Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Escuela de Posgrado
Programa Académico de Maestría en Psicología

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Tesis presentada por:
CATALINA MARÍA MÁRQUEZ MONCADA
MARÍA DEL ROCÍO MÉNDEZ DEL PORTAL

Para optar el Grado Académico de
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Asesora
Mariela Cristina Dejo Vásquez

Lima – Perú
2018

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

CATALINA MARÍA MÁRQUEZ MONCADA

MARÍA DEL ROCÍO MÉNDEZ DEL PORTAL

_____

Nombres(s) y Apellidos, Asesora

_____

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

_____

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

_____

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

_____

Dr. Ángel Guillermo Gómez Navarro
Director de la Escuela de Posgrado

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons
SOME RIGHTS RESERVED

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo demostrar los efectos de un Programa de Intervención Tutorial para desarrollar el juicio moral en estudiantes de secundaria de un colegio particular de Lima.

La investigación es aplicada, de nivel explicativo y diseño cuasiexperimental. La muestra está representada por 40 alumnas de 3º año de secundaria de 14 y 15 años de edad.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de Gibbs & Widaman. Si bien el instrumento era confiable, a través del presente trabajo, se pudo determinar nuevamente su confiabilidad. Asimismo, se diseñó un Programa de Intervención Tutorial denominado "Desarrollando nuestro juicio moral" basado en dilemas morales. Los resultados indican que si bien no hubo diferencias significativas entre los puntajes totales de salida del grupo experimental y de control, se observó permanencia en el estadio o movilización hacia estadios superiores en el grupo experimental después de la intervención.

Palabras clave: Desarrollo moral, programa de intervención, educación secundaria, dilemas morales.

ABSTRACT

The objective of this research was to demonstrate the effects of a Tutorial Intervention Program in order to develop moral judgment in a group of High School students of a private school in Lima, Peru.

The research is applied, of explanatory level and quasi-experimental design. The sample is represented by 40 students of 3rd year of secondary school of 14 and 15 years of age.

The instrument used was the Social Moral Reflection Questionnaire (SROM) of Gibbs & Widaman. Although the instrument was reliable, through this work, it was possible to determine again its reliability. Likewise, a Tutorial Intervention Program called "Developing our Moral Judgment" was designed based on moral dilemmas. The results indicate that although there were no significant differences between the total output scores of the experimental and control groups, constancy or mobilization towards higher stages was observed in the experimental group after the intervention.

Keywords: Moral development, intervention program, secondary education, moral dilemmas.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

RECONOCIMIENTO/DEDICATORIA

A Dios, por todas sus bendiciones y por permitirnos llevar a término este trabajo.

A nuestras familias, que con su compañía, aliento y apoyo han tenido un papel irremplazable en este camino de aprendizaje.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT ……..	4
ÍNDICE ……	6
LISTA DE TABLAS ……	9
LISTA DE FIGURAS ……	10
INTRODUCCIÓN ……...	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN …….....	13
1.1 Planteamiento del problema ……... ….	13
1.2 Justificación de la investigación……	16
1.3 Delimitación de la investigación ……...	18
1.4 Objetivos de la investigación ……..	19
1.4.1 Objetivo general ……	19
1.4.2 Objetivos específicos ……	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO ……..……	21
1.4 Antecedentes de la investigación ……	21
1.4.1 Internacional ……...	21
1.4.2 Nacional ……	23
2.2. Bases Teóricas ……	26
2.2.1 Teoría del desarrollo moral de Kohlberg …….	26
2.2.1.1 Los seis estadios del juicio moral …….	27
2.2.1.2 Limitaciones de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg en los estudiantes ……	28
2.2.2 Teoría del desarrollo moral de Carol Gilligan ……...	30

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Página

2.2.3 Encuentro de la ética de la justicia con la ética del cuidado: Seyla Benhabib …… 31

2.2.4 La importancia de desarrollar el juicio moral …… 32

2.3. Definición de términos …….. 33

2.4 Hipótesis ……. 35

2.4.1 Hipótesis general ……..... 35

2.4.2 Hipótesis específicas ……... 35

CAPÍTULO III: MÉTODO ……..… 36

1.5 Nivel, tipo y diseño de la investigación ……..... 36

1.5.1 Nivel …… 36

1.5.2 Tipo …… 36

1.5.3 Diseño …… 37

3.2 Participantes ……..… 38

3.2.1 Población …….. 38

3.2.2 Muestra ..…….. 39

3.3 Variables de investigación …….. 39

3.3.1 Variable indirecta o independiente …….. 39

3.3.1.1 Definición conceptual de la variable indirecta o independiente …….. 39

3.3.1.2 Definición operacional de la variable indirecta o independiente ……... 40

3.3.2 Variable directa o dependiente……... 40

3.3.2.1 Definición conceptual de la variable directa o dependiente …….. 40

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Página

3.3.2.2 Definición operacional de la variable directa o dependiente ……. 40

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos …… 40

3.4.1 Fases de la ejecución de la investigación…… 40

3.4.2 Cuestionario de Reflexión Socio Moral …….. 44

3.4.2.1 Ficha Técnica …….. 44

3.4.2.2 Descripción del Cuestionario …… 44

3.4.2.3 Confiabilidad y validez ……..…. 45

3.4.2 Programa de intervención Tutorial …… 45

3.5 Técnicas de procesamiento y recolección de datos ……. 46

CAPÍTULO IV: RESULTADOS ……. 47

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS ……... 57

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES... 62

6.1 Conclusiones ……..... 62

6.2 Recomendaciones ……... 63

REFERENCIAS ……... 65

APÉNDICES …… 68

Apéndice A. Cuestionario de reflexión socio moral (SROM) …. 69

Apéndice B. Los seis estadios del juicio moral …… 88

Apéndice C. Consentimiento informado del sujeto participante de investigación ……. 91

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1.	Muestra ……	39
2.	Descriptivos …….	47
3.	Diagnóstico PT Entrada ……	48
4.	Diagnóstico PT Salida ……...	49
5.	Pruebas de normalidad ……..	49
6.	Correlaciones ..……....	50
7.	Estadísticas de fiabilidad …….	50
8.	Pruebas de muestras emparejadas ……...	51
9.	Distribución de los PT en las pruebas de entrada y salida del grupo de control y PT promedio de cada estadio …,,,…	52
10.	Pruebas de muestras emparejadas ……..…	53
11.	Distribución de los PT en las pruebas de entrada y salida del grupo experimental y PT promedio de cada estadio …….	54
12.	Prueba de muestras independientes ……..	55
13.	Distribución de los PT en las pruebas de salida y promedio PT de los grupos de control y experimental ……	56

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

LISTA DE FIGURAS

Figura Página

1. Gráfico de barras de la distribución de los PT del grupo de control …… 52

2. Gráfico de barras de la distribución de los PT del grupo experimental …… 54

3. Gráfico de barras de la distribución de los PT de salida de los grupos de control y experimental …….. 56

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del juicio moral es un tema que urge trabajar hoy en día porque se evidencia una crisis de valores éticos en la sociedad que responde a la crisis del ser humano en cuanto a sus relaciones consigo mismo, con los demás y con su entorno en general y se expresa, principalmente, a través del relativismo y subjetivismo.

Esta realidad que se difunde con mayor rapidez a través de la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales, se traslada al ámbito familiar, trayendo consigo nuevos desafíos para los padres en lo que respecta a la educación de sus hijos.

Las familias, cumplen un papel fundamental en la formación moral de los niños y adolescentes puesto que son ellas el espacio natural para la educación de los hijos. La escuela, acompaña a las familias en esta labor, es por ello, la importancia del rol del profesor en la formación integral del educando en el sentido que constituye, muchas veces, un modelo a seguir para los estudiantes.

Frente a esta realidad, se propone un Programa de Intervención Tutorial cuyo objetivo es favorecer el desarrollo moral de las alumnas que cursan tercer año de secundaria de un colegio particular de Lima. Este programa tiene como base los dilemas morales. Es decir que a través de problemas hipotéticos o reales, se busca que los estudiantes se cuestionen sobre la situación descrita y respondan a la pregunta: ¿qué haría yo? De esta manera, a través del análisis y la argumentación de la postura tomada y en contraste con la de sus demás compañeros, los adolescentes pueden mejorar su razonamiento moral. Este planteamiento, utiliza las investigaciones realizadas por Kohlberg, quien

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

afirmaba que existen tres niveles morales, pre convencional, convencional y post convencional, que podían ser desarrollados de manera ascendente a través de los dilemas morales.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, madres y padres tienen que afrontar una gran cantidad de problemas y desafíos en relación a la educación de sus hijos. Cambios sociales, culturales, económicos y políticos, así como también, la presencia de avances científicos y tecnológicos, han ido cambiando el ritmo de la vida. Esta situación, exige de los padres, diálogo y compromiso en la tarea educadora; la cual, como menciona Melendo (2008), es un deber y derecho fundamental.

La función de la familia es vital para el desarrollo integral de los niños y adolescentes puesto que en ella se aprende a relacionarse con los demás, se forma la conciencia moral, se transmiten los valores y, en general, se enseña a mirar el mundo.

En este sentido, Cardona, citado por Melendo (2008), señala que todos los hombres tienen derecho a ser educados y que la familia es el lugar privilegiado para la educación. Los padres tienen un derecho-deber indelegable e insustituible.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se puede señalar que los padres son los primeros educadores y su función es irremplazable, sin embargo, históricamente, las instituciones educativas complementan y ayudan a los padres en la formación integral de sus hijos. En otras palabras, el colegio no debe sustituir o reemplazar el deber y derecho de los padres en relación a la educación de los hijos pero puede complementar esta responsabilidad.

En esta línea, Melendo (2008), menciona como tendencias actuales lo siguiente:

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

1. Delegación, por parte de los padres, al colegio, de su propia misión educativa.
2. Cierto “acostumbramiento” de la institución educativa ante esta realidad. Otorgándose, en muchos casos sin quererlo, protagonismo excesivo.
3. Debilitamiento progresivo de la institución familiar.

Es decir, muchos padres procuran delegar su propia misión educativa al colegio. Sin embargo, la educación de sus hijos es para los padres un derecho y deber irremplazable. Las instituciones educativas deben de contribuir a que las familias sean auténticas familias y que puedan llegar a comprender que son ellos los responsables de la educación de sus hijos. Es misión de los profesionales de la enseñanza hacer entender a los padres que la familia es fundamental para el desarrollo de sus hijos.

Asimismo, la participación del cuerpo docente de la institución educativa, desempeña un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes. Es decir, no solo impartiendo los conocimientos teóricos sino especialmente formando moralmente a los estudiantes.

Es por ello que el rol del profesor cumple una labor de suma importancia en el desarrollo del juicio moral de los estudiantes. Este tema ha sido profundizado ampliamente por el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg, quien formuló su tesis doctoral en 1958 sobre el razonamiento moral a través de dilemas hipotéticos, tomando como punto de partida el concepto piagetiano de la teoría del desarrollo cognitivo en el estudio del juicio moral.

Adicionalmente, la investigación de Kohlberg se centró en estudiantes varones, los cuales consideró que alcanzaban estadios morales más altos que las mujeres. Además, pretendía determinar estructuras de razonamiento

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

universales que pudieran ser válidas para diferentes realidades, condiciones sociales, sexo y culturas.

Esta postura fue criticada años más tarde por su discípula, la psicóloga y filósofa estadounidense Carol Gilligan, quien realizó un estudio para demostrar que no había una diferencia por condición de sexo; que "'las mujeres no son menos maduras moralmente que los hombres, simplemente tienen una voz diferente', y dicha voz debe ser escuchada" (Gilligan citado por Medina-Vicent, 2016, p.89).

Dicha problemática no ha sido muy explorada en la realidad educativa peruana y por consiguiente, no hay suficiente evidencia empírica en el desarrollo del tema. Es por ello, el interés e inquietud científica en colaborar en el desarrollo del juicio moral de las estudiantes del tercer año de secundaria de un colegio particular de Lima con población exclusivamente femenina, a través de un Programa de Intervención Tutorial. Se considera que las horas de tutoría son un ámbito idóneo para la formación ética de los estudiantes puesto constituyen un espacio de acompañamiento grupal y personal de los alumnos que tiene por características ser flexible, abierto, libre y que puede ser adaptado, con estrategias, a las necesidades y requerimientos del aula.

Si bien existen programas de Tutoría que fomentan el desarrollo integral de los alumnos con temas tales como: sexualidad, adicciones y alcohol, inteligencia emocional, habilidades sociales, hábitos de estudio, entre otros; son escasos los Programas de Intervención grupal que trabajan el desarrollo del juicio moral en los estudiantes a través de dilemas morales. Lo que es frecuente en la realidad peruana es que la responsabilidad educativa de la formación moral recaiga en las áreas de Religión y Filosofía. Sin embargo, se considera que

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

llevarlo durante las horas de tutoría, puede significar un aporte transversal a las otras áreas de estudio y así, los estudiantes puedan percibir que la moral forma parte de su vida cotidiana.

¿Cuál es el impacto de un Programa de Intervención Tutorial para el desarrollo del juicio moral basado en el uso de dilemas morales en los estudiantes del tercer año de secundaria de un colegio particular de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

La formación del razonamiento moral en estudiantes de instituciones educativas de Educación Básica Regular es una labor de suma importancia que debe tener un lugar central dentro del Proyecto Educativo Institucional para que pueda conectarse transversalmente con las demás áreas de estudio. El protagonismo que debería tener la ética y la moral radica en que están vinculadas al comportamiento humano, es decir con acciones concretas que influyen en el individuo que las realizan y en su entorno.

