratar a todos igual y el estudiante busca la forma de cómo engañarlo para obtener su calificación.

Es importante señalar que algunos estudiantes manifestaron conductas más individualistas y relativistas al expresar que tener buenas o malas conductas depende de la decisión personal y lo bueno o lo malo de esta conducta será solo si se ve afectado o involucrado por la cercanía con quien esté teniendo malas conductas; porque cada quien piensa distinto y depende de cómo se haya formado y en qué condiciones se encuentre.

Los estudiantes en este nivel expresaron que tener conductas o acciones morales está relacionado con la madurez personal, es decir, con tener desarrolladas ciertas cualidades y habilidades personales y sociales como tener visión de su futuro, metas claras, no dejarse llevar por los demás, trabajar por sus sueños y estudiar con empeño.

Las razones que tiene para manifestar conductas o acciones morales son, entre otras, no romper fácilmente las reglas, poner en práctica las enseñanzas de su familia, ayudar a sus compañeros, poner más atención a su actividad escolar siendo responsable con lo que se debe hacer y de esta manera cumplir con su obligación.

En general, los estudiantes compartieron que su razonamiento guía su conducta porque así se los enseñaron, porque solo lo piensan y lo hacen sin detenerse a considerar si es algo bueno o malo, también porque se piensa en las consecuencias, al razonar se dejan de lado las emociones y porque en las clases se necesita razonar más que actuar.

Por otra parte, los estudiantes aplican el reglamento a partir de lo que les dicen sus compañeros, porque no lo conocen y como tienen experiencia en reglamentos de casa, de la sociedad y de la religión; confían en que las normas son similares y se conducen mediante la generalización de su experiencia con las normas citadas. Es decir, cuando llegan a al nivel Superior ya traen un largo historial de conductas y experiencias en cuanto a las normas.

Los resultados y los argumentos muestran que es un porcentaje pequeño de estudiantes el que no respeta el reglamento. La mayoría que sí lo respeta, por su parte,

conoce e identifica las faltas a la norma y cuando se trata de compañeros cercanos, los protegen, los apoyan y no consideran que cometan faltas.

El Reglamento Institucional, tiene un propósito de organización y control de la escuela y para este fin está bien estructurado y bien redactado. No contempla al estudiante como una persona en formación de la autonomía moral, lo que se ve reforzado solo con la aplicación de la sanción, cuando alguna autoridad se percata de lo que sucede en el espacio escolar. Los estudiantes entrevistados refieren que “nadie los vio” cuando ingiere bebidas alcohólicas o ingresan con ellas a la escuela.

Desde la escuela, la formación moral de los estudiantes sigue siendo una función importante, no como una práctica reproductora o inculcadora de valores sino como una guía para desarrollar las capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, de esta forma los estudiantes serán capaces de orientarse de modo racional y autónomo en las situaciones que les planten un dilema moral real o un conflicto de valores.

Los estudiantes se reconocen a sí mismos como respetuosos del reglamento, de los profesores, de sus compañeros y de las instalaciones, y es precisamente el respeto, según Bovet, el sentimiento fundamental que posibilita la adquisición de las nociones morales. De ahí que sea tan importante, fortalecer este sentimiento en nuestros estudiantes, sobretodo cuando señalan que respetan a algunos profesores, aunque no se lo merezcan o no se lo gane.

Como la procedencia de su moral es heterónoma el respeto que dan es unilateral, va a la par con la relación de presión moral, lo que los conduce a ese sentimiento del deber ser y del deber hacer, para cumplir con la norma que emana de la autoridad, es decir, se somete a las reglas, aun cuando a veces las considere injustas o contradictorias. Las evidencias en este punto confirman que, las microculturas, incluida la cultura escolar-complejizan los habitus y la configuración de los esquemas de valoración del estudiante sobre sí mismo cuando las reglas no se consensan ni reflexionan, se favorece el poder de quien las establece (Velázquez, 2010).

La construcción de la moral en los alumnos se defiende a través del argumento de que el hecho y el código moral vienen de casa, lo que coincide con su heteronomía y su

respeto unilateral por la norma o regla. Esta condición se ve favorecida por las obligaciones que les marca el reglamento. Los aspectos, las acciones y las faltas se argumentaron desde el código de conducta de los estudiantes, la construcción del respeto también se argumentó muy fuerte, desde el código moral, la procedencia del respeto está fundamentado por la conciencia, los juicios y las conductas morales desde el código moral y las probables consecuencias.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, Nicola (1992). *Diccionario de filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica, 2ª. Ed.
- Abbagnano, Nicola (1995). *Diccionario de filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica, 3ª. Ed.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amaro, P., Chávez, G., Vázquez, S., Espinoza, P., y Rodríguez, H. (2007). Estudiantes y orientaciones valorales. Un acercamiento al ámbito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 297-314). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Gernika.
- ANUIES (2000) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Aranguren, José Luis (1997). *Ética*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Bandura A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En: Kurtines, W. & Kohlberg, L., y Candee, D. (1987). Moral judgement and moral action: a reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) free speech movement data. *Journal of personality and social behaviour*. Vol 52, No 3. 554-564.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca (Fecha de la publicación castellana, 1987).
- Bandura, A., McDonald, F. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281.
- Barba, B. y Romo, M. (2005). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo 2005, Vol. 10, Núm. 24, pp. 67-92.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, pp. 501-523.
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (2), 1-23. Recuperado el 26-2-07.
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Barba, Bonifacio (2005). "Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 9-14.
- Barba, Casillas José Bonifacio (2006). *La comprensión y el análisis político de la educación moral en México*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo II* (pp. 25-56) México: Gernika.
- Barba, Bonifacio (2007a). La adquisición de la moralidad. Una evaluación en secundaria y bachillerato, en T. Yurén y S. S. Araújo (Coords.), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, Ciudad de México: UAEM-Correo del maestro-La Vasija, pp. 91-116.
- Barba, Bonifacio (2007b). "Experiencia y construcción personal de la moralidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 12, núm. 35, pp.1209-1239.
- Barba, Bonifacio (2009). "Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* (México), vol. 11, núm.1, enero-junio, pp. 95-122.
- Barba, Martín Leticia (2006). *Debates en torno a la educación cívico – moral en nuestro contexto*. Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo II* (pp. 253-280) México: Gernika.
- Barba, B. (2007a) Los valores de cerca. Educar para la democracia. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 73-83). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Gernika
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Becerra, G. (2004) *Recomendaciones para la elaboración y Revisión de Reglamentos y Normativas de la Universidad de los Andes*. Secretaria de la Universidad de los Andes.
- Berger, P. y Keller H. (1985) *La reinterpretación de la Sociología. Ensayo sobre el método y la vocación sociológica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Birkimer, J. C., Johnston, p. L. & berry, M. M. (1993). Guilt and help from friends: Variables related to healthy behavior. *The Journal of Social Psychology*, 133 (5), 683-692.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.

- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178- 210.
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. En D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego and identity* (pp. 226-241). New York: Springer.
- Blasi, A. (1990). How should psychologists define morality? Or the negative side effects of philosophy's influence on psychology. En T. Wren (Eds.), *The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences* (pp. 38-70). Cambridge, MA: MIT, Press.
- Bolívar, A. (1993). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. problemas y propuestas*, Escuela Española, Madrid.
- Bovet (1912), *Les conditions de l'obligation de conscience*. *Annae Psychologique*, en Piaget, J. (1962). *La Nueva Educación Moral*. Trad. María Luisa Navarro Luzuriaga, Buenos Aires: Losada, 2ª. Ed.
- Brezinka, W. y Medina, R. (1987). *La habilidad moral como objetivo de la educación. Reflexiones sobre educación moral*, ambos en Jordán, J.A. y Santolaria, F. (comps.): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- Brody, G. y Shaffer, D. (1982): «Contribution of parents and peers to children's moral socialization», *Developmental Review*, 2,31-75.
- Buxarrais, M. R, Martínez, M y Puig, J. (2001). *La educación moral en primaria y en secundaria*. México: Progreso.
- Buxarrais, María Rosa, Martínez Miguel, Puig José María. (2001). *La educación moral en primaria y en secundaria*. México, D.F. Editorial Progreso.
- Bruner, Jerome (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología. Madrid. España.
- Caba, de la, M. A. (1993): Razonamiento y construcción de valores en el aula, *Infancia y Aprendizaje*, 64, 73-94.
- Cambridge: University Press (Trad. cast. de T. del Amo: *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate, 1984).
- Candela, Martín Antonia, Velázquez Guzmán Ma. Guadalupe (2006). Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar. Universidad Pedagógica Nacional y Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo II* (pp.335-356) México: Gernika.

- Carranza, J. A. Y Escudero, A. J. (1999): “*Teorías psicológicas del desarrollo moral: estatus teórico y alcance práctico*”, en E. Pérez-Delgado y Ma. V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona; Ariel, pp. 43-68.
- COMIE 2002- 2011. “*La investigación en México en el campo de Educación y Valores*”. Estado del conocimiento de la década 2002-2011.
- Colby, A. y Damon, W. (1995). The development of extraordinary moral commitment. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 342-370). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Conde, S. (1998). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela primaria de la Ciudad de México. Un estudio de caso*. Aguascalientes. El Perro sin mecate. 1998, 230pp.
- Contreras, Maribel (2009). Aprender a estar en la escuela. Integración educativa y socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales, en L. Figueroa, A. Hirsch y S. Malpica (Coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, Ciudad de México: Gernika, pp. 323- 333.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18(1), 111-134.
- Cortina, A. (1996), *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid.:Tecnos, 5ª ed.
- Cortina, A. (2000), *Ética sin moral*, Madrid: Tecnos, 4ª ed.
- Cortina, Adela (2003). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos.
- Cortina, Adela y Emilio Martínez. (2008). *Ética*, Madrid: Akal, 4ª. Ed.
- Chávez G. (2007). Historiadores, sociólogos y pedagogos: iguales pero diferentes. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 287-296). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Gernika.
- Delgadillo, Victoria (2006). La integración del ser humano a partir del desarrollo de su identidad con las instituciones educativas, en A. Hirsch (Coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral. Tomo II*, Ciudad de México: Gernika, pp. 499 – 518.
- Delval, J. Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y Educación*. Anaya. Madrid.
- Dewey, J. (1982) *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1975) *Moral Principles in Education*. London y Amsterdam: Leffer and Simons.

Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hermanos.

Denney, N. y Duffy, D. (1974): «Possible environmental causes of stages in moral reasoning», *Journal of Genetic Psychology*, 125, 277-284.

Díaz-Aguado, M. J. Y Medrano, C. (1995): *Educación y razonamiento moral*, Bilbao: Mensajero.

Díaz-Aguado, R. M. (1986). Conocimiento social. En J. Mayor (dir.), *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya, pp. 100-121.

Douglas (1970b:ix) Introducción. Ir hacia la gente. En Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación*. España: Paidós, pp. 15-27.

Dovidio, J. F. (1984). Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 361-427). Nueva York: Academic Press.

Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1991): «Prosocial behavior and empathy: A multimethod, developmental perspective», en M. S. Clark (ed.), *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior* (pp. 34-61), Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N. y Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992): *Empatía y su desarrollo*, Bilbao, Desclée de Brower. (Publicación original, 1987.)

Eisenberg, Wieder Rose (2006). Formación en valores ambientales: retos y algunas estrategias probadas desde la Investigación Acción Participativa. Facultad de Estudios Profesionales Iztacala de la UNAM. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo II* (pp.455-470) México: Gernika.

Emler, N., Renwick, S. y Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *J. Person. Social, Psychology*, 45, 1073-1080.

Erickson, (1976). La entrevista en profundidad en Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”*. Paidós Básica. pp. 100-132.

Escámez, Sánchez Juan (2003). *Pensar y hacer hoy educación moral*. Teoría educativa. España. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Escámez, Sánchez Juan (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria 15, pp. 21-31. España. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Escámez, J. (1984). La formación de hábitos como teoría educativa. Murcia. Límites
- Etxebarria, I. (1994a). «Non-rational guilt»: Predictors of its appearance in processes of change in moral values. *Journal of Moral Education*, 23(2), 145-164.
- Etxebarria, I. (1994b). Cognición y acción moral: «Del dicho al hecho...». In C. Medrano (Ed.), *Desarrollo de los valores y educación moral* (pp. 97-111). Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Fernández y Hortal (comps) (1994). Ética de las profesiones. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Fuentes, E. (1995). Desarrollo del juicio moral, valores y creencias religiosas en adolescentes. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universitat de València.
- García, Díaz Diana Oralia (2006). *Propuesta de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional del adolescente hacia la formación crítica de sus valores*. Universidad Pedagógica Nacional. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo II* (pp. 397-424) México: Gernika.
- García Díaz, D. Oralia (2001). "Un estudio de valores del educando adolescente de la Ciudad de México: la voz del propio joven", en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 243-275.
- García, Claudia (2003). "Un nuevo horizonte para la formación moral", en *Revista de Educación Superior* (México), vol. 4, núm. 128, octubre-diciembre (en línea). Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/128/05.html [consulta: 25 de abril de 2011].
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard, University Press.
- Gilligan, C. (1985). *Psicología moral femenina*. Madrid: Debate.
- Gómez, M. J. Albert (2007). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. España. McGrawHill/Interamericana.
- González, J y Josú Landa (coords.) (1997). *Los valores humanos en México*. México: Siglo XXI.

