



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

MAESTRÍA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

**Socialización universitaria y desarrollo moral en
estudiantes de la Facultad de Derecho de la
UABC-Tijuana**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

PRESENTA:

YESSICA SELENE PARRA DEL RIO

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LUCIA CORAL AGUIRRE MUÑOZ**

ENSENADA, B. C., noviembre de 2006



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“Socialización universitaria y desarrollo moral en estudiantes de la Facultad de Derecho de la UABC-Tijuana”.

T E S I S

que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Yessica Selene Parra Del Rio

APROBADO POR:

Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz
(Director de Tesis)

M.C. Virginia Velasco Ariza
Sinodal

M.C. Javier Organista Sandoval
Sinodal

Ensenada B.C. Noviembre, 2006

Agradecimientos

Durante el desarrollo de esta tesis recibí el apoyo de diferentes personas a las que quisiera expresar mi gratitud.

A la M.C. Virginia Velasco Ariza y al M.C. Javier Organista Sandoval por su paciencia, su revisión cuidadosa y su orientación para mejorar la calidad del trabajo.

Al Dr. Bonifacio Barba con su trabajo sobre el desarrollo moral proporcionó un modelo para esta investigación, además de contribuir en calidad de lector externo con una atenta revisión y con valiosos comentarios que enriquecieron la investigación, particularmente en el análisis de los resultados.

A la Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz por su paciencia, su valiosa dedicación y apoyo moral en la realización de este trabajo y sobre todo lo mucho que aprendí de ella.

A mis padres y hermanos por su confianza en mí y por enseñarme que la perseverancia y el esfuerzo son el camino para lograr objetivos.

Al Lic. José de Jesús Díaz De La Torre Director de la Facultad de Derecho por su apoyo incondicional y proporcionarme el tiempo para la realización de esta investigación.

RESUMEN

El presente trabajo se llevó a cabo en dos partes; la primera de ellas cuantitativa, en la cual se aplicó el Defining Issues Test (DIT) y una cédula socioeconómica a 127 estudiantes que estaban cursando el noveno semestre de la carrera de Derecho. El objetivo de esta primera parte fue determinar el grado de desarrollo del juicio moral de los estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho en la UABC, Campus Tijuana.

En la segunda parte se trabajó con una metodología cualitativa, con seis estudiantes, dos de los cuales habían obtenido las puntuaciones más altas en el DIT, dos con puntuaciones medias y dos con puntuaciones bajas; a todos ellos se les hizo una entrevista de historia de vida con el fin de conocer la formación moral en el proceso de socialización, a través de historias de vida de estudiantes universitarios de Derecho y analizar las perspectivas de los estudiantes de Derecho en relación con su formación moral durante su estancia universitaria.

Los resultados que se obtuvieron de la cédula socioeconómica fueron los siguientes: la población de alumnos a la que se le aplicó la prueba es un grupo que proviene de la clase media trabajadora, de los cuales la mayoría pertenece a alguna organización de apoyo, dado que en la Universidad es un requisito de egreso realizar el servicio social en alguna institución pública, o no lucrativa. La mayoría ha recibido educación religiosa y, por tanto, refieren

practicar alguna religión. Los padres se dedican principalmente a trabajar en el sector de los servicios. Solamente se presentaron dos casos de analfabetismo entre los padres.

Los resultados de DIT demostraron que los estudiantes de la Facultad de Derecho Tijuana obtuvieron un puntaje "P" de 26.76 ligeramente más alto que los estudiantes de Ingeniería con un puntaje "P" de 24.60 de la misma universidad UABC, pero al compararlos con los de Estados Unidos y España es posible observar que los resultados que obtuvimos en Baja California son equivalentes a los estudiantes estadounidenses de *High School* y a los estudiantes españoles de bachillerato.

En las entrevista de historia de vida se encontró que los estudiantes que obtuvieron un puntaje *P* alto manifestaron que en su desarrollo moral fueron influenciados por los maestros con su discurso y actitudes positivas; mientras que los de puntajes medios se refirieron a la incongruencia entre el discurso positivo del maestro y sus actitudes negativas. Los estudiantes de puntajes bajos dicen que el maestro mostró un discurso y actitudes negativas.

El análisis de los resultados hace ver la posibilidad de que en la medida en que los padres han promovido el crecimiento moral en sus hijos al ingresar a la universidad como estudiantes, estos pueden analizar y juzgar su experiencia universitaria; el aspecto más determinante en el desarrollo del juicio moral en la etapa universitaria es la influencia de las actitudes y del discurso de los profesores. Este hallazgo es la aportación más relevante de este trabajo.

Índice

Agradecimientos.....	i
Resumen.....	ii
Índice general.....	iv
Índice de tablas.....	vii
Índice de diagramas.....	vii

Capítulo I

1. Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del problema.....	8
1.2 Supuestos.....	10
1.3 Objetivos.....	11
1.4 Justificación.....	12

Capítulo II

2. Fundamentación teórica.....	13
2.1 Concepto de socialización.....	13
2.2 Teorías de socialización.....	14
2.2.1 El desarrollo de si mismo en la teoría de George Herbert Mead.....	14
2.2.2 El desarrollo de super yo según Sigmund Freud.....	15
2.2.3 La teoría social del aprendizaje de Albert Bandura.....	17
2.2.4 Desarrollo moral de Jean Piaget.....	19
2.2.5 Niveles del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.....	23
2.2.6 El Defining Issues Test (DIT) de James Rest.....	30
2.3 Agentes socializadores.....	33
2.3.1 Familia.....	33

2.3.2 Escuela.....	35
2.3.3 Grupo de edad homogénea.....	36
2.3.4 Comunicación.....	37
2.3.5 Universidad.....	38

Capítulo III

3. Metodología.....	44
3.1 Contexto de la investigación.....	44
3.2 Consideraciones metodológicas	46
3.3 Aplicación del DIT y la cédula socioeconómica.....	47
3.3.1 Población estudiada con la aplicación del DIT y la cédula socioeconómica.....	48
3.3.2 Características de la cédula socioeconómica.....	48
3.3.3 Características del DIT.....	49
3.3.4 Procedimiento seguido para la aplicación de la cédula socioeconómica y el DIT	52
3.4 Historia de vida.....	53
3.4.1 Material utilizado para la realización de las historias de vida.....	54
3.4.2 Procedimiento seguido para las historias de vida.....	54

Capítulo IV

4. Resultados.....	57
4.1 Análisis de los resultados de la aplicación del DIT.....	57
4.2 Análisis de los resultados de las historia de vida.....	64
Análisis de la entrevista 1.....	65
Análisis de la entrevista 2.....	68
Análisis de la entrevista 3.....	70
Análisis de la entrevista 4.....	73
Análisis de la entrevista 5.....	75
Análisis de la entrevista 6.....	76

Capítulo V

5. Discusión.....	83
5.1 Interpretación de resultados.....	83
5.2 Conclusiones.....	86
5.3 Recomendaciones.....	93
Referencias.....	96
Anexos.....	101
Anexo 1. Cédula socioeconómica.....	102
Anexo 2. Defining Issues Test (DIT)	104
Anexo 3. Guía de la historia de vida.....	111
Anexo 4. Ejemplo de análisis de contenido.....	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Puntaje P en estudiantes de Derecho de la UABC.....	56
Tabla 2. Puntajes P de estudios nacionales e internacionales.....	59
Tabla 3. Participación en grupos de apoyo.....	60
Tabla 4. Práctica religiosa de los alumnos de derecho.....	60
Tabla 5. Ocupación del padre y de la madre.....	61
Tabla 6. Escolaridad del padre y de la madre.....	62
Tabla 7. Triangulación de factores de influencia en la socialización con los resultados del DIT.....	80

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Entrevistado con 21 años de edad y puntaje P alto.....	64
Diagrama 2. Entrevistado con 23 años de edad y puntaje P alto.....	68
Diagrama 3. Entrevistado con 30 años de edad y puntaje P medio.....	69
Diagrama 4. Entrevistado con 22 años de edad y puntaje P medio.....	73
Diagrama 5. Entrevistado con 34 años de edad y puntaje P bajo.....	75
Diagrama 6. Entrevistado con 22 años de edad y puntaje P bajo.....	77

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Desde que el hombre empezó a habitar la tierra se vio en la necesidad de agruparse. Comprendió que era más poderoso si actuaba en grupo y no de manera individual. Así lo hizo para cazar, construir y conquistar, en las diferentes etapas de su evolución cultural y en la medida en que las civilizaciones se fueron haciendo cada vez más complejas.

Cuando el hombre abandonó su naturaleza puramente animal y empezó a sentirse miembro de una comunidad o un grupo, tuvo la necesidad de organizarse. En ese momento nació la necesidad en el ser humano de crear normas y reglas de comportamiento que le permitieran regular sus relaciones con los demás miembros de la comunidad, y así lograr la armonía entre los miembros del grupo.

Entonces se puede hablar de moral dentro de una familia o institución. Entendiéndose por ello, un código más o menos propio de conducta, que es seguido por todos sus miembros. Es decir, un comportamiento individual o colectivo, al que se asigna la propiedad de estar relacionado con un valor.

Al decir que existe una determinada moral en el interior de un grupo social, se puede afirmar que ese grupo comparte una determinada orientación para evaluar sus acciones y mediante la cual éstas son comprendidas, reconocidas y apreciadas por los integrantes del mismo (Sánchez, 1997).

Haciendo un análisis de la historia de la moral y la sociedad se puede ver claramente cómo la moral se ha modificado en la medida que la sociedad se ha

desarrollado en la historia. La moral recorre una serie de etapas que a continuación se reseñan en forma breve.

La moral primitiva prehistórica comienza en los inicios de la sociedad. Es una moral tradicional que se mantiene por la fuerza de la costumbre. En ella impera el colectivismo sobre cualquier individualismo. Las distintas actividades que realizan en conjunto los integrantes del clan o la tribu son: recolección de alimentos, pesca, caza y construcción de vivienda, entre otras.

Una de las bases de esta moral primitiva es la obligación recíproca de ayudarse (espíritu de solidaridad), defenderse y vengar las ofensas. La virtud fundamental es el valor (el coraje), la valentía del individuo puesta en práctica en la defensa del clan, de la tribu. El vicio es la cobardía o indiferencia a los intereses del grupo.

En la Antigüedad Clásica, desde la cultura grecorromana hasta los inicios del cristianismo, la moral se caracterizaba por una aceptación de la esclavitud y la propiedad privada (Derecho Romano) y por el menosprecio de la mujer que se consideraba como un ser inferior. La moral imperante era la que había fomentado “el grupo” de los hombres libres, cuyas virtudes tienden a engrandecer el espíritu cívico: fidelidad al Estado, heroísmo y valor en la guerra, fiel cumplimiento de las leyes. El individuo virtuoso es el buen ciudadano sin perder la autonomía.

Durante la Edad Media, surge una nueva moral en nuestra civilización occidental, subordinada a la religión cristiana, como la suprema legisladora de la moral, cuyo fin supremo es Dios, premiador y castigador. Esta religión predica con fuerza los valores espirituales, una recompensa en otra vida y una resignación ante la miseria e injusticia social, en pos de obtener un premio o reconocimiento en el más allá.

Posteriormente la moral que domina es la difundida por la aristocracia de los reyes y caballeros, cuyas virtudes se cifran en la devoción, la piedad, la valentía, el culto al honor, al valor y al arte de la guerra, la nobleza de la sangre, el desprecio al trabajo de la tierra. Tomando como banderas los ideales de la libertad, la tolerancia y el progreso, en la época moderna hay una nueva idea de hombre y de moral, que contrasta con la de la edad media.

La sociedad moderna se caracteriza por ser individualista y utilitarista: todo lo que es útil es bueno. Existe la aspiración de crear una ética racional, independiente de la religión, de sacudirse la ética autoritaria.

En el mundo de hoy se reconoce como virtuosa la acumulación de dinero. Las relaciones humanas giran en torno a un afán de riqueza material y monetaria que repercute en la moral al provocar engaño, desigualdad social y explotación. Lentamente la ciencia reemplaza a la religión y se convierte en el factor principal de la nueva mentalidad humana.

Entre las virtudes más estimadas están: la honradez, el trabajo, fidelidad conyugal y patriotismo. La valentía y el carácter, fueron sustituidos por las virtudes de la precisión en el cumplimiento de los contratos, el ahorro y la astucia de los negocios, valores de la sociedad occidental. La curiosidad intelectual y la confianza en uno mismo, que fueron virtudes ignorados en la Edad Media, después se convirtieron en virtudes sobresalientes. "Por lo tanto las virtudes más deseadas son: el sentido del ahorro, el aprecio al trabajo, la honradez, y la precisión en el cumplimiento de las obligaciones contractuales" (Lazzarini, 2005, p. 1).

Las necesidades de hoy son distintas a las de épocas anteriores. Sin embargo, enfrentamos otras que posiblemente nuestros antecesores no imaginaron. A pesar

de ello, algo que siempre ha preocupado a los seres humanos es que su descendencia continúe desarrollándose y esté preparada para subsistir; pero parecen haber olvidado que para lograrlo es necesario crecer en sociedad y, por tanto, deben aprender a vivir en ella.

En la actualidad, a pesar de que la legislación educativa establece criterios para la formación moral, en las instituciones escolares los programas educativos se dirigen principalmente al desarrollo de habilidades y conocimientos relativos a la profesión y dejan relegados las actitudes y los valores para que se desarrollen de forma indirecta, ya que se les considera como una consecuencia no intencional de la formación universitaria.

Al ser los estudiantes universitarios los futuros líderes que dirigirán la sociedad con sus decisiones, la formación universitaria se convierte en una etapa trascendental para ellos, ya que en ésta se llevan a cabo transformaciones con implicaciones morales para su vida futura.

Al respecto, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2003, p. 11) en su *Plan de Desarrollo Institucional* define, como parte de sus políticas, al “estudiante como centro de los esfuerzos institucionales”. Por lo tanto, es de esperarse que dicha consideración matice la toma de decisiones en cualquier programa y acción para estudiantes de esta universidad.

En ese mismo documento se establece que tomando en cuenta la información estadística de la misma UABC y las encuestas realizadas a diferentes sectores de ella, la Comisión de Planeación y Desarrollo Institucional identificó 11 iniciativas generales, referentes a la intencionalidad que habrá de permear cualquier programa o acción que se emprenda

- La primera de estas iniciativas nombrada “Fortalecimiento de programas de licenciatura” contiene una iniciativa específica, titulada “Formación de valores”. Esta iniciativa se orienta al fomento en los estudiantes de los valores éticos y profesionales pertinentes (compromiso, responsabilidad, honestidad, respeto, disciplina, libertad, democracia, entre otros), de modo que los mismos se reflejen en su práctica profesional y en los diferentes ámbitos de su vida. Los objetivos de esta iniciativa son:
- Promover en el estudiante valores éticos y profesionales que le permitan desenvolverse adecuadamente en su quehacer profesional y en su vida personal con un alto nivel de calidad.
- Contribuir a la formación de un ambiente que fomente los valores.

Con la finalidad de alcanzar dichos objetivos plantea como estrategias, las siguientes:

- Capacitar a los docentes en la pedagogía de los valores.
- Integrar a las materias de los planes de estudio la formación en valores.
- Incorporar aspectos éticos en los procesos de selección del personal académico, administrativo y de servicios.
- Promover el análisis de las prácticas educativas e institucionales a la luz de la formación valoral.
- Promover la organización de diversos eventos, al interior y exterior de la Universidad, que contribuyan a la formación de valores en los estudiantes, académicos y administrativos (UABC, 2003, p. 14).

De aquí nace el interés por realizar un estudio en la Facultad de Derecho en el campus Tijuana de la UABC, ya que no se ha desarrollado ninguno similar en dicha unidad universitaria. Además consideramos que el licenciado en Derecho es el

profesional experto en el conocimiento, el desarrollo y la aplicación de los procedimientos judiciales y la búsqueda de alternativas a conflictos relacionados con los valores. Es el profesional que tomará decisiones importantes en torno a las leyes que rigen nuestra sociedad y las hará cumplir o modificar con el fin de lograr una armonía social.

Así mismo, por mi experiencia laboral en la Coordinación Psicopedagógica de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California he podido observar que los licenciados en Derecho son profesionistas que desde su formación frecuentemente se enfrentan a dilemas morales. Esto los hace susceptibles a tomar decisiones no éticas y enfrentarse a conflictos de juicio moral en los que tienen que tomar decisiones que contraponen sus valores, modificándolos según sus prioridades, para poder adaptarse al medio. El plan de estudios de la licenciatura en Derecho, no reconoce explícitamente la existencia de los dilemas morales en la profesión.

En varios países, incluido México, se han realizado estudios sobre el efecto de la educación en los valores de los estudiantes universitarios, los cuales se mencionarán más adelante. En ellos se ha encontrado que algunos de los cambios son atribuidos a los procesos educativos y sociales en los que se encuentran los estudiantes, así como a la madurez y las experiencias que obtienen dentro y fuera de la escuela.

De ahí el interés por actualizar el conocimiento acumulado sobre el tema, para profundizar en el proceso de socialización universitaria y en los factores que influyen en el desarrollo del juicio moral, y con ello, avanzar en la investigación de los valores en la educación superior.

El tema de investigación de este trabajo ha sido el centro de interés de varias corrientes teóricas en psicología y sociología. El primer acercamiento a la comprensión de la socialización y su influencia en la formación moral se encuentra en Sigmund Freud (Robert, 1978), quien explicaba que la interiorización moral es una función del *superyó*, y le atribuyó a esta instancia intrapsíquica, un grupo de funciones mentales donde quedan representadas las aspiraciones e ideales, las órdenes y prohibiciones que el propio sujeto se impone a sí mismo, según sus valores morales.

Por su parte Piaget (1977) se ocupó en el desarrollo de conceptos de justicia y realizó trabajos sobre la evolución del juicio moral. Posteriormente, Kohlberg, (1975) realizó la clasificación de tres etapas del pensamiento moral. Finalmente, James Rest como discípulo de Kohlberg, diseñó el *Defining Issues Test* (DIT) (Rest, 1979), prueba que fue de gran utilidad en el presente estudio, dado que permite valorar el nivel de desarrollo del juicio moral.

Los trabajos de Korthals (1992), Collier (1993), González Maura (1999), y King y Mathew (2002) son relevantes en la aplicación de las teorías sobre juicio moral.

Por su parte, Nordmann (2000) y Walsh (2000) investigaron sobre los estadios del juicio moral; mientras que Collier (1997), Bebeau (2002), Puka (2002) y Nucci (2002) trabajaron en revisiones del DIT.

En el ámbito nacional encontramos a Barba (2000), Rocha (2006) y Noguez (2002) quienes han estudiado los valores en estudiantes mexicanos. En el Capítulo 2 se detalla más acerca de los trabajos de estos autores mexicanos.

1.1 Planteamiento del problema

Para ilustrar el contexto en el que se desenvuelve la formación de los estudiantes de Derecho en la UABC y su futura práctica profesional en la ciudad de Tijuana vale la pena poner en evidencia que en esta ciudad por su calidad fronteriza y su gran cantidad de población migrante, entre otros aspectos, se presentan problemas sociales diferentes y más agudos que en el resto del país.

En los periódicos se pueden leer a diario notas sobre delincuentes que ofenden y atentan contra la seguridad de otras personas y quizás nos hemos formado un prototipo de estos agresores. Con el paso del tiempo, la ciudad ha ido creciendo al igual que la delincuencia y nos damos cuenta que ese prototipo de agresor se ha diversificado. En la actualidad podemos encontrar notas sobre profesionales, policías, jóvenes, estudiantes y niños que cometen los mismos actos de agresión, lo que ha generado que la sociedad reclame al gobierno una respuesta a dichos problemas.

Esta problemática se ha intentado resolver con la modificación de las leyes, como por ejemplo, disminuyendo la edad para que los menores de edad puedan ser juzgados.

En Tecate, ciudad también fronteriza y cercana a Tijuana, por un tiempo se aplicó el toque de queda como medida para evitar la delincuencia. Los menores de edad no podían estar fuera de su casa después de las 10:30 de la noche, a menos de que un adulto los acompañara. Así mismo, se prohibió vender bebidas alcohólicas después de las 12:00 de la noche y pintura en aerosol a menores de edad. Se promovieron valores a través de los medios electrónicos de comunicación y en las escuelas, desde el nivel preescolar hasta el universitario, mediante cursos.

La Universidad no es ajena a su entorno social. En esas condiciones hay un reto mayor para la formación integral de los universitarios que deberán tener un ejercicio profesional en un medio especialmente difícil. Estos alumnos desde su formación se enfrentan a dilemas morales que los confrontan cotidianamente en sus actividades estudiantiles, por ejemplo en sus prácticas profesionales.

En este contexto se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de juicio moral en los estudiantes de Derecho de la UABC, campus Tijuana?, ¿existen experiencias de socialización que influyan el desarrollo del juicio moral durante la universidad?, ¿Cómo puede favorecerse el desarrollo del juicio moral?

Se buscó explorar si en la etapa de educación superior se favorece la vivencia de experiencias que contribuyen al desarrollo del juicio moral, con la idea de que posiblemente las experiencias de socialización en la universidad influyen en él.

El concepto de socialización se refiere al proceso por el cual un individuo biológico se transforma en individuo social, mediante la transmisión y el aprendizaje de la cultura de su sociedad. Los principales agentes de socialización son: la familia, la escuela, el grupo de amigos, el trabajo y los medios de comunicación de masas, entre otros. Las distintas teorías sociológicas varían en la importancia relativa que conceden a cada uno (Sánchez, 1997).

En la problemática presentada influyen varios agentes de socialización, los cuales intervienen probablemente en el desarrollo humano, específicamente, en el desarrollo del juicio moral, entendido éste como el proceso por el que el individuo adquiere las normas y principios que rigen el comportamiento moral.

En la medida en que las sociedades se hacen más complejas en su organización social y política, los procesos tradicionales de enseñanza de valores

morales y de socialización resultan insuficientes, por lo que se crea la necesidad de un proceso en educación moral más formal, esta misión es asumida por las instituciones educativas, por lo que es importante investigar en esta área.

El interés de este trabajo fue de ampliar el conocimiento sobre el proceso de socialización particularmente durante la formación universitaria. Específicamente se pretendió hacer una indagación exploratoria sobre las experiencias y relaciones interpersonales que los estudiantes identifican como “relevantes” y que han sido significativas en su desarrollo moral.

En conclusión, dadas la consideraciones anteriores, el planteamiento del problema para esta investigación fue conocer el nivel de desarrollo del juicio moral de los estudiantes de Derecho de la UABC de Tijuana y explorar si, en la perspectiva de los estudiantes, hay experiencias durante su formación que influyen en el desarrollo del juicio moral.

Actualmente, el tema de desarrollo moral es recurrente en diversos foros y citado por diferentes actores sociales (maestros, padres de familia, empresarios, estudiantes, políticos). En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, el tema de la moral y los valores se retoma y se enfatiza en el *Plan de Desarrollo Institucional* (UABC, 2003, p.11).