Es fundamental, que tanto los niños como los adolescentes que se encuentran en pleno proceso de formación sean cada vez más conscientes de las decisiones que toman en su quehacer cotidiano. Es por ello que los adultos, padres o profesores, como mediadores, los acompañan en su proceso de formación para que puedan valorar sus acciones y tomen consciencia en sus implicancias. Es ahí donde el aspecto cognitivo, el juicio crítico y la formación moral son de vital importancia puesto que a través de ellas el estudiante podrá evaluar todas las gama de posibilidades frente a una acción determinada y, escoger libremente la que se ajuste a su conciencia y razón.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Actualmente, son muchas las situaciones en que los adolescentes están expuestos a conflictos morales, todo el tiempo deben enfrentar diferentes circunstancias que los cuestionan y obligan a valorar las situaciones. Se encuentran sumergidos en un mundo globalizado, relativista, individualista, hedonista, saturados de información a través de los diversos medios de comunicación que influyen sobre su visión de la realidad y muchas veces sobre sus acciones y juicios de valor. Sin embargo, este razonamiento algunas veces no es respaldado con argumentos válidos que sostengan su fundamento cuando tienen que explicar su postura, dejándose llevar algunas veces por corrientes de pensamiento que no comprenden completamente pero que siguen por comodidad, practicidad o presión social.

Asimismo, cabe resaltar la necesidad de buscar coherencia entre estas reflexiones morales y la acción concreta que se reflejen en la vida cotidiana. Sin embargo, la presente investigación se centra en conocer el proceso cognitivo que realiza un adolescente de tercero de secundaria en su desarrollo moral.

Por otro lado, Hersh, Reimer y Paolitto (2002) destacan la importancia del rol del profesor en la formación moral de los estudiantes y en el aprendizaje de valores. La conducta de los educadores es un referente para los estudiantes; por ello que independientemente de la materia que enseñen, cada profesor, es un educador moral.

Es por ello que se considera fundamental la participación activa del profesorado con el objetivo de procurar una formación adecuada en los estudiantes que implique forjar hábitos, trabajar la voluntad, procesar la información que reciben en verdadero conocimiento; para que de esta manera estén en la capacidad de dar argumentos éticos y transformarlos en acciones

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

coherentes entre su pensar y actuar. Se pretende contribuir a la función del profesor como mediador moral a través de un Programa de Intervención Tutorial, el cual procurará servir de guía al docente para generar en sus estudiantes procesos cognitivos que le permitan desarrollar en los alumnos su razonamiento moral.

La Intervención Tutorial propuesta tiene como elemento principal el dilema moral, puesto que se considera que es una herramienta utilizada por otros autores que han hecho esfuerzos en diseñar proyectos educativos para favorecer el desarrollo del juicio moral en los escolares. De esta manera, se puede señalar en relación a la duración de las intervenciones psicoeducativas del desarrollo del juicio moral que las más eficaces giran alrededor de varias semanas en las que se realizan las discusiones de los dilemas. Este intercambio de perspectivas, favorece el desarrollo natural del razonamiento moral (Rest citado por García-Ross, Gimeno y Pérez Delgado, 1991).

En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú en el Manual de Tutoría y Orientación Educativa, plantea que la tutoría grupal es un espacio propicio para el encuentro y conversación entre profesor o tutor y los estudiantes en el que se pueden tratar temas de interés y crecimiento personal. Una de sus ventajas es la flexibilidad; es decir, es posible su modificación y adaptación según las necesidades de la clase.

1.3 Delimitación de la investigación

La investigación se realizará en un colegio particular femenino del distrito de la Molina, en el departamento de Lima perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) # 6. El colegio pertenece a una comunidad religiosa que

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

tiene como misión la formación humanística y en valores de sus alumnas.

El Programa de Intervención Tutorial se desarrollará durante la hora de tutoría semanal que tienen las alumnas. La duración del Programa constará de 6 sesiones de 45 minutos cada una.

El Programa de Intervención Tutorial tendrá como base teórica lo planteado por Kohlberg para el desarrollo del juicio moral; es decir utilizará dilemas morales para seguir el proceso de razonamiento moral. “Solo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué”. (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002, p. 51).

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar los efectos de un Programa de Intervención Tutorial en el desarrollo del juicio moral de las estudiantes de secundaria de un colegio particular de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diseñar un Programa de Intervención Tutorial que promueva el desarrollo moral de las estudiantes de secundaria de un colegio particular de Lima.
- Comparar los resultados de la evaluación de entrada con los resultados de la evaluación de salida del grupo experimental después de realizar el Programa de Intervención Tutorial de las estudiantes de secundaria de un colegio particular de Lima.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

- Comparar los resultados de la evaluación de entrada con los resultados de la evaluación de salida del grupo de control de las estudiantes de secundaria de un colegio particular de Lima.
- Comparar los resultados de la evaluación de salida del grupo experimental con los resultados de salida del grupo de control, después de realizar el Programa de Intervención Tutorial de las estudiantes de secundaria de un colegio particular de Lima.

IN VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM
SC UNIFÉ

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons
SOME RIGHTS RESERVED

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Para la presente investigación se ha revisado la siguiente literatura:

2.1.1 Internacional

Callado (2012) en su Tesis Doctoral titulada: “Relación entre el nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de educación primaria y su disposición a la transmisión de valores sociales a su alumnado”, de la Universidad de Jaén (España) buscó determinar la implicación que tiene la educación en valores sociales en el desarrollo moral de los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria, mediante las opiniones de sus docentes. Para llegar a ello realizó una revisión de la literatura acerca del desarrollo en el marco educativo de la educación en valores y de su desarrollo moral. También se revisaron los distintos aspectos normativos sobre la formación en valores en el currículum escolar.

Este estudio se realizó mediante una investigación descriptivo-exploratoria que le permitió conocer al autor las opiniones del profesorado relativas a las implicaciones de los docentes en el desarrollo de valores sociales en sus alumnos. Buscando favorecer a futuras investigaciones que aborden cuáles han de ser las disposiciones del profesorado, en qué se han de fundamentar y, la elaboración de programas de desarrollo del juicio moral para ellos, así como de carácter pedagógico.

López (2010) publicó una investigación llamada: “Intervención Pedagógica basada en dilemas morales”. En este estudio se valoró la eficacia de una estrategia pedagógica basada en dilemas morales para verificar su

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

contribución al mejor desarrollo moral de estudiantes de secundaria. Dicho análisis se realizó por medio de una investigación aplicada-cuantitativa, con una metodología empírico-analítica que llevó a concluir que es posible la formación de la conciencia moral a través de un proceso de intervención pedagógica por medio de la utilización de los dilemas morales.

Pérez y Valois (2009) presenta su tesis de maestría: “La formación de la conciencia moral en el grado octavo del Colegio Los Alpes”, de la Universidad de La Salle (Colombia). En ella detalla la puesta en práctica de una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales para la formación de la conciencia moral. Dicha investigación consistió en tomar dos grupos de estudiantes y determinar el estadio del desarrollo de la conciencia moral en el que se encuentran por medio del DIT, test diseñado por J. Rest, para que siendo ese el punto de partida se construya una propuesta de intervención que permita avanzar en los estadios categorizados por Kohlberg. Una vez realizada la implementación y ejecución de la intervención se aplicó nuevamente el DIT al grupo experimental, para evaluar si se promovió el desarrollo de la conciencia moral.

El estudio realizado, a manera de conclusión, confronta los resultados con la hipótesis de trabajo y ofrece una herramienta pedagógica práctica para la continuidad en la escuela de una propuesta que permita la secuencia en el desarrollo y formación de la conciencia moral que pueda ser aplicada en un periodo de tiempo más amplio a la intervención realizada y en las situaciones cotidianas propias del contexto escolar en el que se desenvuelven los estudiantes teniendo como finalidad permitirles el desarrollo de la autonomía moral desde las diferentes áreas del currículo.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

García (2008) realizó una tesis doctoral titulada: “Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral” cuyo objetivo fue profundizar en dos dimensiones, la moralidad y la religiosidad, como características estructurales y constitutivas del ser humano. Para ello, utilizó una muestra compuesta por 323 sujetos; 48 varones y 275 mujeres de un centro universitario. Los instrumentos de evaluación empleados fueron: El Defining Issues Test (DIT), de J. Rest (1979b), en su versión traducida y validada al castellano – Cuestionario de Problemas Sociomorales (Pérez-Delgado et al., 1996); la Escala de Valores (A), de M. Rokeach (1979) y el Cuestionario de actitudes religiosas, extracto del cuestionario sociodemográfico empleado para la realización del informe Jóvenes españoles 94 (Elzo et al., 1994). Dentro de los resultados obtenidos se puede mencionar que, para la investigación, sí hay diferencias significativas en cuanto al sexo de la persona en relación al razonamiento moral; sin embargo, estas diferencias no se observan en las variables de edad y nivel académico. Es decir, no necesariamente a mayor edad y mayor nivel académico, se presenta un mayor desarrollo moral. Asimismo, en la investigación se afirma que el aspecto religioso de cada individuo se relaciona con la importancia que cada uno le otorga a los diferentes valores humanos.

2.1.2 Nacional

Chumbe (2011) presenta su tesis de maestría llamada: “Juicio moral y actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria de Barranco” en la ciudad de Lima. El diseño de la investigación es descriptivo-comparativo, porque se identifican las características del juicio moral y la actitud ambiental, y compara sus etapas y niveles, respectivamente, de acuerdo a las variables sociodemográficas. El estudio también es correlacional porque analizó

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

el vínculo existente entre las dos variables según el tipo de gestión educativa, el género y la edad.

En cuanto a los resultados obtenidos, se evidenció que los estudiantes se ubican en la tercera etapa de la teoría de Kohlberg; los alumnos de centros educativos no estatales evidencian mayor juicio moral que los alumnos de centros educativos estatales. Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas según el género ni la edad.

Grimaldo (2003) presenta una investigación sobre la validez y confiabilidad del Cuestionario de Reflexión Social Moral (SROM) de Gibbs y Widaman en estudiantes de nivel socio económico bajo. La investigación utilizó una muestra de 260 estudiantes de un colegio estatal peruano (de tercero, cuarto y quinto año de secundaria) y estudiantes de educación superior de una universidad nacional peruana (de primer y tercer año). La investigación concluyó que el Instrumento utilizado es válido (validez de constructo) y confiable (test-retest) para medir el desarrollo del juicio moral en grupos con características similares.

Grimaldo (1999) presenta un artículo sobre los “Efectos del Programa ´Resolución de Dilemas Socio Morales´ en un grupo de estudiantes mujeres de cuarto año de secundaria. El objetivo de la investigación fue elevar las etapas globales del juicio moral de la muestra seleccionada; la cual estuvo conformada por 24 estudiantes mujeres de secundaria de 15 y 16 años de edad. El Programa logró incrementar las etapas globales del juicio moral de las alumnas.

Frisancho (1996) realiza una investigación sobre el: “Desarrollo del Juicio Moral y de la complejidad cognitiva a través de un diseño instruccional”. El objetivo de dicha investigación fue probar la eficiencia de un programa educativo

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

llamado "Programa de Estimulación de la Complejidad Cognitiva (PECC) para elevar el nivel de razonamiento y juicio moral y de complejidad cognitiva. Se trata de una investigación de nivel explicativo y de tipo cuasi- experimental. El diseño de la investigación es experimental, con un grupo de control equivalente sometido a pre-prueba y post-prueba. La muestra utilizada estuvo conformada por 18 estudiantes de cuarto de secundaria, de ambos sexos, de 15 y 16 años de edad. Como resultado de la investigación se concluyó que si bien no se dieron avances estructurales en el nivel de razonamiento moral, sí hubo un incremento de la complejidad del razonamiento y en el número de elementos que los estudiantes identificaron en los dilemas morales.

Bello y Mejía (1993) desarrollan una investigación llamada: “Relaciones entre el nivel de desarrollo moral e intelectual, edad y género en alumnos de secundaria de un colegio experimental/alternativo de Lima”. Los objetivos fueron determinar el nivel de juicio moral según Kohlberg y de desarrollo del pensamiento de Piaget de los alumnos/as de secundaria del colegio y, determinar el grado de correlación entre el nivel intelectual, el juicio moral, la edad y el sexo. Se trabajó con una muestra de 34 alumnos, de ambos sexos, de 12 a 14 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Reflexión Moral (SROM) de Gibbs & Widaman y la Escala de Nivel Intelectual de Longeot (nivel de desarrollo intelectual). Se concluyó que existen marcadas diferencias entre los resultados encontrados en relación con los estudios anteriores realizados en el Perú así como en el extranjero ya que presentaron niveles intelectuales y de juicio moral, superiores a los del promedio.

Vargas (1992) realiza una tesis titulada: “Juicio moral en un grupo de adolescentes que cursan el 5to año de secundaria en colegios particulares laicos

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

y religiosos de nivel socio-económico medio-alto". Es una investigación de tipo descriptivo comparativo y el instrumento que se utilizó con los participantes entre los 15 y 17 años fue el cuestionario de opiniones sobre problemas sociales (DIT) de J. Rest. Dentro de los principales hallazgos no se evidenciaron diferencias significativas en el Principio de Moralidad alcanzado entre los grupos estudiados, de acuerdo al tipo de colegio, ni al sexo.

