

**NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL DE LOS DOCENTES DE UNA  
INSTITUCION PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

**LUIS ANTONIO MORA SOLANO**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACION  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
BUCARAMANGA  
2009**

**NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL DE LOS DOCENTES DE UNA  
INSTITUCION PÚBLICA DE BUCARAMANGA**

**LUIS ANTONIO MORA SOLANO**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en pedagogía**

**Directora  
YOLIMA BELTRAN VILLAMIZAR  
Doctora en Teoría y Política Educativa y Educación Comparada e  
Internacional**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACION  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA  
BUCARAMANGA  
2009**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por regalarme la vida y haberme llamado a servir en su Iglesia que es para mi madre y maestra.

A mi familia por su apoyo incondicional, especialmente a María Jimena y María Lucia.

A los docentes de la Maestría por todas sus enseñanzas, especialmente al Doctor José Manuel Franco por acompañarme y orientarme hasta la sustentación del Anteproyecto y a la Doctora Yolima Beltrán por la dirección de este trabajo investigativo y por la orientación y paciencia que tuvo conmigo.

A los compañeros y compañeras de la IX cohorte por su amistad y aprendizaje cooperativo, especialmente a Olga Lucia y Hernán por su motivación y orientación en la parte estadística, a Roberto, mi compañero y amigo de colectivo que siempre me aportó su sapiencia en ciudadanía.

A Emil Hernández Arroyo, docente de la Universidad Pontificia Bolivariana que me asesoró en la parte estadística y en el manejo del SPSS.

A las directivas de la Institución pública de Bucaramanga, especialmente a mis colegas que aceptaron participar en el proyecto de investigación de una manera incondicional.

A todas aquellas personas que con su aporte silencioso y desinteresado hicieron posible la realización de esta meta de mi formación académica.

## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	16
1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA.....	16
1.2 OBJETIVO.....	20
1.3 JUSTIFICACION .....	20
1.4 ANTECEDENTES .....	22
2. MARCO TEORICO .....	28
2.1 TEORIA DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG. ....	28
2.2 DESARROLLO MORAL .....	30
2.3 DESCRIPCION DE LOS ESTADIOS DE RAZONAMIENTO MORAL.....	36
2.4 DILEMA MORAL .....	54
2.5 ETICA DEL CUIDADO DE CAROL GILLIGAN.....	57
2.6 INSTRUMENTOS PARA MEDIR EL RAZONAMIENTO MORAL .....	63
2.6.1 <i>La entrevista de juicio moral (MJI) de Kohlberg.</i> .....	63
2.6.2 <i>Cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de Rest.</i> .....	64
2.6.3 <i>Medida Objetiva de Razonamiento Moral Prosocial. (PROM)</i> .....	66
2.6.4 <i>Índice de Reactividad Interpersonal. (IRI)</i> .....	68
2.6.5 <i>Prueba BELT</i> .....	70
3. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO .....	73
3.1 ENFOQUE.....	73
3.2 DESCRIPCION DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	73
3.3 POBLACION .....	74
3.4 DISEÑO.....	74
3.5 VARIABLES Y DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	75
3.6 HIPÓTESIS .....	77
3.7 PROCEDIMIENTO .....	77
3.8 INSTRUMENTO .....	79

3.9 RECOLECCIÓN DE DATOS.....	80
3.10 ANALISIS DE DATOS.....	81
4. RESULTADOS.....	82
4.1 DATOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	82
4.2 PORCENTAJE DEL RAZONAMIENTO MORAL DE CADA DOCENTE POR ESTADIOS .....	83
4.3 RESULTADOS ESTADÍSTICOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y EL SEXO.....	84
4.4 RESULTADOS ESTADÍSTICOS ENTRE LOS ESTADIOS Y EL SEXO ..	86
4.5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y SEXO .....	91
4.6 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y OTRAS VARIABLES .....	92
5. CONCLUSIONES.....	93
6. RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES.....	100
BIBLIOGRAFIA.....	105
APENDICES.....	107

## LISTA DE TABLAS

		PÁG.
Tabla 1	Niveles y estadios del razonamiento moral	33
Tabla 2	Niveles de la ética del cuidado.	58
Tabla 3	Resumen de datos para cada docente	83
Tabla 4	Códigos de interpretación para la tabla de datos de cada docente	83
Tabla 5	Porcentaje de razonamiento moral de los docentes	84
Tabla 6	Resultados entre el nivel de razonamiento Moral y el sexo.	85
Tabla 7	Resultados entre el nivel de razonamiento Moral preconvencional en el estadio 2 y el sexo	86
Tabla 8	Resultados entre el nivel de razonamiento Moral convencional en el estadio 3 y el sexo	87
Tabla 9	Resultados entre el nivel de razonamiento Moral convencional en el estadio 4 y el sexo	88
Tabla 10	Resultados entre el nivel de razonamiento Moral postconvencional en el estadio 5 y el sexo	89
Tabla 11	Resultados entre el nivel de razonamiento Moral postconvencional en el estadio 6 y el sexo	90
Tabla 12	Análisis correlacional entre nivel de Razonamiento moral y sexo.	92
Tabla 13	Análisis correlacional entre el Nivel de razonamiento moral y otras variables.	92

## LISTA DE GRAFICAS

		PÁG.
Gráfica 1	Representación de resultados entre El nivel de razonamiento moral y el sexo.	86
Gráfica 2	Representación de resultados entre el Nivel de razonamiento moral preconvencional en el estadio 2 y el sexo	87
Gráfica 3	Representación de resultados entre el Nivel de razonamiento moral convencional en el Estadio 3 y el sexo	88
Gráfica 4	Representación de resultados entre el Nivel de razonamiento moral convencional en el Estadio 4 y el sexo	89
Gráfica 5	Representación de resultados entre el Nivel de razonamiento moral postconvencional En el estadio 5 y el sexo	90
Gráfica 6	Representación de resultados entre el Nivel de razonamiento moral postconvencional En el estadio 6 y el sexo.	91

## LISTA DE APENDICES

		PÁG.
Apéndice A	Datos de cada uno de los treinta (30) docentes	110
Apéndice B	Collage 1: Fotografías Aplicación Prueba BELT	118
Apéndice C	Collage 2: Fotografías Aplicación Prueba BELT	119
Apéndice D	Puntuación y medición de cada uno de los docentes	120

## RESUMEN

**TITULO:** NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL DE LOS DOCENTES DE UNA INSTITUCION PÚBLICA DE BUCARAMANGA \*

**AUTOR:** LUIS ANTONIO MORA SOLANO \*\*

**PALABRAS CLAVES:** Razonamiento moral, investigación cuantitativa, sexo, edad, estrato, formación académica, experiencia laboral

### **Contenido:**

El presente estudio planteó como objetivo describir el nivel de desarrollo moral de los docentes de una Institución pública de Bucaramanga para lo cual se hizo necesario conocer la teoría del razonamiento moral de Lawrence Kohlberg, los planteamientos sobre razonamiento moral de Carol Gilligan y los instrumentos que miden esta variable dependiente. Esta investigación es de corte cuantitativo no experimental con un diseño transeccional descriptivo y correlacional

De esta aplicación se obtuvieron los porcentajes de razonamiento moral para cada nivel (pre-convencional, convencional y post-convencional) y para los estadios (2-6) de cada docente. A su vez se identificó la influencia del sexo en el razonamiento moral y la existencia de otras variables como: edad, estrato, formación académica y experiencia laboral que inciden en dicha variable. Se encontró 5 docentes (1 hombre y 4 mujeres) en el nivel convencional y 25 docentes (14 hombres y 11 mujeres) en el nivel post-convencional. En cuanto al razonamiento moral por estadios se organizó cada uno en cuatro (4) clases encontrando lo siguiente: En el estadio 2 oscila entre el 0 al 20%; lo mismo sucede en el estadio 3; en el estadio 4 oscila entre 4 al 43%, en el estadio 5 oscila entre el 1 al 37% y el estadio 6 oscila entre el 25 al 57%. Se aplicó el estadístico de prueba chi-cuadrado que dio como resultado 0.142, con un nivel de confianza del 95%. Esto significa que no hay evidencia estadística para afirmar que exista diferencia de razonamiento moral según el sexo, en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres). No existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencia significativa entre el nivel de razonamiento moral y las variables estudiadas.