- Gonzalez, M., y Padilla M.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en preescolares, en Palacios J. Marchesi, A y Coll, C. (comp). Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva. Madrid. Alianza.
- Grinnell, R. M. (1997). Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches. Itaca: E.E. Peacock Publishers. 5a. Ed.
- Habermas, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Trad. R. García Cotarelo. Barcelona. Península.
- Hernández, Sampieri R., et al (2003). Metodología de la Investigación, México: McGrawHill, 3ª. Ed.
- Hernández, Sampieri R., et al (2006). Metodología de la Investigación, México: McGrawHill, 4ª. Ed.
- Herrera A., Cruz, M., Gómez, G., y Ramírez, E. (2001). Los valores en jóvenes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Hirsch, A. (Comp.) *Educación y valores, Tomo II* (pp. 391-420). México: Gernika.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolito, D. (1988). El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.
- Hirsch, A. (coord.) (2001). *Investigaciones de valores: universitarios, profesionales, de estudiantes y profesores universitarios en México*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, México: Universidad de Colima-Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 15 pp.
- Hirsch, A. (coord.) (2006). *Investigaciones de valores: universitarios, profesionales, de estudiantes y profesores universitarios en México*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, México: Universidad de Colima-Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 15 pp.
- Höffe, Otfried (1994), Diccionario de ética, trad. Jorge Vigil. Barcelona: Crítica.
- Hoffman, (1983): «Affective and cognitive processes in moral internalization», en E. Higgins, D. Ruble y W. Hartup (eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 236-274), Cambridge, C.U.P.
- Jurado-López, Martha (2009). "Programa de formación para el desarrollo de la competencia ética a través de la toma de decisiones con la metodología del caso", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (México), COMIE Universidad Veracruzana (en línea). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1271-F.pdf [consulta: 20 de mayo de 2011].
- Kant, I. (1788/1961). *Crítica de la Razón Práctica*. Buenos Aires: Losada.

- Kepowicz, B. y Ruiz-Esparza H. E. (2001). "Juventud e identidad: cosmovisión y estilos de autorrealización en los estudiantes de preparatoria", en Hirsch, Ana (coord.). *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 277-299.
- Killen, M. y Hart, D. (1995). *Morality in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1967). *Moral and religious education and the public schools: A developmental view*, 1. Size, ed., *Religion and Public Education*, Boston, Houghton Mifflin.
- Kohlberg, L. (1975): «The cognitive developmental approach to moral education», *Phi Delta Kappan*, 56 (10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: the cognitives-developmental approach*. En T. Likona (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).
- Kohlberg, L., y Candee, D. (1984): *The relationship of moral judgement to moral action*, en W. M. Kurtines y J.L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 52-73), Nueva York: Wiley.
- Kohlberg, L., y Candee, D. (1987): *The relationship of moral judgement to moral action*, en W. M. Kurtines y J.L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 52-73), Nueva York: Wiley.
- Kohlberg, L.; Levine, C. y Hower, A. (1983): *Moral stages: a current formulation and a response to critics*, Basilea: Karger.
- Kohlberg, L.; Power, C; Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Kutnick, P. (1985): *The relationship of moral judgment and moral action*, en S. Modgil y C Modgil (eds), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (pp. 125-149), Filadelfia, Falmer Press.
- Kutschera, (1989) *Fundamentos de Ética*, Madrid: Cátedra.
- Lapsley, D. K. (1996). *Moral Psychology*. Boulder, CO: Westview Press.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: F.C.E.

- Latapí, S. Pablo. (2001). La moral regresa a la escuela. Segunda reimpresión. México: CESU-UNAM. Plaza y Valdés. 150 pp.
- Latapí, Pablo. (2001) "Valores en la educación" Conferencia publicada en la Revista Ingenierías, abril-junio 2001, vol.4 núm.11
- Latapí, Pablo. (2003). Acotamientos a la filosofía de la educación en México. En VI Congreso nacional de investigación educativa. Conferencias magistrales. Mexico: Comie.
- Latapí, S. Pablo. (1999). La moral regresa a la escuela. México: CESU-UNAM. Plaza y Valdés. 150 pp.
- Latapí Sarre, Pablo (1998). Tiempo educativo mexicano (tomo v). Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- Lei, T. y Cheng, S. W. (1984): An empirical study of Kohlberg, doctoral dissertation, University of Harvard, Massachusetts.
- Lipman, M.; Sharp, A. M., y Oscanya, F. S. (1992) *La filosofía en el aula*. Ed. De la Torre, Madrid.
- Locke, D. (1986). A psychologist among the philosophers: Philosophical aspects of Kohlberg theories. En C. Modgil (Eds.), Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy (pp.21-38). Philadelphia: Falmer Press.
- López Calva, M. (2009). Reseña de "Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes" de A. Hirsch y R. López Zavala. Revista: Revista Mexicana de Investigación Educativa 2009. Vol. 14. Núm. 43., pp. 1313-1321.
- López, Calva Martín (2006). Del hecho al dicho y del dicho al aula: una mirada a la formación valoral en nuestro sistema educativo. Universidad Iberoamericana, Campus Puebla. En Hirsch, Ana (coord.) Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I (pp.381-424) México: Gernika.
- Maggi, R. (coord.) (2003). "Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela", en M. Bertely (coord.), Educación, derechos sociales y equidad, 3 vols., México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, vol. III, pp. 967-986.
- Maggi, R. Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén (2003) "Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001)", en M. Bertely (coord.), Educación, derechos sociales y equidad, 3 vols., México: COMIE/SEP/CESU UNAM, vol. III, pp. 923-941.

- Mancera, Enrique y Miller, Dinorah (2011). Los jóvenes estudiantes de educación superior: actores diversos y en movimiento. En Rocío Grediaga y Romualdo López (Coords.), Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020, México: UAM-Azcapotzalco.
- Mead, G. (1934/1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, España: Paidós.
- Medrano, C. (1998). Los dilemas contextualizados: un estudio realizado en el País Vasco. *Cultura y Educación*, 11/12, 183-194.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. 2a. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Mesina, M. (2006) et al. El reglamento escolar en cuatro escuelas secundarias en Colima: La objetivación de una construcción social denominada “adolescentes indisciplinados. México.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1983).
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 429-444.
- Mills, R. y Grusec, J. (1988): «Socialization from, the perspective of parent-child relationship», en S. Duck (ed.), *Handbook of personal relationships*, Chichester, Willey.
- Miller, P. A.y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and Externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Molina, G. A y Alonso, A. G. (1998). “*¿Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria? Una mirada etnográfica*” en *Educación y valores*. Tomo I. Ana Hirsch Alder (compiladora) Gernika, México., p196.
- Morales, V. P. (2008) *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Morfín, C. (2002). *Desarrollo moral y educación superior. Una descripción de los estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*. Tesis de maestría no publicada. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco,
- Morín, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.