Majluf (1986) realiza una investigación llamada: Juicio moral de adolescentes de 14 y 16 años, universitarios y adultos de clase socio-económica media de Lima. Este estudio evaluó, en una población peruana, la teoría de Kohlberg respecto a la universalidad transcultural del juicio moral, secuencia de etapas e incremento de las etapas con la edad. Empleó la prueba grupal elaborada por Gibbs (1984) "Múltiple Choice Measure of Moral Reasoning-SROM". La muestra incluyó 84 sujetos entre los 14 y los 60 años de edad. Los cambios y los incrementos de los puntajes fueron graduales, alcanzando los sujetos etapas más elevadas No se observó diferencias entre sexos.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg se fundamenta en los trabajos de Piaget sobre "El juicio moral en el niño". Los cuales se basaban en "que el conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se desarrollan por vías paralelas, y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente" (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002, p.44). Kohlberg realizó muchos aportes a los estudios de Piaget pero especialmente su contribución ha sido "aplicar el *concepto* de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral" (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002, p.45). Esta investigación fue completada en su tesis doctoral en el año 1958. En dicho estudio utilizó una muestra de niños y adolescentes entre los 10 y 16 años a los cuales se les entregó una serie de dilemas morales hipotéticos. A partir de las respuestas y argumentos entregados por los jóvenes clasificó seis modelos de juicio moral, sosteniendo que el desarrollo moral está compuesto por tres niveles y cada nivel dividido por dos estadios. Esta teoría ha sido tan difundida en el ámbito educativo que se ha convertido en un paradigma de la psicología moral. Es importante mencionar que anteriormente esta teoría era conocida como "teoría de moralización del desarrollo cognitivo".

2.2.1.1 Los seis estadios del juicio moral

Como se mencionó anteriormente, Kohlberg afirma que existen tres niveles morales. Cada nivel representa el enfoque que cada persona puede tener en relación a las normas o problemas morales, éstas pueden ser nivel I (preconvencional), nivel II (convencional) y nivel III (post-convencional o de los principios).

Asimismo, cada nivel está dividido en dos estadios que "definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral" (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002, p.54) y se definen por: una perspectiva social, un conjunto de razones y un conjunto de valores.

Kohlberg los clasifica de la siguiente manera (ver Anexo para profundizar clasificación:

- Nivel preconvencional:

  Etapa 1: La orientación de castigo y obediencia.

  Etapa 2: La orientación instrumental y relativista

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

- Nivel convencional:

  Etapa 3: La concordancia interpersonal

  Etapa 4: La orientación de la ley y el orden.

- Nivel postconvencional:

  Etapa 5: La orientación legalista del contrato social.

  Etapa 6: La orientación por principios universales y éticos.

2.2.1.2 Limitaciones de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg

Kohlberg basa su teoría en el enfoque cognitivo-evolutivo. Según Dewey (citado por Elorrieta-Grimalt, 2012, p. 499) este enfoque se denomina:

> …cognitivo porque reconoce que tanto la educación moral como la intelectual tienen sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones morales. Se llama evolutivo porque entiende la educación moral como un movimiento o crecimiento a través de los estadios morales.

Como puede entenderse, este modelo presenta fundamentos de forma (razonamientos y argumentos), que si bien son importantes, es necesario integrar aspectos relacionados al contenido moral. Al respecto, Elorrieta-Grimalt (2012) menciona como tales: razón, voluntad, sentimientos y conducta. En otras palabras, si bien es importante la reflexión moral y su argumentación; es fundamental dentro del campo de la moral la práctica de las virtudes, tal como lo plantea la postura Aristotélica-Tomista cuyo método es el racional-deductivo y que plantea como el fin de la educación moral “la formación del carácter virtuoso, pues serlo es algo estrechamente ligado a la excelencia de la propia vida” (Elorrieta-Grimalt, 2012, p.505).

Es por ello que, el rol del profesor, para éste enfoque racional-deductivo, es guiar a sus estudiantes hacia una vida virtuosa para que alcancen la felicidad.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

De ahí, la importancia del docente en el acompañamiento en el discurso, la práctica y el ejemplo, de modo que él mismo evidencie en sus actos la vivencia de la virtud.

Por lo anteriormente expuesto se puede notar como limitación en la teoría de Kohlberg el papel del educador moral, quien es la persona encargada de estimular el proceso del razonamiento moral en el sentido que su función responde a la presentación de los dilemas y a la formulación de preguntas, sin embargo, no contempla la posibilidad de que el profesor guie el diálogo hacia las respuestas correctas puesto que ese no es el objetivo del ejercicio, sino básicamente, estimular el razonamiento del estudiante (Elorrieta-Grimalt, 2012).

Desde este punto de vista no se contemplan varios aspectos relacionados al proceso de enseñanza, tales como: una participación activa del educador en la enseñanza moral de los alumnos, su responsabilidad de educar con el ejemplo y el esfuerzo por vivir la virtud, y considerar otras capacidades propias del ser humano. Puesto que el método utilizado por Kohlberg quiere evitar el "indoctrinamiento" en la cual los profesores dan a los alumnos respuestas mediante contenidos morales. Es por ello, que el método utilizado es: *clarificación de valores*, el cual es considerado como el enfoque democrático puesto que:

> … los intentos de enseñar valores a los alumnos moralizando no han tenido éxito, en gran parte porque no hay un acuerdo sobre cuáles son los "correctos". Los alumnos, dicen, se confunden porque están expuestos a las posturas conflictivas que les dan sus padres, profesores, los medios de comunicación y sus compañeros (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002, p.20).

Propone un ejercicio para clarificar los valores por medio de siete indicadores:

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Apreciar y valorar las propias creencias y conductas, afirmarlas públicamente cuando sea apropiado, escogerlas entre varias alternativas, escogerlas después de considerar las consecuencias, escogerlas libremente, actuar sobre las creencias y actuar con un sistema, consistencia y repetición. Hersh, Reimer y Paolitto (2002).

Sin embargo, este método es insuficiente puesto que cuando se producen conflictos de valores no se otorgan a los estudiantes las herramientas necesarias para discernir una valoración moral de una situación.

2.2.2 Teoría del desarrollo moral de Carol Gilligan

La teoría sobre el desarrollo moral de la estadounidense Gilligan está expuesta en su libro: “In a diferente voice: psychological theory and women`s development” de 1982; el cual es traducido al castellano en 1986 con el título: “La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino”. En él manifiesta su discrepancia a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg el cual afirmaba que los varones alcanzaban estadios morales más altos que las mujeres. Su crítica según Medina-Vicent se centra en “señalar que dicha teoría es válida sólo para medir un aspecto de la orientación moral focalizado en la justicia y los derechos, dejando de lado las cuestiones particulares o de vida buena”. (Gilligan,2016, p.89). A diferencia de Kohlberg que centra su teoría en la ética de la justicia, Gilligan procura explicar el desarrollo moral a través de la ética del cuidado:

> Según Gilligan, el modelo de Kohlberg debía ser modificado, de modo que incluyera las diferencias en el razonamiento moral y la experiencia social que existen entre varones y mujeres. Ambos sexos se caracterizarían por orientaciones morales diferentes: los varones por una “orientación de justicia y derechos” centrada en juicios de deber, y las mujeres por una “orientación hacia el cuidado y la responsabilidad”, centrada en juicios de querer e inscrita en un marco de “insistente relativismo contextual” (García, 2008, p.54).

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Siguiendo a García (pp.55-56), las características de las mujeres en lo relativo a la moralidad según Gilligan (1985) y Payá (1997) serían:

a) Sensibilidad por las necesidades de otras personas y actitudes de responsabilidad, preocupación y ayuda.

b) Confusión aparente respecto al juicio moral al querer comprender y respetar perspectivas diferentes a las propias.

c) Autovaloración a partir de la capacidad relacional y de ayuda a los otros.

De esta manera, interpretarían o entenderían lo moral en términos de:

a) Problemas de cuidado y responsabilidad en las relaciones, más que de derecho y reglas.

b) Relación con los cambios en su manera de entender la responsabilidad y las relaciones.

c) Justicia; es decir, vinculando el desarrollo moral con la igualdad y reciprocidad.

Además de todo ello, menciona que Gilligan asumiría una serie de supuestos teóricos, tales como:

a) Diferencias en los valores de los varones y de las mujeres, debido a las distintas experiencias de socialización.

b) Prevalencia histórico-social de los valores masculinos.

c) Necesidad de desarrollar modos de pensamiento femeninos como estrategia para conseguir un desarrollo psicológico integral, tanto en varones como en mujeres.

2.2.3 Encuentro de la ética de la justicia con la ética del cuidado: Seyla Benhabin

Benhabin (citado por Medina-Vicent, 2016) es quien concilia las posturas de Kohlberg y Gilligan. Como se ha mencionado anteriormente, el centro de la

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

teoría moral de Kohlberg es la justicia puesto que él busca la normatividad y la universalidad. Por otro lado, Gilligan, critica a la teoría de Kohlberg al afirmar que no se ha contemplado la ética del cuidado, es decir, las relaciones y conexiones entre las personas y las responsabilidades que derivan de ello.

Benhabin señala que para que exista realmente una sociedad ética es importante unir ambas posturas: justicia y cuidado. En otras palabras, mirar lo personal, lo particular, lo individual como aspectos morales, no deja de lado el universalismo de la moral.

2.2.4 La importancia de desarrollar el juicio moral en los estudiantes

La moral permite valorar las acciones humanas como buenas o malas. Estas acciones pueden ser juzgadas como tales, por el hecho de ser realizadas por el hombre con voluntad y conocimiento. De faltar alguno de estos componentes, no se podría hablar de moralidad.

A la reflexión racional de estas acciones libres, se le denomina, ética. A través de ella, los estudiantes pueden reflexionar sobre su actuar moral e interiorizar que la libertad y la responsabilidad están íntimamente unidas. Asimismo, el alumno podrá ejercitarse en la argumentación sobre sus valoraciones morales y sobre todo, procurar llevarlos a la práctica diaria mediante hábitos y decisiones que orienten su vida hacia el bien, la justicia y la verdad para alcanzar el fin último del ser humano, que es la felicidad.

Los estudiantes, al estar en una etapa de formación, no solo académica sino integral requieren que el acompañamiento de los docentes también involucre su desarrollo moral. El profesor representa un modelo a seguir frente a diversas situaciones cotidianas por el alumno. Es por ello, que es fundamental que el docente procure adquirir una formación moral que se manifieste en su

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

propio actuar.

Como menciona Kohlberg, (citado por Altez, 1999, p.70): el maestro puede desarrollar un sólido sistema de valores de la siguiente manera:

a) Siendo buen ejemplo.
b) Ayudando a los jóvenes a evaluar las situaciones de conflicto y lograr penetrar en el desarrollo de actitudes y valores constructivos. Diariamente los alumnos pueden darse cuenta de que ciertas conductas, que ejemplifican los valores deseados, reciben reforzamiento en forma de elogios.
c) Enseñando a los jóvenes cómo generalizar respeto de la experiencia a través de la evaluación y expresión de valores deseables.
d) Ayudando a los estudiantes a adquirir una comprensión de la importancia de los valores que la sociedad considera significativos.
e) Ayudando a los niños a sostener y usar los valores positivos al enfrentarse a la presión adversa de sus compañeros.

La coherencia entre razonamiento moral y el actuar ayuda a que los estudiantes interioricen en la vida cotidiana un sistema de valores sólido puesto que lo ven encarnado en el docente, quien es un referente que influye en su proceso de formación.

2.3 Definición de los términos

- **Asumir roles**

  "Capacidad de 'reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro'". (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002, p. 48).

- **Desarrollo moral**

"Es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes". (Pérez-Delgado y García-Ros,1991,p. 43).

- **Ejercicio del juicio moral**

  "Es un proceso cognitivo que, en situación de conflicto, permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica". Pérez-Delgado y García- Ros (1991, p. 58).

- **Estadio del juicio moral**

  "Secuencia invariante, irreversible y consecutiva de estructuras discretas". Pérez-Delgado y García- Ros (1991, p. 60).

- **Juicio Moral**

  "Sopesar las exigencias de los demás contra las propias". (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002, p. 48).

- **Justicia**

  Acción de dar a cada uno lo suyo. Ayllón (2004).

- **Moral**

  Es el estudio de la conducta humana en relación con su bondad o malicia. Funda sus juicios en dos criterios universales: la voluntad divina y la razón humana. Ayllón (2004).

- **Moralidad**

  Tanto Piaget (1932/1983) como Kohlberg (1984/1992) definieron la moralidad como justicia deontológica (centrada en lo correcto, en los derechos y los deberes) por un interés en la universalidad moral y ética del juicio moral que implica la búsqueda de ciertas mínimas concepciones de valor sobre las que los individuos podrían estar de acuerdo, independientemente de sus

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

diferencias. Bonilla (2005).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

El Programa de intervención tutorial incrementa el desarrollo del juicio moral de las alumnas de tercer año de secundaria de un colegio particular de Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Existe diferencia estadísticamente significativa de los resultados de la evaluación de entrada con los resultados de la evaluación de salida del grupo experimental después de realizar el Programa de Intervención Tutorial.
- Existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados de la evaluación de salida del grupo experimental y de control después de realizar el Programa de Intervención Tutorial.
- No existe diferencia estadísticamente significativa de los resultados de evaluación de entrada con los resultados de la evaluación de salida del grupo de control.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

La metodología que se va a utilizar en la presente investigación es la siguiente:

3.1.1 Nivel

Explicativo. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 95): "los estudios explicativos pretenden establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian". En este caso en particular, la hipótesis planteada procura establecer relación de causalidad entre un Programa de Intervención Tutorial y el desarrollo del juicio moral de los estudiantes de un colegio particular de Lima.