---

\* Tesis

\*\* Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Directora Yolima Beltrán Villamizar

## SUMMARY

**TITLE:** LEVEL OF MORAL REASONING OF TEACHERS OF A PUBLIC INSTITUTION OF BUCARAMANGA\*

**AUTHOR:** LUIS ANTONIO MORA SOLANO \*\*

**KEY WORDS:** MORAL REASONING, QUANTITATIVE RESEARCH, SEX, AGE, STATUS, ACADEMIC FORMATION, WORK EXPERIENCE

### **Content:**

The present study has as a purpose to describe the teachers moral development of a public institution of Bucaramanga through the moral theory by Laurence Kohlberg, the moral Knowledge principles by Carol Gilligan and the tolos that measure this dependent variable. This research contains no experimental features with a descriptive correlational design which let collect information from 30 High-School teachers (15 male and 15 female) and the some time.

The BELT test was applied to 30 teachers to measure their knowledge. From this, me got the porcentajes of moral knowledge for each level (pre-conventional / conventional and post- conventional) and for the stages ( 2 – 6) of each teacher. Also it was identified the influence of gente sex in logical moral and the exitence of other variables as: age, status, academic background, profesional experience that affect this variable. As a result of that 5 teachers (1 male and 4 females) in were clase in fied the conventional level and 25 teachers ( 14 male and 11 female ) in the post- conventional level.

In terms of moral thinking per stages organized each one was organized in 4 types as follows: stages 1 and 3 vay from 0% to 20%, stage 4 goes from 4 to 43%, en stage 5 goes from 1% to 37% and the stage 6 goes from 25% to 57%. Moreover , the chi-square test was applied and the result of this was 0.142, with a 95% confidence level. That means there is no statistics evidence to argue that it exist a moral thinking difference related with the genre, in the simple of 30 teachers (15 female – 15 male).

---

\* Thesis

\*\* Santander Industrial University, Human Science Faculty, Education School, Pedagogy Master.  
Directora Luz Estella Giraldo

## INTRODUCCIÓN

La formación en ciudadanía es una exigencia ética del cambio de época al que estamos asistiendo y de esta depende la justicia y la vitalidad de la comunidad cívica. La escuela es vital en este reto tan antiguo y tan actual, necesariamente por ella pasa la educación de la ciudadanía. Ya en la antigüedad Menón le preguntó a Sócrates: “Dime, Sócrates, ¿es la virtud algo que se puede enseñar o viene dado con la práctica? ¿O no es ni lo uno ni lo otro sino más bien una aptitud natural o instinto? y Sócrates respondió: “Debes de creer que soy de lo más afortunado porque se bien que la virtud se puede enseñar o de que forma se adquiere. El hecho es que, lejos de saber si la virtud se puede enseñar, más bien no tengo ni idea de lo que la virtud en si misma es.” Hoy se habla de formación en competencias ciudadanas en la escuela y vuelve a tomar fuerza la pregunta de Sócrates: ¿Qué es un hombre virtuoso y que son una escuela y sociedad virtuosas que educan hombres virtuosos?. Ante tal cuestionamiento filosófico y la realidad escolar y social actual fue pertinente investigar sobre el razonamiento moral de los docentes en una institución pública, ya que estos son actores comprometidos en la educación de la ciudadanía. A partir de la teoría de Kohlberg sobre desarrollo moral se describió el razonamiento moral de los docentes, ubicándolos en los niveles propuestos por la teoría y cuantificando el porcentaje de razonamiento moral para cada estadio. Al realizar el estudio queda abierta la pregunta sobre la tarea que la pedagogía viene desempeñando en la formación ciudadana y se hace un acercamiento al cuestionamiento de Sócrates y de la sociedad, especialmente para los formadores de ciudadanía en la escuela de hoy.

Al investigar sobre el desarrollo moral de los docentes se partió de unos antecedentes investigativos, llegando a las preguntas: *¿En qué nivel de desarrollo del juicio moral se encuentran los docentes de una Institución pública de*

*Bucaramanga?, ¿Influye el sexo en el razonamiento moral del docente? ¿Existen otras variables que influyan en el juicio moral?.* Ante esta problemática se vio la pertinencia del estudio y se configuró el marco teórico a partir del Lawrence Kohlberg y Carol Gilligan que proponen respectivamente la ética de la justicia y la ética del cuidado. En la teoría de Kohlberg se afirma que el razonamiento moral sigue una secuencia invariante para los dos sexos, en cambio Gilligan argumenta que las mujeres tienen un razonamiento distinto al de los hombres que ella ha llamado ética del cuidado. Seguidamente se realizó un análisis de los instrumentos creados para medir el razonamiento moral y se optó por la prueba BELT ya que reúne las condiciones para el estudio mencionado porque mide por estadios el razonamiento moral de adultos y recoge las fortalezas de las demás pruebas. A continuación se hizo el diseño y el proceso metodológico que partió del trabajo dispendioso y cuidadoso de motivar a los docentes para que participaran de la investigación, la presentación de la prueba en un cuadernillo hasta llegar a la aplicación de la misma. La investigación fue no experimental con un enfoque cuantitativo y un diseño transeccional descriptivo y correlacional<sup>1</sup> ya que se recolectaron los datos en un solo momento, en único tiempo. Su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Este diseño describió el nivel de razonamiento moral de los docentes y correlacionó el razonamiento moral y las variables de sexo, edad, estrato, formación académica y experiencia laboral. El estudio no se limitó a describir, sino que, además, explora algunas correlaciones relacionadas con el desarrollo del juicio moral. Luego se procedió a la organización, sistematización e interpretación de los resultados con la ayuda del SPSS 15.0 en español; sin este programa no hubiera sido posible la consecución de dichos resultados, pues manualmente es supremamente largo.

---

<sup>1</sup> Es un diseño de investigación no experimental y transversal o transeccional, no existen ni manipulación intencional ni asignación al azar, pues los sujetos estudiados ya pertenecían a un grupo o nivel determinado (docentes de la sede A), y se investigan datos en un solo momento y en un tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado.

Finalmente se llegó a las conclusiones en las que se ubica a los docentes en el nivel de razonamiento moral convencional y postconvencional; además se describe por estadios los resultados encontrados. Estos resultados hacen ver la no influencia del sexo en el juicio moral y la identificación de otras variables como edad, estrato socio-económico, experiencia laboral y formación académica que condujeron a unas recomendaciones e implicaciones para futuros estudios, para docentes en formación y en ejercicio y para la pedagogía.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA**

En la actualidad el tema de formación en ciudadanía está a la orden del día y se ha convertido en un reto para los docentes; pues, las situaciones sociales que viven los individuos en su cotidianidad les llevan a asumir maneras de enfrentar la realidad desde sus preconceptos culturales, económicos, políticos, legales, físicos, psicológicos y religiosos, determinando esto la confrontación permanente con dilemas que conducen a una reflexión y decisión de cómo actuar.