1.2 Supuestos

Con base en los resultados de diferentes investigaciones en la línea teórica del desarrollo de juicio moral, que además han utilizado el DIT como instrumento de evaluación en diversos contextos y niveles educativos, se plantean los siguientes supuestos:

La socialización en la vida académica es un factor que influye en el nivel de desarrollo del juicio moral (King, y Mathew, 2002). Por lo tanto, las experiencias que viven los alumnos durante los estudios de su carrera repercuten en el nivel de desarrollo del juicio moral (Bebeau, 2002).

1.3 Objetivos

Objetivo General

Determinar el nivel de desarrollo de juicio moral de estudiantes universitarios de noveno semestre de la Facultad de Derecho de la UABC, campus Tijuana, y explorar las experiencias significativas para el desarrollo del juicio moral, en la etapa de formación universitaria.

Objetivos particulares:

- Determinar el nivel de desarrollo del juicio moral de los estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho en la UABC, campus Tijuana.
- Conocer la formación moral en el proceso de socialización, a través de historias de vida de estudiantes universitarios de Derecho.
- Analizar las perspectivas de los estudiantes de Derecho con relación a su formación moral durante su estancia universitaria.
- Elaborar una propuesta para favorecer los procesos que permitan mejorar el desarrollo del juicio moral en la Facultad de Derecho de la UABC Tijuana.

1.4 Justificación

El aprendizaje de la moralidad es importante en el desarrollo humano, y es uno de los propósitos fundamentales de la socialización y de la formación escolar. La calidad en la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades en el currículo universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional.

Este trabajo pretende contribuir en la búsqueda de esa calidad en la formación del profesional, a partir de identificar y comprender las experiencias de aprendizaje y los motivos relacionados con la adquisición de conciencia en la toma de decisiones.

Contribuye a ampliar el conocimiento sobre los alumnos y la función socializadora de la familia y de la institución educativa, ofreciendo la oportunidad a la Universidad Autónoma de Baja California de conocer si la educación profesional que en ella se imparte promueve el desarrollo del juicio moral en los estudiantes, específicamente con el interés de generar información para la toma de decisiones en relación con la formación de los abogados que egresan de la UABC.

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Concepto de socialización

Este capítulo está dedicado a revisar algunas teorías de la socialización, los agentes socializadores y algunos estudios realizados en esta área.

Para empezar, relacionaremos el estudio del juicio moral con el concepto de *socialización*, entendiendo ésta como el proceso por el cual aprendemos a ser miembros de una comunidad y a interiorizar los valores y los roles de la sociedad a la cual pertenecemos. La socialización da continuidad a la sociedad en el tiempo, y esta continuidad así como el ambiente en donde se desarrolle el individuo determinarán el desarrollo de su juicio moral. Aunque el ser humano nace con una cantidad limitada de instintos, posee una gran capacidad para aprender de la experiencia, lo cual le permite adaptarse a diversos ambientes en formas muy complejas. El hombre no puede ser un ente social sin aprendizaje ni socialización. Un bebé que viva aislado del mundo sin contacto con otras personas durante largo tiempo, presentará grandes problemas en su desarrollo. Por lo tanto, los niños necesitan la socialización tanto como el alimento para poder desarrollarse como seres humanos completos (Perlman, 1985).

La socialización abarca los procesos mediante los cuales los individuos internalizan las convicciones sociales, las reglas y los códigos morales de nuestra sociedad. Estos procesos se dirigen en dos direcciones, en las cuales los individuos pueden tener un papel activo o pasivo. En la niñez las reglas sociales y los conceptos de moralidad parecen ser impulsados externamente, con la madurez el

individuo juega un papel activo en la internalización de las normas sociales, diferenciando las convicciones de las reglas morales y abstrayendo y organizando un conjunto personal de principios éticos. El resultado de este proceso son los códigos de conducta que guían las relaciones y definen las funciones, así como las responsabilidades entre las personas y los sistemas sociales (Perlman, 1985).

2.2 Teorías de socialización

Existen diferentes enfoques teóricos sobre el proceso de socialización, pero en lugar de ser excluyentes unos de otros, se complementan.

Las diferentes teorías que han sido desarrolladas para explicar cómo se socializan los seres humanos varían en cuanto a: 1) la naturaleza humana, si se considera antisocial, pro social o neutral; 2) los individuos, si se consideran como seres que desempeñan un papel activo en su propia socialización; 3) los factores biológicos y la importancia que se les asigna, y 4) la socialización como fenómeno de desarrollo que implica cambios predecibles relativos con la edad (*op. cit.*).

A continuación se revisan algunas de las teorías más relevantes, sobre socialización.

2.2.1 El desarrollo del sí mismo en la teoría de George Mead

George Herbert Mead, considerado como uno de los fundadores de la Sociología, con su Teoría de la Sociedad Humana buscó demostrar que la vida en grupo “es la condición esencial para el surgimiento de la conciencia, la mente, el mundo de los objetos, seres humanos como organismos en posesión de sí mismos

(*selves*) y de la conducta humana en forma de actos contruidos” (Mead, 1934, p. 282).

La teoría del sí mismo nos habla de un ser humano en posesión de un *self*, debemos entender que el individuo es capaz de autoperibirse o tener concepción de sí mismo, es decir, hacia sí mismo. Mead (1934) distingue entre el organismo fisiológico como tal y el *self*. El primero está allí cuando nacemos y el segundo se desarrolla con el proceso de interacción del individuo con su ambiente. Las experiencias corpóreas están organizadas alrededor del *self*, pero las partes del cuerpo pueden distinguirse de éste, ya que incluso se pueden perder partes del cuerpo sin afectar seriamente al *self*. Entonces, se puede decir que el cuerpo no se experimenta a sí mismo, como el *self* lo experimenta. Uno de los aspectos más conocidos de esta teoría es su explicación del *yo* y del *mí*. El primero se refiere a la parte reactiva de la persona; en las actitudes de los demás da un sentido de libertad y de iniciativa. Por su parte, el *mí* representa una organización definida de la comunidad en nuestras actitudes (Mead, 1934).

En conclusión Mead, como psicólogo social, se interesó en explicar cómo el *self* surge del contacto de la realidad y cómo mediante éste el individuo organiza esa realidad, es decir, cómo conoce al orden social y lo afecta por medio de la originalidad y creatividad del *yo*.

2.2.2 El desarrollo del *superyó* de Sigmund Freud

Según la teoría de Sigmund Freud, la experiencia infantil resulta vital en la vida del individuo, al ser la primera etapa en la que se configura la personalidad humana (Robert, 1978).

El desarrollo de la psique evoluciona a través de diferentes etapas, todas con una misma finalidad: lograr el placer sexual. En cada etapa, el individuo obtiene el placer de maneras diferentes, centrando su libido en distintas zonas erógenas de su cuerpo. Al mismo tiempo, la necesidad de configurar una personalidad propia hace que el individuo experimente un proceso de socialización, durante el cual su propio yo necesita confrontarse con los de otros individuos, de los que adoptará o rechazará sus propios rasgos. Así, la personalidad individual resultará de la aceptación o rechazo de las características psicológicas que el sujeto observa en los demás.

El sistema propuesto por Freud establece tres ámbitos diferenciados: *ello*, *yo* y *superyó*. El primero, es un sistema original, totalmente inconsciente e irracional; en él se sitúan el placer y los instintos. En los primeros años de la vida del niño, el ámbito del *ello* domina sus acciones y pensamiento. Así, dirige su atención hacia lo que le rodea, en especial la madre, incorporando a su propia personalidad los conocimientos adquiridos para formar el núcleo del *yo*.

El *yo* es racional y consigue dominar los instintos del *ello*, guiándose por el principio de realidad. En esta fase, el *yo* se hace fuerte y es capaz de controlar los otros dos sistemas. Esto se refleja en el estado de narcisismo que Freud señala como condición indispensable para crear una mente sana: cuando el *yo* se quiere a sí mismo, toma conciencia de sí y de lo que le rodea, estableciendo una jerarquía en la cual se sitúa en la cima.

El tercer sistema, el *superyó*, es inconsciente y se forma durante el periodo edípico, en el momento en que el niño, debido a las restricciones morales, debe renunciar a conseguir su objeto de placer: el padre o madre. En este periodo el niño acepta las reglas morales impuestas por los padres, reprimiendo deseos y

renunciando a impulsos instintivos. Al mismo tiempo, las reglas de moralidad actúan creando un escenario donde se desarrolla la neurosis, al ser obligado inconscientemente a renunciar a sus deseos (Robert, 1978).

Existen semejanzas entre las visiones de Mead y las de Freud, aunque el primero ve la personalidad humana menos sometida a tensiones. Según Mead, los bebés y los niños pequeños empiezan a desarrollarse como seres sociales, imitando las acciones de quienes les rodean, por medio del juego. Sigmund Freud por su parte, entiende la socialización desde una perspectiva del conflicto, como un proceso mediante el cual los individuos aprenden a refrenar sus instintos innatos antisociales.

En lo que Freud y Mead coinciden es que ambos se centran en el proceso por el cual el niño se convierte en un agente autónomo, capaz de comprenderse a sí mismo y de desenvolverse fuera del contexto familiar inmediato. Para Freud ello es fruto de la resolución de la fase edípica, mientras que para Mead es el resultado de la capacidad para desarrollar la autoconciencia (Mead, 1934; Robert, 1978).

2.2.3 La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Otra teoría relevante en este ramo es la Teoría Etológica, desarrollada por los teóricos del aprendizaje social, quienes creen que la mayor parte de la conducta humana es aprendida. De acuerdo con este enfoque, la gente se desarrolla según las oportunidades y experiencias proporcionadas por su ambiente.

Albert Bandura (1986), como creador de la Teoría Etológica o del aprendizaje social, se centra en los conceptos de *refuerzo* y *observación*. Sostiene que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental y que

entre la observación y la imitación intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. En los niños, afirma Bandura, estas acciones se dan a través de modelos, como pueden ser los padres, educadores, amigos y hasta los héroes de la televisión (Bandura, 1986).

La imitación puede darse de los siguientes modos:

- Por instinto. Cuando las acciones observadas despiertan un impulso instintivo de copiarlas.
- Por el desarrollo. Cuando los niños imitan las acciones que se ajustan a sus estructuras cognoscitivas.
- Por condicionamiento. Cuando se imitan conductas y refuerzan por moldeamiento.
- Conducta instrumental. Cuando la conducta no es guiada por los resultados sino por los efectos y emociones.

Los factores cognitivos se refieren concretamente a la capacidad de *reflexión* y *simbolización*, así como a la prevención de consecuencias basadas en procesos de *comparación*, *generalización* y *autoevaluación*. En definitiva, el comportamiento depende del ambiente, así como de los factores personales (motivación, retención y producción motora).

Según Bandura (1986), existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de la conducta moral. El niño pasa progresivamente del *control de su conducta* por las sanciones externas a un *control interno y simbólico*. En esta última etapa, la autoevaluación le impulsa a realizar conductas prosociales y a aceptar el cumplimiento de los valores morales. Sin duda, los padres inciden en este proceso mediante lo que le enseñan, modelan o refuerzan en las distintas edades, aunque compiten con otras influencias educativas.

2.2.4 Desarrollo moral de Jean Piaget

La perspectiva teórica del desarrollo cognitivo conceptúa a las personas como seres que viven y crecen con sus propios impulsos internos y patrones de desarrollo a partir de su acción en un ambiente determinado. Se relaciona con los procesos de desarrollo del pensamiento. Los teóricos cognoscitivos se interesan en averiguar entre otros aspectos cómo los cambios en el comportamiento reflejan cambios en el pensamiento (Perlman, 1985).

El principal representante de esta teoría es Jean Piaget, quien llevó a cabo observaciones minuciosas de niños, para elaborar una teoría compleja acerca del desarrollo cognoscitivo. Éste puede definirse como los cambios en el proceso de pensamiento de los niños, que originan una creciente habilidad para adquirir y usar el conocimiento acerca del mundo. Desde la visión piagetiana, el niño es un ser que desarrolla paulatinamente las normas para hacer juicios morales. Considera que el proceso de socialización que se inicia en la familia ayuda al ser humano a formarse como sujeto moral, pero ¿cómo evolucionan esos criterios morales? Según este investigador la moral es un sistema de reglas y la moralidad el respeto hacia ellas. Sin desconocer el lugar de los sentimientos morales, ni de la acción moral concreta, resalta su preocupación sobre *el origen y la evolución* de los juicios morales, conceptos que tienen un lugar prioritario en la construcción de su teoría del desarrollo cognitivo (Piaget, 1977).

Desde esta perspectiva, el punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma es el respeto por el otro. Hace un análisis de las reglas que establecen los niños en los juegos (principalmente el de las canicas), observando su

actitud hacia las reglas, cómo las asumen y las practican, cómo toman conciencia de las mismas y las internalizan.

Piaget (1977) analiza la influencia del adulto en la construcción de la conciencia infantil, así como los juicios morales de los pequeños a partir de dos hechos morales concretos: *el robo* y *la mentira*, con los cuales explica cómo el razonamiento del pequeño transita de un realismo a una conciencia moral racional. Posteriormente, investiga la idea infantil de justicia, que considera fundamental en los procesos de crecimiento moral, y plantea la existencia de dos conceptos diferentes de justicia: la *retributiva* (que sugiere la aplicación equitativa de las sanciones, recompensar el bien y castigar el mal) y la *distributiva* (la justicia que procura dar a cada sujeto lo que le corresponde, regulando las relaciones de reciprocidad).

Por otra parte, Piaget (1977) analiza la consideración de dos tipos de sanciones: las *expiatorias* y las que se dan por *reciprocidad*. Las sanciones expiatorias orientan al sujeto a la obediencia mediante la coerción y el castigo. Las sanciones por reciprocidad tratan de restablecer las reglas de cooperación y de igualdad, limitando así los abusos; en su investigación, encontró que el niño, en su proceso de desarrollo, transita de la aceptación de las sanciones expiatorias a las sanciones por reciprocidad; es decir, pasa de una concepción primitiva e imperfecta de la justicia a una concepción racional y auténtica. Consecuentemente, plantea la existencia de dos niveles de moral: la *heterónoma* y la *autónoma*. La moral heterónoma es la moral del deber, la autoridad y la obediencia, donde lo justo es lo mandado (responde a la justicia *retributiva*).

La moral autónoma es la moral del bien, de la reciprocidad, del respeto y la solidaridad; orientada hacia la justicia *distributiva*. En este tipo de moral el niño es capaz de situarse en la perspectiva de los otros. La autonomía surge cuando el niño

descubre la importancia de las relaciones de simpatía y respeto mutuos, construye sus propios criterios para elaborar juicios morales, con la sola condición que se haga dentro de un proceso de cooperación, de ahora en adelante la regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias; surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia. Tiene carácter espontáneo y es la fuente del bien; se basa en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación; no es estática y fija, sino una forma de equilibrio en las relaciones sociales; su práctica es correcta, por ser el resultado de una decisión libre y racional; la responsabilidad se juzga en función de su intención; la noción de justicia supera la fase del estricto igualitarismo, para basarse en la equidad, el principio de justicia autónomo es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales se basa en la reciprocidad (Sepúlveda., s/f).

Por lo tanto, desde su perspectiva, este último nivel de moralidad sería el ideal, lo que significa que dentro de la teoría cognitivista de Jean Piaget el progreso del criterio moral estaría íntimamente ligado al desarrollo cualitativo de la inteligencia (Piaget, 1977).

Bandura, Piaget y Freud, a pesar de tener aproximaciones teóricas diferentes entre sí coinciden en pensar que, para los niños, los juegos crean modelos que permiten la adquisición de nuevos patrones de respuestas, sobre todo, cuando se parecen a situaciones de la vida real. Estos tres autores también consideran que el juego es fundamental en el desarrollo del niño, debido a las vivencias que éste adquiere y a la posibilidad que le ofrece de regular las tensiones creadas por los adultos y por imitar conductas, lo cual estimula su capacidad cognoscitiva.

El juego con base en reglas desempeña un papel especialmente importante en la socialización del niño y puede utilizarse para fortalecer conceptos (carácter

competitivo), adquirir destrezas (carácter repetitivo), enseñar a tomar decisiones, cumplir instrucciones, establecer hábitos de comportamiento e higiene, y reforzar el proceso del pensamiento (Piaget, 1977).

Por su parte Kohlberg (1969) tomó el marco básico de Piaget, lo refinó y lo amplió con el fin de abarcar los cambios en el razonamiento moral durante la adolescencia y la adultez. Este autor parte del supuesto de que el desarrollo moral del sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio.

Kohlberg se propuso estudiar la evolución del conocimiento moral en los seres humanos, refiriéndose al juicio moral como una opinión que nace en el sujeto en cuanto es capaz de ponerse mentalmente en el lugar de otro. Concebido así, el juicio moral no es solamente una adaptación del sujeto al medio sobre el que actúa, sino que su ámbito de referencia es el interpersonal, exigiendo del sujeto ser capaz de verse a sí mismo como si fuera la persona que tiene enfrente.

Trabajó con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó situaciones en las que se presentaban problemas de razonamiento moral analizó las respuestas de los sujetos y estudio treinta factores diferentes en todos los sujetos y con base a estos resultados definió las etapas del desarrollo moral. Posteriormente, y para demostrar que estas etapas eran universales, Kohlberg realizó una investigación semejante con niños de una aldea de Taiwan, traduciendo sus dilemas morales al chino y adaptándolos un poco a la cultura china.

Al examinar las respuestas, Kohlberg, se percató de la correspondencia entre la edad cronológica y el tipo de razones que daban, no solían variar en función de la información suplementaria que recibieran. Así, pudo distinguir 6 estadios de desarrollo del juicio moral.

2.2.5 Niveles del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

Según Kohlberg (1969), el razonamiento lógico se da antes que el razonamiento moral. Un individuo puede estar en un estadio lógico más elevado que el moral, pero no a la inversa. Sin embargo, aunque el razonamiento lógico es condición necesaria no es suficiente para alcanzar un determinado desarrollo moral.

El estadio se define como la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad.

Las características generales de estos estadios son:

- *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad.
- *Cada estadio forma un todo estructurado.* Un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales
- *Forman una secuencia invariante.* La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Para que se desarrollen estadios posteriores se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras lógicamente más complejas.
- *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

Kohlberg (1969), establece tres niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales implica dos estadios intermedios:

1) Nivel preconvencional

Las reglas y expectativas sociales son externas, los individuos no las comprenden ni las definen. Tienen una perspectiva individual concreta con la que enfocan la cuestión moral, según los intereses concretos de cada quien. Los individuos en este nivel no se interesan por lo que la sociedad define como el modo correcto de obrar, sino que buscan defender sus intereses concretos, evitando riesgos. Caracteriza a niños menores de 9 años, algunos adolescentes, y muchos delincuentes adolescentes y adultos. Sus estadios son:

Estadio 1. El absolutismo y la orientación al castigo

- Ingenuo realismo moral que lleva a comprender el significado moral de una situación como una cualidad física inherente a la propia acción.
- Aplicación absoluta o literal de etiquetas o reglas sin requerir justificación alguna.
- Marcada orientación al castigo.
- Incapacidad para distinguir distintas perspectivas sociales en los dilemas morales planteados.
- Unilateralidad y ausencia de coordinaciones recíprocas, es decir, incapacidad para equilibrar mentalmente las distintas posiciones sociales. La justicia se define en función de las diferencias de poder y estatus.
- Dificultad para reconocer y describir conflictos entre valores en situaciones reales.

Una condición necesaria para superar este estadio es la utilización de la reversibilidad lógica en la comprensión de la realidad física y social, lo que coincide con el pensamiento operatorio concreto escrito por Piaget.

Estadio 2. *El individualismo instrumental.*

- Superación del ingenuo realismo anterior: se descubre que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales, basadas exclusivamente en la obediencia y el castigo, son inadecuadas. Las acciones morales exigen reciprocidad.
- Coordinación de intereses en conflicto tratándolos de forma estrictamente igual o a través del intercambio (*estructura individualista instrumental*).
- Concepto de justicia como intercambio de favores: “haz a los demás lo que te hacen a ti o esperas que te hagan”. Reciprocidad simple y concreta (comienzo de la reciprocidad moral).
- Orientación hedonista–instrumental que le lleva a garantizar al máximo la satisfacción de necesidades y deseos, reduciendo al mínimo las consecuencias negativas para sí mismo.

2) Nivel convencional

El individuo se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad y las defienden. Tiene una perspectiva de ser miembro de la sociedad y toma en cuenta que el grupo espera que actúe de acuerdo con sus

normas, por lo que desempeñan bien su rol y protege los intereses de la sociedad y los propios. Este nivel caracteriza a la mayoría de los adolescentes y adultos de diferentes sociedades, y se ubican en él los siguientes estadios:

Estadio 3. *La moral de la normativa interpersonal*

- Nivel más complejo: adopción de la *perspectiva de una tercera persona*. Se supera el individualismo instrumental y se construyen un conjunto de normas o *expectativas morales compartidas* que se espera que cumplan todos.
- Las normas o expectativas morales son la base para establecer *relaciones de confianza mutua* que trascienden los intereses particulares.
- Orientación a los sentimientos y las relaciones interpersonales. Especial preocupación por la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás (perspectiva convencional) y se anteponen las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses (es importante ser bueno).
- Concepto de justicia: “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar”. Hay mayor nivel de reciprocidad.

Este estadio caracteriza al razonamiento de la mayoría de los adolescentes y adultos tanto en situaciones hipotéticas como reales.

El pensamiento formal que comienza a desarrollarse en esta edad proporciona una herramienta intelectual que permite gran independencia del

contenido concreto sobre el que se aplica. Este tipo de pensamiento es una condición necesaria, aunque no suficiente, para el estadio 3 de razonamiento moral.

Estadio 4. *La moral de la coherencia y el sistema social.*

- Integración de las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un sistema más amplio y generalizado (la perspectiva de un miembro de la sociedad) que se concreta en un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros.
- Se juzgan, por tanto, las situaciones particulares según su función en la sociedad como un todo.
- Hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad, por seguir lo que indica la propia conciencia y mantener el respeto hacia uno mismo.
- Concepción de la justicia basada en la consideración de los deberes en relación a sus derechos recíprocos.

3) Nivel posconvencional o de principios

Las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores o principios aceptables por todos los individuos que componen una sociedad, con la intención de tener prácticas equitativas y beneficiosas. Los individuos distinguen el yo de las reglas y expectativas de los otros y definen sus valores en función de los principios

que escogen. Los individuos tienen una perspectiva anterior a la sociedad, pues enfocan los problemas desde los principios en que se basa cualquier sociedad humana. Los estadios que comprende este nivel son:

Estadio 5. *La moral de los derechos humanos.*

Los estadios 5 y 6, son etapas de razonamiento moral con principios, se derivan filosóficamente. El estadio 5 es el más disponible y por tanto el más común. El 6 representa filosóficamente una posición más adecuada, pero es más rara entre los que no son filósofos.