3.1.2 Tipo

Investigación aplicada. Se entiende por investigación aplicada o también llamada "práctica" o "empírica" según Vargas (2009) a aquella que utiliza o aplica investigaciones previas e incluye los nuevos conocimientos para solucionar problemas cotidianos. La presente investigación se realizará por medio de la aplicación de un Programa de Intervención Tutorial que presenta como estrategia los dilemas morales de manera creativa. Siguiendo en esta línea Cívicos y Hernández (citado por Vargas, 2009, p.158) la investigación aplicada "se caracteriza por la forma en que analiza la realidad social y aplica sus descubrimiento en la mejora de estrategias y actuaciones concretas, en el desarrollo y mejoramiento de éstas, lo que, además, permite desarrollar la creatividad e innovar".

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Se entiende por programa de intervención a aquel que hace “referencia a tareas múltiples y complejas que requieren contemplar múltiples aspectos de diseño, de implementación y de evaluación en contextos de intervención, que no son otros que contextos naturales, que además están sometidos a cambio continuo” (Fernandez-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P., y Tuero-Herrero, 2014, p. 759).

Siguiendo a los autores antes mencionados, en un programa de intervención tutorial destacan tres aspectos fundamentales:

- Evaluaciones constantes antes, durante y después de la intervención.
- A un nivel social, es importante tomar en cuenta que los seres humanos tenemos características comunes (de grupo) pero también diferencias.
- La causalidad es compleja, multifacética y casi nunca unidireccional. Los que los agentes causales son diversos y las personas a quienes va dirigido el programa juegan un papel activo en relación a los efectos del programa (pp. 759-760).

3.1.3 Diseño

Cuasiexperimental con grupo de control. “Los diseños experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 130). En otras palabras, se realizará un estudio en el que se aplicará un Programa de Intervención Tutorial al grupo experimental de veinte estudiantes de tercer año de secundaria a fin de analizar las consecuencias que tiene en el desarrollo del juicio moral de las estudiantes en una situación de control. Lo que se pretende investigar es cómo afecta a las estudiantes de tercer año de secundaria el Programa de Intervención Tutorial a su desarrollo del juicio moral en

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

comparación con quienes no participan de él. Es por ello, que se utiliza un grupo experimental (quienes participan del programa) y un grupo de control (quienes no participan del programa). El diseño es cuasi experimental puesto que cumple con las siguientes características, mencionadas por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 130-139):

- Manipulación intencional de una variable independiente (causa) que genera consecuencias (efecto) en la variable dependiente.
- Medir el efecto en la variable dependiente.
- Control o validez interna; es decir, confianza de los resultados (se utiliza un grupo de control para contrastar).
- Los grupos no fueron formados al azar sino que ya estaban formados antes del experimento. En este caso en particular, como la intervención se realizó durante el horario escolar, se aprovechó realizar el experimento con las secciones ya establecidas por el colegio.

El mismo autor señala (p. 163) la correspondencia entre las investigaciones explicativas con los diseños experimentales y cuasi experimentales. Asimismo, manifiesta que los estudios experimentales que trabajan con seres humanos presentan mayor dificultad para generalizar los resultados puesto que utilizan muestras menores de 200 personas por lo que los resultados obtenidos hay que tomarlos con cuidado y procurar replicar el experimento en diferentes individuos y contextos para poder hacer generalizaciones con poblaciones más amplias.

3.2 Participantes

3.2.1 Población

Está constituida por estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular femenino de Lima de un nivel socioeconómico alto. Las alumnas están

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

rodeadas de diferentes medios de información y expuestas a dilemas morales todo el tiempo; tanto en casa como en el colegio. Cuentan con un pensamiento fragmentado y no lineal, en donde manejan información al mismo tiempo, lo cual muchas veces, dificulta la interiorización, profundización, reflexión y transformación de la información en conocimiento, quedándose a veces en un plano más superficial.

3.2.2 Muestra

La muestra está representada por 40 alumnas de 3º de secundaria de 14 y 15 años de edad.

La muestra utilizada para la investigación fue de tipo no probabilístico e intencional (por conveniencia y facilidad de acceso a la institución educativa).

Tabla 1
Muestra

Grupo	Total Alumnas	Alumnas 14 años	Alumnas 15 años
Control	20	6	14
Experimental	20	5	15

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Variable indirecta o independiente

El Programa de Intervención Tutorial

3.3.1.1 Definición conceptual de la variable indirecta o independiente

El Programa de Intervención Tutorial es una herramienta de planificación y ejecución por medio de la cual los tutores buscan desarrollar el plan de formación de la Institución para crear oportunidades de crecimiento integral de los estudiantes; es decir, el desarrollo de actitudes y habilidades sociales, emocionales y cognitivas orientadas a la realización como ciudadanos éticos.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

3.3.1.2 Definición operacional de la variable indirecta o independiente

El Programa de Intervención Tutorial consta de diez sesiones. Dos de ellas son empleadas para realizar las pruebas de entrada y de salida. Las ocho sesiones restantes, equivalentes a un Bimestre académico de una hora semanal, son utilizadas para la intervención tutorial.

3.3.2 Variable directa o dependiente

El desarrollo del juicio moral

3.3.2.1 Definición conceptual de la variable directa o dependiente

"Kohlberg entiende que el desarrollo del razonamiento moral es parte de una secuencia que incluye también el desarrollo del pensamiento lógico y, además, la habilidad para tomar la perspectiva de los otros" (Pérez-Delgado y García- Ros,1991, p. 60). Es decir, según García (2008), es el razonamiento que busca dar respuesta a una situación en la que se presenta un conflicto de valores que hay que ordenar jerárquicamente mediante un proceso de reflexión y capacidad empática.

3.3.2.2 Definición operacional de la variable directa o dependiente

El desarrollo del juicio moral es medido a través del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de Gibbs y Widaman.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Fases de la ejecución de la investigación

En relación a las técnicas de recolección de datos, se detallarán las fases realizadas durante la ejecución de la investigación.

- Fase 1: Diálogos iniciales y aplicación del instrumento (SROM)

Se eligió la Institución educativa de manera intencional debido a la facilidad de acceso al colegio y también porque se buscaba una población

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

femenina de un nivel socioeconómico alto con una adecuada comprensión lectora para así cumplir con los criterios predeterminados.

En esta fase se realizaron todas las coordinaciones previas con las autoridades del Centro Educativo: carta a la directora general y después de su aprobación nos remitió a reunión con la directora de nivel superior de secundaria y tutores de tercer año de secundaria para explicarles todos los objetivos de la investigación.

Respecto a la muestra escolar se optó por trabajar con las alumnas de tercer año de secundaria debido a su desarrollo evolutivo exigido por el instrumento (a partir de los 14 años de edad). Se presentó el tema de la investigación y los objetivos a toda la promoción a fin de entregarles el consentimiento informado (a ser firmado por sus padres) y al mismo tiempo contar con el asentimiento de las alumnas. (Ver anexo).

De la totalidad de estudiantes de tercer año de secundaria (63), quienes desearon participar en la investigación fue un total de 40 alumnas (muestra). De ahí, se decidió tener un grupo de 20 estudiantes como grupo experimental, correspondiente a un salón de clase y 20 estudiantes como grupo de control.
Luego de ello, se aplicó la prueba de entrada, el Cuestionario SROM, a la totalidad de la muestra (40 alumnas). Cabe resaltar que, quien proporcionó el Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) para la presente investigación fue la Dra. Mirian Pilar Grimaldo Muchotrigo quien adaptó y publicó el Instrumento en el año 2001.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

- Fase 2: Diseño y aplicación del Programa de Intervención Tutorial

Una vez aplicado el instrumento, se calificó y eligió de manera intencional el grupo experimental que presentaba el puntaje más bajo en su nivel y estadio del juicio moral.

Luego, el Programa de Intervención fue diseñado por las autoras de la presente investigación y sometido a juicio de expertos. Se elaboró a partir del método utilizado por Kohlberg que empleaba los dilemas morales, los cuales, permiten que los estudiantes se hagan la siguiente pregunta: ¿qué haría yo en una situación similar? Y a partir de ello puedan plantear una respuesta argumentativa, lógica y coherente.

Siguiendo a Kohlberg, citado por (Fernandez y Heredia, 2015, p. 59), "la resolución de dilemas morales es una estrategia efectiva para promover el desarrollo moral de los alumnos en educación básica". Por esta razón, se eligió dicha estrategia puesto que los estudios realizados por Kohlberg han demostrado que los dilemas morales permiten estimular el razonamiento moral en los estudiantes. Asimismo, la persona que va a dirigir el Programa (profesor-tutor) puede formular re preguntas y enfocar el dilema desde diferentes perspectivas para validar los argumentos brindados por los alumnos.

La estructura básica de cada una de las 6 sesiones planteadas se basó en lo siguiente:

1. Actividad preliminar (5 minutos)

a. Se explica o repasa las normas de la clase:

- Levantar la mano para intervenir.
- Escuchar atentamente las opiniones de los compañeros.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

- Respetar las opiniones de los compañeros.
- Dar razones y argumentos en las intervenciones.

b. En cada sesión se señala algún aspecto sobre los dilemas morales (definición, importancia, elección de postura, empatía).

2. Exposición del dilema moral (10 minutos)

a. Se visualiza, a través de fragmentos de películas, o se lee una noticia en el que se encuentre algún dilema moral.
b. Se constata que los estudiantes hayan comprendido los elementos centrales del dilema mediante sus preguntas y aclaraciones del profesor.
c. Se plantea la pregunta central del dilema: ¿Qué harías tú…..?

3. Discusión sobre el dilema (25 minutos)

a. De manera individual, los estudiantes adoptan una postura inicial frente al dilema planteado y exponen sus argumentos.
b. Discuten en grupo las diferentes preguntas planteadas por el profesor y las que surjan de sus intervenciones. El profesor irá guiando el diálogo a fin de que se evalúen las diferentes perspectivas.
c. Después de la argumentación grupal, se vuelve a pedir que cada estudiante adopte una postura (pueden reafirmarse en su posición inicial o cambiarla).

4. Salida (5 minutos)

Resumen final, por parte del profesor, de las ideas más importantes.

Finalmente, luego de la aplicación del Programa se tomó la prueba de salida a ambos grupos (re-test) por medio del Cuestionario (SROM).

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

- Fase 3: Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados a fin de verificar si el Programa de Intervención favorece al desarrollo moral de los estudiantes de tercer año de secundaria.

Los instrumentos utilizados son:

3.4.2 Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM).

3.4.2.1 Ficha Técnica:

- Nombre original: “Sociomoral Reflection Objetive Measure” o “SROM”
- Autores: John Gibbs y Widaman.
- Año: 1984.
- País de origen: Estados Unidos.
- Objetivo: Identificar el nivel y etapa global del juicio moral.
- Dirigido a: A partir de 14 años de edad.
- Duración: 50 minutos aproximadamente.

3.4.2.2 Descripción del Cuestionario

El SROM consta de dos dilemas morales conocidos como: “El dilema de Juan” y “El dilema de José”. El Cuestionario pide que se marque, una de tres alternativas, sobre qué es lo que se realizaría si se estuviera en el lugar del protagonista del dilema. Luego, en el primer dilema, se realizan diez cambios en las preguntas con seis opciones de elección cada uno. En el segundo dilema, se realizan seis cambios en las preguntas con seis opciones de elección respectivamente. Cada una de las seis opciones de ambos dilemas, representa un tipo de razonamiento moral característico de las etapas del desarrollo del juicio moral de Kohlberg.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

3.4.2.3 Confiabilidad y validez

En cuanto a la confiabilidad y validez del SROM (Gibbs citado por Grimaldo, 2003, p.42) menciona que "es aceptable para la mayoría de la población adolescente y adulta":

> La confiabilidad del SROM está determinada por medio del Test retest, excluyendo edad, arrojó una correlación de 0.82 a 0.76. La consistencia interna estimada por medio del Coeficiente Cronbach fue de 0.84. La validez concurrente de esta prueba con SRM fue de .77, p, menor que, 001. (Grimaldo, 2003, p.42).

Grimaldo (2003, pp. 33-34) realizó una investigación en Perú con una muestra de 260 estudiantes de ambos sexos de tercero, cuarto y quinto de secundaria de un colegio estatal y con estudiantes de ambos sexos de primer y tercer año de educación superior de la Facultad de Psicología de una universidad nacional. El estudio concluyó que el Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) "constituye un instrumento válido (validez de constructo) y confiable (test retest) para medir el desarrollo del juicio moral en grupos poblacionales con características similares a la muestra". Cabe señalar que la traducción y adaptación al castellano del instrumento SROM fue realizada por Majluf (1993).

3.4.2. Programa de Intervención Tutorial: "Desarrollando nuestro juicio moral"

El Programa de Intervención Tutorial, elaborado para la presente investigación, fue sometido a juicio de expertos para verificar su fiabilidad; la cual fue validada. Constó de seis sesiones de 45 a 60 minutos cada una. Dos sesiones adicionales se utilizaron para el Pre test y Post test para poder realizar el diagnóstico y evaluación del nivel del juicio moral de cada una de las alumnas participantes. En las seis sesiones se realizó la intervención tutorial mediante

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

dilemas morales, los cuales fueron leídos en clase. Una vez comprendido el dilema, se les pidió a las estudiantes que de manera individual manifestaran su postura.

Luego de ello, se realizó un trabajo grupal de análisis que incluyó diálogo dirigido y debates, en los cuales las estudiantes argumentaron y dieron razones fundamentadas con la posición que consideraron se debería seguir. Finalmente, se procuró llegar a un consenso en el cual el profesor cerró la sesión con una puesta en común.