El cambio de época al que estamos asistiendo ha puesto en crisis la manera de razonamiento moral de encasillar las acciones dentro de los juicios de bueno y malo, sin dar posibilidad a un razonamiento moral y al desarrollo de unas competencias cognitivas que permitan la toma de perspectiva, la interpretación de las acciones, la generación de opciones, la consideración de las consecuencias, la metacognición y el pensamiento crítico que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía.

La escuela ha dejado de pensarse, de reflejarse en el estudiante e identificarse con él; los docentes se han limitado a lo que sucede o se habla en el salón de clase durante su asignatura, ya que a lo largo de su vida y de su parcelada experiencia han desarrollado su propio juicio moral y de éste parten las reflexiones que hacen a los estudiantes, razones que en el ambiente institucional generan conflictos en cuanto al ejercicio educativo de los maestros, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación Maestro-Maestro, y Maestro-Estudiante, que influyen y desencadenan en éstos últimos, formas de ver y de actuar; caracterizadas aún más cuando los docentes han sido amoldados para emitir unos

conocimientos que no son significativos en la vida de sus estudiantes, limitándose a entregar datos, teorías, narraciones u operaciones.

Un ejemplo de ello, se da cuando los docentes de otras áreas del conocimiento tienen que asumir la orientación del área de ética y valores humanos para completar su carga académica, situación en la cual se sienten incompetentes, porque no cuentan con la formación suficiente y recurren a buscar un manual que les permita cumplir con dicha área; frente a este reto los docentes han de asumir el análisis de sus razonamientos para comprender que la ciudadanía no se impone sino que se construye.

Los estudiantes ven la ética y valores humanos como una materia de relleno, a pesar de que sea legalmente obligatoria y fundamental para la formación del ciudadano; a su vez, las instituciones y la sociedad valoran su importancia en la vida del estudiante quien debe practicar los valores y competencias ciudadanas. El hecho de formalizarla como clase de una hora semanal, no ha permitido que tenga la trascendencia para incidir directamente en las relaciones humanas de manera constructiva y lograr una praxis ciudadana.

Existen condiciones y hechos que originan dificultades en cuanto a la formación ciudadana y que requieren una explicación más profunda tales como el autoritarismo del docente, la incapacidad para imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o problema social debido a que están avocados a evaluar las intenciones y los propósitos de las acciones de los estudiantes, los cuales constantemente expresan la incompreensión a que se ven enfrentados pues los docentes no se ponen mentalmente en su piel.

Por otro lado, los estudiantes no consideran los efectos y consecuencias de sus acciones y de manera paralela, el docente no se mira a sí mismo ni reflexiona sobre ello, sino que está sumido en un activismo que lo presiona a emitir juicios

morales sobre dilemas de la vida real sin preocuparse por su razonamiento, los cuales pueden estar relacionados entre otros aspectos, con su sexo<sup>2</sup>.

Frente a estas situaciones se anula la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información, siendo el desarrollo del juicio moral una realidad muy poco investigada en el ejercicio docente de nuestro país y cuya importancia radica en desarrollar las competencias básicas cognitivas, emocionales y comunicativas; las primeras capacitan a las personas para llevar a cabo procesos mentales que favorezcan el ejercicio de la ciudadanía. Así pues, ante esta visión de la realidad escolar se hizo importante hacer un estudio para

---

<sup>2</sup> En el anteproyecto se había propuesto la variable género que fue sustituida por la variable sexo, ya que el género se refiere más a lo cultural y el sexo a lo natural. El género hace referencia al tipo de relaciones que se establecen entre hombres y mujeres de una sociedad particular, con base en las características, los roles, y las oportunidades que el grupo social asigna a cada uno de aquellas y aquellos. En este sentido, la categoría de género identifica diferencias y relaciones determinadas culturalmente, susceptibles de ser transformadas, y no particularidades biológicas determinadas por el sexo (PND 2006-2010). "El sexo es una categoría biológica. Según ésta los seres humanos, de acuerdo a las diferencias fisiológicas y morfológicas, pueden ser clasificados como hembras y machos. El género es una construcción socio-cultural que define diferentes características emocionales, intelectuales y de comportamiento entre las personas por el hecho de ser hembras o machos. Distinguir entre sexo y género es útil para diferenciar lo que es "natural" (lo biológico) de aquello que no lo es (lo cultural)." (FAINHOLC, Beatriz. "Hacia una escuela no sexista". Argentina: Aique grupo editorial. 1994. P. 7). Es el conjunto de características psicológicas, sociales y culturales, socialmente asignadas a las personas. Estas características son históricas, se van transformando con y en el tiempo y, por tanto, son modificables.

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, es una construcción social que supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico determinado y que incluye a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El género es una variable de base sobre la que actúan las otras dimensiones generadoras de diferencias (etnia, edad, nivel educativo, clase social, ingresos, condición rural o urbana, etc.) por lo que los frenos y transformaciones en el ámbito de género influyen en las otras y viceversa. Como elemento constitutivo de las relaciones sociales, el género se expresa en: Símbolos culturales: visualizan las representaciones sociales de ambos sexos. Conceptos normativos: polarizan y reprimen comportamientos y tareas, Instituciones y políticas: reproducen y valorizan la asignación de roles y capacidades. Identidad subjetiva: posiciona y determina el proyecto de vida de unos y otras. Los roles o papeles de género son comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social determinado, que hacen que sus miembros perciban como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades y las jerarquicen y valoricen de manera diferenciada. La constante asignación social de funciones y actividades a las mujeres y a los hombres naturaliza sus roles. Esta naturalización de los atributos de género es lo que lleva a sostener que existe una relación determinante entre el sexo de una persona y su capacidad para realizar una tarea. Considerar como "naturales" los roles y las capacidades es creer que son inmutables. Reconocer y descubrir que estas características, supuestamente fijas e inamovibles, son asignaciones culturales, es lo que permite transformarlas. Desnaturalizar la percepción que se tiene del ser varón o mujer y reconocer que sus roles y capacidades han sido socialmente adjudicados permite pensar de otro modo los lugares que ambos pueden ocupar en la sociedad.

conocer *¿En qué nivel de desarrollo del juicio moral se encuentran los docentes de una Institución pública de Bucaramanga?, ¿Influye el sexo en el razonamiento moral del docente? ¿Existen otras variables que influyan en el juicio moral?*. También se hizo pertinente la realización de dicha investigación porque son los conocimientos y habilidades, los que permiten que él y la ciudadana actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Frente a esta problemática se tiene la hipótesis nula de que el razonamiento moral sigue una secuencia invariante de estadios y el sexo no influye en el razonamiento moral de los individuos; la hipótesis alterna es que el sexo si influye en el razonamiento moral de los individuos, partiendo de la teoría de Carol Gilligan, discípula de Kohlberg, muy familiarizada con sus investigaciones; sin dudar de la importancia de la exposición sobre el desarrollo moral que hacía su maestro, realizó un nuevo estudio en el cual los sujetos eran mujeres y los dilemas que se proponían eran cuestiones reales, como el aborto. El resultado fue el descubrimiento de un modelo ético diferente al propuesto por Kohlberg. Si éste propugnaba como modelo de desarrollo moral una **ética de la justicia**, en los estudios de Gilligan salió a la luz la **ética del cuidado**. Gilligan planteó que el problema fundamental de los estudios de Kohlberg fue su limitación a sujetos masculinos, la cual introdujo una desviación de los resultados motivada por la diferencia en la educación vital y moral que recibimos los hombres y las mujeres en la sociedad: Los hombres se moverían en lo formal y abstracto, en el respeto a los derechos formales de los demás, en el ámbito individual y en las reglas; las mujeres se moverían en lo contextual, en la responsabilidad por los demás, en las relaciones y en una concepción global y no sólo normativa de la moral. **Carol Gilligan (1982)** sostiene que las mujeres definen la moralidad de manera diferente como la definen los hombres y que basan sus decisiones morales en hechos diferentes; las mujeres, dice, ven la moralidad no en términos abstractos de justicia e imparcialidad, sino en términos específicos de egoísmo versus

responsabilidad, como una obligación de poner en práctica el cariño y evitar herir a otras personas.