- La acción concreta tiende a definirse en términos de derechos legales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto.
- Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas.
- El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás. Se concibe el sistema social ideal como un contrato libremente asumido por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.
- Se va adoptando una perspectiva autónoma, que va más allá de la sociedad, basada en principios que podrían ser aceptados por cualquier agente moral racional para construir una sociedad ideal.

- Establecimiento de una jerarquía de prioridades entre los derechos, en función de la cual se toman decisiones cuando existen conflictos entre varios de ellos.
- Hay una especial preocupación por proteger los derechos de las minorías y de las personas en situación de desventaja y por el bienestar social.

Estadio 6. Principios éticos universales.

El sexto estadio representa una estructura de razonamiento moral más adecuada que la del quinto.

- La acción concreta se basa en principios éticos elegidos uno mismo que son comprensivos, racionales y *universalmente aplicables*.
- Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto a la dignidad de cada persona, pero no son normas concretas.
- Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

Los estadios morales son estructuras de razonamiento moral. La decisión que adopta la persona es el contenido del juicio moral en una situación dada, y el razonamiento sobre su decisión define la estructura de su juicio moral.

La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales, de los cuales se derivan los compromisos sociales, pues las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas (Kohlberg, 1969).

2.2.6 El *Defining Issues Test* (DIT) de James Rest

En 1979 James Rest establece un importante avance en el desarrollo de la investigación, al presentar su razonamiento sobre la teoría de Kohlberg; flexibiliza la estructura rígida de los seis estadios y pone mayor atención a la naturaleza social de la moralidad; sin embargo, la esencia de su teoría sigue siendo cognositiva. Rest plantea los siguientes esquemas de desarrollo moral:

a) Esquema del interés personal (derivado de los estadios 2 y 3), se desarrolla en la infancia y deja de ser central hacia los doce años.

b) Esquema de mantenimiento de normas (derivado del estadio 4) representa el “descubrimiento de la sociedad”, el más grande avance socio-cognitivo de la adolescencia.

c) Esquema postconvencional (derivado de los estadios 5 y 6). Las obligaciones morales deben basarse en ideales compartidos, ser plenamente recíprocas y abiertas a la investigación (Segrera, 2005).

Acorde con su propuesta teórica, Rest construyó una prueba para medir el desarrollo moral del individuo, el *Defining Issues Test* (DIT). A partir de la aplicación de este cuestionario elaboró las siguientes conclusiones:

- El juicio moral es de naturaleza desarrollista; la edad y las experiencias sociales y educativas del sujeto son variables y muy importantes.
- El proceso del juicio moral es de naturaleza cognitiva.
- El razonamiento moral no es solamente de naturaleza cognitiva ni se relaciona directamente con rasgos cognitivos “puros”, como la inteligencia expresada en el coeficiente de inteligencia; si bien tiende a correlacionarse de manera positiva con esos rasgos (Noguez, 2002).

El DIT consta de seis historias que ponen al individuo ante un dilema moral y lo obligan a valorar los posibles cursos de acción. Estas seis historias son: “Heinz y la medicina”, “El prisionero fugado”, “Webster y el mecánico”, “El dilema del doctor”, “La ocupación de los estudiantes” y “El periódico”.

La persona debe trabajar con cada una de las historias, analizando las situaciones que presentan. En primer lugar tiene que emitir un juicio sobre lo que considera que debería hacerse, ante una pregunta que plantea tomar o no una decisión sobre una situación determinada, respondiendo “sí”, “no” o “no sé”.

En segundo lugar se le presentan 12 enunciados relacionados con la historia y se le pide que juzgue el grado de importancia que tiene cada uno de ellos para tomar la decisión correspondiente. La importancia se califica como “extrema”, “mucho”, “alguna”, “poca” o “ninguna”.

Posteriormente a la persona se le pide que elija de entre los enunciados anteriormente clasificados, los cuatro que son más importantes para tomar la decisión, y que los jerarquice por grado de relevancia.

Como resultado de esta tercera operación quedan determinados cuáles son los 24 elementos (4 x 6 historias) que la persona considera más importantes para resolver los dilemas. Estos elementos se relacionan con determinadas estructuras de juicio, correspondientes a los estadios 2 al 6 del juicio moral, que da como resultado un perfil moral de la persona.

El DIT genera dos tipos de información: un perfil de desarrollo del juicio moral – individual o grupal– con las puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadios, y el porcentaje del razonamiento moral de principios o índice *P*, que el sujeto utiliza al hacerse sus juicios morales. Este último se obtiene de la suma de los puntajes de los estadios 5a, 5b y 6 pues representa la suma de los puntajes de los ítems de

moral postconvencional (Rest, 1979). Además, esta prueba emite otros dos puntajes: el *M* (*meaningless*), que sirve para verificar la consistencia de las respuestas, y el *A*, que pretende medir la posición *antiestablishment*, o sea, un punto de vista que simplemente condena la tradición y el orden social existente por su arbitrariedad y corrupción (Zanón, 1995). Ambos puntajes (*A* y *M*), aunque obtienen una parte del porcentaje total de los juicios emitidos por los sujetos, no se analizan como parte del perfil ni como parte del análisis del índice *P*.

Rest señala que el puntaje *P* es mayor en aquellas personas que han recibido educación formal, que en aquellas personas de la misma edad que no han tenido acceso a dicha formación. También afirma que este puntaje se incrementa aproximadamente en 10 unidades entre un nivel educativo y el siguiente. Estudios de otros autores refuerzan estos resultados (Rest, 1979).

En México los trabajos de investigación sobre este tema (Barba, 2002 y Rocha, 2006) reportan que el crecimiento en diferentes niveles educativos es inferior a los señalados por Rest en Estados Unidos.

Dado que el cuestionario hace que el sujeto mismo clasifique sus propias respuestas, su puntuación y evaluación es objetiva, no afecta la subjetividad de quien aplica el instrumento o de quien procesa las respuestas. Por tanto, se puede decir que las personas que trabajan alrededor del cuestionario no tienen influencia en los resultados.

Finalmente conviene especificar que la prueba mide razonamiento moral y *no* comportamiento moral. Es decir, no predice cómo se comportará un sujeto ante situaciones de índole moral (Segrera, 2005).

2.3 Agentes socializadores

Cabe destacar las investigaciones realizadas por Castorina y Lenzi (2000), quienes estudian desde hace años la construcción de la noción de autoridad en los niños y señalan las diferencias entre el conocimiento físico y el social. Sostienen que las primeras experiencias infantiles para el desarrollo de las nociones sociales provienen de su relación con la autoridad familiar y la normativa social.

Existen agentes socializadores que juegan un papel muy importante según las características concretas de la sociedad, de la etapa en la vida de la persona y de su posición dentro de la estructura social. En la medida en que la sociedad se va haciendo más compleja y diferenciada, el proceso de socialización también se modifica y nace la necesidad de homogenizar a los miembros de ésta, con el fin de que exista cohesión entre ellos.

Desde este enfoque, la socialización se da a través de las instituciones que conforman la sociedad. Para efectos de esta investigación se trabajará con la familia, la escuela, el grupo de amigos, el trabajo y la universidad, como agentes socializadores, ya que se consideran que son éstos los principales agentes por los que ha pasado la población de estudio.

2.3.1 Familia

Uno de los principales agentes de socialización en la vida de los individuos es la familia. Ésta se define como la agrupación de parentesco que cría y educa a los niños nacidos en su seno, satisface otras necesidades humanas y socializa al niño de acuerdo con su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad

social, económica e histórica de la sociedad en la cual está inserta (Horton y Hunt, 1982).

Según Fernández (2005), la familia es el primer agente socializador con el que tiene contacto el individuo, durante un lapso más o menos prolongado tiene el monopolio de la socialización. Además, principalmente durante la infancia, muchas veces selecciona o filtra de manera directa o indirecta a los otros agentes con los que convivirá el niño, escogiendo la escuela a la que asistirá, procurando decidir los amigos con los cuales debe convivir, controlando su uso de la televisión, etcétera. En este sentido, la familia es un nexo muy importante entre el individuo y la sociedad.

Las familias socializan a los niños de acuerdo con su forma particular de vivir (Villarroel, 1990). Al respecto, Bronfenbrenner (1958) y Kohn (1959) han señalado que existen diferencias en las prácticas de socialización, según sea la clase social a la que pertenece la familia. En consecuencia, dependiendo del estrato socioeconómico en el que se ubique ésta, el proceso de socialización adquiere características específicas.

Según los autores antes mencionados es posible distinguir dos tipos o modos de socialización familiar: en primer término, la *socialización represiva* o autoritaria, que se da con mayor frecuencia en las familias de clase baja, y la cual enfatiza la obediencia, los castigos físicos, los premios materiales, la comunicación unilateral, la autoridad del adulto (Sánchez y Villarroel, 1990).

En segundo término, la *socialización participativa*, que se da con mayor frecuencia en las familias de las clases media y alta. En este modo de socialización se acentúa la participación, las recompensas no materiales y los castigos simbólicos,

la comunicación en forma de diálogo y la escucha y consideración de los deseos de los niños (Sánchez Villarroel, 1990).

Según Bernstein (2001) la familia de tipo *posicional* predomina en la clase baja, donde de acuerdo con la ubicación que tengan los miembros al interior de la estructura familiar son las decisiones que podrá tomar. Este tipo de familia tiene un sistema de roles cerrados y sus mecanismos de control limitan el desarrollo personal y la autonomía.

En la clase media predomina la familia de tipo *personal*, que tiene un sistema de roles abierto y en la cual:

“ La toma de decisiones es de carácter colectivo, permitiéndose la libre expresión del yo y la autonomía se plantea la importancia de controlar el comportamiento examinando los motivos personales e individuales. El niño participa en el proceso de selección de contenidos para interpretar el mundo social desde una perspectiva autónoma, lo que le permite el desarrollo personal y una participación adecuada” (Sánchez y Villarroel, 1990, p. 87).

2.3.2 Escuela

Por otro lado, la escuela, al igual que la familia, es considerada como un agente de socialización. A principios de la década de los ochenta, la polémica acerca de la socialización en la escuela, era la principal atención sobre las funciones sociales, económicas y, sobre todo, ideológicas de las instituciones educativas. En esta época la escuela se consideraba como un aparato ideológico de dominación y, como consecuencia, el discurso acerca de la educación se dirigía a criticar el carácter reproductor de la misma. El salón de clases se veía como una pequeña unidad donde lo social habita con una estructura particular (Horton y Hunt, 1982).

En actualidad las pautas culturales han cambiado las formas de percibir la familia, la escuela, el valor del dinero, la conciencia de lo que es relevante y lo que es accesorio; predomina el individualismo y se ha perdido el sentido de trascendencia. Sin embargo, paradójicamente, también existen refuerzos renovados en la lucha por la justicia y la equidad, que benefician a la humanidad en su conjunto.

La formación de una nueva ciudadanía requiere de actores sociales con posibilidades de autodeterminación, es necesario desarrollar valores, actitudes y capacidades, así como habilidades generales que permitan al ser humano el dominio y la creación del conocimiento (Horton y Hunt, 1982).

En el eje de todo esto se encuentra la educación, a la cual le concierne la formación y el bienestar de las personas. De manera explícita, ésta busca el desarrollo integral del individuo para un ejercicio pleno de las capacidades humanas (Horton y Hunt, 1982).

2.3.3 Grupo de edad homogénea

Otro agente socializador es el grupo de edad homogénea o grupo de pares, que lo conforman los compañeros de la misma edad de la persona con quienes interactúa y a quienes les otorga mayor importancia, en la medida que puede tener mayor independencia de sus padres.

En el grupo de pares el individuo trata de satisfacer la necesidad básica de interacción o interrelación con los demás, además de buscar la aceptación y adhesión al grupo fuera del ámbito familiar. Así como la familia, el grupo de pares refuerza en el proceso de socialización el aprendizaje social en el niño.

Sin embargo, el niño en su grupo de pares es vulnerable en la internalización de conocimientos, es decir, así como puede internalizar normas y valores socialmente aceptados, al mismo tiempo, en su proceso de aprendizaje social puede internalizar contravalores, malas costumbres, malos hábitos. En consecuencia, está en riesgo de constituirse como una persona antisocial en potencia, ya que el niño y su grupo de pares se encuentran al libre albedrío y aprenden conductas disociales que, en el largo plazo, pueden transformarlos en seres inadaptados. (Conde, 2000).

2.3.4 Comunicación

La comunicación de masas es también un agente que participa en el proceso de socialización, la televisión, la radio y el Internet son, posiblemente, los medios de comunicación de mayor influencia. Algunas investigaciones señalan que niños y jóvenes son los principales consumidores de estos medios y son éstos los que muestran mayor interés en ellos. Los medios les permiten acceder a información cotidiana y conocimientos socialmente significativos, y a partir de esto, niños y jóvenes comprenden, interpretan y participan en la realidad social allí planteada. Estamos en una sociedad en la que el conocimiento se ve influido por los medios de comunicación. Éstos nos proponen una visión del mundo y una lectura particular de la realidad. Como consecuencia, existe una dependencia cada vez mayor hacia los medios, para conceptuar el mundo, ya que casi todo lo que conocemos nos llega a través la imagen que construyen de la realidad y, en virtud de ella, nosotros construimos la nuestra (Conde, 2000).

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías modifican nuestra forma de captar la realidad, la actitud ante el conocimiento e incluso, el modo de percibir el

mundo. Y es esta construcción de la realidad social a través de los medios de comunicación, la que se convierte en un factor determinante en el proceso de adquisición y transmisión de conocimientos (Conde, 2000).

Para efectos de este trabajo nos interesa saber qué factores influyen en la socialización de los estudiantes universitarios. Como institución social la universidad tiene por objeto la socialización de los alumnos en torno a los valores, actitudes y conocimientos que conforman las profesiones.

2.3.5 Universidad

La estancia del joven estudiante en la universidad es un periodo de descubrimiento intelectual y de crecimiento personal. La edad del estudiante universitario frecuentemente está en transición de la adolescencia a la vida adulta. La universidad ofrece la oportunidad de cuestionar suposiciones sostenidas en la niñez, que pueden interferir con el establecimiento de la identidad del adulto (Casillas, 2000).

Primero, los estudiantes ven el mundo en términos polares: cada pregunta tiene respuesta correcta sabida por una *autoridad*, que debe enseñarla. A medida que los estudiantes encuentran una amplia variedad de ideas (de sus estudios y de otros estudiantes), aceptan la coexistencia de diferentes puntos de vista y también su propia incertidumbre. Consideran este estadio temporal, si embargo, esperan aprender con el tiempo la *única respuesta correcta*.

Luego ven la realidad de todo conocimiento y de los valores: reconocen que sociedades diferentes, culturas distintas, individuos diferentes elaboran sus propios

sistemas de valores. Finalmente, afirman su identidad a través de valores y compromisos que ellos escogen para sí mismos.

La educación superior reconoce como valor dominante el saber. La relación maestro-alumno representa en el origen un proceso de interacciones donde roles y estatus están condicionados a valores como la sabiduría, la sistematicidad, la creatividad, la originalidad, la fama, el prestigio intelectual, la innovación o la sensibilidad que derivan del trabajo académico (Casillas, 2000).

De acuerdo con este autor, la socialización en la universidad es un proceso interactivo y multifuncional. La influencia de las socializaciones pasadas es predominante en la construcción de hábitos, destrezas y conocimientos. El trabajo académico en la universidad es un esfuerzo socializador que tiende a una representación “especializada” del mundo, que se resiste a la formación generalista del sistema educativo previo.

En cada facultad o escuela se aprende un código simbólico, que implica la socialización en torno a valores y creencias de sistemas de referencias y de evolución de la realidad, que permiten operar con los conocimientos especializados en el marco de organizaciones complejas y en una creciente división y especialización del trabajo. (Casillas, 2000).

La formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y las habilidades que desarrolle en el currículum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional. El amor a la profesión, la responsabilidad y la honestidad constituyen valores esenciales reguladores de la actuación de un profesional competente. Cada persona tiene su propia escala de valores en función de su historia individual, de sus intereses y capacidades. Esto significa que no siempre los valores que una sociedad jerarquiza oficialmente como

los más importantes, se asumen de igual manera por los miembros de la sociedad (González Maura, 1999).

Entonces, si encontramos diferencias en el desarrollo del juicio moral en la sociedad universitaria, es importante conocer cómo la universidad a través del proceso de socialización está influenciando en el desarrollo del estudiante.

Pascarella y Terenzini (1991) utilizaron el DIT para responder a algunas de sus dudas en torno al juicio moral y encontraron que existe un evidente desarrollo moral durante el proceso de socialización en la universidad.

Ellos expresan que la población universitaria es importante por varias razones. Primero, porque los estudiantes comúnmente en esta edad se encuentran en una transición importante en sus vidas, donde muchas de estas transiciones tienen implicaciones morales y los prepara para sus futuros roles. Segundo, porque a medida que el tiempo pasa, las universidades se ven en la necesidad de incluir en sus planes de estudio clases de ética e inculcar en sus alumnos valores morales. Y tercero, porque muy frecuentemente los universitarios graduados se convierten en líderes de sus comunidades y se ven obligados a tomar decisiones que afectarán las vidas de otros.

Aunado a las razones anteriores, otro de los motivos importantes para examinar el desarrollo moral de los estudiantes universitarios radica en el objetivo de la universidad, que es preparar ciudadanos y trabajadores para sus futuros roles sociales.

Por otra parte, es relevante conocer cómo una herramienta pudiera ayudarnos a evaluar el desarrollo del juicio moral. El impacto del DIT en este aspecto ha sido reflejado en varios estudios, en los que se han utilizado grandes muestras de estudiantes universitarios. (Pascarella y Terenzini, 1991).

Para este trabajo se revisaron algunos artículos publicados en diferentes revistas científicas, en los cuales se empleó el DIT. Uno de nuestros objetivos es examinar qué resultados se obtuvieron con este instrumento al relacionarlo con el desarrollo del razonamiento moral en la educación universitaria.

En el ámbito internacional encontramos a Good y Cartwright (1998), quienes realizaron una investigación en Estados Unidos, que tuvo como propósito determinar el impacto del ambiente universitario en el desarrollo de juicio moral. Para ello, aplicaron el DIT a 360 estudiantes universitarios de tres instituciones de educación superior diferentes: la Universidad de Arkansas, una universidad cristiana de artes liberales en Oklahoma y una universidad Bíblica en Texas. Los resultados de este trabajo arrojaron que no había diferencias significativas entre los estudiantes de las tres universidades, lo cual indica que dichas instituciones atraen poblaciones de estudiantes con un nivel equivalente.

Además, en el estudio de Good y Cartwright (1998) se obtuvo como conclusión que el nivel de desarrollo del juicio moral en el primer año de universidad es independiente de sus antecedentes religiosos. Pero al comparar los resultados de los alumnos de primer año con los de segundo y los años más avanzados, se encontró que había un mayor desarrollo en el juicio moral durante el primer año de universidad, a diferencia de los años restantes.

Este incremento se puede atribuir a la experiencia que viven los estudiantes, de estar lejos del hogar y al nuevo ambiente en que se están relacionando; así como al enfrentamiento de nuevos y diversos valores y puntos de vista. Aunque el mayor aumento se identificó durante el primer año, se encontró que durante los años restantes había un incremento sucesivo, lo cual indica que mientras los estudiantes progresan en la universidad su desarrollo moral también aumenta.

Por su parte King y Mathew (2002) utilizaron el DIT para hacer una revisión de 172 investigaciones con el propósito de investigar el desarrollo moral de los estudiantes de la universidad y proporcionar un marco de organización para analizar contextos educativos en la educación superior, tomaron como base las experiencias universitarias, el desarrollo, el carácter y los cambios de juicio moral en el razonamiento moral durante los años en la universidad.

King y Mathew (2002) investigaron cómo se relacionan los cambios en otros dominios y demostraron que los estudiantes universitarios basan sus juicios morales en el razonamiento moral posconvencional, y que éste no se despliega de manera ontológica simplemente por maduración cronológica. Estos autores argumentan que es importante recordar que ese desarrollo ocurre en un contexto determinado y las universidades ofrecen contextos excelentes para estimular el razonamiento moral.

Con esta misma idea trabajó Nucci (2002), quien señala que los formularios psicométricos son fundamentales para realizar investigaciones a gran escala sobre el desarrollo de la educación moral, por lo que la prueba del DIT ha sido una buena herramienta de evaluación para la investigación y la práctica en la educación moral.

Por otra parte, en el ámbito nacional, Barba (2000) llevó a cabo una investigación con seis estudiantes de bachillerato, en la que mostró la visión que éstos tienen acerca de su desarrollo moral, y destacó las experiencias y personas que los estudiantes identifican como significativas en su aprendizaje de la moralidad.

El trabajo se realizó con entrevistas semiestructuradas, orientadas a la elaboración de historias de vida centradas en el aprendizaje moral. Los estudiantes fueron seleccionados con base en el índice de razonamiento moral de principios, que se elabora con los resultados del DIT de James Rest. Tres estudiantes eran

quienes obtuvieron las puntuaciones más bajas y tres de los que alcanzaron las más altas en sus respectivas escuelas.

Las historias de vida en este estudio muestran una variedad de caminos en la construcción de la moralidad, la inherente internalización de valores y el papel central de algunos de éstos en la perspectiva moral de cada estudiante. Se muestra cómo se otorga mayor importancia a la familia, en comparación con la escuela, en los procesos de formación moral. Se observan similitudes y diferencias en las experiencias significativas y en el papel de las personas que han actuado en la formación moral de los estudiantes.

Finalmente, el trabajo muestra que con edad y escolaridad semejantes el razonamiento moral de principios es distinto, probablemente por la acción de otras variables personales y socioculturales.

Con esto, podemos concluir que el uso del DIT puede contribuir a tener un acercamiento general de los estudiantes para resolver emisiones morales, más no debe ser la única medida de juicio moral usada en un plan de estudios de ética, ya que para obtener mejores resultados, se puede complementar con una entrevista, como lo han hecho investigadores del área moral.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan la descripción de los sujetos con los que se trabajó, los instrumentos utilizados, el procedimiento que se llevó a cabo para la aplicación de éstos y la forma en que se obtuvieron los resultados.

La metodología se trabajó en dos partes: la primera, cuantitativa, con la cédula socioeconómica y el DIT; y la segunda, cualitativa, con las historias de vida.

3.1 Contexto de la investigación

El presente trabajo se llevó a cabo en la actual Facultad de Derecho, campus Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Esta unidad académica fue fundada el 10 de noviembre de 1975, con el objeto de satisfacer las necesidades en esta región del estado de Baja California, de formación de profesionales en Derecho que, con sentido humanístico y conciencia social, contribuyeran al desarrollo del país. Para ese propósito, la Facultad atiende funciones esenciales de investigación, docencia y difusión cultural. En el año 2002 contaba con una población de 1,616 alumnos, una planta docente de 90 académicos y, dentro del área administrativa, un director y un subdirector.

La Facultad de Derecho tiene como objetivo que sus egresados sean profesionistas preparados para:

- Resolver problemas de trascendencia jurídica que se presenten en la sociedad, respetando los principios del Derecho.
- Asesorar procesos jurídicos ante los distintos tribunales para obtener soluciones a diversos conflictos.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en el desarrollo de la función pública.
- Participar en la vida del sector productivo de la iniciativa privada.
- Participar como docentes en las diversas universidades y escuelas de educación superior (Derecho UABC, 2003).