Se decidió optar por 6 sesiones ya que el promedio de horas académicas es equivalente a un bimestre escolar, el cual en las Instituciones Educativas se asigna una hora de 45 minutos para el acompañamiento tutorial.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de datos se realizó de la siguiente manera:

Se corrigió el Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de Gibbs, según lo especificado por el instrumento. Se analizaron y guardaron los resultados de la prueba de entrada para compararlos con los resultados de la prueba de salida, tanto en la muestra de control como en la muestra de intervención.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Tabla 2
Descriptivos

		Control	Experimental
Entrada	Media	322.2667	301.6250
	Desviación Estándar	40.86295	26.42190
	Max-Min	[389-224]	[333-232]
	Rango	165	101
Salida	Media	310.7553	318.5625
	Desviación Estándar	31.07359	31.78672
	Max-Min	[369-272]	[361-232]
	Rango	97	129

La Tabla 2 muestra los resultados de entrada y salida del grupo control y del grupo experimental. Se observó que en la prueba de entrada, el grupo control obtuvo un puntaje promedio por encima del grupo experimental. Sin embargo, es importante señalar que la dispersión también fue mayor. Además, se observó que el rango en el que se distribuyeron los puntajes fue mayor en el grupo de control en comparación al experimental.

En las pruebas de salida, las diferencias entre ambos grupos se redujeron considerablemente en comparación con las pruebas de entrada (en la primera evaluación la diferencia fue de 21 puntos y en la segunda evaluación de 8). Por otro lado, las dispersiones se equipararon. Sin embargo, el rango de puntajes en los que los datos se distribuyeron fue mayor para el grupo experimental que para el grupo de control.

Se evidenció un importante cambio en los puntajes entre la prueba de entrada y la de salida en el grupo control: la media, desviación y rango disminuyeron; mientras que el puntaje máximo bajó y el puntaje mínimo subió.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

En el grupo experimental se observó que la media, la desviación y el rango subieron mientras que la dispersión de datos también se incrementó. El puntaje mínimo se mantuvo pero hay quienes mostraron un aumento en los puntajes.

La Tabla 3 muestra las frecuencias de casos luego de la aplicación de los criterios diagnósticos a los puntajes obtenidos en la prueba de entrada del grupo control y experimental.

Tabla 3
Diagnóstico PT Entrada (Datos de la prueba de entrada)

Control vs Experimental			Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje válido %	Porcentaje acumulado %
Control	Válido	Preconvencional 2	1.0	5.0	5.0	5.0
		Convencional 3(2)	2.0	10.0	10.0	15.0
		Convencional 3	8.0	40.0	40.0	55.0
		Convencional 3(4)	6.0	30.0	30.0	85.0
		Convencional 4	3.0	15.0	15.0	100.0
		Total	20.0	100.0	100.0	
Experimental	Válido	Preconvencional 2(3)	1.0	5.0	5.6	5.6
		Convencional 3(2)	2.0	10.0	11.1	16.7
		Convencional 3	11.0	55.0	61.1	77.8
		Convencional 3(4)	4.0	20.0	22.2	100.0
		Total	18.0	90.0	100.0	
	Perdidos	Sistema	2.0	10.0		
Total			20.0	100.0		

De igual forma, la Tabla 4 muestra la frecuencia luego de la aplicación de los criterios diagnósticos a los puntajes obtenidos en las pruebas de salida del grupo control y experimental.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons
SOME RIGHTS RESERVED

Tabla 4
Diagnóstico PT Salida (Datos de la Prueba de Salida)

Control vs Experimental			Frecuencia	Porcentaje %	Porcentaje válido %	Porcentaje acumulado %
Control	Válido	Convencional 3(2)	2.0	10.0	13.3	13.3
		Convencional 3	7.0	35.0	46.7	60.0
		Convencional 3(4)	4.0	20.0	26.7	86.7
		Convencional 4(3)	2.0	10.0	13.3	100.0
		Total	15.0	75.0	100.0	
	Perdidos	Sistema	5.0	25.0		
		Total	20.0	100.0		
Experimental	Válido	Preconvencional 2(3)	1.0	5.0	5.9	5.9
		Convencional 3	8.0	40.0	47.1	52.9
		Convencional 3(4)	6.0	30.0	35.3	88.2
		Convencional 4(3)	2.0	10.0	11.8	100.0
		Total	17.0	85.0	100.0	
	Perdidos	Sistema	3.0	15.0		
		Total	20.0	100.0		

La Tabla 5 muestra los resultados de la aplicación de las pruebas de normalidad.

Por el tamaño de los datos (menos de 50) se utilizó la prueba de Shapiro Wilk para verificar si los datos de los puntajes de las pruebas de entrada y salida para el grupo control y el experimental se distribuían de forma normal. Se observó que el nivel de significancia (Sig.) estuvo por encima de .05, lo cual significó que los puntajes totales de entrada y salida tuvieron distribución normal.

Tabla 5
Pruebas de normalidad

	Control vs Experimental	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Puntaje Total Entrada	Control	.163	15	.200*	.933	15	.305
	Experimental	.166	16	.200*	.909	16	.111
Puntaje Total Salida	Control	.135	15	.200*	.932	15	.290
	Experimental	.156	16	.200*	.913	16	.129

[a] Corrección de significación de Lilliefors. * Es un límite inferior de la significación verdadera.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Tabla 6
Correlaciones

Control vs Experimental			Puntaje Total Entrada	Puntaje Total Salida
Control	Puntaje Total Entrada	Correlación de Pearson	1	.663**
		Sig. (bilateral)		.007
		N	20	15
	Puntaje Total Salida	Correlación de Pearson	.663**	1
		Sig. (bilateral)	.007	
		N	15	15
Experimental	Puntaje Total Entrada	Correlación de Pearson	1	.301
		Sig. (bilateral)		.257
		N	18	16
	Puntaje Total Salida	Correlación de Pearson	.301	1
		Sig. (bilateral)	.257	
		N	16	17

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

El coeficiente de estabilidad del grupo de control fue de .663. El coeficiente de estabilidad del grupo de control fue de .301.

Se realizó otro análisis de confiabilidad que es el de consistencia interna del instrumento.

Tabla 7
Estadísticas de fiabilidad

Control vs Experimental	Alfa de Cronbach	N de elementos
Control	.780	2
Experimental	.457	2

Se observó que el instrumento fue confiable (.780) para el grupo de control.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Diferenciales

Primera etapa: Observar diferencias dentro de los grupos:

- Grupo Control

Tabla 8
Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Puntaje Total Entrada - Puntaje Total Salida	11.51133	30.85251	7.96608	-5.57422	28.59689	1.445	14	.170

Se realizó una prueba *t* para determinar si hay diferencias significativas entre los puntajes totales de entrada y de salida del grupo de control, considerando las siguientes hipótesis:

H0: los puntajes de entrada y salida no presentan diferencias significativas.

H1: los puntajes de entrada y salida sí presentan diferencias significativas.

El valor obtenido de *p* es 1.70 > .05, entonces no se puede rechazar *H0*.

Los resultados señalaron que en el grupo de control los puntajes de entrada (M: 322.26, SD: 40.86) no presentaron diferencias significativas en relación a los puntajes de salida (M: 310.26, SD: 31.07). El índice del tamaño estandarizado (*d*) fue 0.37 con una evidente superposición de valores de la prueba de entrada y salida para intervalo de confianza del 95%.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Grupo de control, considerando los estadios:

Tabla 9
Distribución de los PT en las pruebas de entrada y salida del grupo de control y PT promedio en cada estadio

Estadío	Porcentaje válido %		Promedio	
	PT entrada	PT salida	PT entrada	PT salida
Preconvencional 2 y 2(3)	5.0	0.0	224.00	
Convencional 3(2)	10.0	13.3	270.50	273.00
Convencional 3	40.0	46.7	307.50	293.29
Convencional 3(4)	30.0	26.7	335.17	335.50
Convencional 4(3) y 4	15.0	13.3	389.00	360.00
Estadío C3, C3(4), C4(3) y C4	85.0	86.7		

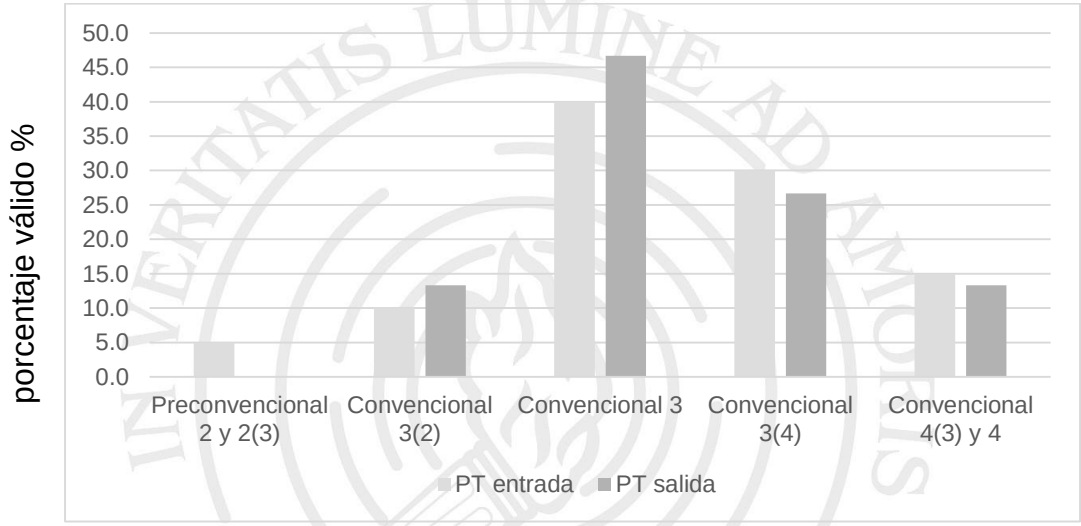

Figura 1. Gráfico de barras de la distribución de los PT del grupo de control.

Se observó que la distribución de los puntajes totales en el grupo de control, en los estadios C3, C3(4), C4(3) y C4, aumentó en 1.7 %. Los puntajes totales de entrada y salida del grupo de control se incrementaron en el estadio convencional 3(2) y en el convencional 3(4); pero disminuyeron en el estadio convencional 3 y convencional 4(3) y convencional 4.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

- Grupo experimental

Tabla 10
Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Puntaje Total Entrada - Puntaje Total Salida	-16,93750	34,67270	8,66817	-35,41328	1,53828	-1,954	15	.070

Se realizó una prueba *t* para muestra relacionada, para determinar si hay diferencias significativas entre los puntajes de entrada y de salida del grupo experimental, considerando las siguientes hipótesis:

H0: los puntajes de entrada y salida no presentan diferencias significativas.
H1: los puntajes de entrada y salida sí presentan diferencias significativas.
En este caso el valor obtenido de *p* es .70 > .05, entonces no se puede rechazar *H0*.

Los resultados señalan que los puntajes de entrada (M: 301.62, SD: 26.42) no son significativamente distintos a los puntajes de salida (M: 318.56, SD: 31.78). El índice del tamaño estandarizado (d) fue - 0.49 con una mediana superposición de valores de la prueba de entrada y salida para un intervalo de confianza del 95%.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Grupo experimental considerando los estadios:

Tabla 11
Distribución de los PT en las pruebas de entrada y salida del grupo experimental y PT promedio en cada estadio

Estadio	Porcentaje válido %		Promedio	
	PT entrada	PT salida	PT entrada	PT salida
Preconvencional 2 y 2(3)	5.6	5.9	232.00	232.00
Convencional 3(2)	11.1	0.0	272.50	
Convencional 3	61.1	47.1	303.09	304.13
Convencional 3(4)	22.2	35.3	332.75	334.67
Convencional 4(3) y 4	0.0	11.8		359.50
Estadio C3, C3(4), C4(3) y C4	83.3	94.1		

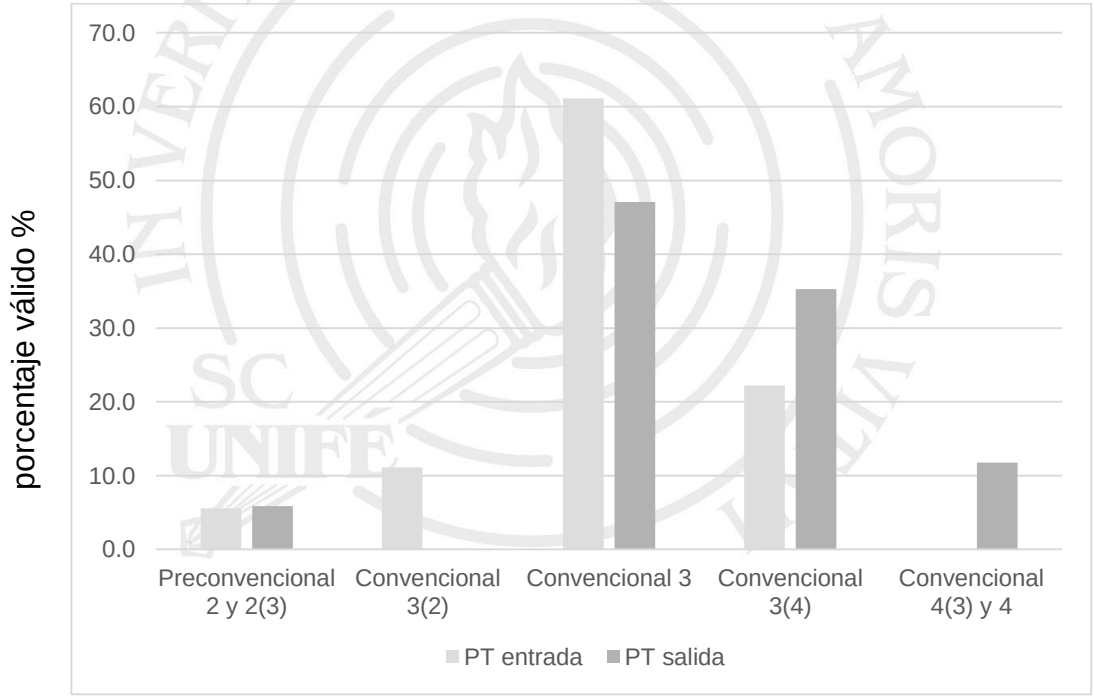

Figura 2. Gráfico de barras de la distribución de los PT del grupo experimental

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons
SOME RIGHTS RESERVED

Se observó que la distribución de los puntajes totales en el grupo experimental, en los estadios C3, C3(4), C4(3) y C4, aumenta en 10.8%. Se observó que la distribución de los puntajes totales en la prueba de salida se encontraban concentrados en los estadios C3, C3(4), C4(3) y C4. Además, los puntajes totales en las pruebas de entrada y salida del grupo experimental se mantuvieron en el estadio preconvencional 2(3) y sube en el C3, C3(4) e inclusive pasaron a un nuevo estadio C4(3).