## **1.2 OBJETIVO**

Este trabajo describió el nivel de desarrollo moral de los docentes de una Institución pública de Bucaramanga a partir de la posible influencia del sexo en el razonamiento moral e identificó la existencia de otras variables que incidan en el razonamiento moral, tales como la edad, el estrato, la formación académica y la experiencia laboral. La medición del razonamiento moral se hizo a partir de la teoría de Kohlberg utilizando dilemas y para el análisis del influjo del sexo en dicha variable se tuvo en cuenta la teoría de Gilligan.

## **1.3 JUSTIFICACION**

En la actualidad se propende por la formación ciudadana integral dentro de una propuesta de las competencias ciudadanas, de manera particular atendiendo a las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, cuyo desarrollo evidencie el logro de la democracia y la convivencia escolar; dicha formación ciudadana está mediada por los docentes que han logrado un nivel de desarrollo del juicio moral que es significativo estudiar y describir. En consecuencia la reflexión actual, orientada hacia la democracia y la ciudadanía, está llevando a la necesidad de investigar sobre el desarrollo del juicio moral para formar en competencias ciudadanas. Esta situación ha motivado el proyecto de investigación sobre el estudio del desarrollo del juicio moral en docentes que son los formadores de la ciudadanía en los y las jóvenes.

Ante la problemática actual de convivencia y democracia se encuentra que la teoría de Kohlberg es pertinente y responde a los objetivos de la línea de investigación: Democracia y convivencia escolar- pedagogía y formación

ciudadana; a su vez, este proyecto responde a las intenciones del investigador: lugar de trabajo, curiosidad por el tema, iniciación en investigación y preocupación por la formación ciudadana de los estudiantes.

La teoría de razonamiento moral ha tenido un significativo desarrollo y cobra cada vez más fuerza, permitiendo contar con un marco teórico de investigación, que a su vez ha creado varios instrumentos para medir el desarrollo moral, entre los cuales está la prueba BELT (anexo1) que mide razonamiento moral en adultos, creado por Yolima Beltrán.<sup>3</sup>

Con este estudio se tuvo un aprendizaje en la investigación a partir de una metodología cuantitativa en el campo de la ciudadanía, específicamente en lo que tiene que ver con razonamiento moral; la población objetivo fue treinta docentes de una institución pública, a quienes se les inició en la discusión de dilemas morales en vistas al desarrollo de competencias ciudadanas; a su vez, se le aportó a la Institución educativa un estudio sobre razonamiento moral de sus docentes para integrarlo al Proyecto Educativo Institucional en pro de la formación de competencias ciudadanas. También se le brindó a la Maestría en Pedagogía un proyecto investigativo predominantemente cuantitativo, ya que en su gran mayoría son cualitativos; de igual forma, a la autora de la prueba BELT se le contribuyó a la validación de su prueba, que mide razonamiento moral en adultos, en este caso con docentes formadores de ciudadanía.

El punto de partida de la reflexión sobre el desarrollo moral es la interacción social, como espacio en el cual ocurren los distintos procesos que dan cuenta de la constitución del sujeto humano. Es el estudio de las formas de interacción social características de cada contexto lo que permite una mejor comprensión de los sujetos que allí se constituyen y de las problemáticas individuales y sociales que

---

<sup>3</sup> BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. "Construcción de una prueba para evaluar el desarrollo moral en adultos". Tesis de grado. Bogotá. 1986

allí se vivencian. Las peculiaridades de estas interacciones y la calidad de las relaciones interpersonales, imprimen su huella en una u otra dirección en los sujetos humanos en su proceso de constitución.

La investigación se realizó en una Institución pública de Bucaramanga, creada según las leyes vigentes por la Secretaría de Educación de Santander. Este establecimiento oficial presta el servicio público de educación formal para niños y adolescentes en edad escolar, mediante contrato entre el Estado, representado en la entidad territorial del municipio de Bucaramanga, y una comunidad religiosa.

El instituto presta el Servicio Público de Educación Formal en los niveles de preescolar, educación básica y educación media vocacional, acogiendo a estudiantes sin ningún tipo de discriminación o exclusión; orientando los procesos educativos con principios derivados del Evangelio y, destacando la dimensión estética de la persona, considerada en su integralidad.

#### **1.4 ANTECEDENTES**

Existen innumerables investigaciones sobre este ámbito, concretamente sobre desarrollo del juicio moral que llevan más de medio siglo, las cuales han iniciado formalmente a partir de Kohlberg, quien ha realizado una cantidad considerable de trabajos con jóvenes. En el presente hay trabajos investigativos a nivel mundial, nacional y local, especialmente con adolescentes, pero son escasos con adultos y concretamente con maestros.

**A nivel mundial** se retomó la investigación realizada por Ángel Retuerto Pastor<sup>4</sup> sobre el desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia; esta investigación analizó la influencia de las

---

<sup>4</sup> RETUERTO PASTOR, Ángel. Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia. España. 2002

variables personales sexo, edad y nivel educativo sobre el desarrollo del razonamiento moral, sobre el razonamiento moral prosocial y sobre la empatía de adolescentes y jóvenes españoles, utilizando para ello una muestra de 556 sujetos cuyas edades oscilan entre 13 y 23 años (en el 98.20% de los casos) y cuyos niveles educativos son 3 ESO, 2 BUP, 3BUP, COU, 1 Ciclo Univ. Y 2 Ciclo Univ. También se analizó el influjo de las variables contextuales tipo de centro donde se han cursado los últimos cursos y tipo de centro donde se estudia en la actualidad (público o concertado de orientación cristiana) sobre el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes; así mismo, se relacionó teóricamente y examinó las interrelaciones empíricas entre el desarrollo del razonamiento moral, el razonamiento moral Prosocial y la empatía de adolescentes y jóvenes españoles. A la luz de lo anterior se operacionalizó las hipótesis específicas del trabajo. Seguidamente se miró el trabajo de María Ángeles de la Caba e Itziar Etxebarria<sup>5</sup> sobre consistencia entre cognición y acción moral; es un estudio realizado sobre la consistencia con adolescentes vascos en el ámbito de la solidaridad, centrado en analizar cómo inciden algunas variables personales y situacionales entre lo que las y los adolescentes piensan que se debe hacer y lo que realmente hacen en el ámbito específico de la solidaridad. A su vez se revisó un estudio cualitativo<sup>6</sup> de 1998 sobre el nivel de desarrollo del juicio moral en la tercera edad, mediante dilemas reales de Concepción Medrano Samaniego<sup>7</sup>, en el cual se refiere a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se van integrando jerárquicamente unos con otros y que se pueden encontrar en diferentes culturas; su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural específico, sino que corresponde a la interacción de la actividad estructuradora del sujeto con el medio

---

<sup>5</sup> CABA, María Ángeles de la; ETXEBARRIA, Itziar. Consistencia entre cognición y acción moral: Conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. *Infancia y aprendizaje*. Ariel. España. 1198.