Sin embargo, conviene resaltar que el entorno social en el que se desarrolla la actividad profesional, tanto de los estudiantes de Derecho como el quehacer de los maestros de la Facultad, implica una confrontación entre el mundo del *deber ser* y el del *ser*.

Probablemente estas condiciones sean generales en la práctica profesional de los abogados, pero en la ciudad de Tijuana estas contradicciones se agudizan, ya que hay graves problemas sociales de violencia, delincuencia, corrupción, narcotráfico, entre otros. Basta hacer una somera revisión de las notas periodísticas en el último semestre, para hacerse una idea de las condiciones difíciles en las que se da el ejercicio de la profesión para los estudiantes de leyes en esa ciudad.

Como ejemplo de la problemática que nos ha tocado testimoniar en nuestra práctica psicológica en la Facultad de Derecho en Tijuana, el 4 de enero de 2006 revisamos un oficio de un estudiante con problemas académicos, quien aparentemente fue involucrado en el desvío de donaciones para los damnificados de los últimos huracanes en el sureste de México. Por este motivo el alumno no acudió a sus exámenes y esas inasistencias causaron su baja académica.

3.2 Consideraciones metodológicas

Con el fin de establecer el método más adecuado para abordar el objeto de estudio se hizo una revisión bibliográfica de distintos autores como: Alanís (2001), Bisquerra (1989), Martínez, (2003), Taylor y Bogdan (1986). Se analizaron las ventajas y desventajas de cada uno, y se decidió aplicar técnicas del método cuantitativo y del método cualitativo, con el propósito de tener una visión lo más completa posible del objeto de estudio.

A continuación se resumen las características de los métodos cuantitativos y cualitativos que se tomaron en cuenta para este trabajo.

Según Alanís (2001), en la investigación cuantitativa se realizan estudios extensos que utilizan la estadística en el análisis de datos, basándose en muestras grandes y representativas. A diferencia de ésta, la investigación cualitativa se basa en muestras reducidas de sujetos seleccionados por algún método generalmente no probabilística, ya que son estudios intensivos a profundidad (Alanís, 2001).

En el método cualitativo se destacan las cualidades del objeto de investigación, las cualidades de los componentes del proceso investigativo o las virtudes individuales de los sujetos, poniendo más interés en los procesos que en el objeto. Mientras que en el método cuantitativo se privilegia la experimentación con control de variables, se sustenta en la estadística y en la filosofía positivista y el investigador permanece lejano al contexto del problema (Taylor y Bogdan, 1986).

En el método cualitativo prevalece la participación de los sujetos que forman parte del objeto de investigación, se pone énfasis en la investigación documental y se le otorga un gran peso específico a la observación en el trabajo de campo. Mientras en el cuantitativo prevalece la comprobación de hipótesis y la validez de las

verdades está sujeta a los resultados estadísticos, asegurando con esto que los experimentos sean reproducibles y reaplicables en otros contextos (Taylor y Bogdan, 1986).

Al analizar lo anterior podemos sostener que los métodos cuantitativo y cualitativo no son incompatibles, sino que pueden ser complementarios, aunque existe entre ambos una gran diferencia. Estos métodos pueden servir para cumplir objetivos muy diferentes, tratando el mismo tema. Por lo tanto, en este trabajo se utilizaron ambos métodos con el fin de disminuir las desventajas de cada uno y, al mismo tiempo, aprovechar sus ventajas.

La primera parte de este estudio consistió en administrar el instrumento denominado *Defining Issues Test* (DIT) de James Rest (1979) y la cédula socioeconómica, para evaluar el desarrollo moral de los estudiantes del último semestre de la carrera de Derecho. Se eligió a estos alumnos por ser quienes están a punto de concluir su licenciatura y ya pasaron por la socialización universitaria.

En una segunda fase, según los resultados del DIT se eligieron a seis estudiantes para realizar entrevistas de historia de vida dos con puntuaciones altas, dos con puntuaciones medias y dos con puntuaciones bajas. Este trabajo tuvo como antecedente metodológico directo la investigación realizada por Barba (2002). A continuación se describen ambas fases en forma detallada.

3.3 Aplicación del DIT y la cédula socioeconómica

La primera fase deriva de la aplicación del DIT y la cédula socioeconómica en la población estudiantil del noveno (último) semestre de la Facultad de Derecho, en

virtud de que son alumnos que están finalizando sus estudios y, por lo tanto, han pasado por el proceso de socialización en la universidad.

3.3.1 Población estudiada con la aplicación del DIT y la cédula socioeconómica

Se aplicó el DIT y la cédula socioeconómica a una población de 127 estudiantes, que constituía el total de los alumnos que cursaban el noveno semestre durante el periodo 2002-2 (agosto de 2002 a enero de 2003). Sin embargo, por no cumplir las exigencias metodológicas establecidas para la calificación del DIT se desecharon 26 pruebas. Por lo tanto, el estudio se realizó con base en las evaluaciones de 101 estudiantes de la Facultad de Derecho, de los cuales 38% eran hombres y 62% mujeres. El rango de edad fue de 24-26 años.

3.3.2 Características de la cédula socioeconómica

La cédula socioeconómica es una ficha de identificación que recoge los siguientes datos: edad del estudiante, género, carrera que estudia, semestre en el cual está inscrito, ocupación de los padres, escolaridad de los padres, si el estudiante practica alguna religión con regularidad o no, si participa o no en algún grupo de apoyo o servicio social distinto a los de su trabajo ordinario.

La primera hoja de la cédula socioeconómica contiene las instrucciones de llenado. Ahí se le pide al alumno que rellene completamente los círculos que contienen las hojas de respuesta (ver Anexo 1), correspondientes a los datos generales que se le solicitan. En el caso de la edad, se pide al estudiante que la

indique con número dentro de unos cuadros señalados para ello. En caso de error es necesario que cruce con una "X" la respuesta incorrecta y vuelva a rellenar el círculo correcto.

El objetivo de utilizar la cedula socioeconómica fue recopilar los datos para determinar el perfil socioeconómico del estudiante.

3.3.3 Características del DIT

El DIT es una prueba que mide el grado de juicio del desarrollo moral del individuo (ver Anexo 2). Fue creada por James Rest (1969), en su disertación doctoral, con base en la teoría de Kohlberg.

Para la aplicación del DIT, en este trabajo se empleó la versión traducida y adaptada al castellano por Muñoz Abúndez (Barba y Muñoz, 1999)

Este instrumento consta de seis casos o historias que ponen al individuo ante un dilema moral y lo obligan a valorar los posibles cursos de acción. Dichos casos son:

- Heinz y la medicina.
- El prisionero fugado.
- Webster y el mecánico.
- El dilema del doctor.
- La ocupación de los estudiantes.
- El periódico.

Cada una de estas historias implica una situación de dilema moral. Un ejemplo que se relaciona con la ocupación de los estudiantes se puede ver en el Anexo 2.

En cada una de las seis historias, primero la persona debe emitir un juicio general sobre lo que considera que debería hacer en un situación determinada, respondiendo “sí”, “no” o “no sé” a una pregunta en la que se le plantea si debería tomar o no cierta decisión frente al dilema expuesto.

Después, por cada una, se le presentan 12 enunciados relacionados con la historia y se le pide que juzgue el grado de importancia que tienen éstos para tomar la decisión correspondiente. La importancia se califica como: “extrema”, “mucho”, “alguna”, “poca” o “ninguna” (ver Anexo 2).

Posteriormente se le pide a la persona que elija de entre los enunciados que clasificó en la fase anterior, los cuatro que considere más importantes para tomar la decisión y que los jerarquice del más importante al menos importante (ver Anexo 2).

Como resultado de esta tercera tarea quedan determinados cuáles son los 24 elementos (4 enunciados x 6 historias) que la persona considera más relevantes para resolver los dilemas. Estos elementos se relacionan con estructuras determinadas de juicio, correspondientes a los estadios del 2 al 6 del juicio moral, y esto da como resultado un perfil moral de la persona.

A partir de ello, se calcula el *índice de moral postconvencional*, conocido como puntaje P , que expresa el grado en el que una persona juzgó los problemas presentados desde la perspectiva postconvencional. Este índice se elabora con las puntuaciones correspondientes a los estadios 5 y 6 planteados por Kohlberg.

Dentro de la prueba existen además otras puntuaciones, como: A , M y D . La escala A intenta tipificar la orientación de “contra lo establecido”, de inconformidad con el orden establecido o existente. Es un punto de vista que rechaza la tradición y el orden social vigente por supuestas arbitrariedades y corrupción.

Los ítems para la puntuación M fueron escritos para llamar la atención por la sonoridad aparente de su enunciación, pero no significan nada en realidad. No representan ningún estadio de pensamiento, sino la tendencia de los sujetos a apoyar afirmaciones por su sonoridad aparente. Igualmente pueden indicar que el sujeto no ha comprendido las cuestiones y contesta en función de las apariencias o el sonido de las frases. Una puntuación alta en esta escala es un aviso para actuar con precaución a la hora de interpretar los resultados. Se consideran no fiables aquellos cuestionarios que obtienen a partir de un 14% (8 respuestas) en esta escala.

El índice D es la suma empírica ponderada de la importancia concedida a cada uno de los elementos de los distintos estadios. Es decir, que el índice P sólo considera las cuatro opciones más importantes en cada dilema para el sujeto, mientras que el índice D utiliza las doce respuestas a cada uno de los 6 dilemas.

Dado que el cuestionario hace que el sujeto mismo clasifique sus propias respuestas, su puntuación y evaluación es objetiva, no influye la subjetividad del aplicador o procesador de resultados, por lo que éstos no varían por persona que aplica o califica el cuestionario.

Finalmente, conviene puntualizar que la prueba DIT mide razonamiento moral y no comportamiento moral, por lo cual no predice cómo se comportará un sujeto ante situaciones de índole moral.

3.3.3 Procedimiento seguido para la aplicación del DIT y la cédula socioeconómica.

Para los objetivos de este trabajo fue de suma importancia que la población con la que se trabajó hubiera pasado por el proceso de socialización universitaria y, al ser el noveno semestre el último grado de la Licenciatura en Derecho se consideró que era la población adecuada.

Como primer paso se identificó la materia a la que asistía la mayoría de los alumnos. Se entregó un oficio al maestro que la imparte, donde se le solicitó su apoyo para poder hacer uso del tiempo dentro de su clase y poder aplicar el DIT. Los alumnos tuvieron conocimiento de la aplicación de la prueba hasta el momento en que se presentó un psicólogo a aplicarla.

Una vez aplicadas las pruebas a los cuatro grupos de noveno semestre, y con el fin de obtener el puntaje P y su distribución en la población, se procedió a calificar los instrumentos con el lector óptico, el cual arroja los datos en formato de Excel. Después estos datos se sometieron a un tratamiento estadístico donde se obtuvo la media, la moda, la mediana y la desviación estándar con el programa estadístico SPSS.

Una vez lograda la descripción de la muestra de estudio en relación con el grado de desarrollo de juicio moral se seleccionó una muestra de seis alumnos, bajo el criterio de incluir en la segunda parte del estudio a dos estudiantes con los puntajes más bajos en el DIT, dos con los puntajes medios y dos con los puntajes más altos. Fue precisamente con esta muestra con la que se trabajaron las historias de vida.

3.4 Historia de vida

Como menciona Aceves (1998) en su artículo “La historia oral y de la vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”, la historia de vida es un método cuya fuente principal es el testimonio o relato autobiográfico expuesto, de manera voluntaria, por el sujeto de la investigación. Es el resultado de una técnica escrupulosa de entrevista, grabación y transcripción de la evidencia oral, en la que se realiza un análisis del contenido del relato testimonial.

Para este trabajo se buscó analizar algunas cuestiones en la historia de vida, relevantes para el conocimiento del proceso de socialización en los estudiantes seleccionados.

Hay varias maneras de utilizar las historias de vida. En ocasiones se han centrado en un solo relato autobiográfico que intenta reconstruir la historia completa de una persona o de un grupo; el ejemplo clásico de ese tipo de aplicación se encuentra en el trabajo de Oscar Lewis (1980).

Para el presente estudio se prefirió la utilización de una guía semiestructurada que garantizara que todos los entrevistados tratarían todos los temas, aun cuando fuera de manera breve. Es decir, se usaron historias de vida cortas enfocadas (Sierra, 2003).

Las historias de vida se usaron para hacer una exploración preliminar que ayudará a realizar acercamientos al sujeto de estudio y detectar nuevas líneas de investigación que permitan probar los supuestos de este estudio.

3.4.1 Material utilizado en las historias de vida

Para las historias de vida se elaboró una guía para explorar algunos aspectos específicos sobre el proceso de socialización, en particular en la etapa universitaria. Se tomó en cuenta a los diversos agentes de socialización y la apreciación de los estudiantes sobre la importancia de éstos en su formación.

En el Anexo 3 se incluye una tabla donde se consignan los siete aspectos que fueron considerados para el estudio, es decir, la guía de la entrevista.

3.4.2 Procedimiento en las historias de vida

Para lograr el objetivo de la entrevista de historia de vida se estableció contacto con los estudiantes para acordar con ellos una cita, especificando lugar y hora para realizarla.

Con el fin de llevar a cabo las entrevistas se preparó una guía y se estableció como lugar las oficinas del Departamento Psicopedagógico de la Facultad de Derecho.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audiocassettes, y una vez realizadas se procedió a su transcripción integral.

Para determinar la técnica más adecuada para analizar los datos se hizo una revisión bibliográfica en la que se consultaron autores como García, Secundino y Navarro (2000), Martínez (1998), entre otros.

De acuerdo con las necesidades de este estudio, de utilizar la historia de vida para conocer las experiencias y relaciones interpersonales que los estudiantes identifican como relevantes y han sido significativas en el desarrollo moral,

buscamos una técnica que nos permita profundizar en el análisis. Así encontramos que la propuesta de Martínez (1998) era adecuada, ya que por medio de la categorización se resume el contenido de la entrevista en pocas ideas o conceptos, para que sean más fáciles de manejar y de relacionar. Este procedimiento se realiza con los siguientes pasos:

- 1) Releer la entrevista subrayando las palabras más relevantes y significativas.
- 2) Dividir el contenido en unidades temáticas (párrafos que expresan una idea o concepto central).
- 3) Categorizar con un término o expresión el contenido de cada unidad temática.
- 4) Si hay categorías que se repiten y alguna tiene propiedades o atributos diferentes, asignar una subcategoría que puede referirse a alguna dimensión, atributo, propiedad, condición o consecuencia importante (ver Anexo 4). En este caso se utilizaron como categorías los diferentes agentes de socialización: Familia, grupo de pares, escuela, pareja, área laboral y medios de comunicación.

Para la teorización fue necesario integrar toda la información en un esquema tipo diagrama de flujo, de tal manera que las flechas indicaban la relación causal o influencia. Este diagrama se hizo para cada una de las entrevistas.

Posteriormente se hizo un informe verbal o síntesis conceptual que describe la estructura del diagrama con textos directos, es decir con citas textuales de los informantes. Luego se integraron las entrevistas temáticamente de manera transversal.

En resumen, en esta etapa se combinó el uso de técnicas cuantitativas (DIT) y cualitativas (Historia de vida corta y enfocada). En el capítulo siguiente se presentan

los resultados del análisis estadístico y del análisis de contenido, además de la triangulación que se realizó con la información obtenida mediante ambas técnicas.

CAPITULO IV

RESULTADOS

El presente capítulo trata sobre los resultados de este estudio. Está dividido en dos partes: la primera trata sobre los resultados cuantitativos obtenidos en la aplicación del DIT y la cédula socioeconómica, y la segunda parte sobre los resultados obtenidos en las entrevistas de historia de vida.

4.1 Análisis de los resultados de la aplicación del DIT

El análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del DIT y la cédula socioeconómica se presentan aquí por medio de tablas, las cuales muestran el perfil de la población estudiada en relación con las variables: *pertenencia a algún grupo de apoyo, práctica religiosa, escolaridad, ocupación del padre y de la madre*, y el puntaje *P* entre hombres y mujeres.

Rocha (2006) realizó pruebas de correlación entre las variables de la cédula socioeconómica y los puntajes en el DIT, en la Universidad Autónoma de Baja California con la población estudiantil de ingeniería por lo que el lector interesado en este aspecto puede consultar el mencionado trabajo.

Para llevar a cabo este trabajo se aplicaron 127 pruebas, de las cuales se invalidaron 26 por no cumplir con los criterios requeridos. Por lo tanto, las tablas se elaboraron con base en los resultados de 101 pruebas, de las cuales 38% se aplicaron a hombres y 62% a mujeres. El rango de edad de la población que

contestó la prueba es de 24-26 años. Todos los estudiantes de la muestra estaban cursando el último semestre de la carrera.

La Tabla I muestra los resultados obtenidos en el DIT en el puntaje *P*. Podemos ver que existe diferencia entre hombres y mujeres, ya que según estos resultados las mujeres tienen las puntuaciones extremas: la más baja y las más altas.

Tabla I. Puntaje *P* en estudiantes de Derecho de la UABC, campus Tijuana (en 2002)

	Mujeres	Hombres	Total
N	59	42	101
Media	27.39	25.78	26.76
Mediana	23.33	25.00	23.33
Moda	20.00	33.33	20.00
Mínima	5.00	11.67	5.00
Máxima	62.00	48.33	62.00

La Tabla II muestra los resultados obtenidos con la aplicación del DIT en otros países y en otras ciudades de nuestro país. Aunque no es un objetivo de este trabajo elaborar una comparación en cuanto al grado de desarrollo moral de los estudiantes de Derecho de la UABC con estudiantes de otros niveles educativos y de otras instituciones educativas nacionales o internacionales, una referencia a los resultados de la aplicación del DIT en otros contextos permite tener un punto para valorar, en su justa dimensión, el grado de desarrollo del juicio moral en los estudiantes de derecho de la UABC.

Tabla II. Puntajes *P* de estudios nacionales e internacionales

Pais	Nivel educativo	Edades	<i>P</i>
Estados Unidos	Junior High school	12-15	20.00
	Senior High school	16-19	31.00
	College students	17-19	43.20
	Graduate from college	19 o más	44.90
España	Enseñanza general básica	12-15	23.00
	Bachillerato único polivalente	16-19	27.70
	Curso de orientación universitaria	17-19	29.40
	1er. Ciclo universitario	19-45	33.50
	2do. Y 3er. Ciclos universitarios	22-48	38.40
México	Estudiantes de secundaria promedio*	12-14	20.63
	Estudiantes de bachillerato promedio*	15-17	21.44
	Estudiantes universitarios de primer ingreso**	17-19	26.5
	Estudiantes universitarios próximos a egresar**	22-24	33.2
	Estudiantes de la FIE primer semestre***	16-19	22.3
	Estudiantes de la FIE último semestres***	20-24	24.6
	Estudiantes de FDT último semestre****	24-26	26.76

* De instituciones educativas públicas de Aguascalientes (Barba y Muñoz, 1999).

** De la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México (Noguez, 2002).

*** De la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ingeniería, Ensenada.

**** De la Universidad Autónoma de Baja California de la Facultad de Derecho.

Fuente: Rocha (2006); Adaptación propia

Tomando como base estos resultados encontramos que los estudiantes de Baja California presentan un nivel de desarrollo moral menor, comparado con estudiantes de Estados Unidos y España. También es posible observar que los resultados que obtuvimos en Baja California son equivalentes al de estudiantes estadounidenses del nivel *junior high school* (secundaria) y a los de estudiantes españoles de bachillerato, cuyo rango de edad oscila entre los 16-19 años.

Por otro lado, al comparar a los estudiantes de la UABC con estudiantes de la Universidad Iberoamericana, encontramos que tienen un desarrollo moral equivalente al de los alumnos de primer ingreso de la Universidad Iberoamericana (Rocha, 2006).

En la Tabla III podemos encontrar el grado de participación en los grupos de apoyo (voluntario en la Cruz Roja, grupos de ayuda a la comunidad en obras físicas y de asistencia, asociaciones civiles, grupos de catecismo etc.). En esta categoría, 76.2% refirió estar participando en alguna organización. Este alto porcentaje se debe a que en el nivel universitario en el que se encuentra la población de estudiantes de esta investigación, es necesario presentar su servicio social profesional.

Tabla III. Participación de los alumnos de Derecho en grupos de apoyo

	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí participa en grupos de apoyo	31	81.6	46	73.0	77	76.2
No participa en grupos de apoyo	7	18.4	17	27.0	24	23.8
Total	38	100	63	100	101	100

La Tabla IV muestra la práctica religiosa de los estudiantes. Los resultados nos indican que son las mujeres quienes más se inclinan por realizar alguna práctica religiosa. Sin embargo quienes manifestaron mayor regularidad en el cumplimiento de su práctica religiosa fueron los hombres (18.4%).

Tabla IV. Práctica religiosa de los alumnos de Derecho

	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
No realiza ninguna	9	23.7	8	12.7	17	16.8
Sí realiza alguna	22	57.9	45	71.4	67	66.3
Sí realiza práctica religiosa con regularidad	7	18.4	10	15.9	17	16.8
Total	38	100	63	100	101	100

La Tabla V muestra la ocupación del padre y de la madre. Los porcentajes más altos indican que ambos trabajan en su mayoría en el sector de los servicios, y son minoría los padres que en el tiempo de la aplicación del instrumento no estaban trabajando.

Tabla V. Ocupación del padre y de la madre

	Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%
No trabaja	2	2	7	6.9
Agricultura, ganadería, pesca	5	5	5	5
Industria	15	14.9	7	6.9
Servicios	44	43.6	35	34.7
Labores del hogar	2	2	22	21.8
Ocupación desconocida	26	25.7	17	16.8
Total	94	93.1	93	92.1
Datos perdidos	7	6.9	7.9	7.9
Total	101	100	101	100

La Tabla VI nos muestra de la escolaridad de los padres de la población estudiada en la cual los porcentajes más altos los encontramos en los niveles de primaria completa y carrera profesional completa en el caso de los hombres y primaria completa y secundaria completa en el caso de las mujeres.