Segunda etapa: Observar diferencias entre los grupos

Diferencias en las pruebas de salida

Tabla 12
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Puntaje Total Entrada	Se asumen varianzas iguales	1.637	.209	1.545	36	.131	1,781.667	1,153.365	-557.466	4,120.799
	No se asumen varianzas iguales			1.580	32.616	.124	1,781.667	1,127.382	-513.034	4,076.367
Puntaje Total Salida	Se asumen varianzas iguales	.288	.595	-.581	30	.566	-642.114	1,105.119	-2,899.068	1,614.841
	No se asumen varianzas iguales			-.581	29.559	.565	-642.114	1,104.593	-2,899.405	1,615.178

H0: los puntajes de salida del grupo de control y el grupo experimental no presentan diferencias significativas.

H1: los puntajes de salida del grupo de control y el grupo experimental sí presentan diferencias significativas.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

En este caso, el valor obtenido de *p* es .566 > .05, entonces no se puede rechazar *H0*. Es decir, los puntajes de salida del grupo de control y experimental no presentaron diferencias significativas.

Tabla 13
Distribución de los PT en las pruebas de salida y Promedio PT de los grupos de control y experimental

	Porcentaje válido% PT salida		Promedio PT salida	
Estadío	Control	Experimental	Control	Experimental
Preconvencional	0.0	5.9		232.00
Convencional 3(2)	13.3	0.0	273.00	
Convencional 3	46.7	47.1	293.29	304.13
Convencional 3(4)	26.7	35.3	335.50	334.67
Convencional 4(3) y 4	13.3	11.8	360.00	359.50
Estadío C3, C3(4), C4(3) y C4	86.7	94.1		

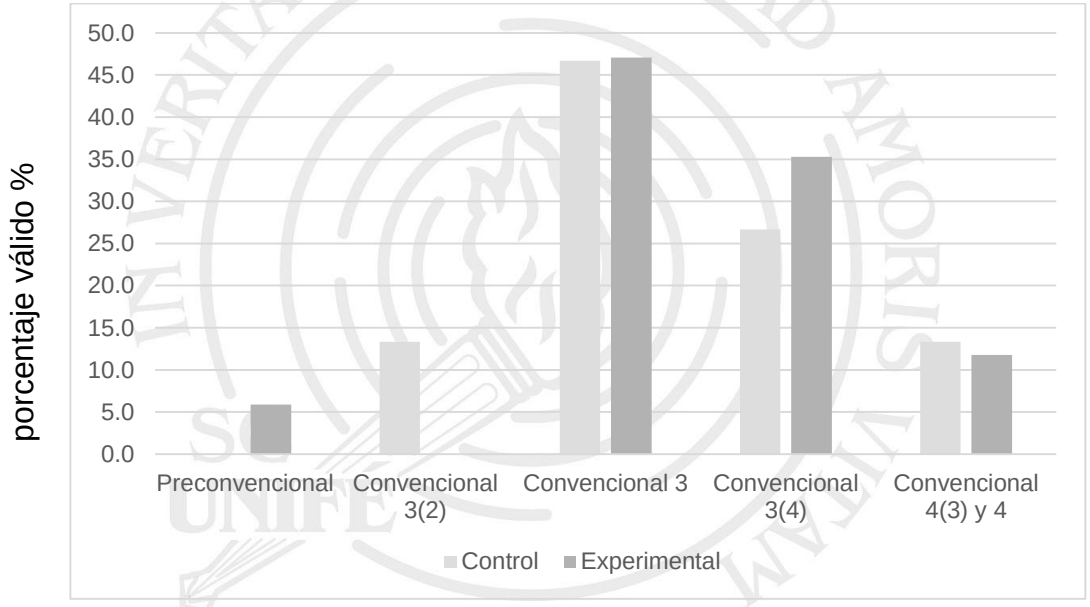

Figura 3. Gráfico de barras de la distribución de los PT de salida de los grupos de control y experimental

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons
SOME RIGHTS RESERVED

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a lo que plantea Kohlberg en relación al desarrollo moral, se puede afirmar que el Programa de Intervención Tutorial aplicado al grupo experimental no generó los efectos esperados según el objetivo general planteado en la investigación en relación al incremento del desarrollo del juicio moral en estudiantes de tercero de secundaria en un Colegio particular femenino de Lima. Si bien se encuentran diferencias a nivel descriptivo entre los puntajes de la prueba de entrada y la prueba de salida, estas diferencias desde un análisis inferencial no son estadísticamente significativas. Sin embargo, si se realiza un análisis de la muestra por estadios de desarrollo moral, se aprecia una permanencia o movilización hacia estadios superiores después de la intervención. Esta comparación por estadios también se puede observar en la puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral de Pérez y Valois (2009).

Estas variaciones esperadas se pueden deber a algunos aspectos, tales como: duración de la intervención, el desarrollo evolutivo de las alumnas, el tamaño de la población (40), entre otros.

En cuanto al tiempo de duración, el Programa de Intervención Tutorial duró un mes y medio, el cual se evalúa que es un periodo reducido para poder alcanzar transformaciones de tipo moral ya que son procesos lentos, graduales y continuos que responden, siguiendo a Kohlberg, a aspectos fundamentalmente, cognitivos y morales. Este aspecto también es contemplado por Pérez y Valois (2009) que proponen en sus conclusiones de investigación,

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

una intervención con tiempos más amplios y espacios escolares diversos para obtener mejores resultados.

Sin embargo, en la formación moral de los estudiantes, además es importante señalar otros aspectos que también acompañan a estos procesos, entre los cuales, como señala Selman (citado por Planchuelo, 2008. p 127), se puede señalar, afectivos y sociales.

En otras palabras, todo grupo humano, por más que tenga características similares también incluye diferencias personales de acuerdo a sus percepciones, historia familiar, aspiraciones, emociones, entre otros. Todo ello hace que un grupo dentro de la homogeneidad presente una riqueza en su pluralidad. Es por ello, que se puede hablar de una realidad social "compleja" por lo que no se puede establecer tan rigurosamente una relación de causa – efecto porque "las cogniciones, percepciones, emociones, tradiciones, culturas y formas de ver la vida no producen efectos, aprendizajes, implicaciones o consecuencias similares en cada persona" (Vargas, 2009, p.157). Es decir, que en el análisis de problemáticas sociales, si bien se pueden utilizar métodos cuantitativos para las generalizaciones en los resultados, existen variables y situaciones en las que es preferible un análisis cualitativo.

Frente a un problema de investigación, como en este caso, favorecer el desarrollo moral, debe entenderse que dentro del grupo de personas existe unidad y pluralidad que hace un dinamismo propio por las situaciones culturales y personales que vive cada persona, por lo tanto, no solo basta con pruebas cuantitativas sino que deben considerarse aspectos cualitativos. Siguiendo a Vargas (2009): Debido a estas razones se considera que una investigación mixta puede responder de manera más integral a la complejidad de la realidad social

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

ya que combina las ventajas de ambas metodologías (cuantitativa - cualitativa) empleando diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de información que pueden ayudar a comprender mejor el problema de investigación, por un lado aspectos objetivos y medibles, y en el segundo caso a aspectos más subjetivos en los que pueden analizarse juicios personales y grupales a través de las discusiones argumentativas.

Kohlberg se basa en los estudios de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, pero aplicados al juicio moral. Él menciona que no es posible retroceder de estadio puesto que hace referencia a una secuencia invariable que se desarrolla en dirección ascendente. Según Kohlberg, “el avance de una etapa a otra es un proceso de aprendizaje irreversible en el que existen posibilidades de adquirir nuevas estructuras del conocimiento, valoración y acción” (Barraza, Galdames, Rosales, Vásquez y Villar, 2012, p. 25). Sin embargo, en la presente investigación se encuentran algunos casos donde las alumnas no siguieron este proceso de aprendizaje irreversible y puede deberse a su desarrollo biológico, interacción con el ambiente, madurez personal, entre otros.

Considerando las pruebas que no han sido invalidadas, se observa que luego de aplicar el Programa de Intervención tutorial en el grupo experimental, la mayoría de las estudiantes cambian de estadio a uno superior. Asimismo, los promedios de los puntajes de salida, también suben. Es decir, que el 94.1% del grupo experimental o ha permanecido en el mismo estadio o ha incrementado su puntaje de salida. Teniendo en cuenta que estos resultados responden a 6 sesiones de clase de una hora académica semanal durante un periodo de mes y medio se podría pensar que si se repitiera este Programa en otros espacios

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

académicos de mayor duración favorecería el crecimiento del desarrollo moral en mayor cantidad de alumnado.

El Programa puede tener una duración mayor a la planteada puesto que tiene un diseño flexible. Esto se debe a que se utiliza como herramienta metodológica los dilemas morales. Los cuales pueden incluir situaciones reales o hipotéticas tomadas de diferentes fuentes que impliquen formas creativas y lúdicas de presentación de los dilemas; utilizando diversos recursos como cine, noticias, teatro, revistas, actuaciones, entre otros. Todo aquello que contribuya a que el estudiante se ponga en el lugar del protagonista del dilema y responda a la pregunta: ¿Qué harías tú en una situación similar? Frente a esta pregunta se observó que las estudiantes a través de sus argumentos empatizaron con los personajes de cada situación, formularon respuestas lógicas y coherentes, hubo espacio al debate y al contraste de posturas, incluso en ciertos momentos, algunas alumnas influyeron en las decisiones planteadas por otras compañeras, al punto que cambiaron sus posturas, reflexiones y argumentos. Se notó que las estudiantes respondieron bien a la dinámica de los dilemas morales presentados debido a su interés en los mismos, participación y escucha activa, cooperación; en general una actitud proactiva en el desarrollo de las sesiones. Sin embargo, al ser un Programa de intervención grupal puede que alguna de las estudiantes muestre una argumentación sólida y coherente pero que no sea necesariamente, lo que ella piensa sobre el tema o lo que realizaría en una situación similar. Siguiendo a Elorrieta-Grimalt (2012) en referencia al juicio moral de las personas es fundamental que se integre la razón, la voluntad, los sentimientos y la acción, es decir que los juicios morales analizados en los dilemas puedan traducirse en conductas reales. Si bien este aspecto no forma parte de los objetivos de la

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

investigación se considera que es relevante tenerlo presente para futuros trabajos sobre el tema del desarrollo del juicio moral.

Por otro lado, a pesar que el Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) era un instrumento válido y confiable para medir el desarrollo del juicio moral (Grimaldo, 1999), la presente investigación pudo determinar nuevamente la confiabilidad del instrumento a través del nivel de significancia (que presenta una distribución normal) y a través del test-retest.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. El Programa de Intervención Tutorial no generó efectos estadísticamente significativos.
2. Al comparar los resultados de la evaluación de entrada y salida del grupo experimental, se observó permanencia en el estadio o movilización hacia estadios superiores después de la intervención en la mayoría del grupo (94.1%). Esta situación no se presentó en el grupo de control.
3. Al comparar los resultados de la evaluación de salida del grupo experimental con los resultados de salida del grupo control después de la intervención, se observó que en el grupo experimental los porcentajes en estadios superiores son mayores respecto al grupo control.
4. Al comparar los resultados de la evaluación de entrada con los resultados de la evaluación de salida del grupo control de las estudiantes de secundaria, se observó que se incrementaron los puntajes totales de los estadios 3(2) y 3; sin embargo, en los estadios 3(4), 4(3) y 4, disminuyó.
5. La aplicación en el grupo experimental generó a través de la herramienta de dilemas morales un espacio de discusión, análisis, argumentación producto del conflicto cognitivo entre valores planteado por los dilemas morales.
6. La intervención realizada en la presente investigación tuvo una duración de dos meses (que incluye el test-retest). Sin embargo, el Programa de Intervención Tutorial se aplicó durante un mes y medio (6 sesiones) una (1) vez por semana en las sesiones de tutoría. Estos espacios tutoriales son propicios para trabajar el desarrollo moral como parte de la formación integral

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

de los estudiantes. Asimismo, las instituciones educativas cuentan con horas reales y disponibles para ser programadas las tutorías y en este sentido, se puede continuar incluyendo sesiones al Programa de intervención tutorial, porque en su diseño, está abierto a incluir nuevos dilemas morales a ser trabajados con los estudiantes.

7. El instrumento de evaluación del Programa tutorial mide el incremento del desarrollo moral desde un aspecto cuantitativo. Sin embargo, al hacer referencia a grupos humanos con características comunes, también es necesario hacer una medición cualitativa que responda a observar las características particulares de cada persona, sus circunstancias y crecimiento personal, que no siempre se manifiesta en una línea ascendente sino que responde a sus propios procesos individuales.
8. La investigación volvió a verificar la confiabilidad del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM).