<sup>6</sup> Este trabajo trata sobre la técnica de los dilemas morales y su aplicación en la asignatura de Ética Social y Medio Ambiente a la tercera edad en la Universidad de Santo Domingo, República Dominicana, aplicando películas como ejercicios prácticos.

<sup>7</sup> MEDRANO SAMANIEGO, Concepción. El nivel de desarrollo del juicio moral en la tercera edad. Ariel. Barcelona. 1998.

ambiente. Este estudio se realizó con 50 hombres y 50 mujeres con edades comprendidas entre los 65 y los 90 años de comunidades autónomas de Aragón, Madrid y el País Vasco. A la anterior se sumó el trabajo de J.P. Betancourt, Carlos Canobra, Domingo Rengifo y Alita Villegas<sup>8</sup> de la Universidad Central de Chile, sobre el desarrollo moral en la vida adulta que consiste en una investigación de tipo descriptivo sobre el desarrollo moral en adultos de distintos niveles socio-económicos. En éste se describe el desarrollo moral tanto en forma teórica (visto desde la teoría de Kohlberg), como también se hacen entrevistas a distintos sujetos para evaluar el estadio del desarrollo moral en que se encuentran. Y para concluir se revisaron dos estudios de Bonifacio Barba Casillas<sup>9</sup> en la Universidad Autónoma de Aguascalientes; el primero sobre desarrollo moral en estudiantes de Licenciatura para evaluar y comparar los niveles de juicio moral de los estudiantes de primer ingreso y de los que están terminando su formación profesional por dos instituciones de Educación Superior del estado de Aguascalientes; y el segundo sobre la influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral, en el que se presenta la evaluación del desarrollo moral de 111 profesionales de los cuales 84 laboran en educación básica. Se aplicó el Defining Issues Test de J. Rest y se valoraron las diferencias de medias con la prueba t (alfa=0.05) y se hizo un análisis de regresión. Usando las medias aritméticas de los estadios morales y del índice de moral postconvencional (índice P) se describen los perfiles morales para el total de sujetos y en relación con cuatro variables. Se analiza la relación del índice P con escolaridad, edad y nivel de trabajo docente y se comparan los adultos con estudiantes de secundaria y bachillerato. Los profesionales tienen un perfil de desarrollo moral con preeminencia del estadio 4 de juicio moral, rasgo compartido con los estudiantes. Los primeros tienen equilibrio en el uso de los esquemas de juicio moral de Rest así como un mayor crecimiento moral postconvencional que los segundos. Entre los profesionales existen diferencias

---

<sup>8</sup> BETANCUR, J. P.; CANOBRA, Carlos; RENGIFO, Domingo y VILLEGAS, Alita. Desarrollo moral en la vida adulta. Chile.

<sup>9</sup> BARBA CASILLAS, Bonifacio. Desarrollo moral en estudiantes.

significativas en el índice P relacionadas con escolaridad, edad y niveles de trabajo. La asociación entre edad y postgrado es el factor de mayor peso en el crecimiento moral postconvencional.<sup>10</sup>

**A nivel nacional** se encontró el estudio sobre el desarrollo sociomoral realizado por un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de Colombia en 1997 cuyo líder es Jaime Yáñez Canal<sup>11</sup>; este trabajo hace alusión al estudio del contexto de salón de clases desde el punto de vista del maestro y su significado para el logro y el desarrollo de la personalidad en niños de escuela primaria, investigación en cognición y desarrollo humano y razonamiento socio-moral en los niños con respecto a las relaciones de inclusión y exclusión. En segundo lugar, el estudio de Martha L. Salinas y Luz Stella Isaza<sup>12</sup> sobre los dilemas morales reales (DMR), un camino para las representaciones sociales. Este estudio analizó los DMR a través de un método mixto que recogió tanto las similitudes en la información, como las emanadas de algunas teorías existentes, identificando categorías ubicadas en los contextos sociales, escolares y familiares, éstas pusieron a flote la idea en la cual la justicia está referida al castigo. Fue un estudio con niños de transición hasta grado cuarto de diferentes estratos socioeconómicos. Y por último, el trabajo de Juan Francisco Aguilar Soto y José Javier Betancourt Godoy en 1999<sup>13</sup> sobre el proceso de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Fue una investigación cualitativa basada en estudios de caso, en la que se propuso indagar los significados y sentidos atribuidos por los actores escolares a los procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de educación

---

<sup>10</sup> Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 2,2002

<sup>11</sup> YÁÑEZ CANAL, Jaime. Investigación en cognición y desarrollo humano y razonamiento socio-moral en los niños con respecto a las relaciones de inclusión y exclusión. 1997

<sup>12</sup> SALINAS, Martha e ISAZA, Luz Stella. Para educar en el valor de la justicia: representaciones sociales en el marco de la escuela. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003

<sup>13</sup> INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP. EDUCACIÓN EN ETICA Y VALORES. ANALISIS Y SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES E INNOVACIONES 1998-2000. Magisterio.

básica y media que vienen realizando experiencias en este campo como contribución a la formación de ciudadanía y la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela.

**A nivel local** está el estudio cualitativo de Olga Lucia Celis Salazar<sup>14</sup> en el 2004 acerca de Juicios morales sobre justicia en estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. Este estudio realizó una descripción de la estructura moral existente en estudiantes universitarios, donde se ubica el estadio moral predominante y los demás estadios presentes en ellos; se hizo con estudiantes de 6 a 10 semestre de las carreras de Música, Química e Ingeniería de Sistemas. Así mismo, el trabajo de Héctor Gabriel Espitia<sup>15</sup>, que consiste en el análisis del nivel de desarrollo del juicio moral, el ethos para la convivencia y las competencias dialógicas que poseen los jóvenes de undécimo grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata. Es una investigación cualitativa enmarcada en la línea de democracia y convivencia escolar.

Y por ultimo, a nivel mundial, los estudios relacionados con los Instrumentos de evaluación del razonamiento moral de V. Mestre Escrivá, E. Pérez-Delgado, P. Samper Garcia y D. Frias Navarro de la Universidad de Valencia<sup>16</sup>. En este estudio comprueban que los instrumentos de medir lo moral utilizados miden variables cognitivas y, en especial, el juicio de razonamiento moral. Los instrumentos más utilizados son el Cuestionario sobre Problemas Sociomorales (DIT) de Rest<sup>17</sup> y la Entrevista sobre el Juicio Moral (MJI) de Kohlberg<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> CELIS SALAZAR, Olga Lucia. Juicios morales sobre justicia en estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía, 2004.

<sup>15</sup> ESPITIA, Héctor Gabriel. Análisis del nivel de desarrollo del juicio moral, el ethos para la convivencia y las competencias dialógicas que poseen los jóvenes de undécimo grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata. 2002.

<sup>16</sup> PEREZ DELGADO, Esteban y MESTRE ESCRIVÁ, María Vicenta. Psicología Moral y Crecimiento Personal. Su situación en el cambio de siglo. Barcelona. ARIEL, S.A, 1999.

<sup>17</sup> PEREZ DELGADO, Esteban y MESTRE ESCRIVÁ, María Vicenta. Psicología Moral y Crecimiento Personal. Op. Cit.

Posteriormente aparecen otros procedimientos como el Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM) de Gibbs<sup>19</sup> et al. (1980). En la última década del siglo pasado se desarrolló un instrumento para dar estructura objetiva a la entrevista semiestructurada de Eisenberg para evaluar el razonamiento prosocial, llamado PROM, (entrevista semiestructurada de Eisenberg, et al., 1987). Y a nivel nacional la Prueba BELT por Yolima Beltrán<sup>20</sup> de la Universidad de los Andes, cuyo objetivo fundamental fue construir un instrumento para evaluar el desarrollo moral en adultos conformada por ocho dilemas morales y un dilema ejemplo.