Tabla VI. Escolaridad del padre y de la madre

	Hombres		Mujeres	
	n	%	n	%
Sin escolaridad; no lee ni escribe	-	-	2	5.3
Primaria incompleta	7	11.1	3	7.9
Primaria completa	11	17.5	6	15.8
Secundaria incompleta	6	9.5	3	7.9
Secundaria completa	7	11.1	5	13.2
Capacitación téc. o comer. después de primaria incompleta	1	1.6	1	2.6
Capacitación téc. o comer. después de primaria completa	2	3.2	1	2.6
Capacitación téc. o comercial después de sec. incompleta	1	1.6	1	2.6
Capacitación téc. o comercial después de sec. completa	3	4.8	1	2.6
Bachillerato incompleto	2	3.2	2	5.3
Bachillerato completo	2	3.2	1	2.6
Técnico profesional posterior a bachillerato, incompleto	-	-	1	2.6
Técnico profesional posterior al bachillerato, completo	4	6.3	-	-
Carrera profesional incompleta	1	1.6	3	7.9
Carrera profesional completa	9	14.3	4	10.5
Normal incompleta	-	-	-	-
Normal completa	-	-	1	2.6
Especialización incompleta	-	-	1	2.6
Especialización completa	-	-	-	-
Maestría incompleta	-	-	-	-
Maestría completa	2	3.2	1	2.6
Doctorado incompleto	-	-	-	-
Doctorado completo	-	-	-	-
Total	58	92.1	37	97.4
Datos perdidos	5	7.9	1	2.6
Total	63	100.0	38	100.0

En el nivel de primaria los resultados muestran que los padres de familia son los que tienen mayor eficiencia terminal, a diferencia de las madres de familia que en el nivel de secundaria obtuvieron el porcentaje más alto de eficiencia terminal.

En el nivel de carrera profesional completa son los padres quienes obtuvieron el porcentaje más alto. En cambio, en el rubro de carrera profesional incompleta destacan las mujeres con mayor índice de deserción. Por otra parte, de toda la población solamente tres personas lograron llegar al nivel de posgrado.

Muchos de los jóvenes que actualmente se encuentran cursando estudios de educación superior pertenecen a las primeras generaciones en su familia que han tenido acceso a la educación superior. Esto probablemente se debe a que en nuestra sociedad existe la creencia de que la universidad abre las puertas a condiciones laborales más placenteras, que los universitarios pueden conseguir trabajos más fácilmente, que la universidad proporciona la satisfacción del desarrollo personal, que los estudiantes pueden explorar nuevos temas, que pueden conocer a muchas personas diferentes y participar en actividades que quizá de otra manera nunca harían, que tienen intereses variados y un nivel más elevado que quienes no cursaron la universidad.

En resumen, la población de alumnos donde se aplicó la prueba es un grupo que proviene de la clase media trabajadora, quienes en su mayoría pertenece a alguna organización de apoyo, dado que en la Universidad es un requisito de egreso realizar el servicio social en alguna institución pública o no lucrativa. La mayoría ha recibido educación religiosa y, por tanto, refieren practicar alguna religión. Los padres se dedican principalmente a trabajar en el sector de los servicios. Solamente se presentaron dos casos de analfabetismo entre los padres.

4.2 Análisis de los resultados de las historias de vida

La segunda parte de esta investigación se dedicó a la realización de las entrevistas de historia de vida. Una vez recopilada la información se procedió a realizar un análisis del contenido con la técnica de Miguel Martínez (1998), sobre los siguientes aspectos: los valores que poseen, dónde los aprendieron, cómo fue que los aprendieron, en que época los aprendieron, quién influyó para que los adquirieran, qué tan importantes son esos valores para los alumnos y para qué son esos valores.

Con la información que se obtuvo del análisis de las entrevistas se desarrollaron los diagramas que se presentan en este apartado

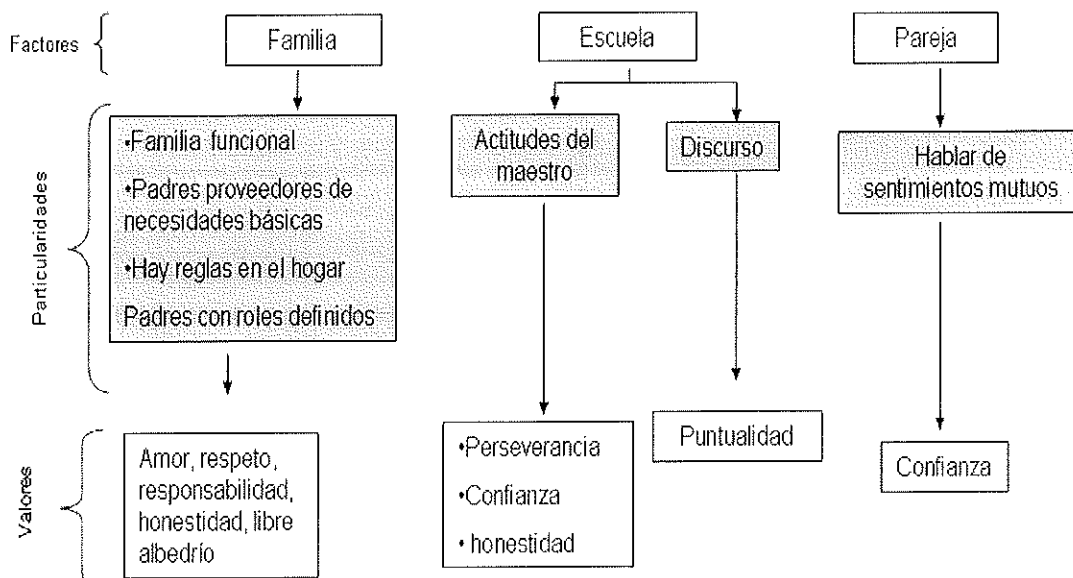


Diagrama 1 de la entrevista a una estudiante con puntaje alto P 53.33

La entrevista que se muestra en el diagrama 1 se realizó a una alumna de 21 años de edad con un puntaje P alto (53.33 puntos). El puntaje mayor lo presenta en el estadio 5A (con 28.33 puntos), lo cual indica que su perspectiva moral predominante es el de las normas sociales y presociales, la moral de los derechos humanos y la que considera los puntos de vista moral y legal.

Por otro lado, en el estadio 6 (con 11.67 puntos) obtuvo la puntuación más baja, la cual indica que solamente el 11.67% de sus juicios morales son de la perspectiva del nivel 6.

Cuando se le invitó a participar en la entrevista a esta estudiante aceptó sin dudar y durante ésta, estuvo muy atenta a las preguntas que se le hicieron. En ella manifestó tener cinco hermanas, de las cuales ella era la quinta y su gemela la número seis. Desde muy pequeña recuerda haber vivido en diferentes estados de México, ya que el trabajo de su padre así lo ameritaba. Nació en la ciudad de Guadalajara, Jalisco y posteriormente se trasladaron a Sinaloa. Desde la edad de 10 años radica en la ciudad de Tijuana, donde concluyó su educación primaria, secundaria, preparatoria y actualmente cursa su licenciatura.

Al preguntarle ¿Cómo te enseñaron los valores?, ella respondió:

La familia y la sociedad te dan un parámetro de cómo debes de comportarte y lo que es bueno y lo que es malo, por eso se hacen las reglas o las leyes, y ya así me di cuenta además como que en mi casa se respeta toda creencia de cada uno, por ejemplo si mi mamá cree en la virgen de Guadalupe o en el ángel de San Juan de los Lagos y yo no creo tanto en ella, pues yo creo en Dios y este no se me critica o no, por que no crees en eso? Si no que como que cada quien somos si, pero como que se me enseñó que, que no es tanto que vayas a la iglesia, que vayas a misa si no que debes ser una buena persona, debes de este, siempre llevarte por los lineamientos que establece la misma familia, Dios y la sociedad y que, y que no es tanto o, o sea no te vas como este no, es que mas bien tu comportamiento que, que asistir mucho a una iglesia o algo así, pero si somos por así decirlo católicos, pero no activos.

Con esto la alumna, de acuerdo con su puntaje en el DIT, está manifestando su perspectiva posconvencional donde la acción concreta tiende a definirse en términos de derechos legales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto de contrato social.

Esta manera de valorar no la ha aprendido por medio de experiencias de enseñanza o de discusiones explícitas, sino que considera que las ha retomado de las actitudes y actividades de sus padres:

Yo me doy cuenta que nos quiere mucho, porque es muy responsable con nosotros. Yo siento que a mí me enseñaron eso por la forma en que se comportan con nosotros y con los demás, y entre ellos mismos.

De acuerdo con esta estudiante, sus padres han centrado sus enseñanzas en dos puntos: el deber de estudiar y la comunicación: “ellos siempre decían que debes de llevarte por los lineamientos que establece la misma familia, Dios y la sociedad”.

Con esto, la estudiante adquiere su perspectiva de respeto a la ley y proyecta el estadio 4 que es el de la moral de sistema social y de conciencia motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes.

Por otra parte, dice que en su desarrollo moral en la escuela han influido algunos maestros y de cada uno siempre ha obtenido algo bueno por medio del discurso y de las actitudes de éstos: “el maestro nos hace un código de ética al principio del semestre y con eso nos hace los exámenes, pero él no está presente porque confía en nosotros”.

Con esto reafirma su perspectiva en el estadio 5, que es el de la moral de contrato social. En el diagrama 1 se aprecia cómo la alumna se refiere a su familia y sus maestros como personas relevantes en su desarrollo moral, siendo estos últimos

los que por medio de sus actitudes y discurso le han enseñado perseverancia, confianza, honestidad y puntualidad. Menciona a su pareja como otro agente que influyó en su moral, ya que al externar con él sus sentimientos desarrolló la confianza.

Es importante destacar que la alumna refiere no sentirse influenciada por los medios de comunicación ni por sus amigos. Respecto al trabajo aún no se desempeña en esta área, por lo que no lo menciona como un agente importante en su desarrollo moral.

El diagrama 2 corresponde a otra alumna entrevistada, de 23 años, con puntaje más alto en *P* (con 53.33 puntos). Su puntaje más bajo fue en el estadio 6 (con 15 puntos) y el más alto en el estadio 5 A (con 23.33 puntos), que es el de las normas sociales y presociales, la moral de los derechos humanos y la que considera los puntos de vista moral y legal.

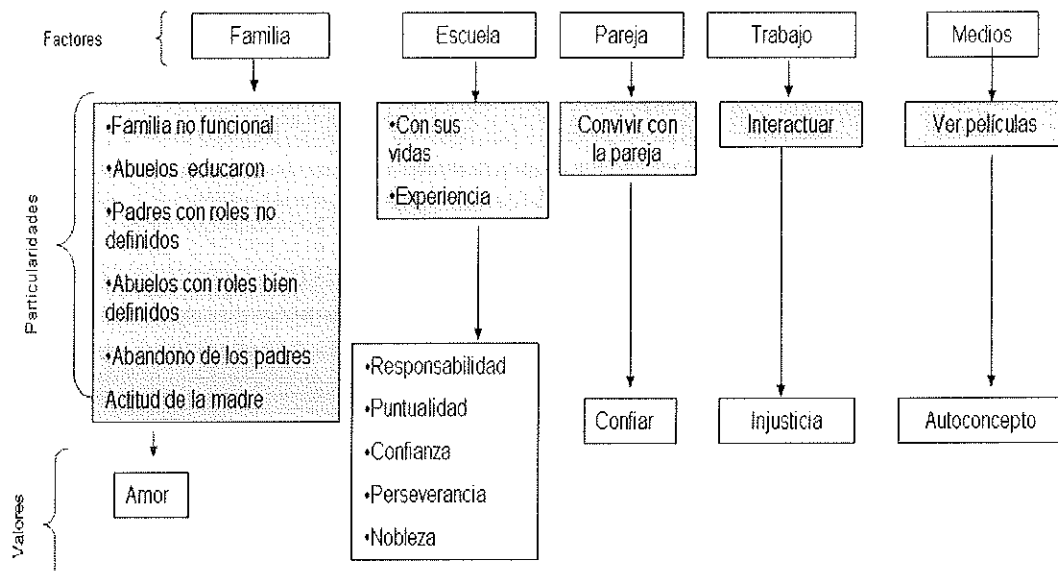


Diagrama 2. Diagrama de la entrevista a una estudiante con puntaje alto P 53.33

Cuando se le invitó a participar en la entrevista se puso nerviosa pero aceptó y con el desarrollo de la misma se mostró más tranquila. Esta alumna menciona que su familia, específicamente su madre, la cual tenía problemas de alcoholismo, influyeron en sus valores:

“Ella salió por iniciativa propia, entonces yo sé que lo hizo por amor, con eso ella me demostró que es capaz de luchar por lo que sea, o sea, es capaz de luchar muy duro por sacarnos adelante”.

Lo anterior confirma la perspectiva mayoritaria de esta estudiante en el estadio 5 A, donde una de las razones para hacer el bien es la preocupación del sujeto centrada en que las leyes y deberes que permitan el máximo bien para el mayor número de personas. Su madre, al alejarse del alcohol por el derecho de sus hijas a ser felices, provocó que ella interiorizara el valor de la familia.

En cuanto a su vida escolar en la universidad la misma estudiante afirma que:

Los maestros con sus propias vidas con sus experiencias te enseñan valores. Hay una clase donde el maestro para cada clase tenía una experiencia, se me hacía muy bonita la manera en que se daba a conocer en el medio, porque nos decía “en esta situación tú que vas hacer, esto o esto?” y ya, pues nos dejaba opinar a todos ¿no? Y después nos decía “no, muchachos miren...” y nos empezaba a dar consejos. Y yo sentía que nos daba muy buenos consejos.

Con este testimonio, la entrevistada argumenta la influencia que tuvieron de sus maestros a través del discurso y sus actitudes.

Por otro lado habla de que para trabajar desde muy niña aprendió lo que es la injusticia, debido a las experiencias desagradables que vivió:

Yo estoy en el medio político, pero no, todavía no percibo mucho, no me alcanzo a dar cuenta de qué tanto nos perjudica a nosotros, igual y pienso, pues hay un orden jerárquico ¿no?, que va del más grande al más chico y en ese orden todos pueden salir perjudicados por un mal manejo. Y todos tenemos derecho a estar bien que no?

Con esta declaración una vez más confirma su preferencia por el estadio 5 A, al referir que el bien se hace por un sentido de obligación al contrato social, lo que lleva al ajuste a la Ley, porque garantiza el bien y la protección de todos.

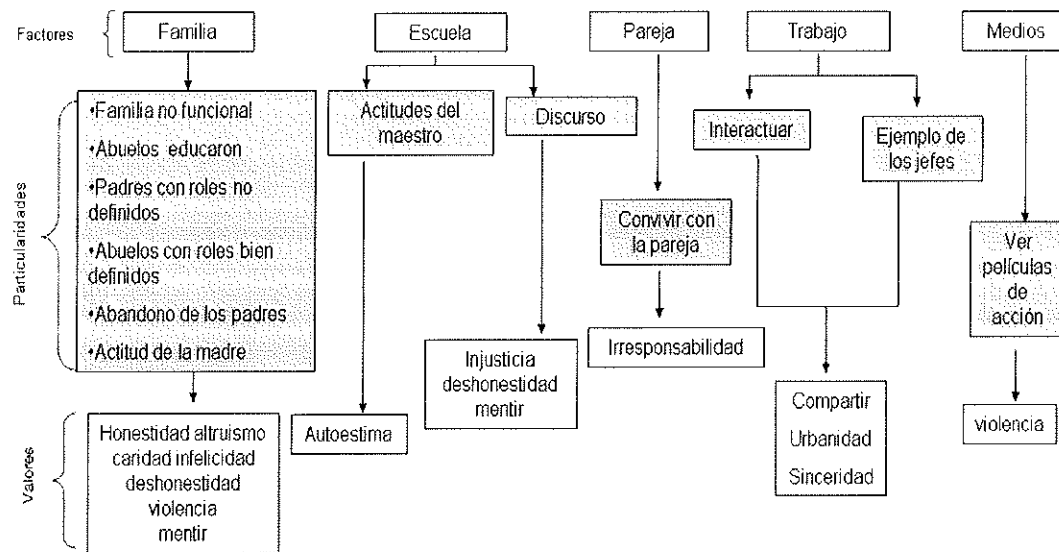


Diagrama 3 de la entrevista a una estudiante con puntaje medio P 35

El diagrama 3 muestra el análisis de la entrevista a una alumna de 30 años de edad, quien obtuvo una puntuación en el índice P (con 35 puntos). Su puntuación más baja la obtuvo en el estadio 6 (con 5 puntos) y la más alta en el estadio 4 (con 23.33 puntos). Tiene un desarrollo moral convencional y su perspectiva mayoritaria se encuentra inclinada al estadio 4, donde la conducta recta consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y acatar el orden social.

Durante la entrevista dijo no recordar algún agente relevante que la hubiera influenciado en su desarrollo moral; sin embargo, durante el desarrollo de la misma se pudo conocer la influencia de los siguientes agentes: familia, escuela, pareja, trabajo y medios de comunicación.

De su familia, mencionó no recordar que le hayan enseñado algo respecto a los valores morales, más bien afirmó que ella los fue viendo en las actitudes de sus padres y abuelos (adoptivos). Cabe mencionar que esta alumna fue abandonada por su madre a la edad de un año, por lo que unos ancianos con los que vivía su madre se dieron a la tarea de criarla y realizar trámites para su adopción. Con esa situación como referencia, ella interioriza el altruismo como un valor:

“Cuando me casé mis abuelos ya estaban viejos, la tienda no les dejaba nada, había que ayudarlos económicamente, ya había cerrado la tienda de abarrotes, ya nada más dependían de la gente que les ayudaba”

Cuando esto sucedió, ella dijo que decidió irse a vivir con ellos, ya estando casada por que esa era su obligación. Esta actitud remarca su estancia prioritaria en el estadio 4, pues se preocupa por desempeñar bien su rol protegiendo sus intereses, que en este caso eran sus abuelos quienes la criaron, esto con el fin de mantener su familia y su persona en equilibrio, y así evitar un choque emocional en cuanto a sus principios morales (altruistas).

En contraparte, de sus padres refiere haber interiorizado la deshonestidad, la violencia y la mentira. La actitud de éstos provocó un choque con su perspectiva moral que pertenece al estadio 4, ya que otra de las características que tiene es la concepción de la justicia basada en la consideración de los deberes, en relación con sus derechos recíprocos, creándose una mala relación con sus padres.

En cuanto a la escuela habla de dos aspectos: por un lado, los maestros que con sus actitudes le ayudaron a mejorar su autoestima y, por el otro, el discurso con el cual dice haber visto reflejados la injusticia, la deshonestidad y la mentira. Al respecto se le preguntó: “¿Tu crees que la universidad haya tenido que ver en todo esto que me estás platicando?, ¿ha modificado tu visión, tus valores?”. A lo que ella respondió: “No, porque si yo hubiera dejado que me modificara, tal vez fuera corrupta, tal vez ya no ayudara a la gente, tal vez fuera egoísta”.

La alumna expresa sentir amenazados sus valores si se dejara influenciar por los maestros de la universidad, dice:

Hay maestros que no te califican por tu conocimiento, por tu dedicación, tu responsabilidad, tu asistencia, lo que le expresaste en un examen; sino porque le caíste bien, por que fue al juego de béisbol a Mexicali contigo, por que le dieron el regalito a veces, por X cosa. Entonces sí, como que molesta porque a veces me han dicho “pero si a ti no te afecta”. No es que sí me haya afectado, o sea, no es que él tenga un 10 que no se merece, es que yo he tenido un 8 que no me merecía, en una materia a la que yo le eché un montón de ganas y que a lo mejor el maestro, mandó a ordinario a todo el grupo”.

En el testimonio anterior, la alumna juzga las actitudes de los maestros según su perspectiva en el estadio 4, donde hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad que, desde su punto de vista, no sucede en la escuela. Ante esto, se le preguntó: “¿Té crees que en la universidad se promueven valores?”.

A lo que ella respondió: “Los valores te los transmite el maestro como persona, o sea, el director no va a poner un maestro lleno de valores para que te transmita”.

Aquí el alumno define el rol que debería tener el maestro en cuanto a la educación en valores y afirma que en la medida que el maestro sea mejor persona y tenga más valores podrá transmitirlos a sus alumnos, quienes los recibirán por medio de sus actitudes y la forma de conducirse.

En su trabajo dice haber aprendido mediante la observación de las actitudes de sus jefes: urbanidad, compartir y sinceridad.

Por otro lado, menciona a los medios de comunicación como un agente que la influyó en cuanto a la agresividad.

El diagrama 4 muestra los resultados de la entrevista de un alumno de 20 años que obtuvo una calificación *P* medio (con 25 puntos). La puntuación más alta que alcanzó fue en el estadio 4 (con 53.33 puntos) y la más baja en el estadio 2 (con 3.33 puntos). Esto nos indica que su perspectiva moral preponderantemente es la moral de la coherencia y del sistema social.

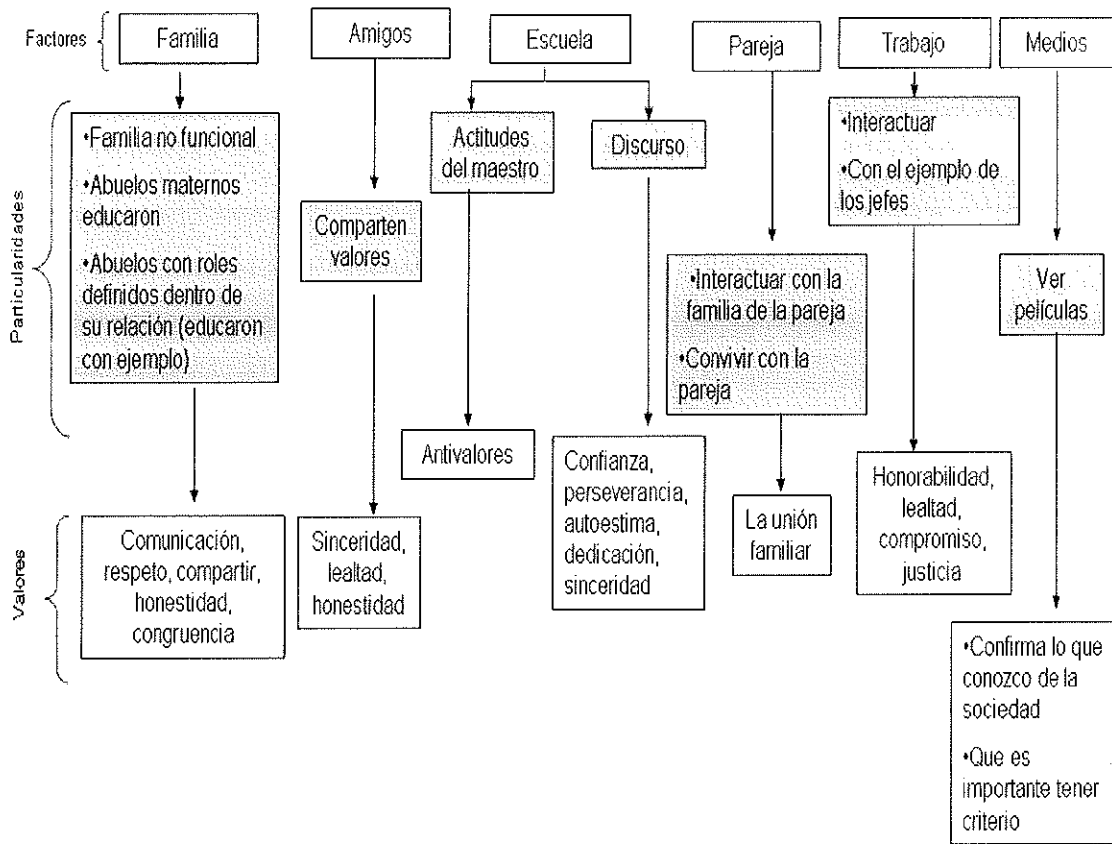


Diagrama 4 de la entrevista a un estudiante con puntaje medio P 25

Cuando se le pidió su participación para la entrevista aceptó, mostrándose interesado en las preguntas que se le hacían. Refirió que para él los agentes significativos en su desarrollo moral habían sido sus abuelos y la escuela. Recuerda que las primeras enseñanzas que recibió sobre moral, fueron de sus abuelos, quienes le enseñaron el respeto y la confianza:

“Ellos todo se platican, se respetan mucho. Si me llegara a casar quisiera ser como ellos”.