6.2 Recomendaciones

1. Por la profundidad e importancia del tema de investigación, sobre todo en los tiempos actuales, se recomienda que las futuras investigaciones abarquen aspectos cualitativos y cuantitativos (mixtos).
2. Se sugiere que el Programa de intervención tutorial tenga una duración mayor a mes y medio y se extienda a mayor cantidad de sesiones tutoriales.
3. Si bien el Programa de intervención tutorial tiene como objetivo el incremento del juicio moral en los estudiantes (enfoque cognitivo y evolutivo desarrollado por Kohlberg), se recomienda para futuras investigaciones contemplar cómo estos juicios morales se trasladan a situaciones vivenciales cotidianas.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

4. Se sugiere que los dilemas morales utilizados en los espacios educativos se planteen a partir de la realidad de los estudiantes con el objetivo de que ellos puedan reflexionar de manera crítica y argumentativa sobre cómo afrontar sus propios dilemas cotidianos.
5. Se recomienda que las instituciones educativas fomenten Programas tutoriales que desarrollen el juicio moral de los participantes y al mismo tiempo, brindar la capacitación docente para que los profesores puedan acompañar el proceso formativo integral de los estudiantes a través de los dilemas morales, como estrategias pedagógicas.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

REFERENCIAS

Altez, I. (1999). *El juicio moral en estudiantes universitarios en Lima Metropolitana un enfoque cognitivo-evolutivo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Femenina Sagrado Corazón, Lima, Perú.

Ayllón, J. R. (2004). *Ética razonada*. Madrid, España: Palabra.

Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 6 (13), 501-523. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001307.

Barraza, E., Galdames, M., Rosales, V., Vásquez, F., y Villar, E. (2012). Desarrollo del juicio moral en el ámbito de la educación*. Convergencia Educativa,* 1, 23-33.

Bello, M., y Mejía, E. (1993). Relaciones entre el nivel de desarrollo moral e intelectual, edad y género en alumnos de secundaria de un colegio experimental/alternativo de Lima. *Revista de Psicología*, Lima: PUC, 11 (1), 13-30. Recuperado de

http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3979

Bonilla, A.R. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral*. (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Callado, J. A. (2012). *Relación entre el nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de educación primaria y su disposición a la transmisión de valores sociales a su alumnado* (Tesis doctoral, Universidad de Jaén, Jaén, España). Recuperado de http://ruja.ujaen.es/handle/10953/380

Chumbe, A. (2011). *Juicio moral y actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria de Barranco*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú). Recuperada de http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2103

Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. Educación y Educadores, 15 (3). doi: 10.5294/edu.2012.15.3.9

Fernandez-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P., y Tuero-Herrero. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de psicología.* 30(2), 756-771.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Fernández, J.M., y Heredia, Y. (2014). La utilización de dilemas para la promoción del desarrollo moral de los niños en Monterrey. En A. Domínguez (Ed. de la serie), *Enfoques de Investigación e Innovación en Educación: Vol. 1 Innovación Educativa, Educación Superior y Formación Docente* (p. 58-66). Monterrey, México.

Frisancho, S. (1996). Desarrollo del Juicio Moral y de la complejidad cognitiva a través de un diseño instruccional. *Revista de Psicología de la PUCP*. Perú: XIV, 81-104. Recuperado de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4563

García, J. (2008). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral*. (Tesis, Universitat de Valencia, España). Recuperado de http://roderic.uv.es/handle/10550/15455

Grimaldo, M. (2003). *Cuaderno de Investigación 3. Adaptación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral de Gibbs & Widaman*. Lima, Perú: Universidad San Martín de Porres.

Grimaldo, M. (2001). Validez y Confiabilidad del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de Gibbs & Widaman. *Cultura*, 15, 347-390

Grimaldo, M. (1999). *¿Hacia dónde van nuestros jóvenes? Un Estudio de los Niveles de Juicio Moral en estudiantes de quinto año de secundaria de niveles socio económico medio y bajo.* Lima, Perú: Universidad San Martín de Porres.

Grimaldo, M. (1999). Efectos del Programa "Resolución de Dilemas Socio Morales" en un grupo de estudiantes mujeres de cuarto año de secundaria. *Cultura*, 13, 297-328.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGrawHill.

Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (2002*). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, España: Narcea.

Lawrence, K., Power F.C., y Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España: Gedisa.

López, W. (2010). Intervención pedagógica basada en dilemas morales. *Magistro, 4 (8), 63-77.* Recuperado de: Dialnet-IntervenciónPedagógicaBasadaEnDiemasMorales-3681157.pdf

Majluf, A. (1986). Juicio moral de adolescentes de 14 y 16 años, universitarios y adultos de clase socio-económica media de Lima. *Revista de psicología de la PUCP*. IV, 75-81. Recuperado de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4521

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Revista Internacional de Filosofía*, 67, 83-98 ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico). Recuperado de http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199701

Melendo, T. (2008). *Ámbito natural de la educación: La familia.* México D.F.,México: Trillas.

Ministerio de Educación República del Perú. Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. Recuperado de https://www.gob.pe/minedu

Pérez-Delgado, E., y García-Ros, R. (Comps.). (1991). *La Psicología del desarrollo moral*. Madrid, España: Siglo XXI.

Pérez-Delgado, E., y Mestre, M. (coord.). (1999). *Psicología moral y crecimiento personal.* Barcelona, España: Ariel.

Pérez, O y Valois, C. (2009). *La formación de la conciencia moral en el grado octavo del Colegio Los Alpes. La puesta en práctica de una propuesta de intervención pedagógica para la formación de la conciencia moral*. (Tesis de maestría, Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia). Recuperada de http://repositorios.rumbo.edu.co/handle/123456789/73934?show=full

Planchuelo, L. (2008). *Intervención y Evaluación del Desarrollo Moral en Educación Física en Primaria* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España). Recuperado de http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17678109.pdf

Rojas, J. (1995). *Juicio moral en una muestra de adolescentes del quinto año de secundaria pertenecientes a la USE 014 de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría inédita) .Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.

Usategui, E y del Valle A.I (2009). Escuela, Familia y sociedad: la ruptura de un consenso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos;* First Quarter 2009; 39, 1/2; pg. 171-192.

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer la realidad con evidencia científica. *Revista Educación 33 (1),* 155-165. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/538/589

Vargas, R. (1992). *Juicio Moral en un grupo de adolescentes que cursan el quinto año de secundaria en colegios particulares laicos y religiosos de nivel socio económico medio alto: Estudio Exploratorio.* (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima-Perú.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

APÉNDICES

A: Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM).

B: Los seis estadios del juicio moral.

C: Consentimiento informado del sujeto participante de investigación.

IN VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM
SC UNIFÉ

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons
SOME RIGHTS RESERVED

APÉNDICE A

CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN SOCIOMORAL (SROM)

Nombres y Apellidos:…… Edad:……..

Fecha de Nacimiento:…… Fecha de aplicación:……

Centro Educativo:……

PROTOCOLO DE CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario tiene como fin conocerte. Por eso te pedimos que respondas con completa sinceridad, sin dejar ningún ítem en blanco. Si tienes dudas o interrogantes, por favor pregúntanos inmediatamente.

A continuación encontrarás 2 problemas sociales con algunas preguntas para que tú respondas. Nos interesa conocer tu opinión sobre lo que debería hacerse en cada caso, y especialmente nos interesa entender por qué opinas de esa manera, es decir, cómo justificarías tu opinión. Por favor, contesta a todas las preguntas. Muchas gracias.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Primer Problema

En cierto lugar, una mujer se estaba muriendo de cáncer. Pero había un remedio que los médicos pensaban podía salvarla: era una clase de medicina que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. Sin embargo, la medicina era muy cara, pues el farmacéutico quería que la gente pagara diez veces lo que le había costado a él producirla.

El esposo de la mujer enferma, JUAN, fue donde todas las personas que conocía para pedirles dinero prestado, pero sólo pudo conseguir la mitad de lo que el farmacéutico pedía. Juan le dijo a éste que su esposa se estaba muriendo y le pidió que le vendiera la medicina a un precio más bajo o que le permitiera pagarle después. Pero el farmacéutico respondió: "*No, yo descubrí esa medicina y voy a ganar dinero con ella...*". Y rechazó la petición de ayuda de Juan...

Juan tiene un grave problema: él necesita ayudar a su esposa y salvarle la vida. Pero ahora la única forma en que podría conseguir la medicina que ella requiere es robándola y violando las leyes...

¿Qué debería hacer Juan...? (Marca tu respuesta)

Debería robar	***No robar***	***No estoy Seguro***

¿Por qué?

.....

.....

.....

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Ahora cambiemos algunos datos del problema y veamos si aún tienes la opinión que indicaste arriba en el recuadro. También quisiéramos averiguar acerca de lo que piensas que es importante en éste y otros problemas y, especialmente **POR QUÉ** piensas que ello es importante.

Por favor, contesta a todas las preguntas, marcando claramente la respuesta que elijas.

1. *¿Y si la propia esposa de Juan le pide que robe la medicina...? Entonces Juan debería:*

Robar	***No robar***	***No estoy Seguro***

1 (a). ¿Qué tan importante es para un esposo hacer lo que su esposa le pide, para salvarle robando, aun cuando él no estuviera seguro de que ello sea lo mejor que puede hacer..?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

1 (b).Digamos que tuvieras que dar una razón de *por qué es importante* para un esposo hacer eso. ¿Qué razón darías tú?

(Si alguna de las razones siguientes se acerca a la que tú darías, marca la respuesta "***Cercana***". Si alguna de las razones propuestas es difícil de comprender, parece tonta o que no tiene sentido, simplemente marca la respuesta "***No cercana***" o "***No estoy seguro***").

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque es su esposa, y ella le dijo que lo hiciera, él debe hacer lo que ella dice			
B. Porque él se casó con ella, si él no quiere ayudarla, entonces para qué se casó con ella			
C. Porque ellos han formado un compromiso mutuo muy profundo			
D. Porque se espera que un buen esposo ayude a la esposa en la salud y en la enfermedad			
E. Porque él no puede reconocerla sin aceptación			
F. Porque al casarse él aceptó responsabilidades			

1 (c).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías.
(Encierra en un círculo sólo una de ellas):
A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

2. *¿Qué opinarías ahora, si la persona que se está muriendo no es la esposa de Juan sino un amigo suyo, quien no tiene a nadie más que lo pueda ayudar...? Juan debería:*

Robar	***No robar***	***No estoy Seguro***

2 (a). ¿Cuán importante es hacer todo lo que se pueda, aun violar la ley, para salvar la vida de un amigo...?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

2 (b).Digamos que tuvieras que dar una razón de <u>*por qué es importante*</u> hacer eso ¿Qué razón darías? ¿Es alguna de las siguientes razones cercana a la que tú darías? (Responde con el mismo criterio que en el caso anterior, o sea el ítem 1(b):

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque tu amigo puede haber hecho algo por ti, así es que tu tienes que hacerle un favor a tu amigo si quiere que te ayude en el futuro			
B. Porque una amistad debe basarse en el respeto mutuo y la cooperación			
C. Porque es tu amigo, quien podría ser una persona importante			
D. Porque podrías sentirte íntimamente ligado a tu amigo, y esperarías que tu amigo te ayude			
E. Porque tu amigo y tu podrían haber realizado un compromiso total entre ambos			
F. Porque el primer requisito de la afiliación es un parentesco			

2 (c).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la <u>más cercana</u> (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

3.*¿Y si en vez de un amigo se tratara de un extraño...? ¿Cuán importante es hacer todo lo que se puede hacer, inclusive violar la ley, para salvar la vida de un extraño?:*

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

3(a).Supongamos que tuvieras que dar una razón de *por qué es importante* para ti hacer eso, ¿Qué razón darías?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque usted debería ser siempre amable			
B. Porque la vida es la precondición de la existencia			
C. Porque el extraño necesita la medicina y cualquiera quiere vivir			
D. Porque otros derechos o valores no deben ser prioritarios sobre el derecho a la vida			
E. Porque la vida es sagrada y, en cualquier caso, debe ser la base de las leyes			
F. Porque la vida es preciosa y es inhumano dejar que alguien sufra cuando se le puede salvar la vida			

3 (b).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

4. *Digamos que tuvieras que dar una* ***segunda razón*** *de por qué es importante hacer todo lo que tú puedas, incluso el violar la ley, para salvar la vida de un extraño... ¿Qué razón darías tú?:*

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque el extraño también debería tener una oportunidad de vivir, y algún día él podría salvar tu vida			
B. Porque el extraño podría ser una persona importante, que posee muchas propiedades			
C. Porque la vida de un extraño no debe ser considerada menos que la de cualquier otra persona			
D. Porque el compromiso de la vida supera al de la muerte			
E. Porque el derecho a la vida trasciende el derecho a la propiedad			
F. Porque, ¿cómo te sentirías si te estuvieras muriendo y un extraño no te ayudara?			