---

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> BELTRAN, Yolima. Prueba BELT. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Psicología, 1990.

## **2. MARCO TEORICO**

El referente teórico de este estudio partió de la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, especificando lo que es el desarrollo moral; luego se hizo una descripción de los estadios de razonamiento moral y la importancia del dilema moral como técnica utilizada para medir dicho razonamiento; seguidamente se planteó la teoría de la ética del cuidado de Carol Gilligan para interpretar los resultados del estudio y la prueba de hipótesis; finalmente se definió los instrumentos para medir el razonamiento moral, especialmente la prueba BELT que fue utilizada en esta investigación.

### **2.1 TEORIA DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG.**

El enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget y Kohlberg aborda el estudio del desarrollo moral, ubicándolo en los aspectos cognitivos, en la conciencia moral, en términos de los juicios morales, sin negar la existencia e importancia de otros aspectos, como podrían ser los sentimientos morales o las acciones morales. Se aplica al estudio de la moral la noción de etapas del desarrollo. Desde este enfoque, se piensa el desarrollo moral como un proceso ordenado que no se puede explicar totalmente por la experiencia particular de cada individuo, considerada desde fuera. El juicio moral se desarrolla a través de una serie de transformaciones de las actitudes primitivas, según mecanismos que son del mismo tipo de los mecanismos del desarrollo cognitivo. El desarrollo moral implica una construcción activa del individuo considerado al interior de las interacciones sociales y a través de procesos de descentración.

Piaget desarrolló diferentes investigaciones, llegando a la conclusión de que se puede hablar de dos tipos de moral y esta distinción es uno de sus principales aportes. La elaboración teórica, la hace a partir de esta diferenciación que le permitió construir las bases del andamiaje conceptual que hoy denominamos enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral. A su vez, Kohlberg examinó la relación entre etapas de crecimiento y la posibilidad de “ponerse en el pellejo” o en el lugar de otro y describió en seis etapas el desarrollo del juicio moral, planteando que éstas siguen una secuencia invariante, aunque las personas pasen por ellas a ritmos diferentes o se queden estancadas en alguna de ellas. El combina tres recursos diferentes: Una teoría filosófica sobre la justicia con una teoría psicológica sobre el desarrollo del juicio moral, para elaborar con ellas dos, una teoría educativa que propone una práctica razonable de educación moral para las escuelas.

En su libro “La filosofía del desarrollo moral”, Kohlberg comienza por hacerse la conocida pregunta Socrática: “¿Qué es un hombre virtuoso? Y ¿Qué son una escuela y una sociedad virtuosas que educan a hombres virtuosos?”. Siguiendo las respuestas dadas por Sócrates mismo, Kant, Dewey, y Piaget, Kohlberg llega a la conclusión de que la primera y principal virtud de una persona, de una escuela o de una sociedad es la justicia, interpretada en forma democrática como igualdad o respeto equitativo por todas las personas. Kohlberg asume que el niño es un filósofo y que su mente tiene su propia estructura. Esto lo llevo a dos supuestos: la vía cognitivo-evolutiva de la moralidad y el de los estadios morales. El primero, donde el niño como filósofo que construye su mundo, y el segundo, que estas construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> KOLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Desclée de Brouwer. Bilbao. 1992. p. 34

Kohlberg demostró en su libro sobre la educación moral<sup>22</sup> que la moral no proviene del desarrollo de patrones innatos, ni del aprendizaje directo de valores sociales transmitidos por los adultos e internalizados por los niños. El pensamiento moral maduro surge de un proceso de desarrollo que no es ni la maduración biológica directa ni el aprendizaje directo de los patrones y normas establecidas por la sociedad. Es la reorganización de estructuras psicológicas resultantes de la interacción del organismo con el ambiente. El desarrollo cognitivo y moral es un diálogo entre las estructuras cognitivas y morales de la persona y las estructuras del ambiente tanto físico como social.

## **2.2 DESARROLLO MORAL**

Inicialmente, Kohlberg hizo lo que casi todos los psicólogos hacen: derivar recetas didácticas a partir de su teoría psicológica basada en sus hallazgos empíricos. Ya hemos mencionado el descubrimiento de que la aplicación del método socrático en el aula de clase hacía que los alumnos avanzaran en sus etapas de razonamiento moral a diferencia de quienes no estaban expuestos a este método: ¿no era entonces legítimo proponer que todos los maestros aplicaran dicho método para avanzar a sus alumnos en sus etapas de desarrollo? Muchos replicaron este experimento y encontraron resultados similares. Estaban tan contentos con los hallazgos, que el mismo Kohlberg lo replicó en una escuela experimental. Entrenaron a los Maestros para que tuvieran discusiones morales hipotéticas con los estudiantes en sus clases de ciencias sociales y aplicaran el sistema de preguntas en profundidad. Y, evidentemente los alumnos aumentaron su nivel de razonamiento moral, sin haber tenido que entrenar extensamente a los maestros y sin haber tenido que entrar en discusiones éticas demasiado profundas con ellos.

---

<sup>22</sup> KOLBERG, Lawrence. Y otros. La educación moral. Gedisa. Barcelona. 1997. p. 21-47

Kohlberg distingue tres niveles sucesivos de razonamiento moral con dos estadios o etapas en cada nivel que más adelante se describen. Sus experimentaciones descubrieron que la educación moral no podía ser un momento, en una clase. La escuela toda significa un aprendizaje moral: la forma como estuviera estructurada administrativamente, la posibilidad o no de participación de los maestros en las decisiones, las formas de relación en el aula de clase entre maestro y estudiante, la organización física del aula, etc. Todas eran formas de transmisión de valores. Lo lógico era poder reflexionar sobre todo ello, preguntándose por sus metas valorativas y por los mecanismos para lograrlas, precisamente dentro de una discusión moral.

De allí surgió la importancia de analizar el “currículo encubierto” y de organizar un sistema de “comunidad justa” en la que los distintos miembros pudieran participar efectivamente en las decisiones de la comunidad en la que se encontraban. Hace unos 2500 años Platón propuso que para que las personas vivieran de acuerdo a determinadas virtudes se requería que la institución en la que vivían reflejara dichas virtudes. Si tanto desde la Filosofía como desde la Psicología se ve la importancia de la justicia, de la igualdad y de la participación, es entonces lógico buscar que la escuela, la institución que pretende educar para lograr esas metas, refleje dichos valores. Esto significa que si deseamos una sociedad democrática, la escuela debe ser democrática: los alumnos deben tomar decisiones sobre dilemas y acciones de la vida real, en especial en aquellas situaciones que los afectan directamente. En primer término deben responsabilizarse de las normas y del proceso disciplinario tras un proceso de discusión, razonamiento y argumentación sobre lo que consideren justo. En segundo lugar, alumnos y profesores deben confrontar las discrepancias entre juicios y razonamientos públicos y las actuaciones reales. Si han acordado alguna regla, la violación de dicha regla debe ser confrontada por profesores y estudiantes no por haber faltado a una norma hecha por la autoridad, sino por mostrar inconsistencia. De esta manera, aún cuando este sistema también corresponde a una derivación práctica

de la teoría, implica una participación verdadera de todos los miembros envueltos en la educación moral y no una simple aplicación de recetas prácticas. A partir de esta lógica, tanto profesores como alumnos se hacen dueños de su destino moral. Mas aún, no se está ni adoctrinando en unas reglas preestablecidas, puesto que ellas son el resultado del acuerdo colectivo, ni tampoco se está ante una posición relativista, puesto que se han aceptado como válidos determinados valores como el de la justicia y el de la democracia.