- Morse (2002a). «Intuitive inquiry». *Qualitative Health Research*, 12 (7), p. 875.
- Morse, (2004a) «Qualitative evidence: using signs, signals, indicators, and facts». *Qualitative Health Research*, 14 (6), pp. 739-740.
- Mosbacher, B.J., Gruen, G.E. y Rychlak, J.F. (1985). Incentive value: The overlooked dimension in childhood sharing. *Journal of Geretic Psychology*, 146, 197-204.
- Mosher, D. L. (1979). The meaning and measurement of guilt. In C. E. Izard Emotions in personality and psychopathology. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Muñoz, C. (1994). La contribución de la educación al cambio social. Reflexiones a partir de la investigación. México: Centro de Estudios Educativos Universidad Iberoamericana Santa Fe.
- Muñoz, C. y Palomar, J. (1994). Un acercamiento cualitativo al estudio de la formación valoral de los egresados de una universidad privada de la ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIV (1 y 2), pp. 39-82.
- Muñoz, C., Rubio, M., Palomar, J., y Márquez, A. (2001). Formación Universitaria y Compromiso Social: algunas evidencias derivadas de la investigación. En Hirsch, A. (Comp.) *Educación y valores*, Tomo II (pp. 153-182). México: Ediciones Gernika.
- Noguez, S. (2002). Madurez del juicio moral al ingreso y al egreso de licenciatura. Tesis de maestría no publicada, Universidad Iberoamericana, México, D. F., México.
- Nucci, L. P. (1989). *Moral Development and character education*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation.
- Nunner-Wrinkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of ethic of care and personality versus an ethic of rights and justice. En W. M. Kurtines y J.L Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 348-365). Nueva York: Wiley.
- Oser, F y Atholf, W. (1998). *Autodeterminazioa moral*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV.
- Palacios, N. S., et al. (2002). *Nuevas formas de medir el Desarrollo Sociomoral*. *Revista de Psicodidáctica*. Núm. 14. Universidad del País Vasco. España.
- Pascarella, E. T. and P. T. Terenzini (1991). *How college affect students*, San Francisco, EE. UU: Jossey-Bass.
- Plascencia, Martín y Romo, José (2007). "Precisiones en el análisis del razonamiento sociomoral infantil", en *Memoria electrónica del IX Congreso Mexicano de*

Investigación Educativa (México), COMIE-UADY (en línea). Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178944559.pdf> [consulta: 20 de mayo de 2011].

Pérez-Delgado E. y Mestre, M. V. (1995). El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula. Valencia: Artes Gráficas Soler.

Pérez-Delgado, E. y Mestre, M. V. (1999). Psicología moral y crecimiento personal. Barcelona: Ariel Psicología.

Pérez-Delgado, E., y García-Ros, E. (1991), La psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual, Madrid: Siglo XXI.

Peters, R. S. (1981). Desarrollo moral y educación moral. F.C.E.

Piaget, J. (1985). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella (Trabajo original publicado en 1932).

Pieper, Anne Marie (1991) *Ética y Moral. Una Introducción a la Filosofía práctica*. Barcelona: Crítica.

PIID 2007-2012. Programa Institucional de Innovación y Desarrollo. 2007-2012. Instituto Tecnológico de Puebla.

Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S.L. y Clark, R. D. (1981). Emergency intervention. Nueva York: Academic Press.

Piliavin, J.A., Dovidio, J.F., Gaertner, S.L., y Clark, R.D. (1981). Emergency Intervention. Nueva York: Academic Press.

Puig, J. M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Horsori., pp.65-120.

Prentice, N.M. (1972). The influence of live and symbolic modeling on promoting moral judgment of adolescent juvenile delinquents. *Journal of Abnormal Psychology*, 80, 157-161.

Puig, J. M. y Martínez, M.(1989). Educación y democracia. Barcelona: Laertes.

Ramos, J. (2006). Valores de los estudiantes universitarios. Construcción de un instrumento de medición a través del diferencial semántico. En Hirsch, Ana (coord.) Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I (pp. 147-168) México: Gernika.

Rawls, J., (1971/1995). *“Teoría de la Justicia”*. México, Fondo de Cultura Económica. 2ª. Ed.

Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rest, J. (1979). *Revised Manual for de Defining Issues Test*. Minneapolis: Minnesota University Press.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J. y Thoma, S. J. (1999, a). Post-conventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J. y Thoma, S. J. (1999, b). A Neo- Kohlbergian approach: The Dit and Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.

Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Traduc de E. Rabossi. Buenos Aires. Paidós.

Rodríguez, Solano Araceli (2006). Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. Tomo II (pp.281-312) México: Gernika.

Romo, Martínez J.M (2004). *Juicio moral en estudiantes de bachillerato: un diagnóstico*. *Revista Caleidoscopio. Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, núm. 15, año 8, Ene-Jun de 2004, pp. 7-27.

Romo, José (2005). "Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 10, núm. 24, pp. 43-66.

Ruiz Olabuenaga, J.I. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salmerón, Ana (2009). "El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* (México), vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp.57-76.

Saucedo Ramos, Claudia L. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de Educación, México: CINVESTAV.

Schmelkes, Sylvia (1999) *Educación para los derechos humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latinoamericana* en E. Remedi (coord). *Encuentro de investigación educativa 95-98*, México: DIE CINVESTAV/Plaza y Valdés

Schmelkes, Silvia (1998). *Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación*, en *Educación*, núm. 4, enero-marzo, nueva época, Guadalajara, pp. 8-18.

- Schmelkes, Sylvia (1997) La pedagogía de la formación valoral, en la escuela y la formación valoral autónoma. México, Castellanos Editores, pp. 57-74.
- Selltiz, C., et al (1980) Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales, Madrid: Rialp, 9ª.
- SNIT (2003). *Modelo Educativo para el Tercer Milenio*. Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.
- Silas, J., del Rincón, A., Prieto, S., Pliego, S., y Cortés, A. (2007). El estudiante universitario frente a la pobreza. En: Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) México. Investigación en educación y valores (pp. 55-70). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Gernika.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (2000). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados". Paidós Básica. 3ª. Ed. España.
- Turiel, E. (1983). The development of social knowledge: Morality and Convention.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Ed.), Handbook of child psychology (5th ed., Vol. 3, pp. 863-932), Social, Emotional, and Convention, Wiley, Cam. New York. Chap.13.
- Valdéz Medina, José Luis (1997). "Los valores en adolescentes mexicanos (preparatoria)" Universidad Autónoma del Estado de México-Facultad de Ciencias de la Conducta.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe (2006). La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela, Barcelona/México: Ediciones Pomares/Universidad Pedagógica Nacional.
- Vigotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. En Obras escogidas Tomo II. Barcelona: Paidós.
- Villegas de Posada, C. (1994b, p. 23) Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 27, núm. 3, 1995, pp. 463-470. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz
- Vine, I. (1986). Moral maturity in socio-cultural perspective: Are Kohlberg stages universal? In Modgil, S., and Modgil, C. (Eds.), Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy (pp. 431-450). Philadelphia: Falmer Press.
- Walker, L. J.; Devries, B. y Trevethan, S. D. (1987): «Moral stages and moral orientations in real life and hipothetical dilemmas», Child Development, 58, 842-858.