4 (a).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

5. *¿Y si el farmacéutico sólo quisiera que Juan le pagara el costo real de fabricación de la medicina, y Juan tampoco pudiera ni siquiera eso...? Entonces Juan debería*

Robar	***No robar***	***No estoy Seguro***

5 (a). ¿Qué tan importante es para una persona no apropiarse de las cosas que pertenecen a otra persona?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

5(b). Supongamos que tuvieras que dar una razón de <u>por qué es importante</u> para la gente no hacer eso... ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque robar es malo y tu irías a la cárcel si robas			
B. Porque al robar a otros, se es egoísta y sin sentimientos			
C. Porque robar no conduce a nada, y estarías arriesgándote demasiado			
D. Porque el carácter de una persona debe ser un procedimiento legal			
E. Porque vivir en sociedad significa aceptar obligaciones y no sólo beneficios			
F. Porque la aceptación del derecho a la propiedad es fundamental en cualquier sociedad			

5 (c).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la <u>más cercana</u> (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

6 (a).¿Qué tan importante es para la gente obedecer la ley?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

6 (b).Supongamos que deberías dar una razón por qué es importante obedecer la ley, ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque de otro modo todos estarían robándose unos a otros y no quedaría nada seguro			
B. Porque violar la ley crearía un orden jerárquico			
C. Porque la ley está fundada -idealmente- en los derechos humanos universales			
D. Porque la ley es para cumplirse y usted siempre debe obedecerla			
E. Porque las leyes hacen posible la sociedad y de otra forma el sistema se derrumbaría			
F. Porque de otra forma el mundo se volvería loco y habría caos			

6 (c).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

7. *¿Y si Juan efectivamente roba la medicina....? Su esposa mejora pero, mientras tanto, la policía captura a Juan y lo lleva ante el juez. En este caso, el juez debería:*

Encarcelarlo	***Dejarlo libre***	***No estoy Seguro***

7 (a).¿Qué tan importante es para un juez ser indulgente con personas como Juan?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

7 (b).Supongamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante que el juez sea indulgente con personas como Juan. ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque ella es su esposa y ella le pidió que lo hiciera, así que él hizo lo que ella dijo			
B. Porque el juez debería comprender que el esposo salvó la vida de su esposa basado en el amor y no en el egoísmo			
C. Porque en cualquier sociedad la función principal de la ley debería ser la de preservar la vida humana			
D. Porque el juez también lo habría hecho, si él necesitara conseguir la medicina para evitar que su propia esposa muriera			
E. Porque la justicia debería inclinarse hacia la misericordia, especialmente donde está involucrada una vida			
F. Porque la base de la convicción personal trasciende la vida			

7 (c).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

8. *¿Y si Juan le dijera al juez que él sólo hizo lo que le indicó su conciencia...? Entonces el juez debería:*

Encarcelarlo	***Dejarlo libre***	***No estoy Seguro***

8 (a).¿Qué tan importante es que los jueces sean indulgentes con la gente que ha actuado basándose en su conciencia?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

8(b).Supongamos que tuvieras que dar una razón de <u>por qué es importante</u> para los jueces ser indulgentes con la gente que ha actuado basándose en su conciencia ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque él no pudo hacer otra cosa, ya que su conciencia fue muy fuerte para él			
B. Porque la conciencia se afirma sobre la indulgencia			
C. Porque su conciencia le dijo que lo hiciera, así es que él tuvo que hacerlo			
D. Porque, en este caso, la conciencia del esposo puede ser coincidente con la moralidad común			
E. Porque el acto de conciencia afirmó un derecho fundamental			
F. Porque de otra forma él no habría podido vivir en paz consigo mismo, sabiendo que hubiera podido salvar a su esposa y que no lo hizo			

8 (c).De todas las razones propuestas anteriormente, marca la <u>más cercana</u> (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

9. *Digamos que –por el contrario- tuvieras que dar una razón de por qué no es importante para los jueces ser indulgentes con personas que han violado la ley basadas en lo que les dicta su conciencia...¿Qué razón darías tú para enviar a la cárcel a dichas personas?*

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque su conciencia es sólo su mente, de modo que no tiene que hacer lo que ella dice			
B. Porque la naturaleza subjetiva de la conciencia es una de las razones por las cuales existen las leyes normativas			
C. Porque tú debes ser capaz de manejar tu conciencia			
D. Porque la conciencia no siempre es correcta; usted podría tener una mente desequilibrada			
E. Porque, a pesar de que Juan estaba en lo correcto al afirmar que la vida de su esposa es un derecho prioritario, sin embargo, él debería considerar también el punto de vista del juez			
F. Porque la conciencia no puede ser equiparada con la fe			

9 (a). De todas las razones propuestas anteriormente, marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

10. *¿Y si la esposa de Juan no hubiera tenido nunca cáncer...? ¿Si ella hubiera estado sólo un poco enferma y Juan hubiera robado la medicina sólo para que se mejorará más rápido...? En este caso, el juez debería:*

Encarcelarlo	***Dejarlo libre***	***No estoy Seguro***

10 (a).¿Qué tan importante es para los jueces enviar a la cárcel a las personas que han violado la ley?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

10 (b).Supongamos que tuvieras que dar una razón de por qué es importante para los jueces enviar a la cárcel a aquellas personas que han violado la Ley ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque si tú te arriesgas y te apresan, entonces va a la cárcel			
B. Porque Juan debe haber sabido que lo que hacía estaba mal			
C. Porque Juan debe estar preparado para dar razón de sus acciones			
D. Porque el caso de Juan es de responsabilidad legal			
E. Porque si uno está de acuerdo con que hayan leyes, también debería estar de acuerdo con que hayan sanciones por su incumplimiento			
F. Porque Juan robó algo y robar es malo			

10 (c).De todas las razones propuestas anteriormente marca la más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Segundo Problema

José, es un muchacho de 14 años que deseaba mucho ir a un paseo. Su padre le prometió que podría ir si ahorraba el dinero necesario por sí mismo. Entonces José trabajó mucho vendiendo periódicos, y logró ahorrar el dinero necesario, y un poco más. Pero justo antes de la fecha del paseo, su padre cambió de opinión. Algunos de los amigos del padre estaban yendo de pesca, y él no tenía dinero suficiente para ir. Así que le dijo a José que le diera el dinero que había ahorrado con su trabajo. José no quería dejar de ir a su paseo, así que está pensando negarse a darle el dinero a su padre.

José tiene un problema. Su padre le había prometido que podría ir al paseo si él mismo ganaba y ahorraba el dinero. Pero, por otro lado, la única manera en que José podría ir al paseo sería desobedeciendo y no ayudando a su padre.

¿Qué debería hacer José…?(Marca tu respuesta)

Debería negarse	***No debería negarse***	***No estoy Seguro***

¿Por qué?

……

……

……

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Ahora cambiemos algunos datos del problema y veamos si aún tienes la opinión que marcaste arriba en el recuadro. Además queremos conocer las cosas que tú consideras importante en éste y otros problemas y, especialmente **POR QUÉ** piensas que esas cosas son importantes. Por favor responde a todas las preguntas.

1 (a).¿Qué tan importante es para los padres mantener las promesas sobre permitir a sus hijos guardar su dinero?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

1 (b).Digamos que tienes que dar una razón de *por qué es importante* para los padres hacer eso. ¿Qué razón darías tú?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque los padres nunca deberían romper sus promesas			
B. Porque los padres quieren que los hijos mantengan sus promesas, por lo que los padres deben mantenerlas también			
C. Porque los hijos, al igual que los padres, son individuos con derechos humanos fundamentales			
D. Porque si los padres actúan egoístamente, los hijos perderán la fe en ellos			
E. Porque los padres que abusan de su autoridad no merecen el respeto de sus hijos			
F. Porque los contratos necesitan promesas entre padres e hijos			

1 (c).De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

2. *¿Y qué opinas sobre mantener la promesa hecha a un amigo? Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante mantener una promesa, si puedes a un amigo. ¿Qué razón darías?*

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque tu amigo puede haber hecho cosas por ti y tú necesitas amigos			
B. Porque la sociedad debe basarse en la Confianza			
C. Porque de otro modo esa persona no será tu amigo de nuevo			
D. Porque la afiliación es la esencia de la amistad			
E. Porque de otra manera perderían la confianza el uno en el otro			
F. Porque mantener una promesa sostiene el valor fundamental de la otra persona			

2 (a). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

3. ¿Y qué opinas sobre mantener la promesa hecha a un extraño? Digamos que tienes que dar una razón de <u>por qué es importante</u> mantener una promesa, si puedes a un extraño. ¿Qué razón darías?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque de otro modo el extraño se daría cuenta de que usted es un charlatán y le golpearía			
B. Porque entonces podrá estar orgulloso de ti mismo y evitaría dar la impresión de ser una persona egoísta			
C. Porque podrías volver a ver a esa persona alguna vez			
D. Porque es importante para su propia integridad, así como por respeto a los otros			
E. Porque los reclamos del extraño son tan importantes como los de cualquier individuo			
F. Porque no hay interacción sin afiliación			

3 (a).De todas las razones anteriores, la razón que es <u>más cercana</u> (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

4. *¿Qué pasaría si el papá de José no le hubiera prometido que podría quedarse con el dinero...? José debería:*

Negarse	***No debería negarse***	***No estoy Seguro***

4 (a).¿Qué tan importante es para los padres dejar que sus hijos guarden el dinero que ganaron, aún cuando no les hubieran prometido guardarlo?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

4 (b).Digamos que tienes que dar una razón de <u>por qué es importante</u> para los padres hacer eso. ¿Qué razón darías?:

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque el chico trabajo por el dinero, entonces es suyo y puede hacer lo que quiera con él			
B. Porque sin el individuo no puede haber un compromiso con los padres o con los hijos			
C. Porque después de tanto sacrificio el chico lo merece, y tomar su dinero sería cruel			
D. Porque los derechos morales del chico son de igual valor que el de los padres			
E. Porque si le quitan el dinero, el chico podría llorar			
F. Porque el chico aceptó una responsabilidad, y tiene derecho a una retribución justa por su esfuerzo			

4 (c).De todas las razones anteriores, la razón que es <u>más cercana</u> (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

5. *Digamos que tienes que dar una **SEGUNDA** razón de por qué es importante para los padres dejar que sus hijos guarden el dinero que han ganado, aun cuando no les hubieran prometido que podrían guardarlo. ¿Qué **segunda** razón darías tú?*

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque el chico está triste si le quitan el dinero			
B. Porque sin dinero el chico no puede divertirse			
C. Porque los derechos del chico son equivalentes a las promesas			
D. Porque de esa manera el chico puede lograr un desarrollo personal como individuo			
E. Porque de esa manera el chico puede desarrollar un sentido de autosuficiencia y responsabilidad			
F. Porque de otro modo el chico puede volverse ocioso, y coger egoístamente lo que es de otros			

5 (a). De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

6. *¿Y si el padre necesitara el dinero no para irse de pesca sino para la comida de la familia? José debería:*

Negarse	***No debería negarse***	***No estoy Seguro***

6 (a).¿Qué tan importante es para los hijos ayudar a sus padres, aun cuando esto signifique que no podrán hacer algo que deseaban hacer?

Muy Importante	***Importante***	***No estoy Seguro***

6 (b).Digamos que tienes que dar una razón de *por qué es importante* para los hijos hacer eso, ¿Qué razón darías?

	Cercana	***No Cercana***	***No estoy Seguro***
A. Porque los padres pueden haber hecho muchos favores a sus hijos, y ahora necesitan que éstos les devuelven uno			
B. Porque a veces un contrato entre individuos debe ser roto en beneficio del bien común			
C. Porque las relaciones filiales trascienden a la familia			
D. Porque los hijos siempre deben obedecer y ayudar a sus padres			
E. Porque los hijos deben reconocer cuánto se han sacrificado sus padres por ellos			
F. Porque cuando la unidad familiar está en peligro la familia debe estar por encima de deseos individuales			

6 (c).De todas las razones anteriores, la razón que es más cercana (o la menos lejana) a la que tú darías:

(Encierra en un círculo sólo una de ellas):

A B C D E F

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

APÉNDICE B[1]

LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL

Contenido del estadio

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Nivel I: Preconven-cional Estadio 1: Moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	*Punto de vista egocéntrico.* No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio.	Seguir reglas solo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	*Perspectiva concreta individualista.* Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista)

[1] Tomado de Hersh, Reimer y Paolitto, "El crecimiento moral. De Piaget a Kohkberg", Madrid, 2002, pp. 55-56).

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Nivel II: Convencio-nal. Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	*Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.* Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos lo hicieran"; imperativo de la consciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas de la autoridad).	*Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.* Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

Nivel y Estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social
Nivel III: Postconven-cional o de principios Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la *vida* y la *libertad*) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría).	Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general "el mayor bien para el mayor número posible".	*Perspectiva anterior a la sociedad.* El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: Principios éticos universales	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	*Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.* La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED

APÉNDICE C

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL SUJETO PARTICIPANTE DE INVESTIGACIÓN

El propósito de la ficha de consentimiento informado es proveer a los padres de familia y al participante en la investigación denominada "Impacto de un Programa de intervención tutorial para el desarrollo del juicio moral basado en el uso de dilemas morales" una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Catalina Márquez y Rocío Méndez, alumnas de la Maestría en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE). El objetivo de este estudio es diseñar y evaluar una intervención tutorial que fomente el desarrollo moral de las estudiantes de 3º año de secundaria a través de un Programa de Tutoría Grupal.

Se le pedirá responder a sus hijas un Cuestionario de dilemas Morales al inicio y final de la intervención tutorial (Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de John Gibbs y Widaman). Usted tendrá a su disposición en el Colegio al investigador para resolver cualquier duda durante la encuesta.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación.

Sus hijas han sido informadas personalmente de los objetivos y alcances de la Investigación. Puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que le perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su apoyo y la participación de su hija.

Acepto participar en la investigación conducida por Catalina Márquez y Rocío Méndez. He sido informado (a) sobre la meta del estudio la cual es analizar el Impacto de un Programa de intervención tutorial para el desarrollo del juicio moral basado en el uso de dilemas morales a las alumnas de 9º del Colegio Villa Caritas.

Reconozco que la información que mi hija provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

| --- | --- | --- |
| Nombre del Apoderado | Firma del Participante | Fecha |

Tesis UNIFÉ publicada bajo la licencia Creative Commons SOME RIGHTS RESERVED