Como todas las capacidades humanas, la conciencia moral también se desarrolla. Cada individuo tiene la posibilidad de llegar a comportarse de manera autónoma. Pero no todos apropian y desarrollan esa posibilidad; al contrario, la mayoría actúa de forma heterónoma. Tanto social como individualmente el tránsito de la heteronomía a la autonomía es un progreso. Siglo tras siglo los pueblos han venido avanzando en la conquista de su autonomía. Han venido superando las situaciones de colonialismo y dependencia. Del mismo modo, el ser humano, como individuo, ha cobrado conciencia de su libertad y ha ido rompiendo todas las cadenas que podían oprimirle. Esta liberación o fortalecimiento de la autonomía, colectiva o individual, que se ha dado en el ámbito político, también se extiende al ámbito moral. La autonomía de la conciencia es una posibilidad que cada individuo debe conquistar. ¿Cómo evoluciona la conciencia? Desde la infancia se va formando en nosotros la conciencia bajo el influjo de numerosos factores socioculturales, en particular el modelo de educación, e impulsada por la propia experiencia emocional. Al respecto, Kohlberg afirma que “para entender los estadios, lo mejor es empezar por entender los tres niveles morales. El nivel moral preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años. El término convencional, significa conformidad y mantenimiento de las normas y

expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad”<sup>23</sup>. En su estudio sobre la evolución de la conciencia moral, distingue tres niveles sucesivos con dos estadios o etapas en cada nivel como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. NIVELES Y ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL

<p><b>NIVEL PRE-CONVENCIONAL</b> <b>PREMORAL</b> El egoísmo como criterio</p>	<p><b>ESTADIO 1:</b> Orientación al castigo y a la obediencia <b>ESTADIO 2:</b> Orientación instrumental relativista</p>
<p><b>NIVEL CONVENCIONAL</b> <b>Conformismo con las normas sociales</b></p>	<p><b>ESTADIO 3:</b> Orientación de concordancia interpersonal, mantenimiento de buenas relaciones, aprobación por parte de los otros. <b>ESTADIO 4:</b> Orientación a la ley y al orden. Moralidad del mantenimiento de la autoridad.</p>
<p><b>NIVEL POSTCONVENCIONAL</b> <b>De autonomía o de principios morales auto-aceptados.</b></p>	<p><b>ESTADIO 5:</b> Orientación legalista o de contrato social. Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada. <b>ESTADIO 6:</b> Orientación por principios éticos universales, es decir principios individuales de conciencia.</p>

*Fuente: Cuadro elaborado por el autor del presente trabajo con base en el libro Psicología del desarrollo moral.*

<sup>23</sup> KOLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit., p.187

En el **Nivel preconvencional**, el egoísmo es criterio de justicia y el niño responde a rótulos de bueno o malo, que corresponden a su propia conveniencia. En un primer momento esta conveniencia viene definida por las consecuencias físicas de la acción: premio o castigo. Obedece las normas de los adultos para evitar el castigo. Posteriormente, la norma que establece lo bueno o correcto es lo que satisface las propias necesidades y, ocasionalmente, las de los demás cuando coinciden con las propias. Las relaciones humanas y las acciones se valoran en términos de mercado: lo bueno es lo que me sirve o lo que nos sirve. Comienza a aparecer el sentido de reciprocidad o igualdad, pero sólo con significado pragmático-instrumental: “Hoy por ti, mañana por mí”, “Hoy ayudo para que mañana me den o me ayuden”. Aunque este primer nivel caracteriza el razonamiento moral de los niños, muchos adultos permanecen en él: juzgan lo bueno y lo justo de acuerdo con su propio provecho; su conciencia moral está reducida a la aprobación de lo que satisface sus intereses. Cuando actúan sólo se frenan ante lo que puede perjudicarles o ante el posible castigo.

El **Nivel convencional**, es de conformismo con las normas sociales ya que el individuo hace coincidir su propio interés con el interés del grupo social. Ello responde a la necesidad que siente de ser aceptado por el grupo. Para conseguirlo busca adaptarse al grupo. Tiene por justo lo que está conforme con las normas y costumbres de la sociedad. También aquí encontramos dos etapas. En la **primera**, lo bueno y justo es lo que gusta a los demás, lo que el grupo considera como justo. Su deber moral consiste en imitar los modelos aprobados por el grupo. Debe actuar siguiendo las formas de comportamiento de la mayoría. En la **segunda** etapa, la conciencia se guía por el respeto a la autoridad establecida. La autoridad encarna la voluntad del grupo. De ahí que la mejor forma de adaptarse al grupo es cumplir las normas establecidas por la autoridad. Lo justo consistirá ahora en observar las leyes, porque ellas expresan los deberes sociales. Este nivel de conformismo con las normas sociales y obediencia a la ley y la autoridad, sin cuestionamiento, surge en la adolescencia y domina el

pensamiento de la mayoría de los adultos. Es una actitud conformista, generalizada en la sociedad, que garantiza la perpetuidad del sistema. Su mayor peligro consiste en la falta de sentido crítico frente a las costumbres tradicionales y a la voluntad impuesta por los grupos que detentan el poder desconociendo la vocación y el derecho de los individuos.

Y por último el **Nivel postconvencional**, que es de autonomía o de principios; la persona es capaz de descubrir el valor de principios morales universales, por encima de las normas establecidas en su sociedad y de la autoridad establecida en ella. En una primera etapa, la superación del deber entendido como sumisión al orden social y obediencia a la autoridad, es de carácter jurídico y legalista: se apoya en los valores que el contrato social se ha comprometido a defender para bien de todos, en los derechos fundamentales que la constitución política garantiza a todos, en la legalidad de todo lo que pueda calcularse racionalmente como de utilidad social. En una etapa posterior estos cálculos contractuales y utilitarios son superados por la perspectiva de principios éticos aceptados por el individuo con carácter universal por encima de lo legalmente establecido en cualquier sociedad. Se trata de principios de justicia universales, como los derechos humanos, la dignidad de toda persona. El bien y lo justo son definidos ahora por la propia conciencia del individuo, ajustándose tan sólo a criterios de comprensión lógica, universalidad y consistencia. Es la razón autónoma la que se constituye en supremo juez moral; y juzga de acuerdo con principios universales de bondad, por encima de las mismas leyes establecidas en la sociedad. Este nivel es el menos frecuente. Surge en la adolescencia o al comienzo de la edad adulta y sólo está presente en el razonamiento de una minoría de adultos.

¿Cuál debe ser entonces el arte de la educación moral? Miremos primero el papel del profesor. La experiencia fue convenciendo a Kohlberg y a sus discípulos de que en la medida en que los docentes se comprometían con el estudio de la teoría lograban elaborar experiencias de aprendizaje más efectivas y creativas para sus alumnos; a pesar de la conciencia que tenían sobre las dificultades de tiempo que

tiene todo docente y del esfuerzo necesario para emprender una tarea de esta envergadura, asumieron la posición de que una comprensión básica de la teoría y la investigación sobre el desarrollo moral y una actitud seria y crítica hacia los puntos fuertes y hacia las limitaciones de la teoría, eran necesarias para lograr una práctica sólida. El problema es demasiado complejo para resolverlo de manera superficial. La participación de docentes interesados en ensayar y proponer estrategias experimentales para profundizar en el conocimiento de la teoría y mejorar la práctica educativa es de vital importancia. A su vez, la comprensión de los principios psicológicos en que se basa la teoría permiten que el profesor comprenda bien lo que significa hacerse un educador moral, y le da la habilidad y la confianza necesarias para aplicar las nociones por su cuenta. Con base en su investigación en el aula, los docentes han desarrollado una verdadera pedagogía, específicamente relacionada con la promoción moral de los estudiantes.