En esta frase indica cómo mediante las actitudes de sus abuelos el alumno ha interiorizado el respeto y la confianza como valores imprescindibles para lograr una aceptación social, lo cual se ve reflejado en los resultados de la prueba.

Por otro lado refiere que en la escuela a través del diálogo de sus maestros y las actitudes de éstos ha observado algunos antivalores:

“En la escuela he visto lo que no me gustaría ser; me están poniendo en los dos polos ¿no?, en el lado bueno y a la hora de hacerlo lo contrario ¿esos son antivalores no?”.

En la entrevista este estudiante habla sobre la incongruencia que percibió en sus maestros, quienes inculcaban “valores” en el discurso, pero a la hora de actuar, ya sea en el salón de clases o en el área laboral, los maestros hacían lo contrario. Con esto, el alumno una vez más nos indica su perspectiva de moral en el estadio 4 donde hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad, por seguir lo que indica la propia conciencia y mantener el respeto hacia uno mismo. Se preocupa por desempeñar bien su rol, protegiendo sus intereses y los de la sociedad.

El diagrama 4 de la entrevista nos muestra que el alumno pone a su familia como uno de los agentes de socialización que influenciaron en su desarrollo moral. Por ser hijo de madre soltera, sus abuelos son los que se han encargado de su educación. De sus amigos dice que son personas con las que comparte sus valores, mas no refiere ninguna influencia de los mismos.

Respecto a la escuela afirma que se da cuenta de que los maestros con sus actitudes enseñan antivalores, por lo que dice que no le gustaría ser como ellos. Aunque reconoce que en el discurso de éstos hay una enseñanza moral, no comprende cómo pueden ir en contra de sí mismos, por la incongruencia con sus actitudes.

El estudiante manifiesta que la interacción con la familia de su pareja y con su pareja ha influido para que él valorara la unión familiar.

Dentro del área laboral, al convivir e interactuar con sus jefes dice haber afirmado los valores de honorabilidad, lealtad, compromiso y justicia.

Por otro lado, respecto a los medios de comunicación afirma que no han tenido ninguna influencia en sus valores, que sólo le han servido para confirmar lo que conoce de la sociedad.

El diagrama 5 muestra la entrevista a un alumno de 34 años, quien obtuvo uno de los niveles más bajos en razonamiento moral con un puntaje *P* de 13.33 puntos. Su puntuación más alta fue en el estadio 4 (con 51.67 puntos) y la más baja en el estadio 5 A (con 3.33 puntos), por lo que su perspectiva moral mayoritaria es en la moral de la coherencia y el sistema social.

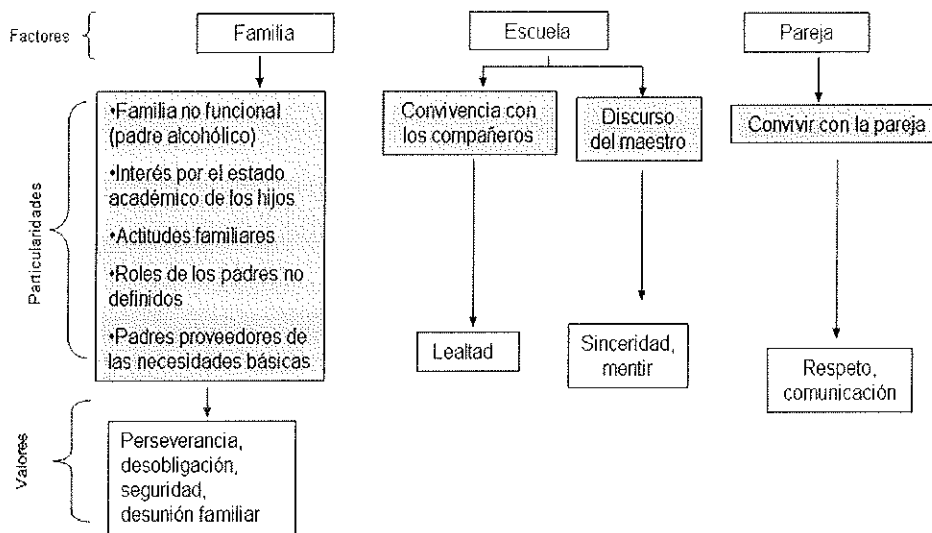


Diagrama 5 de la entrevista a un estudiante con puntaje bajo *P* 13.33

El alumno se presentó a la entrevista con buena disposición, respondiendo a cada una de las preguntas que se le hacían. Manifestó que los agentes que él

identificaba como significativos en su desarrollo moral eran la familia, la escuela y su pareja.

Respecto a su familia dijo recordar que era muy pobre. Su padre trabajaba de recolector de basura y tenía problemas de alcoholismo; a pesar de ello, su enseñanza fue siempre perseverar, ya que éste nunca descuidó su hogar. El estudiante recuerda que con el paso del tiempo fueron mejorando su situación económica.

Una segunda enseñanza de su padre fue que el estudio es una herramienta para poder superarse: "Siempre nos enseñaron que la escuela era cosa seria y pues, que de alguna manera era la única que te podía sacar para ser bien".

Esta valoración que él ha interiorizado es la que lo obligó, cuando interrumpió sus estudios por un tiempo, a volver a la escuela y terminar su carrera.

Por otro lado, en cuanto a la escuela, dice que los maestros en su discurso no son congruentes, por lo tanto no son sinceros:

Yo tengo un maestro que se la pasa diciendo "yo soy esto, yo soy aquí y mi familia esto y que..." y al rato te lo cambian todo y te lo platica de otra manera y te vas dando cuenta que son puros inventos.

Con esto el alumno reafirma su perspectiva moral mayoritaria en el estadio 4, donde hay una acentuada preocupación por la coherencia y la imparcialidad.

En última instancia menciona a su pareja, de que afirma que la convivencia con ella le ha permitido valorar el respeto y la comunicación: "Me di cuenta que cuando tienes una pareja lo principal que llegas a perder y te causa muchos problemas es el respeto, y es lo último que quisiera que se perdiera el respeto".

Otra de las características del estadio 4 es que la concepción de que la justicia está basada en la consideración de los deberes, en relación con sus derechos recíprocos; por lo que el alumno le pide a su pareja que los respete y que él también la respetará.

Es importante destacar que en la diagrama 5 no aparecen algunos agentes como: amigos, trabajo y medio de comunicación. Esto se debe a que el alumno no los incluyó como significativos para su desarrollo moral. Por otro lado, cabe destacar que el alumno no menciona las actitudes del maestro como una posible influencia en sus valores, a diferencia de los otros entrevistados.

El diagrama 6 nos muestra la entrevista de un alumno que también obtuvo uno de los puntajes más bajos de la prueba, con un puntaje P de 13.33 puntos. Su calificación más alta la obtuvo en el estadio 4 (60 puntos) y la más baja en el estadio 5 B (con 5 puntos). Así, su perspectiva moral mayoritaria de la moral de la coherencia y el sistema social.

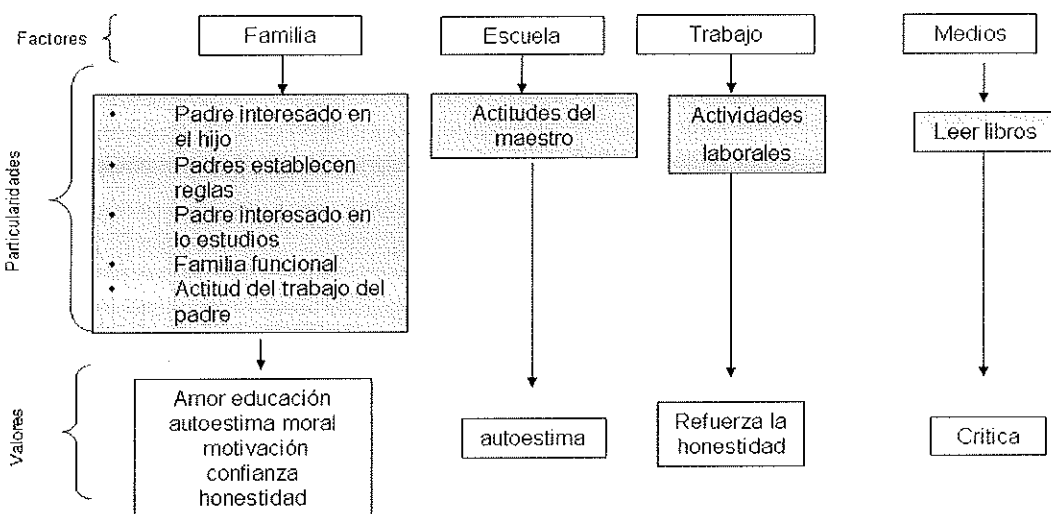


Diagrama 6 de la entrevista a un estudiante con puntaje bajo P 13.33

Los agentes que señala como determinantes en su desarrollo moral son: familia, escuela, trabajo y medios de comunicación. Entre ellos, la familia juega un papel muy importante, ya que es en ella donde dice haber aprendido sus bases morales. Entre esas bases destaca la educación como una de las más importantes que obtuvo de su familia, donde su padre es quien juega el papel principal:

Yo tenía mi visión de voy a ser profesional en el fútbol, siempre estaba en los clubes deportivos y mi papá [sic] me apoyaba pero hasta cierto grado, me decía OK, puedes jugar fútbol, pero tienes que sacar tanto de calificaciones buenas, o sea, yo me esforzaba por cumplir con la escuela y tener buenas calificaciones, para poder ir a jugar.

Aquí el alumno se preocupa por desempeñar bien su rol, protegiendo los intereses propios; hace lo que le piden con el fin de lograr su objetivo que es jugar fútbol y, con esto, defiende su perspectiva moral en el estadio 4.

En cuanto al área laboral refiere que solo ha visto antivalores, pero afirma que se ha esforzado por no dejarse llevar por ellos:

Tú sigues los valores que te han inculcado en tu familia, por ejemplo a mí la honestidad se ha reforzado mucho, porque yo siempre he estado en puestos de gobierno donde se presentan situaciones de las cuales me pueden llegar a ofrecer tantísimo dinero porque yo deje de hacer o porque haga algo, y yo no he aceptado, simplemente he cumplido con mi trabajo.

Este estudiante señala que el trabajo sólo es un lugar donde uno va a reflejar los valores que ya interiorizó con su familia y la escuela, que en su caso sólo reforzó su honestidad.

De los medios de comunicación manifiesta no haber tenido influencia. Dice que sólo le ayudaron a ser más crítico, a diferencia de la escuela, de la cual describe haber obtenido mucha motivación que le ayudó a elevar su autoestima, gracias a las

actitudes de un maestro que los hizo “batallar mucho” a él y sus compañeros durante todo un semestre, por sus actitudes y al final de éste cuando les aplicó un examen oral con dos sinodales:

Me preguntó y le contesté todo sin titubear. Me preguntó el otro y le contesté, y me estaba así pegando una repasada los tres y a los tres les contestaba. Y al final me felicita y me dice que “excelente examen”, que se vio que me preparé mucho, que el tema lo dominaba, o sea, me... y viniendo de él, por que ya vez todo lo que pasó.

Es aquí donde se refleja qué tan impactantes son las actitudes de los maestros con los estudiantes, específicamente con este valor que interiorizó lo motivó a que debe seguir adelante a pesar de lo difícil que pueda ser la situación.

En el diagrama 6 podemos darnos cuenta que el alumno no hizo referencia en la entrevista al diálogo del maestro en el aula como un agente importante en su desarrollo moral. Tampoco menciona a sus amigos, de hecho, expresó tener un amigo que ahora vive en Guadalajara.

Con el fin de encontrar las particularidades que tenían en común los estudiantes entrevistados, se identificaron las que aparecen con más frecuencia en las entrevistas. A continuación se presenta una listado de ellas:

- | | |
|---|---|
| 1. Comunicación familiar | 10. Discurso del maestro |
| 2. Familia no funcional | 11. Actitudes del maestro |
| 3. Abuelos que educan | 12. Hablar de sentimientos mutuos |
| 4. Tutores con roles indefinidos | 13. Interactuar con la familia de la pareja |
| 5. Tutores con roles definidos | 14. Convivir con la pareja |
| 6. Acciones de los tutores | 15. Libros |
| 7. Familia funcional | 16. Películas |
| 8. Tutores pendientes de la necesidades básicas | 17. Actividades laborales |
| 9. Reglas establecidas | 18. Convivencia laboral |

Una vez identificados las particularidades, éstas se relacionaron con los factores de influencia por áreas, como: familiar, escolar, pareja, medios de comunicación y el área laboral (ver Tabla VII). Para efectos de la tabla VII por cada área se indicó el número del factor al que corresponde el apartado mismo que se encuentra en la lista anterior, con el fin de identificarlo. Al lado izquierdo de la tabla se presenta el número de la entrevista con el puntaje *P* obtenido y los asteriscos indican la presencia de esa particularidad durante la entrevista. Los signos (+) y (-) se refieren a si el alumno hizo referencia a dicha particularidad positivamente (+) o negativamente (-).

Tabla VII Triangulación de factores de influencia en la socialización con los resultados del DIT

Factores	Familiar									Escolar		Pareja			Medios		Laboral	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Entrevista																		
1		*	*			*			*	*+	*+			*		*		*
2	*			*	*		*	*	*	*+	*+	*						
3		*	*	*		*		*		*+	*-			*		*	*	*
4		*	*		*		*			*+	*-		*	*		*		*
5	*					*			*	*-	*-				*		*	
6		*		*		*		*		*-				*				

1 y 2 entrevistas con índice "P" alto
 3 y 4 entrevistas con índice "P" medio
 4 y 5 entrevistas con índice "P" bajo

- En el *área familiar* la Tabla VII nos muestra que el factor que tienen en común los alumnos que obtuvieron porcentaje *P* alto es el de establecimiento de

reglas en el hogar; mientras que los estudiantes con puntaje medio tienen en común que vienen de una familia no funcional, donde los abuelos fueron quienes los educaron, y los de puntaje bajo refieren haber sido influenciados por las acciones de sus tutores.

- En el *área escolar* los que obtuvieron un puntaje *P* alto manifestaron que en su desarrollo moral fueron influenciados por los maestros con su discurso y actitudes positivas; mientras que los de puntajes medios se refirieron a la incongruencia entre el discurso positivo del maestro y sus actitudes negativas. Los estudiantes de puntajes bajos dicen que el maestro mostró un discurso negativo y el entrevistado 5 dijo que las actitudes del mismo también fueron negativas, mientras que el entrevistado 6 no menciona nada sobre las actitudes del maestro.

Con *la pareja* sólo se presenta una similitud en el caso de los alumnos con puntaje medio, quienes refieren haber sido influenciados por la convivencia de la pareja.

En el caso del factor *medios de comunicación* el entrevistado 1, con un índice *P* alto, refiere haber tenido influencia de las películas, mientras el entrevistado 2 dice que no ha sido influenciado por ningún medio. Por otra parte, los alumnos con calificación media en el índice *P* afirman que fueron influenciados por las películas que vieron; mientras en el caso de los puntajes bajos, el entrevistado 5 dice haber sido influenciado por los libros que leyó y el entrevistado 6 señala que no tuvo ninguna influencia de los medios.

- En el *área laboral* no se encontraron semejanzas en las parejas con puntaje alto ni bajo; sin embargo, cabe destacar que el entrevistado 1 dice haber sido influenciado por la convivencia laboral y el 2 no habla de ninguna influencia, en el caso de los puntajes altos. Mientras los de puntaje medio manifiestan haber sido

influenciados por la convivencia laboral. En cuanto a los puntajes bajos, el entrevistado 5 refiere haber sido influenciado por las actividades laborales y el 6 no refiere ninguna influencia laboral.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

En este último capítulo se presentan la interpretación de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones que se derivan del presente trabajo, para su posible aplicación en la toma de decisiones que conciernen a la vida universitaria de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Tijuana.

5.1 Interpretación de los resultados

A lo largo de este trabajo se han estudiado dos procesos: *socialización* y *desarrollo del juicio moral*. Los dos señalan la complejidad del crecimiento y la formación humana y de la personalidad. El primero, *socialización*, tiene un enfoque sociológico amplio; comprende agentes socializadores como la familia, la escuela, el grupo de pares, la pareja, los medios de comunicación y el grupo laboral. El segundo, *el juicio moral*, es el acto mental que afirma o niega el valor moral frente a una situación o comportamiento. Por medio del juicio moral se pretende la búsqueda de la verdad, se enuncia la presencia (o ausencia) de un valor ético en una situación o comportamiento concreto (Matute, 2003).

Se presentaron las condiciones en las que se desarrolla la actividad de los abogados en la ciudad de Tijuana, Baja California y se plantearon las siguientes

preguntas: ¿Cuál es el grado de desarrollo de juicio moral en los estudiantes de Derecho de la UABC, campus Tijuana?, ¿existen experiencias de socialización valoral durante la universidad?, ¿qué se puede para favorecer el desarrollo del juicio moral durante los estudios universitarios? ¿El asunto podría arreglarse implementando *cursos de valores* que favorezcan la introyección de actitudes positivas en los alumnos?, ¿es responsabilidad de la Universidad?

Buscando respuestas a dichas preguntas el interés del presente trabajo fue hacer una indagación exploratoria sobre las experiencias y relaciones interpersonales que los estudiantes identificaron como relevantes y han sido significativas en su desarrollo moral.

De esta manera, se propuso conocer cuáles son las experiencias y las relaciones interpersonales que han tenido influencia en el desarrollo moral de los estudiantes de Derecho de la UABC en Tijuana, de acuerdo con su propia visión.

La investigación se llevó a cabo a partir del supuesto de que la socialización en la vida académica es un factor de influencia en el grado de desarrollo del juicio moral (King y Mathew, 2002), y de que las experiencias que reciben los alumnos durante la carrera son un factor que afecta el grado de desarrollo del juicio moral (Bebeau, 2002).

El análisis de los resultados hace ver la posibilidad de que en la medida en que los padres han promovido el crecimiento moral en sus hijos al ingresar a la universidad como estudiantes, estos pueden analizar y juzgar su experiencia universitaria; el aspecto más determinante en el desarrollo del juicio moral en la etapa universitaria es la influencia de las actitudes y del discurso de los profesores. Este hallazgo es la aportación más relevante de este trabajo.

Durante el desarrollo de las entrevistas que se realizaron en la investigación, los estudiantes describieron la manera en que sus maestros, al estar impartiendo sus cátedras mostraban sus gustos o preferencias personales, sus valores, las convenciones sociales que aceptan, lo que consideran valioso para hacer posible la convivencia entre las personas, la manera en que se relacionan con los estudiantes y sus compañeros de trabajo, la forma en que utilizan los recursos y su capacidad de considerar a los demás como sujetos con la misma dignidad o con los mismos derechos. De acuerdo con la perspectiva de los estudiantes es a través de estas actitudes y diálogos como el alumno se ve influenciado por los maestros.

Estos argumentos confirman lo expuesto por Piaget (1977) y Kohlberg (1984), acerca de que el desarrollo moral del sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. En esta ocasión es la Universidad el contexto en el que se da la interacción con los maestros.

Los maestros a través de sus cátedras cumplen con un papel en el cual influyen en la formación valoral de sus estudiantes, pero esto lo hacen sin estar conscientes (aparentemente) del impacto que tendrán sus diálogos y actitudes en el desarrollo de juicio moral de los estudiantes. Como lo menciona Phillip Jackson en su publicación *La vida en las aulas* (citado en Díaz Barriga, 2006), en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados. Pero estos resultados no son previstos por la institución o el docente y tampoco hay conciencia de lo que se está formando en los alumnos. A tales aprendizajes, que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal, se le ha llamado *currículo*

oculto. Para Jackson, este tipo de currículo es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad (citado en Díaz Barriga, 2006).

Según Bandura (2003), la gente se desarrolla de acuerdo con las oportunidades y experiencias proporcionadas por su ambiente. Un niño aprende conductas, formas de ser y actuar, a través de la observación de un modelo. Este proceso se conoce como *aprendizaje vicario*. En otras palabras, es mediante la observación de las costumbres y los hábitos de los padres que el niño aprende, al imitar dichas conductas, que luego las asume como propias.

Por lo tanto, es de esperarse que si los estudiantes se desarrollan en un ambiente escolar donde sus profesores manifiestan diálogos y actitudes incongruentes, por aprendizaje social tomarán esas conductas contradictorias de los maestros como normales. Como consecuencia, se puede generar en los alumnos una forma equivocada de responder al mundo que les rodea. Este aspecto también se manifestó en la entrevista, donde se observó que, los estudiantes que expresaron la incongruencia entre el discurso y las actitudes de los profesores, tuvieron una calificación más baja en el índice *P* (grado de desarrollo postconvencional).

La interpretación de los resultados permite inferir que la socialización en la vida académica influye en el grado de desarrollo del juicio moral, a través de las actitudes y los diálogos de los maestros en sus cátedras. Es necesario enfatizar que el currículo oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información que se dice. Muchas veces las formas de decir las cosas no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito. Díaz Barriga (2006, p. 8) ejemplifica esto de la siguiente manera:

Se puede hablar de democracia, tolerancia, respeto a los demás, como valores explícitos en un plan, programa o una sesión de trabajo escolar y establecer que la democracia es un contenido de una unidad temática de trabajo; pero al mismo tiempo, en el conjunto del contexto escolar, aunque no necesariamente en la misma sesión donde se abordan tales contenidos, alguien puede actuar de manera intolerante, autoritaria o sencillamente dejar hacer (el *laissez-faire*).

Los estudiantes perciben esas actuaciones de los diversos actores de la comunidad escolar, pero su percepción se realiza en un plano distinto al consciente y es mucho más eficaz (Díaz Barriga, 2006).

Bebeau (2002) considera que las experiencias que reciben los alumnos durante la carrera son un factor de influencia en el grado de desarrollo del juicio moral, planteamiento que también se confirma en este estudio: los alumnos que obtuvieron los puntajes más altos en el DIT fueron aquellos que dijeron haber tenido maestros con discursos y actitudes congruentes, a diferencia de los alumnos que obtuvieron las calificaciones bajas que manifestaron haber tenido maestros con actitudes y discursos incongruentes.

Los resultados obtenidos de la aplicación del DIT nos indican que los estudiantes de noveno semestre de la Facultad de Derecho de Tijuana obtuvieron una media en el índice P de 26.76, ligeramente más alto que los estudiantes de Ingeniería con un puntaje P de 24.60 de la misma UABC (Rocha, 2006).