- Walker S. O. G. (2001). "Principios pedagógicos y didácticos de la enseñanza moral en la educación primaria elemental y superior en el sistema público y oficial mexicano 1823-1914", en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 41-59.
- Walker, L. y Taylor, J. (1991): «Family interactions and the development of moral reasoning», *Child Development*, 62, 264-283.
- Wittgenstein, J. (1968/1976). *Los Cuadernos azul y marrón*. Madrid. Tecnos,
- Wuest, Teresa (coord.); *et al.* (1995). "Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos", en Wuest, M. Teresa (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 311-387.
- Yurén, Teresa (2008b). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. Ciudad de México: Juan Pablos, pp.174.
- Yurén Camarena María Teresa (2006). Efectos de un dispositivo de formación ética y ciudadana. Universidad Autónoma del Estado de Morelos En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral*. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo II (pp. 119-147) México: Gernika.
- Yurén, Teresa (2005). *Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes, en Yurén, T; Navia, C. y Saenger, C. (Coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 19-45.
- Yurén, M. T. y cols. (2003). El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, México: *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp. 943-966). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Yurén, Ma. T. (1995) *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.

ANEXOS

ANEXO 1

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A ESTUDIANTES QUE OBTUVIERON UN P% ALTO Y BAJO Y NIVEL CONVENCIONAL/ POSTCONVENCIONAL EN LA PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS Y CUMPLIERON CON LOS REQUISITOS INDICADOS.

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA A COORDINADORES DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL E INGENIERÍA MECÁNICA

ANEXO 4

INSTRUMENTO DE REGISTRO PARA EL ANÁLISIS DE EVIDENCIAS EN LOS EXPEDIENTES DE LOS ESTUDIANTES

ANEXO 1

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS¹

Cuaderno de instrucciones

El propósito de este cuestionario es ayudarnos a entender cómo piensan las personas sobre problemas sociales. Las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto, justo o injusto. En las situaciones de este cuestionario no hay respuestas 'correctas' o exactas de la manera en que los problemas de matemáticas tienen respuestas exactas. Queremos que nos diga lo que piensa acerca de varias historias en las que se presenta un problema.

Se le pedirá que primero lea una historia en este cuaderno y luego registre sus respuestas en una hoja especial.

Para ilustrar el procedimiento a continuación se presenta un ejemplo:

FRANCISCO Y EL CARRO

Francisco López está pensando en comprar un carro. Está casado, tiene dos niños pequeños y gana un sueldo regular. El carro que compre será el único de la familia, se usará principalmente para ir al trabajo y transportar a la familia en la ciudad y, algunas ocasiones, para salir de vacaciones. Al tratar de decidir qué carro comprar, Francisco se dio cuenta de que hay algunas cosas o cuestiones que tiene que tomar en cuenta para juzgar su importancia. Por ejemplo: ¿Deberá comprar un carro grande pero usado o uno nuevo pero pequeño por más o menos el mismo precio? También ha pensado en otras cuestiones.

Sabemos que este no es un problema social, pero ayuda a ejemplificar las instrucciones. En las historias de problemas sociales que contiene este cuestionario usted va a expresar sus opiniones en tres secciones diferentes, según se explica a continuación:

¹ Derechos reservados, James Rest (1979), Universidad de Minnesota. Traducción y adaptación: Gustavo Muñoz y Bonifacio Barba, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

PRIMERA SECCION: exprese su opinión acerca de lo que la persona debe hacer. Si se inclina por una acción u otra, indíquelo aunque no esté completamente seguro (a). Si no se inclina por alguna, marque el círculo de "no puedo decidir".

SEGUNDA SECCION: lea cada uno de los enunciados numerados del 1 al 12 y reflexione en la cuestión que el enunciado señala. Si piensa que la cuestión es fundamental para tomar una decisión en cualquier sentido, marque la opción de muchísima importancia. Si piensa que el asunto no es importante o que no tiene sentido para usted, entonces marque ninguna importancia. Si un enunciado es importante, pero no fundamental marque mucha, alguna o poca dependiendo de cuánta importancia piensa que tiene. Puede marcar varios enunciados con el mismo nivel de importancia.

TERCERA SECCION: después de indicar la importancia de cada cuestión, usted va a elegir el enunciado más importante de todos basándose en la importancia que ya les dio antes, aunque no haya considerado ninguno como de muchísima importancia. Después elija el segundo en orden de importancia, luego el tercero y finalmente el cuarto. Asegúrese de tomar en cuenta la importancia que registró en la segunda sección.

Aplicamos lo anterior al problema de Francisco: se trata primero de recomendar lo que debe hacer y luego indicar la importancia de las cuestiones que debe considerar al tomar la decisión. Observe cómo se procede siguiendo las tres etapas:

PRIMERA SECCION: ¿qué debe hacer Francisco?

Comprar un carro nuevo Comprar un carro usado No puedo decidir.

SEGUNDA SECCION: ¿qué importancia tiene cada cuestión?

1. Que la tienda de carros esté en la misma cuadra donde vive Francisco
2. Si un carro usado sería a la larga más económico que uno nuevo
3. Que el carro sea verde, que es el color favorito de Francisco
4. Que la pulgada cúbica de desplazamiento sea de al menos 200

5. Si un carro grande, espacioso, sería mejor que uno pequeño
6. Que los corrimientos frontales sean diferenciales

E N U N C I A D O S

IMPORTANCIA	1	2	3	4	5	6
Muchísima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Note usted que el primer enunciado fue considerado sin importancia; el segundo fue considerado como un asunto fundamental, de muchísima importancia para tomar una decisión; el tercero fue considerado como moderadamente importante o que tiene alguna importancia; en el cuarto, la persona que contestó no tenía claro si 200 era bueno o no, por lo que marcó "ninguna"; el quinto enunciado fue también juzgado de muchísima importancia y, por último, se consideró que el sexto no tenía sentido, por lo que también se contestó "ninguna".

TERCERA SECCION: con base en las respuestas de la sección anterior se elige el enunciado más importante de todos y se marca su número; luego se elige el segundo más importante, y así sucesivamente el tercero y el cuarto.

	1	2	3	4	5	6
Enunciado más importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

importancia						
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observe que al contestar la tercera sección el enunciado más importante es uno de los que fueron marcados con muchísima importancia. Para decidir entre los enunciados 2 y 5, se debe volver a leerlos y elegir uno de ellos como el más importante y el otro como segundo en importancia, hasta señalar los cuatro más importantes.

A continuación se presenta la primera historia que contiene un problema social. Léala y registre luego sus opiniones de cada sección en la hoja de respuestas. Después de señalar los cuatro enunciados más importantes de la primera historia, regrese al texto para y lea la segunda de ellas y registre sus respuestas en las tres secciones como en la primera historia. Así atenderá luego la tercera historia.

Recuerde: al registrar sus respuestas asegúrese de llenar por completo los óvalos, que la marca quede oscura y borrar perfectamente en caso de que tenga que hacer correcciones. Use solo el lápiz # 2.5 (firme) para registrar sus respuestas.

1ª. HISTORIA: ARMANDO Y LA MEDICINA

En una ciudad mexicana, una mujer estaba a punto de morir debido a un tipo especial de cáncer. Había una medicina que los doctores pensaban que podía salvarla. Era una medicina que un fabricante de medicinas de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era costosa de preparar, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que costaba hacerla. Gastaba 2,000 pesos y cobraba 20,000 por una pequeña cantidad de la medicina. El esposo de la mujer enferma, Armando, fue con todos los que conocía para conseguir el dinero, pero solo pudo juntar 10,000 pesos; la

mitad del costo de la medicina. Le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que lo esperara para después pagarle, pero el fabricante dijo: "No, a mí me costó descubrir esta medicina y voy a sacarle todo el dinero que pueda".