Al comparar estos resultados con los de estudiantes de Estados Unidos de Norteamérica es posible observar que estos puntajes de Baja California se ubican entre los obtenidos por estudiantes estadounidenses del nivel de secundaria (*junior high school*) en un rango de edad de 12 a 15 años y un puntaje P de 20 y los del nivel *senior high school*, con rango de edad de 16 a 19 años que obtuvieron un puntaje P de 31,

más alto que los de Derecho de la UABC de Tijuana. En cuanto a los estudiantes españoles de bachillerato, los que se encuentran en el rango de edad de 16 a 19 años obtuvieron un puntaje P de 27.70.

Por otro lado, al comparar a los estudiantes del último semestre de la UABC con estudiantes de la Universidad Iberoamericana encontramos que los de nuevo ingreso de la Iberoamericana obtuvieron un puntaje P de 26.5 y los de último semestre un P de 33.2; es decir, el desarrollo moral de los estudiantes próximos a egresar de la UABC es equivalente al de un joven de primer ingreso en la Universidad Iberoamericana (Barba y Muñoz, 1999; Noguez, 2002).

En esta investigación además se confirman las aportaciones de King y Mathew (2002), quienes tomaron como base las experiencias universitarias, el desarrollo, el carácter y los cambios de juicio moral en el razonamiento moral durante los años en la universidad para demostrar que el razonamiento moral posconvencional no se despliega de manera ontológica simplemente por maduración cronológica. De acuerdo con estos autores, conviene recordar que ese desarrollo ocurre en un contexto, y que las universidades ofrecen excelentes contextos para estimular el razonamiento moral.

5.2 Conclusiones

Este trabajo trata sobre la importancia de la socialización y del desarrollo del juicio moral para la solución de problemáticas de nuestra sociedad, la relevancia que tiene en el ámbito universitario la socialización y su posible influencia en el desarrollo del juicio moral durante la formación profesional. Por esto, se planteó como objetivo general determinar el grado de desarrollo de juicio moral de estudiantes universitarios de

noveno semestre de la Facultad de Derecho en la UABC, campus Tijuana, y explorar las experiencias significativas en la etapa de formación universitaria para el desarrollo del juicio moral.

Como parte de esta investigación se plantearon tres objetivos particulares. El primero de ellos fue determinar el grado de desarrollo del juicio moral de los estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho. Este objetivo se logró satisfactoriamente con la utilización de la prueba del DIT, que permitió conocer el perfil en la población estudiada, en cuanto al grado de desarrollo del juicio moral.

Las puntuaciones obtenidas en el DIT hacen ver la necesidad de la Facultad de Derecho de proporcionar mayores oportunidades de desarrollo del juicio moral en los estudiantes, durante su carrera.

Parece posible hipotetizar que con cambio de actitudes y comportamiento hacia lo positivo en los maestros universitarios podría resultar en el mejor desarrollo del juicio moral de estudiantes.

El segundo de los objetivos fue conocer la formación moral en el proceso de socialización, a través de las historias de vida de estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho. Propósito que también se logró satisfactoriamente, ya que a través de las entrevistas de historia de vida se tuvo acceso a la visión directa de los estudiantes, en relación con la influencia de agentes de socialización, que han sido determinantes en su proceso de socialización, como: la familia, el grupo de pares, la escuela, la pareja, los medios de comunicación y el área laboral. El desarrollo del juicio moral depende del tipo de experiencias que su medio le proporciona.

El entorno sociocultural aporta a cada persona contenidos que van moldeando su personalidad. Las formas de vida, los hábitos sociales y los valores morales implícitos, de manera informal, van socializando a la persona.

Como tercer objetivo se planteó el análisis de las perspectivas de los estudiantes de Derecho en relación con su formación moral, durante su educación universitaria. Este aspecto también se trabajó adecuadamente, mediante la aplicación y el análisis de las entrevistas enfocadas de historia de vida.

Los resultados en este aspecto se inscriben dentro de las aportaciones teóricas de estudiosos del proceso de socialización, entre los que se encuentran Kohlberg (1984) y Piaget (1977). Los planteamientos del primero permitieron observar el grado de desarrollo del juicio moral, particularmente en el nivel postconvencional de los estudiantes de la Facultad de Derecho en la UABC. Por su parte, las aportaciones de Piaget que sugieren la existencia de un proceso de maduración, con etapas de transición de una estructura mental a otra, de una moral convencional a otra racional; de una moral heterónoma a una moral autónoma; así como el desarrollo de las estructuras morales y las actitudes ante las reglas convergen con la obligatoriedad de las normas externas impuestas por el grupo social; permitieron prestar atención al *currículo oculto* del aula. Este concepto nos ayuda a entender los procesos de socialización que se llevan a cabo en la realización de la acción escolar con los estudiantes de la Facultad de Derecho.

El currículo oculto pone en evidencia, precisamente, la potencia de las actitudes y el diálogo que, a pesar de no ser intencionados, tienen una influencia en el desarrollo de juicio moral de los estudiantes.

Bandura (2003) expone que el individuo puede adquirir patrones y respuestas intrínsecas, simplemente por medio de la observación del comportamiento, y que las respuestas emocionales pueden ser condicionadas a partir de la observación, gracias a las reacciones afectivas desencadenadas por los modelos. Con base en esto, se encuentra el fundamento de lo que se planteó como supuesto para este trabajo: que la socialización en la vida académica es un factor en el grado de desarrollo del juicio moral (King y Mathew, 2002) y que las experiencias que reciben los alumnos durante la carrera son un factor influyente en el grado de desarrollo del juicio moral (Bebeau, 2002).

Además, gracias a la aplicación de una metodología que utilizó un enfoque cuantitativo y cualitativo se logró obtener información desde la perspectiva de los alumnos, que los estudios únicamente cuantitativos no desarrollan (Rocha, 2006). Si bien, la base cuantitativa es indispensable para obtener las dimensiones del problema de estudio, el trabajo cualitativo favoreció la comprensión de la socialización durante el periodo universitario.

La triangulación de la información obtenida mediante la aplicación del DIT y las entrevistas enfocadas de historia de vida permitió tener, no solamente el perfil en cuanto al grado de desarrollo del juicio moral de los estudiantes, sino también abundar en el conocimiento de los procesos de socialización en el ámbito universitario.

En cuanto a los conflictos académicos, la investigación permitió observar inconvenientes relacionados con evaluaciones injustas sobre el rendimiento de los estudiantes. Para los alumnos, ésta es la principal causa de los conflictos que se suscitan en la escuela. Algunos alumnos consideran que han sido mal evaluados por desconocimiento de estrategias adecuadas aplicadas por los profesores. En

consecuencia, esos estudiantes expresan que los profesores demuestran preferencias por algunos alumnos. Ante esto se propone poner atención en la forma en que los maestros evalúan a sus alumnos, ya que el proceso de evaluación puede ser un campo favorable para el desarrollo del juicio moral.

Conviene tener presente que los valores no se pueden imponer ni adoctrinar (Latapí, 1999). Los alumnos deben asumirlos y hacerlos suyos por su propia construcción y determinación. Pero se puede contribuir creando las condiciones propicias para el desarrollo del juicio moral en la vida universitaria.

Si se considera lo que King y Mathew (2002) han señalado, que la universidad es un contexto privilegiado para el desarrollo del juicio moral, se pueden instrumentar las condiciones para la formación integral de los estudiantes, y lograr una mejoría en su desarrollo moral.

Los estudiantes entrevistados manifestaron que los factores que podrían reforzar el desarrollo de su juicio moral serían: la creación y adaptación de reglas justificadas y compartidas por todos, la estimulación del desarrollo sobre el juicio moral, el mantenimiento de la congruencia entre juicio moral y la acción moral, y el desarrollo de un sistema de valores basado en la tolerancia y el respeto entre maestro y alumnos.

Para poder establecer esta nueva cultura en la universidad es necesario elaborar programas enfocados a mejorar el desarrollo personal y profesional de sus integrantes: profesores, alumnos y administrativos, con el fin de que estén conscientes de sus virtudes y defectos, sus responsabilidades y sus derechos morales. Pero esto sólo se podrá lograr mediante una autoevaluación que permita a esos actores universitarios determinar en qué medida sus comportamientos corresponden con los parámetros normales del desarrollo moral.

El alcance de este estudio es la exploración. Consideramos que a futuro pueden llevarse a cabo investigaciones con un enfoque experimental. También podría realizarse un seguimiento de toda una generación, desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, para profundizar en el conocimiento adquirido.

5.3 Recomendaciones

En este apartado se presentan las posibles aplicaciones de los aportes de la investigación en la Facultad de Derecho de la UABC, campus Tijuana. Se sugieren algunas propuestas para favorecer el desarrollo de juicio moral en los estudiantes de dicha facultad.

Por medio de los programas para mejorar la actuación ética y moral se mejorarían las relaciones interpersonales, académicas y administrativas de los miembros que conforman la institución; así mismo, se podría contribuir a enriquecer su desarrollo personal y profesional.

A través de una tutoría grupal se podría promover la preocupación de los estudiantes por sus compañeros y otros miembros de la comunidad; de esta manera los estudiantes aprenderían posiblemente a pensar más en los otros y en las consecuencias de su propio comportamiento sobre otros. Además desarrollarían un sentido de responsabilidad por el bienestar de los demás (Berkowitz, 1995).

Habría que favorecer en los estudiantes la habilidad de tomar los puntos de vista de otros, no sólo en conversaciones sobre situaciones morales, sino también en momentos en que hay que tomar decisiones sobre acciones que se deben o no llevar a

cabo. En el área de la psicología del desarrollo moral, es bien sabido (Caro, s.f.) que ponerse en el lugar de otro es un requisito para pasar a los niveles más altos del desarrollo moral. Una manera de promover esta habilidad es a través de talleres donde se planteen situaciones reales e imaginarias, en las que el estudiante pueda ver y entender la situación como si él fuera uno de los personajes y después como si fuera otro de ellos. Otra manera es hacer cambiar los papeles entre los estudiantes, especialmente cuando se discute una situación que tiene relación con su realidad. Esto permitirá enfocar el aspecto del compromiso hacia la acción y la acción en sí misma.

Se pueden mostrar a los estudiantes las consecuencias de acciones responsables e irresponsables, haciendo referencia a miembros de la clase (sólo para las acciones responsables) y a personajes conocidos, como ejemplos positivos y negativos. Pero no es aconsejable utilizar errores cometidos por los estudiantes, como objeto de conversación con el grupo, a menos que sea el mismo estudiante el que presente el caso. Si el maestro ridiculiza al estudiante frente a sus compañeros, él sentirá la necesidad de defenderse y se cerrará a la posibilidad de conversar abiertamente con el grupo.

A través de la capacitación, los contenidos de la enseñanza se pueden problematizar con dilemas morales que revelen las contradicciones reales de la sociedad actual y el papel de los valores en las posibles soluciones. Además, se pueden involucrar fenómenos psicológicos complejos tales como los intereses, las necesidades, los motivos, las aspiraciones, los ideales y las convicciones dentro de los dilemas planteados en la clase.

Por otro lado, se puede estimular a los estudiantes en la integración de actividades extracurriculares formales e informales por medio de las cuales puedan

sentirse parte de la comunidad universitaria y convivir en otras actividades con los demás universitarios.

Estas recomendaciones son congruentes con las propuestas para la formación moral que se establece en el plan de Desarrollo Institucional (UABC 2003, p. 14) y debe hacerse un gran esfuerzo para que estas medidas se lleven a cabo en la práctica académica cotidiana en la Facultad de Derecho

Para futuras investigaciones se propone el desarrollo de trabajos en donde pueda valorarse el cambio a través de propuestas pedagógicas con la utilización del DIT y diseños metodológicos como pre-test y post-test.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aceves, J. E. (1998). *La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación*. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley-Longman.
- Alanís, H. (2001). Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3 (20). Consultado el 18 de julio de 2006 en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/6/nota-08.htm>
- Bandura, A. (1986). *Características generales de las teorías del aprendizaje*. Consultado el 13 de junio de 2003 en: <http://cdu.cnc.una.py/docs/cnc/grupos/bandura/>
- Barba, B. y Muñoz Abúndez, G. (1999). El pensamiento moral de principios. Uso del Defining Issues Test con estudiantes de secundaria y de bachillerato en aguas Calientes. Memorias del V congreso de Investigación educativa.
- Barba, B. (2000). El desarrollo moral de seis estudiantes de bachillerato *Revista Intercontinental de Psicología Y Educación*, 11 (2), 501-523.
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 13 de junio de 2003 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.html>
- Bebeau, M. (2002). El DIT y el modelo de los cuatro componentes: contribuciones para la educación profesional. *Journal of Moral Education*, 31 (3), 271-292.
- Berkowitz, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8. Consultado el 31 de mayo de 2006 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.htm>
- Bernstein, B. (2001, diciembre) Conceptos de sociología en la educación *Perspectivas*, 31 (4), 687-703.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

- Bronfenbrenner, U. (1958). *Socializations and social class through time and space*. En E. Maccoby, T. Newcomb y E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 36-44). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Caro, L. (s.f.) *Algunos comentarios acerca de la educación moral*. Consultado el 10 de junio del 2006 en:
<http://www.enduc.org.ar/comisfin/ponencia/105-02.doc>
- Casillas, M. A. (2000, julio). *Educación como socialización en la universidad mexicana*. Trabajo presentado en el Encuentro de Especialistas en Educación Superior, México, D. F. Consultado el 13 de junio de 2003 en:
<http://www.unam.mx/ceiich/educacion/casillas.htm>
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. (2000). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Comps.), *La formación de conocimientos sociales. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp.19-40). Barcelona: Gedisa.
- Collier, G. (1993). Moral judgment in higher education. *Studies in Higher Education*, 18 (No. 3). pp. 287-297
- Collier, G. (1997). Learning moral commitment in higher education? *Journal of Moral Education*, 26 (No.3). pp. 73-84
- Conde M. (2000). *Desarrollo psicológico y social del niño*. Consultado el 16 de enero de 2005 en:
http://starmedia.saludalia.com/starmedia/vivir_sano/doc/psicologia/doc/desarrollo_psicologico.htm
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 19 de mayo de 2006 en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Fernández M. (2005). *Familia, televisión y socialización del niño*. Consultado el 11 de noviembre de 2003 en:
<http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Talon/talon1/fami-tv.htm>
- García, B., Secundino, N., y Navarro, F. (2000). *El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas*. En M. Rueda (Ed.), *Evaluación de la docencia* (pp. 179-208). México: Paidós.

- González Maura, V. (1999). La educación de valores en el currículo universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. Consultado el 12 de febrero de 2003 en: <http://WWW.campus-oei.org/valores/maura.htm>
- Good, J. y Cartwright, C. (1998). Development of the moral judgment among undergraduate university students. *College Student Journal*, 32 (2), 270-274.
- Horton, P. y Hunt, C. (1982). *Sociología*. México: McGraw Hill.
- King y Matthew, J. (2002). Moral judgement development in higher education: insights from the Defining Issues test *Journal of Moral Education*, 31 (3), 248-270.
- Kohlberg, L. (1975). Desarrollo moral, en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Vol.7. Madrid Aguilar.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization Theory and research*. Chicago: Ran McNally, 1969, 347-480
- Kohn, M. L. (1959). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 64 (No. 40). pp. 337-351
- Korthals, M. (1992). Morality and cooperation. *Journal of Moral Education*, 21,
- Latapí, P. (1996). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad-Plaza y Valdez.
- Lazzarini R. (2005). Carácter histórico de la moral. Consultado el 16 de agosto de 2005 en el sitio web de la Universidad de Santiago de Chile: <http://lauca.usach.cl/rlazzari/guias.htm>
- Lewis, O. (1980). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.

- Matute, M. (2003, 26 de octubre). *El juicio moral*. Consultado el 23 de abril de 2006 en:
<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyZEIulAylkoQnCpa.php>
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nucci, L. (2002). Goethe's faust revisited: lessons from DIT research. *Journal of moral education*, 31 (3), pp. 316-324.
- Noguez, S. (2002). *Madurez del juicio moral al ingreso y al egreso de licenciatura*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Iberoamericana. México, D. F.
- Nordmann, N. (2000). Post conventional moral thinking. *Journal of Moral Education*, 29, (1), pp. 229
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass
- Perlman, D. (1985). *Psicología social*. México: Interamericana.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño* (3ª. ed.). Barcelona: Fontanella.
- Puka B. (2002). The DIT and the 'dark side' of development. *Journal of Moral Education*, 31, (3), pp. 340-352.
- Rest, J. (1979). *Longitudinal study of the judging moral issues*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Robert, M. (1978). *La revolución psicoanalítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rocha, S. (2006). *Evaluación de desarrollo moral de estudiantes universitarios*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, B. C.
- Sánchez, S. (Dir.). (1997). *Diccionario de las ciencias de la educación* (7a. ed.). Madrid: Santillana
- Sánchez, X. y Villarroel, G. (1990). Socialización primaria y estructura familiar. *Estudios Sociales*, 65 (3), 87-95.
- Segrera, A. (2005). *Informe de la aplicación del Defining Issues Test en la UIA*

Consultado el 14 de octubre de 2006 en:
<http://www.radix.uia.mx/archivos/upbhdxdoc>

Sepúlveda, G. (s/f). *Teorías del desarrollo cognitivo y moral*.

Consultado el 27 de octubre del 2006 en:
http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos_trans/etica/unidad1/tema%204/doc/Unidad%20Teorias%20del%20desarrollo%20cognitivo%20y%20moral.doc.

Sierra, F. (2003). *Entrevista a profundidad y enfocada*. Trabajo presentado en el Taller de Entrevista Cualitativa. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Autónoma de Baja California. (2003) *Plan de desarrollo institucional 2003-2006*. Mexicali, B. C.: Autor. Consultado el 15 de enero de 2006 en el sitio web de la Universidad Autónoma de Baja California: <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/PDI.PDF>

Villarreal, G. (1990). Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño. *Revista Estudios Pedagógicos*, 96, 69-78.

Walsh, C. (2000). The life and legacy of Lawrence Kohlberg. *Journal of Moral Education*, 37 (2), 38-44

Zanón, J. L. (1995). Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana. *Revista de ciencias de la educación*, 161

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Cuaderno de instrucciones

Rellena completamente en la hoja de respuestas los círculos que correspondan a los datos generales que se te solicitan a continuación. En el caso de la edad, también indica ésta con número dentro de los cuadros señalados para ello. Evita equivocarte, pero si esto ocurriese, atraviesa una "X" la respuesta incorrecta y vuelve a rellenar el círculo correcto.

1.- Escribe tu edad en años cumplidos.

2.- Anota tu género según corresponda.

01 Hombre

02 Mujer

3.- Indica la carrera que estudias.

02 Civil

03 Electrónica

04 Computación

05 Industrial

4.- Indica el semestre en el cual estás inscrito.

Del 01 al 09

5.- Indica la ocupación actual de tu papá y de tu mamá, o la ocupación a la que cada uno ha dedicado o dedicó más años.

01 No trabaja

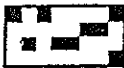
02 Agricultura, ganadería, silvicultura (producción de madera u otros productos de recolección), pesca.

03 Industria: minera, manufacturera de la construcción, eléctrica, industrialización de carnes y lácteos, de frutas y legumbres, aceites y grasa comestibles, bebidas alcohólicas, refrescos y aguas, hilados y tejidos, industria del vestido, productos de cuero y madera, industria química y de plásticos, vidrio, productos metálicos, maquinaria automotriz, gas, agua, etc.

04 Servicios: educación, de salud, comercio, restaurantes y hoteles; transporte, almacenamiento y comunicaciones; servicios financieros, seguros, inmobiliarias y alquiler; servicios profesionales por su cuenta (médico, contador, artista, abogado, etc.): administración pública y defensa.

05 Labores del hogar.

06 Ocupación desconocida.



Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

FICHA DE IDENTIFICACION

Número de examen

--	--	--

Edad

--	--

1

2

3

4

5

6

7

8

9

0

Género

Femenino

Masculino

Carrera

Civil

Electrónica

Computación

Industrial

Semestre

1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ocupación

Madre

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Padre

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escolaridad

Madre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padre	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Padre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padre	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Práctica Religiosa

1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participación en grupos de apoyo

1	2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.- Indica la escolaridad de tu papá y de tu mamá.

- 01 sin escolaridad; no lee ni escribe
- 02 Primaria incompleta
- 03 Primaria completa
- 04 Secundaria incompleta
- 05 Secundaria completa
- 06 Capacitación técnica o comercial después de primaria, incompleta
- 07 Capacitación técnica o comercial después de primaria, completa
- 08 Capacitación técnica o comercial después de secundaria, incompleta
- 09 Capacitación técnica o comercial después de secundaria, completa
- 10 Bachillerato incompleto
- 11 Bachillerato completo
- 12 Técnico profesional posterior a bachillerato, incompleto
- 13 Técnico profesional posterior a bachillerato, completo
- 14 Carrera profesional incompleta
- 15 Carrera profesional completa
- 16 Normal incompleta
- 17 Normal completa
- 18 Especialización incompleta
- 19 Especialización completa
- 20 Maestría incompleta
- 21 Maestría completa
- 22 Doctorado incompleto
- 23 Doctorado completo

7.- Respecto a la práctica religiosa(ir a misa o a los servicios religiosos, leer la biblia, rezar, etc), escribe:

- 01 si no realizas ninguna práctica religiosa
- 02 si realizas actividades religiosas sin regularidad, de vez en cuando
- 03 si realizas actividades religiosas con regularidad, con la frecuencia que tu religión o tu comunidad lo establece.

8.- Anota el número que corresponda si participas en grupos de apoyo o de servicio social distintos a los de tu trabajo ordinario (voluntario en la cruz roja, grupos de ayuda a la comunidad en obras físicas y de asistencia, asociaciones civiles, grupos de catecismo, de enseñanza religiosa o evangelización, etc.)

- 01 si no participas en este tipo de grupos
- 02 si participas en este tipo de grupos



Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE OPINIONES

Defining Issues Test

(James Rest: traducción de Muñoz y Barba)

OPINIONES ACERCA DE PROBLEMAS SOCIALES

El propósito de este cuestionario es ayudarnos a entender cómo piensan las personas sobre problemas sociales. Las personas tienen diferentes opiniones acerca de las cuestiones de lo que es correcto o incorrecto, lo que está bien o mal. En las situaciones que plantea este cuestionario no hay respuestas "acertadas" o "erróneas" como en los problemas de matemáticas.

Se te pedirá primero que leas una pequeña historia en este cuaderno y luego que registres tus respuestas en el cuadro de la izquierda rellenando el círculo que mejor refleje tu elección

FRANCISCO Y EL CARRO

Francisco López está pensando en comprar un carro. Está casado, tiene dos niños pequeños y gana un sueldo regular. El carro que compre será el único de la familia, se usará principalmente para ir al trabajo y transportar a la familia en la ciudad, y algunas veces para salir de vacaciones también. Al tratar de decidir qué carro comprar, Francisco López se dio cuenta de que hay algunas cosas que tiene que tomar en cuenta para juzgar su importancia. Por ejemplo: ¿Deberá comprar un carro grande pero usado o uno nuevo pero pequeño por más o menos el mismo precio? También ha pensado en otras cuestiones.

Sabemos que este no es un problema social, pero es bueno para ejemplificar las instrucciones. Después de leer la historia atiende las preguntas y enunciados que se presentan; son una muestra o ejemplo de la actividad que realizarás con las historias de problemas sociales. Se trata de recomendar qué debe hacer Francisco y juzgar la importancia de las cuestiones que presentan los enunciados. Se procede en tres etapas, observa enseguida cómo se organizan.

PRIMERA ETAPA: ¿Debe Francisco comprar el carro grande pero usado?

Si No No puedo decidir

SEGUNDA ETAPA: Al tomar una decisión ¿qué importancia tiene lo que destaca cada enunciado?

Enunciados	Importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
Que la tienda de carros esté en la misma cuadra donde vive Francisco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Que un carro usado es a la larga más económico que uno nuevo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que el carro sea verde, que es el color favorito de Francisco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que la pulgada cúbica de desplazamiento sea de al menos 200.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Que un carro grande, espacioso, es mejor que uno pequeño.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que los corrimientos frontales sean diferenciables?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

TERCERA ETAPA: Con base en tus respuestas de la sección anterior, escoge el enunciado más importante de todos y marca su número; luego elige el segundo más importante, el tercero y, finalmente, el cuarto más importante.

	Enunciados					
	1	2	3	4	5	6
Primer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En la primera etapa del ejemplo, la persona que contestó señaló que Francisco debería de comprar un carro usado. Ahora bien en la segunda etapa fíjate que en las respuestas del ejemplo, el primer enunciado se consideró irrelevante o sin importancia; el segundo enunciado fue considerado como un asunto fundamental, de muchísima importancia para tomar una decisión; el tercero fue considerado como moderadamente importante o que tiene alguna importancia; en el cuarto, la persona que contestó no tenía claro si 200 era bueno o no, por lo que marcó "ninguna"; el quinto enunciado fue también juzgado de muchísima importancia y se consideró que el sexto no tenía sentido, por lo que también se contestó con "ninguna".

Para contestar la tercera etapa se tomó en cuenta que el enunciado más importante fue uno de los marcados hacia el lado izquierdo (con muchísima, mucha o alguna importancia). Para decidir entre la propuesta 2 y 5, la persona debe volver a leer y luego marcar uno de ellos como el de más importancia y el otro como el segundo en importancia, hasta señalar los cuatro más importantes.

En cada una de las historias de problemas sociales que integran el cuestionario tendrás que expresar tu punto de vista a través de las tres etapas, según se explica a continuación:

PRIMERA SECCION: expresa tu recomendación acerca de lo que la persona debe hacer. Si te inclinas por una acción u otra, indícalo aunque no estés completamente seguro(a). Si no te inclinas por alguna marca el círculo de "no puedo decidir".

SEGUNDA SECCION: lee cada uno de los enunciados numerados del 1 al 12. Reflexiona en el asunto que el enunciado está destacando o señalando. Si piensas que un asunto es fundamental para tomar una decisión en uno u otro sentido, entonces marca el círculo de "muchísima importancia". Si piensas que no es importante o que no tiene sentido para tí, entonces marca "ninguna importancia". Si un enunciado es importante, pero no fundamental marca "mucho importancia", "alguna importancia" o "poca importancia" dependiendo de cuánta importancia piensas que tiene. Puedes marcar varios enunciados con el mismo grado de importancia; no hay un número fijo de enunciados para cada nivel de importancia.

TERCERA SECCION: finalmente después de haber indicado la importancia de cada uno de los doce enunciados de una historia, deberás elegir el enunciado más importante de todos de acuerdo a la importancia que tú les diste, aunque no hayas considerado ninguno de muchísima importancia. Después elige el segundo en orden de importancia, luego el tercero y finalmente el cuarto.

Estos tres tipos de respuesta son los que expresaste en el problema de muestra.

A continuación se presenta la primera historia que contiene un problema social, es decir, un problema en el que hay que decidir qué es lo que está bien hacer. Léela y ve los enunciados para que elijas y señales las opciones que mejor reflejen tus respuestas en cada una de las tres secciones. Después de señalar los cuatro enunciados más importantes de la primera historia, regresa al texto para que leas la segunda de ellas y luego registres tus respuestas siguiendo las secciones como en la primera historia. Así procederás con cada una de las historias hasta llegar a la sexta.

Al registrar tus respuestas asegúrate de llenar por completo los círculos y borrar perfectamente en caso de que tengas que hacer correcciones.

--	--	--

En una ciudad mexicana, una mujer estaba a punto de morir debido a que padecía un tipo especial de cáncer. Había una medicina que los doctores pensaban que podía salvarla. Era una medicina que un fabricante de medicinas de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era costosa de preparar, pero el fabricante de medicinas cobraba diez veces más de lo que costaba hacerla. Gastaba 2.000 pesos y cobraba 20.000 por una pequeña cantidad de la medicina. El esposo de la mujer enferma, Armando, fue con todos los que conocía para conseguir el dinero, pero solo pudo juntar 10.000 pesos; la mitad del costo de la medicina. Le dijo al fabricante de la medicina que su esposa se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que lo esperara para después pagarle. Pero el fabricante de medicinas dijo: "No, a mí me costó descubrir esta medicina y voy a sacarle todo el dinero que pueda".

Armando estaba a punto de desesperarse y comenzó a pensar en entrar a la tienda del hombre y robar el medicamento para dárselo a su esposa.

PRIMERA ETAPA: ¿Debe Armando robar la medicina?

- Si No No puedo decidir
-

SEGUNDA ETAPA: Al tomar una decisión ¿qué importancia tiene lo que destaca cada enunciado?

Enunciados	Importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1. Las leyes de la comunidad están para ser respetadas y defendidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿No es natural para un esposo que ama a su esposa cuidar tanto de ella al grado que tenga que robar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Está Armando dispuesto a correr el riesgo de que le disparen como ladrón o ir a la cárcel por la posible ayuda que se obtenga al robar la medicina?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Si Armando es un luchador profesional o tiene mucha influencia con los luchadores profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Si Armando está robando para bien de sí mismo o si lo hace solamente para ayudar a otra persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Los derechos del que inventó la medicina tienen que ser respetados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Si la esencia de la vida es algo más grande social e individualmente que el hecho de estar desahuciado o estar muriéndose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Cuáles valores van a ser la base para regular el modo en que la gente actúa en su relación con los otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Si se va a permitir al farmacéutico ampararse en una ley injusta que de todos modos sólo protege a los ricos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. La ley en este caso responde al reclamo más básico de cualquier miembro de la sociedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. El farmacéutico inventor de la medicina merece ser robado por ser tan ambicioso y cruel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Si robar en casos como éste traerá o no un bien mayor para toda la sociedad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TERCERA ETAPA: A partir de tus juicios anteriores señala los cuatro enunciados en orden de importancia.

	Enunciados											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

--	--	--

2ª HISTORIA: EL PRISIONERO QUE SE ESCAPÓ

Un hombre fue sentenciado a la prisión con una condena de diez años. Después de un año se escapó y se fue a vivir a otro estado, en una parte distinta del país; también se cambió de apellido por el de Martínez. Durante años trabajó mucho y ahorró poco a poco dinero para poner su propio negocio. Durante todo este tiempo fue justo con sus clientes, les pagaba muy bien a sus empleados y ayudó con la mayor parte de sus ganancias a obras de caridad. Un día la señora Pérez, una antigua vecina, lo reconoció como el hombre que se había escapado de la prisión ocho años antes y a quien la policía había estado buscando.

PRIMERA ETAPA: ¿Debe la señora Pérez denunciar al señor Martínez con la policía para que lo regresen a la cárcel?

- Si No No puedo decidir
-

SEGUNDA ETAPA: Al tomar una decisión ¿qué importancia tiene lo que destaca cada enunciado?

Enunciados	Importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1. ¿No ha sido suficientemente bueno el Sr. Martínez durante mucho tiempo probando con ello que no es una mala persona?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Cada vez que alguien escapa al castigo por un crimen, ¿no es precisamente eso lo que alienta más crímenes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿No estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Ha pagado ya realmente el señor Martínez su deuda con la sociedad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Estará fallando la sociedad en lo que el señor Martínez espera razonablemente de ella?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Si la sociedad es una cosa aparte, ¿qué tan benéficas pueden ser las prisiones especialmente para un hombre caritativo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Cómo puede ser alguien tan cruel y sin sentimientos para enviar al señor Martínez a prisión?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ¿Es justo para los prisioneros que tienen que cumplir su sentencia completa, que el señor Martínez no cumpla la suya?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ¿Fue la señora Pérez una buena amiga del señor Martínez?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ¿No es una obligación de todo ciudadano reportar a un criminal que se ha escapado, independientemente de las circunstancias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. ¿Cómo podría atenderse mejor el deseo de la gente y el bien común?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. ¿Al ir a prisión se le hace un bien al Sr. Martínez o se protege a la sociedad en general?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TERCERA ETAPA: A partir de tus juicios anteriores señala los cuatro enunciados en orden de importancia.

	Enunciados											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

--	--	--

Alfredo, un estudiante de preparatoria, quería publicar un periódico hecho en su misma escuela, de modo que pudiera expresar muchas de sus opiniones. Quería hablar en contra del uso de armas en disputas internacionales y también en contra de algunas reglas de la escuela, como la de prohibir a los hombres usar el cabello largo. Para iniciar su periódico, Alfredo pidió permiso a la dirección. El director le dijo que estaba bien, siempre y cuando Alfredo se comprometiera a llevarle todos los artículos para que los aprobara antes de su publicación. Alfredo aceptó y llevó varios artículos para que fueran aprobados. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las siguientes dos semanas.

Sin embargo, el director no esperaba que el periódico de Alfredo llamara tanto la atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que empezaron a organizar protestas en contra de la prohibición de llevar el pelo largo y de otras reglas de la escuela. Varios padres de familia se enojaron y se opusieron a las opiniones de Alfredo; le llamaron por teléfono al director y le dijeron que el periódico era antipatriótico y que no debía publicarse. Como resultado del creciente descontento, el director le ordenó a Alfredo que dejara de publicarlo, diciéndole que la razón para suspender la publicación era que sus actividades estaban interrumpiendo el trabajo de la escuela.

PRIMERA ETAPA: ¿Debe el director suspender el periódico?

Si No No puedo decidir

SEGUNDA ETAPA: Al tomar una decisión ¿qué importancia tiene lo que destaca cada enunciado?

Enunciados	Importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1. ¿El director es más responsable ante los estudiantes o ante los padres?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Autorizó el director la publicación del periódico por largo tiempo o sólo prometió aprobar cada uno de los números a su debido tiempo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Empezarán los estudiantes a protestar aún más si el director suspende el periódico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Tiene derecho el director a dar órdenes cuando el bienestar de la escuela se ve amenazado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Tiene libertad de expresión el director para decir "no" en este caso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Si el director suspende el periódico, ¿estará evitando la discusión amplia de problemas importantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. La orden del director hará que Alfredo pierda la confianza en el director mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Alfredo fue realmente leal a su escuela y patriota en relación con su país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ¿Qué efecto tendría la suspensión del periódico en la formación del juicio y del pensamiento crítico de los estudiantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Alfredo estaba violando de alguna manera los derechos de otros al publicar sus propias opiniones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. El director debía estar influido por algunos padres enojados, siendo que él es quien conoce mejor lo que está pasando en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alfredo estaba usando el periódico para producir odio y descontento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TERCERA ETAPA: A partir de tus juicios anteriores señala los cuatro enunciados en orden de importancia.

	Enunciados											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4ª HISTORIA: EL PROBLEMA DE UN DOCTOR

una señora se estaba muriendo de un cáncer que no podía ser curado, y le quedaban alrededor de seis meses de vida. Sufría dolores tan terribles y estaba tan débil que una buena dosis de un analgésico, como la morfina, le habría hecho morir más pronto. Ella deliraba y casi enloquecía del dolor. En sus períodos de calma, le pedía al doctor que le diera suficiente morfina para matarla. Ella decía que no podía soportar el dolor y que de todos modos moriría en unos meses.

PRIMERA ETAPA: ¿Debe el doctor darle a la enferma una sobredosis de morfina que la haga morir?

Si No No puedo decidir

SEGUNDA ETAPA: Al tomar una decisión ¿qué importancia tiene lo que destaca cada enunciado?

Enunciados	Importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1. Si la familia de la enferma está de acuerdo o no en que se le de la sobredosis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El doctor está obligado por las mismas leyes que obligan a todos y dar una sobredosis será lo mismo que matar a la mujer enferma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. La gente estaría mejor sin que la sociedad reglamente estrictamente sus vidas e incluso sus muertes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. El doctor puede hacer que la muerte aparezca como un accidente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Tiene el Estado (gobierno) el derecho a forzar que sigan viviendo las personas que ya no quieren vivir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Cuál es el valor de la muerte que precede a la perspectiva de la sociedad sobre los valores personales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Si el doctor siente simpatía por la mujer que sufre o le preocupa más bien que la sociedad pueda pensar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ¿Ayudar a otro a terminar su vida es siempre un acto de cooperación responsable?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Sólo Dios puede decidir cuándo ha de terminar la vida de una persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ¿Cuáles valores tiene el doctor en su código de conducta personal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. ¿Puede la sociedad permitir que cada persona termine su vida cuando quiera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. ¿Puede la sociedad aprobar el suicidio o los homicidios por compasión y continuar protegiendo las vidas de los individuos que sí quieren vivir?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TERCERA ETAPA: A partir de tus juicios anteriores señala los cuatro enunciados en orden de importancia.

Enunciados	Enunciados											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5ª HISTORIA: EL SEÑOR DÍAZ

El señor Díaz era el dueño y administrador de un taller mecánico. Necesitaba encontrar un mecánico que le ayudara, pero los buenos mecánicos eran difíciles de encontrar. La única persona que encontró que parecía ser un buen mecánico era el señor Batista, pero este era un extranjero. Aunque el señor Díaz no tenía nada en contra de los extranjeros, estaba temeroso de contratar al Sr. Batista porque a algunos de sus clientes no les gustaban mucho los extranjeros y podrían ir a solicitar servicios a otro taller si el señor Batista fuera contratado. Cuando el señor Batista le preguntó si le daría el trabajo, el señor Díaz le dijo que no porque ya había contratado a otra persona. Pero en realidad el señor Díaz no había contratado a nadie porque no había encontrado un buen mecánico como el señor Batista.

PRIMERA ETAPA: ¿Debió el señor Díaz contratar al señor Batista?

Si No No puedo decidir

SEGUNDA ETAPA: Al tomar una decisión ¿qué importancia tiene lo que destaca cada enunciado?

Enunciados	Importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1. ¿Tiene el dueño de un negocio el derecho de tomar sus propias decisiones de negocios o no?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Hay una ley que prohíbe la discriminación racial o étnica en los contratos de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Si el señor Díaz tiene prejuicios contra los extranjeros o si negar el trabajo no significa nada personal para él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Si es mejor para el negocio contratar un buen mecánico o dar gusto a los deseos de los clientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Cuáles diferencias individuales deben ser tomadas en cuenta al decidir cómo cumplir las reglas de la sociedad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. El ambicioso y competitivo sistema capitalista debe ser completamente abandonado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿La mayoría de la gente en la sociedad del señor Díaz piensa como sus clientes o la mayoría está en contra de los prejuicios?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Al contratar a una persona capaz como el señor Batista se aprovechan unas capacidades que de otra manera se desperdiciarían para la sociedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Al negar el trabajo al señor Batista, ¿el Sr. Díaz es congruente con sus propias creencias morales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ¿Puede el Sr. Díaz ser tan duro de corazón y negar el trabajo al señor Batista sabiendo lo mucho que significa para él?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. El mandamiento cristiano de amar al prójimo se aplica en este caso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Si alguien está necesitado ¿no debe ser ayudado independientemente de lo que tú puedas obtener de él?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TERCERA ETAPA: A partir de tus juicios anteriores señala los cuatro enunciados en orden de importancia.

Enunciados	Enunciados											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6ª HISTORIA: LOS ESTUDIANTES TOMAN LA DIRECCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En una ciudad mexicana, hacía tiempo que la universidad no invertía su dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, en una ocasión, el conjunto de los profesores y de los alumnos, llegaron a la conclusión mediante una votación, de exigir a la administración de la universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Ante esa respuesta, un día doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio de la dirección, donde está la administración, y se apoderaron de él, diciendo que no se marcharían hasta que el rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

PRIMERA ETAPA: ¿Actuaron bien los estudiantes al ocupar el edificio de la dirección

- Si No No puedo decidir

SEGUNDA ETAPA: Al tomar una decisión ¿qué importancia tiene lo que destaca cada enunciado?

Enunciados	Importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1. Si los estudiantes realizan la acción para ayudar realmente a otras personas o si lo hacen solo por divertirse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Tienen los estudiantes algún derecho de tomar el control de una propiedad que no les pertenece?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Se dan cuenta los estudiantes que pueden ser arrestados o multados e incluso ser expulsados de la escuela?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. El hecho de tomar el control del edificio, ¿traerá a la larga beneficios para muchas más personas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. El Director está dentro de los límites de su autoridad al ignorar el voto de los profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tomar el control del edificio hará que el público se enoje y en consecuencia los estudiantes adquirirán mala fama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Tomar el control de un edificio es congruente con los principios de la justicia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Permitir a unos estudiantes tomar control animará a muchos otros estudiantes a hacer lo mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. El Director provocó este mal entendido con su comportamiento tan irracional y no cooperativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Si la conducción de la universidad debe estar en manos de pocos administradores o a cargo de todos los universitarios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. ¿Creen los estudiantes estar siguiendo principios que están por encima de la ley?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Si deben ser respetadas por los estudiantes las decisiones de la universidad o no.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TERCERA ETAPA: A partir de tus juicios anteriores señala los cuatro enunciados en orden de importancia.

	Enunciados											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Primer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segundo enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercer enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarto enunciado en importancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 3
GUÍA DE LA ENTREVISTA

Factores	Preguntas	Temas a cubrir	Observaciones
	-¿Qué valor es el más importante para ti?	-¿Para qué? -¿Donde lo aprendiste? -¿Cómo lo aprendiste?	En todos los casos es importante pedir un ejemplo
Familia	-¿Qué valores son los más importantes para tu familia?	- Por ejemplo - ¿Cuáles te enseñaron? - ¿Cómo los aprendiste? - ¿A qué edad?	
Escuela	-¿Qué valores se fomentaron en la escuela?	-¿Quien los influyo? -¿Qué tan importantes son para ti? -Hacer referencia a profesores, libros y compañeros	Identificar si esta ha sido un factor que amplía el valor de la ética, respeto, derecho, honestidad, justicia, armonía social, Orden, disciplina, honestidad, integridad, equidad y solidaridad
Pareja	-¿Han influido los valores de tu(s) pareja(s) en tu formación personal?	-¿A qué edad? -¿En qué época?	-¿Cómo? -¿Cuales fueron las circunstancias?
Socialización universitaria	-¿A lo largo de tus estudios, la facultad de derecho, ha cambiado tu concepción de algunos valores?	-¿Cómo? -¿Quien? -¿En qué época?	¿Hubo profesores quienes pusieron énfasis sobre la ética?
Laboral	-¿El ambiente de trabajo ha ampliado algunos valores en tu persona?	-¿Cómo? -¿En qué época? -¿Quien?	Si no hay, decir que no le crees, bromeando.
Grupo de edad homogénea	-¿En tu grupo de amigos cómo te dabas cuenta de los valores que se compartían?	-¿En qué época? -¿Cuales? -¿Para qué?	Si hay solamente «buenos» valores, se puede preguntar si hay malos.
Medios de comunicación	-¿Qué programas prefieres de radio y/o TV? -¿Qué es lo que te gusta leer?	-¿Qué valores te han fomentado? -¿En qué época?	Si no hay, pedir ejemplos ¿Nunca viste...?

ANEXO 4
EJEMPLO DE ANALISIS DE CONTENIDO

Categorización	No	TEXTO
Compartir	1	Alumna de 9no. Semestre 31 años
	2	-¿Y en tu familia, cual es el valor mas importante? <u>El respeto</u> ¿Como te lo enseñaron? Pues mira, mi mamá siempre nos....y otra cosa eh <u>nunca ser egoístas</u> , no se si será un valor o no, ser egoísta, pero por ejemplo este, <u>mi mamá siempre...éramos</u>
Equidad de sexos	3	<u>tres hombres y yo mujer.....siempre a todos nos daba una tarea.....siempre teníamos que ser responsables.....mira por ejemplo</u>
	4	<u>mi mamá...yo, a mi no me gusta el machismo, entonces como nunca lo ví en mi casa, por que mi mamá pues, te digo, era, es</u>
	5	<u>una persona verdad, este....</u>
Valores familiares	6	<u>que nos enseñó mucho el respeto, de que, yo soy tu mamá y me respetas, el es tu hermano y lo respetas este, y si no le gusta</u>
= respeto,	7	<u>que le tomes esa cosa lo tienes que respetar, y todo ese tipo de situaciones este, que si tienes que pedir algo lo tienes que</u>
responsabilidad	8	<u>pedir por favor, que si, después de que pides algo tienes que decir gracias, toda la vida fue así, gracias, y tienes que...gracias,</u>
urbanidad	9	<u>y por favor... todo esto...pero algo que me gustaba, que me gusto mucho, ahorita que ya estas grande verdad,</u>
	10	<u>mi mamá por ejemplo, le decía a mi hermano.... a ti te toca barrer, a ti te toca ir a tirar los papeles de la basura, a ti te toca</u>
	11	<u>trapear y a ti te toca..... o sea nunca.....a todos siempre les dio una tarea.....en cierta forma siempre te hizo responsable, o sea,</u>
	12	<u>nunca fue de ahhhh eres hombre no vas hacer esto, no puedes lavar los platos por que eres hombre, no puedes por que vas a</u>
	13	<u>dejar de ser hombre....entonces, siempre hubo esa, esa, unión, verdad esa, esa actividad, siempre se dio en mi casa así de</u>
	14	<u>que....</u>
	15	<u>por ejemplo mi mamá también era de que....tu por que lo hiciste llorar y tu por que le andas haciendo caso, entonces a los dos</u>
Igualdad	16	<u>les doy....nunca hubo un favoritismo, nunca hubo así como que....entonces en cierta forma yo pienso que pues respetaba todo,</u>
	17	<u>y eso nos enseñó a nosotros.... a cierta forma este respetar también, a las personas veda, y esos yo creo que fueron los</u>
	18	<u>valores mas importantes en mi casa....por que mi mamá este, siempre, por ejemplo yo en mi caso, ahorita que yo vivo aquí</u>
	19	<u>sola, que rento, nunca tengo comunicación con los vecinos y mi mamá así era, mi mamá era su casa y su casa, y ella nunca</u>
	20	<u>andaba que con la vecina, ni con...nunca tuvo esa costumbre y si tenía sus amigas, sus amigas eran por fuera, y es que decía</u>