Armando estaba a punto de desesperarse y comenzó a pensar en entrar a la tienda del hombre y robar el medicamento para dárselo a su esposa.

PRIMERA SECCION: ¿Debe Armando robar la medicina?

SEGUNDA SECCION: ¿Qué importancia tiene cada una de las cuestiones siguientes?

1. Las leyes de la comunidad están para ser respetadas.
2. ¿No es natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella tanto hasta el punto de robar para ayudarla?
3. ¿Correrá Armando el riesgo de que le disparen como ladrón o a ir a la cárcel por la ayuda que puede obtener robando la medicina?
4. Que Armando sea un luchador profesional o tenga mucha influencia con los luchadores profesionales.
5. Si Armando roba para bien de sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.
6. Si los derechos del que inventó la medicina han de ser respetados.
7. Si la esencia de vivir incluye y rodea la terminación de morir, social e individualmente.
8. ¿Qué valores son la base para regular el modo en que la gente actúa en su relación con los otros?
9. Si se va a permitir al farmacéutico ampararse en una ley injusta que de todos modos solo protege a los ricos.
10. La ley en este caso atiende el más básico de los derechos de cualquier miembro de la sociedad.

11. Si el farmacéutico merece ser robado por ser tan ambicioso y cruel.
12. ¿Robar en casos como éste traerá o no un bien mayor para toda la sociedad?

TERCERA SECCION: Con base en sus opiniones de la sección anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes**, ordenándolas de la primera a la cuarta.

2ª. HISTORIA: EL PRISIONERO QUE SE ESCAPÓ

Un hombre fue sentenciado a la prisión con una condena de diez años. Después de un año se escapó y se fue a vivir a una parte distinta del país y se puso el apellido de Martínez. Durante años trabajó mucho y ahorró poco a poco dinero para poner su propio negocio. Durante todo este tiempo fue justo con sus clientes, les pagaba muy bien a sus empleados y ayudó con la mayor parte de sus ganancias a obras de caridad. Un día el señor Pérez, un antiguo vecino, lo reconoció como el hombre que se había escapado de la prisión ocho años antes y a quien la policía había estado buscando. El señor Pérez se preguntaba si debía denunciar al señor Martínez con la policía.

PRIMERA SECCION: ¿Debe el señor Pérez denunciar al señor Martínez?

SEGUNDA SECCION: ¿Qué importancia tiene cada una de las cuestiones siguientes?

1. ¿No ha sido bueno el señor Martínez por tiempo suficiente probando que no es una mala persona?
2. Cada vez que alguien escapa al castigo por un crimen, ¿no fomenta eso más crímenes?
3. ¿No estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal?
4. ¿Ha pagado realmente el señor Martínez su deuda con la sociedad?
5. ¿Estaría fallando la sociedad en lo que el señor Martínez debe esperar razonablemente de ella?

6. Qué beneficio serán las prisiones, a excepción de la sociedad, especialmente para un hombre caritativo.
7. ¿Cómo puede alguien ser tan cruel y sin sentimientos para enviar al señor Martínez a prisión?
8. ¿Es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa, que el señor Martínez no cumpla la suya?
9. ¿Era el señor Pérez un buen amigo del señor Martínez?
10. ¿No es obligación del ciudadano reportar a un criminal que se ha escapado, independientemente de las circunstancias?
11. ¿Cómo podría atenderse mejor la voluntad de la gente y el bien común?
12. Ir a prisión, ¿le hace un bien al señor Martínez o se protege así a cualquier persona?

TERCERA SECCIÓN: Con base en sus opiniones de la sección anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes**, ordenándolas de la primera a la cuarta.

3ª. HISTORIA: EL PERIÓDICO ESCOLAR

Alfredo, un estudiante de preparatoria, quería publicar un periódico hecho en su misma escuela, de modo que pudiera expresar muchas de sus opiniones. Quería hablar en contra del uso de armas en disputas internacionales y también en contra de algunas reglas de la escuela, como la de prohibir a los hombres usar el cabello largo. Para iniciar su periódico, Alfredo pidió permiso a la dirección. El director le dijo que estaba bien, siempre y cuando Alfredo se comprometiera a llevarle todos los artículos para que los aprobara antes de su publicación. Alfredo aceptó y llevó varios artículos para que fueran aprobados. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las siguientes dos semanas.

Sin embargo, el director no esperaba que el periódico de Alfredo llamara tanto la atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que empezaron a organizar protestas en contra de la prohibición de llevar el pelo largo y de otras reglas de la escuela. Varios padres de familia se enojaron y se opusieron a las opiniones de Alfredo; le llamaron por teléfono al director y le dijeron que el periódico era antipatriótico y que no debía publicarse. Como resultado del creciente descontento, el director le ordenó a Alfredo que dejara de publicar el periódico diciéndole que la razón para suspenderlo era que sus actividades estaban interrumpiendo el trabajo de la escuela.

PRIMERA SECCIÓN: ¿Debe el director suspender el periódico?

SEGUNDA SECCIÓN: ¿Qué importancia tiene cada una de las cuestiones siguientes?

1. ¿Es el director más responsable ante los estudiantes o ante los padres?
2. ¿Autorizó el director el periódico por largo tiempo o prometió aprobar expresamente cada uno de los números a su debido tiempo?
3. ¿Empezarán los estudiantes a protestar aún más si el director suspende el periódico?
4. Cuando el bienestar de la escuela está amenazado, ¿tiene derecho el director a dar órdenes a los estudiantes?
5. Si hay condiciones en el habla del director para decir “no” en este caso.
6. Si el director suspende el periódico, ¿estará evitando la discusión amplia de problemas importantes?
7. La orden del director hará que Alfredo pierda la confianza en el director mismo.
8. Si Alfredo fue realmente leal a su escuela y patriota en relación con su país.
9. ¿Qué efecto tendrá la suspensión del periódico en la formación del juicio y del pensamiento crítico de los estudiantes?
10. Si Alfredo estaba violando de alguna manera los derechos de otros al publicar

sus propias opiniones.

11. Si el director debería dejarse influir por algunos padres enojados, siendo él quien conoce mejor lo que está pasando en la escuela.

12. Si Alfredo estaba usando el periódico para producir odio y descontento.

TERCERA SECCION: Con base en sus opiniones de la etapa anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes**, ordenándolas de la primera a la cuarta.

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS (DIT-Pro)

Cuaderno de instrucciones

Anota en la **hoja de respuestas** los datos generales que se indican a continuación. Utiliza en cada aspecto un espacio para cada número. Por ejemplo si tu edad es 28 años cumplidos escribirás:

2	8
---	---

1. Escribe tu edad en años cumplidos.
2. Anota tu género según corresponda.

01 Hombre

02 Mujer

5. Escribe el nombre de la licenciatura que estudias.

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS (DIT-Pro)

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____

--	--

--	--

1ª. HISTORIA: ARMANDO Y LA MEDICINA

Primera sección: Debe robar la medicina No debe robarla Estoy indeciso (a)

Segunda sección: Señale la importancia de cada cuestión.

IMPORTANCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1
Muchísima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Mucha</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poca

Ninguna

Tercera sección: con base en sus opiniones de la sección anterior elija las cuatro cuestiones más importantes.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Enunciado más importante

Segundo enunciado en importancia

Tercer enunciado en importancia

Cuarto enunciado en importancia

2ª. HISTORIA: EL PRISIONERO QUE SE ESCAPO

Primera sección: Debe denunciarlo No debe denunciarlo Estoy indeciso (a)

Segunda sección: Señale la importancia de cada cuestión.

IMPORTANCIA

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Muchísima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Mucha</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Alguna</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Poca</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tercera sección: con base en sus opiniones de la sección anterior elija las cuatro cuestiones más importantes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Enunciado más importante</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuarto enunciado en importancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3ª. HISTORIA: EL PERIODICO ESCOLAR

Primera sección: Debe suspenderlo No debe suspenderlo Estoy indeciso (a)

Segunda sección: Señale la importancia de cada cuestión.

IMPORTANCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
-------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------

Muchísima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mucha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tercera sección: con base en sus opiniones de la sección anterior elija las cuatro cuestiones más importantes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Enunciado más importante</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

HOJA DE DATOS

1. El primer paso en la calificación manual es preparar las hojas de respuesta de cada sujeto.

Sujeto ID _____

Fecha _____

ESTADIO

HISTORIA	2	3	4	5a	5b	6	A	M	P	Inconsistencias
Heinz										
Estudiante										
Prisionero										
Doctor										
Webster										
Periódico										
Puntajes brutos										
Porcentajes										

2. Para empezar, mire solo las cuatro filas al final de la página (los números de respuesta a la pregunta: "De la lista de cuestiones de arriba, seleccione las cuatro más

importantes: Más importante___, Segunda más importante___, Tercera más importante___, Cuarta más importante___.")

3. Para el ítem marcado como el más importante, consulte la gráfica de abajo para encontrar cuál estadio representa el ítem. Por ejemplo, si la primera fila del sujeto en la historia de Heinz fue el ítem 6, esta será una selección del estadio 4; el ítem 10 en la historia de Heinz es el estadio 5A; el ítem 4 en la historia de Heinz es un ítem "M".

ITEM

HISTORIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Heinz	4	3	.2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
Estudiantes	3	4	2	5A	5 ^a	3	6	4	3	A	5B	4
Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
Doctor	3	4	A	2	5 ^a	M	3	6	4	5B	4	5A
Webster	4	4	3	2	6	A	5A	5A	5B	3	4	3
Periódico	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

4. Después de encontrar el estadio del ítem, valore las opciones para darle un puntaje de 4 a la primera categoría ("más importante") 3 a la segunda categoría (segunda más importante), 2 a la tercera categoría, y 1 para la cuarta categoría.

5. Para el primero, segundo, tercer y cuarto ítem categorizado en las seis historias, coloque el puntaje apropiado en la columna de estadio en la hoja de datos de los sujetos. Por ejemplo, en el ejemplo de arriba donde la primera opción fue el ítem 6, un ítem de estadio 4, coloque el puntaje de 4 en la hoja de datos bajo el estadio cuatro en el cuadro para la historia de Heinz. Si el ítem categorizado como "segundo más importante" fue el ítem 10 (un ítem de estadio 5A), entonces deberán ser colocados tres puntos bajo el estadio 5A. Si el ítem 4 fue categorizado como el tercero, se colocan dos puntos bajo la M, y así sucesivamente.

6. El cuadro completo en la hoja de datos, tendrá cuatro números para cada historia y 24 en total. (Puede haber más de un número en un cuadro, por ejemplo, cuando la primera y segunda opción en la historia de Heinz pertenece al mismo estadio, en cuyo caso se colocan ambos números en el cuadro).

7. En la hoja de datos de los sujetos se pone el total en la columna de cada estadio (por ejemplo, para la columna de estadio 2 se suman los números de la historia de Heinz, la historia de los estudiantes, la del prisionero, etc. se hace lo mismo para los estadios 3, 4, 5A, 5B, 6 y M.)

8. Para obtener el puntaje bruto de la moralidad de principios ("P"), sumar los puntos de los estadios 5A 5B y 6.

9. Convertir el porcentaje de estadio bruto a porcentajes dividiendo los porcentajes brutos entre .6. Nótese que el porcentaje P puede variar de cero hasta 95 en vez de 100 debido al hecho de que en tres historias no hay un cuarto ítem de "principios" para escoger.

Calificando la forma corta

Para calificar el cuestionario hecho solo con las historias de Heinz, el prisionero y el periódico, proceden los pasos del 1 al 8, solo que se omiten las otras historias. En el

paso 9, se divide el puntaje bruto de estadio entre .3 en vez de .6, de tal manera que los porcentajes para todos los estadios (excepto el porcentaje P) se incrementarán al 100% (Si se usan cuatro historias, los puntajes de estadio serán divididos entre .4).

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A ESTUDIANTES QUE OBTUVIERON UN P% ALTO Y BAJO Y NIVEL CONVENCIONAL/ POSTCONVENCIONAL EN LA PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS

Datos personales

Nombre: _____ Fecha: _____

Especialidad: _____ Edad: _____ Semestre: _____

Horario: Matutino. Vespertino. Mixto. Continuo. Discontinuo.

Carga académica: Mínima. Media. Máxima.

El tiempo en la escuela.

¿Cómo te sientes en el tiempo que pasas en la escuela? ¿Te agrada? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más te gusta del tiempo que pasas en la escuela?

I. El significado, el conocimiento y la finalidad del reglamento escolar

¿Qué es un reglamento? ¿Qué reglamentos conoces?

¿Conoces el reglamento de la escuela? ¿Alguna vez te lo explicaron?

¿Para qué sirven los reglamentos?

II. Los aspectos, las acciones y las faltas al reglamento

¿Recuerdas qué aspectos contempla? ¿Podrías decírmelos?

¿Podrías darme ejemplos de algunas acciones que consideras que cumplen con el reglamento de la escuela? ¿Por qué son para ti acciones que cumplen con el reglamento?

¿Podrías darme algunos ejemplos de lo que consideras faltas al reglamento de la escuela? ¿Por qué son faltas para ti?

III. La construcción del respeto por las normas o reglas Institucionales

- ¿Consideras que los reglamentos deben respetarse? ¿Por qué?
- ¿Consideras que el reglamento de la escuela se respeta? Sí, No ¿por qué?
- ¿Consideras que todos los estudiantes respetan las reglas?
- ¿Cómo y cuándo has aplicado el reglamento?
- ¿Alguna vez has cometido alguna falta de respeto al reglamento de la escuela?
- ¿Qué falta cometiste?
- ¿Consideras que las actividades que realiza la escuela promueven el respeto al reglamento? ¿Puedes narrarme algún suceso que recuerdes?
- ¿Tú consideras que haya conductas de respeto y no respeto en la escuela? ¿Me darías algunos ejemplos? ¿Conoces algún otro evento o suceso de no respeto por las reglas? ¿Me podrías narrar qué sucedió? ¿Tú participaste? ¿Por qué participaste? ¿Y tú por qué no participas? ¿Por qué lo hiciste o por qué lo haces? Si no participaste, ¿Por qué consideras que otros si participaron?

IV. Otra fuente de influencia en la construcción del respeto por las normas o reglas

- En tu familia, ¿tienen reglas? ¿Qué reglas tienen?
- En tu familia, ¿quién te enseñó en respeto por las reglas? En tu familia, ¿cuáles son las actividades en las que tu aprendiste el respeto por las reglas? ¿Cómo lo hacías?
- Si no se cumplen las reglas en tu familia ¿hay sanciones y consecuencias? ¿Se premia el cumplimiento de las reglas en tu familia?

V. La procedencia del respeto por las normas en la escuela: heteronomía o autonomía

- ¿Has realizado alguna actividad que haya sido reconocida como buena o mala conducta? Sí, No, ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo respondió la escuela?
- ¿Tus compañeros te animan a la realización de buenas o malas conductas, para respetar o no respetar las reglas? ¿Cómo lo hacen?

¿Consideras que tus compañeros tienen relación con tus conductas buenas o malas? ó ¿todo es decisión y responsabilidad tuya?
¿Cómo sabes que no estás respetando las reglas de la escuela? ¿Tus compañeros te lo dicen o tú te das cuenta?

VI. Los juicios y las conductas morales en la escuela

¿Para ti que es una buena o una mala conducta?
¿Por qué consideras que se realizan las buenas o las malas acciones?
¿Cuáles son las conductas que pueden considerarse buenas o malas?
¿Quiénes las realizan?
Si alguna vez cometiste alguna falta al reglamento, ¿Qué opinas de lo que hiciste?
¿Alguien te vio? ¿Te aplicaron alguna sanción?
¿Alguna vez has visto que algunos de tus compañeros/as han cometido alguna falta al reglamento de la escuela? ¿Qué falta cometieron? ¿Qué opinas de lo que hicieron? ¿Alguien los vio? ¿Les aplicaron alguna sanción?
En la escuela, ¿se promueven las buenas conductas o las malas conductas?
¿Cuáles son? ¿Podrías darme algunos ejemplos?

VII. La supuesta relación entre razonamiento moral y conducta moral

¿Cómo consideras que es tu comportamiento en la escuela? ¿Por qué es así?
¿Cómo calificarías tu comportamiento? ¿Por qué es así?
¿Cuáles son las razones por las que te comportas así? ¿Tú qué piensas de ello?
¿Tú qué piensas en el momento de comportarte así?
¿Consideras que tu pensamiento es guía de tu conducta? Sí, No, ¿Porqué?
¿Podrías darme algún ejemplo?
¿Es lo mismo pensar en actuar bien que actuar bien?
¿Qué es lo que hace que las personas actúen bien o mal?
¿Por qué muchas veces se piensa en actuar bien y no se actúa bien?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA A COORDINADORES DE LAS CARRERAS: INGENIERÍA INDUSTRIAL E INGENIERÍA MECÁNICA

I. Datos personales

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Especialidad atendida: _____ Años en la
coordinación _____

Núm. de alumnos que atiende: _____ Horario de
atención _____

II. El reglamento: importancia, aplicación y análisis

¿Podría explicarme de manera general en qué consiste tu trabajo con los estudiantes?

¿Te agrada atender a los estudiantes?

¿Qué es lo que más te gusta del tiempo que pasas atendiendo a los estudiantes?

¿Te gusta la escuela? ¿Qué te gusta más de ella?

¿Conoces el reglamento para los estudiantes?

¿Existe algún otro reglamento o procedimiento dirigido a promover el respeto de las normas o reglas?

¿Cuáles son las principales reglas o normas que debe respetar el estudiante?

¿Cómo se entera de ellas? ¿Podrías darme algunos ejemplos?

¿Cuáles son las normas o reglas que más respetan los estudiantes?

¿Cuáles son las normas o reglas que menos respetan?

¿Cómo se enteran de que los estudiantes no han respetado alguna regla o norma institucionales?

¿Quién respeta/o no respeta más las reglas o normas: los estudiantes o las autoridades? ¿Cuál es el procedimiento que sigues con un estudiante cuando no ha respetado una regla o norma institucional? Podrías explicarlo.

III. Las conductas de respeto y no respeto al reglamento

¿Desde tu experiencia, como coordinador de carrera podrías decir que hay un porcentaje alto de respeto por las reglas o normas institucionales? ¿Por qué consideras que es así?

Podrías decirme, ¿Cómo es la conducta de este estudiante.....? ¿De respeto/no respeto por las normas? ¿Por qué consideras que es así?

¿Consideras, que para este estudiante, el reglamento es claro respecto a las conductas de respeto a las normas que se esperan de él?

Este estudiante, ha infringido alguna norma, ¿cuál? ¿Cómo ha sido?

¿Para ti que es una conducta de respeto a las reglas institucionales? ¿el estudiante.....tiene estas conductas?

¿Has participado en alguna actividad en que haya sido reconocida o premiada una conducta de respeto a las reglas o normas institucionales?

¿Tú consideras que hay conductas que son reconocidas como de respeto a las reglas y normas en la escuela?

¿Qué conductas consideras que son reconocidas? ¿Podrías darme algún ejemplo?

IV. Las razones de los estudiantes ante la falta de respeto al reglamento

¿Cuáles son los argumentos del estudiante cuando tiene conductas de no respeto al reglamento?

¿Qué razones consideras que tienen para no respetar o respetar las normas en la escuela?

V. Influencia de otros factores: familia, compañeros.

De lo que expresan los estudiantes. ¿Has detectado alguna influencia (compañeros, familia, edad, etc.) en el respeto o no de las reglas o normas institucionales?

ANEXO 4

INSTRUMENTO DE REGISTRO PARA EL ANÁLISIS DE EVIDENCIAS EN LOS EXPEDIENTES DE LOS ESTUDIANTES

Participante/ Carrera	Documentos	Estudia/trabaja	Lugar de procedencia	Vive con	Reglamento	Reportes	Bajas

1. Participante/Carrera: nombre y carrera en la que está inscrito
2. Documentos: entregó sus documentos: Completos-Incompletos. Entregados en fecha programada o no. Y si recibió alguna sanción por ello
3. Estudiante de tiempo completo o estudia y trabaja
4. Lugar de origen: Originario de la ciudad de Puebla o no
5. Con quien vive: familia, solo, con amigos, o en una pensión
6. Reglamento recibido: Si / No. Con firma y fecha de recibido.
7. Con reporte o no, de alguna falta de respeto a las normas.
8. Si sus semestres son continuos o fue dado de baja por algún incidente relacionado con el no respeto por las normas.