Para esto, los profesores deben hacer dos cosas fundamentales: primero, reexaminar su papel como educadores morales y, segundo, poner en marcha ciertos modelos de interacción social. Para reexaminar el papel de educadores morales se requieren tres aspectos: en **primer** lugar, tomar conciencia de las múltiples ocasiones en que se encuentra el docente ante situaciones de tipo moral que casi siempre pasan por alto; en **segundo** lugar, reconocer que muchas de las interacciones entre docente y estudiante tienen un carácter moral; y por **último**, comprender que algunos tipos de interacción social llevan al desarrollo social más que otros.

### **2.3 DESCRIPCIÓN DE LOS ESTADIOS DE RAZONAMIENTO MORAL**

Kohlberg definió el razonamiento moral como los juicios sobre aceptación o desviación de la norma. Sus estudios de razonamiento moral están basados en el uso de dilemas morales o situaciones hipotéticas en las que una persona debe

tomar una decisión. Kohlberg definió el nivel de razonamiento moral a partir de la solución de los dilemas. Los estadios morales se caracterizan por ser una secuencia invariante, una totalidad estructurada o consistencia en situaciones o trabajos opuestos y una integración jerárquica o desplazamiento de los estadios más bajos hacia los estadios superiores.<sup>24</sup> El desarrollo moral se produce siempre **pasando progresivamente por los diferentes estadios**, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás, va **vinculado al desarrollo psicológico** de la persona. Sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral. Un doble desarrollo en paralelo que no es exclusivo de las sociedades occidentales sino que, atendiendo los resultados de la aplicación de comprometidos dilemas morales a personas de diferentes lugares del planeta, concluye que son **esquemas de razonamiento universales**. Y que los estadios o etapas no son acumulativos, ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez. Por lo tanto, cada uno de ellos es un todo indivisible.

Los estadios de juicios morales son estructuras de pensamiento sobre la prescripción, sobre las reglas o principios que obligan a actuar porque la acción se considera normalmente correcta. El modo de los juicios de nuestra entrevista de dilema es “deóntico”; no sólo se refieren a las doce normas básicas sino que acentúan los elementos modales de los derechos, obligaciones y la justicia. Los derechos y obligaciones en los estadios más altos son correlativos unos con otros: las obligaciones llevan consigo un respeto hacia las personas y los derechos. Estos modos de juicios de la justicia están a su vez justificados por los elementos de valor de orden imparcial, máximo bienestar, (cada persona es considerada como una) armonía social y justicia (como reciprocidad y toma del rol prescriptiva).

Los dilemas morales hacen referencia a tres problemas de justicia que se han identificado en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. El primer problema es el de la justicia distributiva: es decir, la forma en la que la sociedad o un tercero distribuye

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 35

“el honor, la riqueza, y otros bienes deseables de la comunidad” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*); esto se hace en términos de operaciones, tales como la igualdad, el mérito o el merecimiento, y finalmente, la equidad a la luz de la necesidad o circunstancia extenuante. El segundo tipo de problema de la justicia es el de la justicia conmutativa, que se centra en el acuerdo voluntario, contrato, e intercambio equivalente. Un tercer tipo de problema de la justicia, es el de la justicia correctiva que administra el principio correctivo en las transacciones privadas que han sido desiguales o injustas y requieren de la restitución o compensación. Además la justicia correctiva trata de los delitos que violan los derechos de un participante involuntario y en este caso, requiere la retribución o restitución. Existe un cuarto tipo de problema de justicia que no es independiente de los tres ya mencionados. Es el problema de la justicia procesal, un aspecto de la justicia que se debe de aplicar en los problemas de justicia distributiva, conmutativa y correctiva.

Hay cuatro orientaciones a los problemas de la justicia revisados anteriormente, es decir, las orientaciones de mantener la norma, la utilitaria, la perfeccionista y la de justicia. Las operaciones de justicia se utilizaban explícitamente en la orientación de justicia, donde definían los elementos de justicia tales como la reciprocidad, la igualdad, la equidad y las perspectivas en equilibrio, etc. Por contraste, sugeríamos que las operaciones de justicia estaban implícitas en el uso de elementos de otras tres orientaciones de la justicia.

La operación de igualdad de la justicia se puede definir como: a) Las cantidades idénticas de bienes para todas las personas, y/o b) una igual consideración de reclamaciones competentes anteriores a la distribución o adjudicación y/o c) afirmación de que todas las personas son iguales como justificación para (a) y (b). La equidad se define como una operación de la compensación sobre la igualdad; es decir, “sombras de desigualdad”. Una tercera operación de justicia, la reciprocidad como una operación de distribución por intercambio. La cuarta

operación de justicia es de toma de rol prescriptiva, una operación estrechamente unida al problema de la justicia procesal.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales o extraordinarios de nuestra vida sino que es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria. Cada estadio moral está revisado mediante la discusión de las perspectivas sociomorales específico del estadio sobre normas en general y sobre las operaciones de justicia de la igualdad, equidad, reciprocidad, toma de rol prescriptiva, y universalidad. Cada descripción de estadio se completa luego con ejemplos de operaciones de justicia aplicadas a los tres problemas de justicia, la justicia distributiva, conmutativa y correctiva.

Las características generales de estos estadios son:

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

ESTADIO 1: La perspectiva de este estadio es la de un realismo moral ingenuo. Es decir, la significación moral de una acción, su bondad o maldad se ve como una cualidad real, inherente e incambiable del acto, lo mismo que el volumen y color son cualidades inherentes a los objetos. Este realismo se refleja por un supuesto de que los juicios morales son auto-evidentes, requieren poca o ninguna justificación más allá de asignar calificativos o formular reglas. Por ejemplo, contar cosas de tu hermano está mal porque es “cotillear”, entrar por la fuerza en una farmacia está mal porque “se supone que no debes robar”. El castigo se ve como algo importante en el sentido de que se identifica como una mala acción, más que porque el actor esté intentando evitar consecuencias negativas para él. Hay igualmente una ausencia de conceptos tales como el merecimiento o la intencionalidad, a través de los cuales las circunstancias particulares del caso alteran su significación moral. Así pues, las reglas y atributos morales se aplican en un sentido literal, absoluto, y tanto la justicia distributiva como la retributiva se caracterizan por una estricta igualdad más que una equidad. Las características de las personas que determinan su autoridad, poder o valor moral tienden a ser categóricas. Por ejemplo, el padre es el jefe porque es más grande. Tú debes de robar para salvar una vida si es la de Betsy Ross. La perspectiva de realismo moral representa un fracaso para diferenciar las múltiples perspectivas sobre los dilemas. Esto significa que la autoridad y el subordinado, uno mismo y otro, y otros individuos en conflicto o desacuerdo, se supone que comparten una única percepción de la situación y de la respuesta moralmente apropiada a esa situación. La moralidad en el Estadio 1 es heterónoma en el sentido piagetano; es decir, lo que hace que algo esté mal está definido por la autoridad más que por la cooperación entre iguales.

En el estadio 1, las normas son reglas concretas que no están identificadas con la perspectiva psicológica o las expectativas de ningún individuo, incluido uno mismo. Las normas son, en cambio, categorías de conducta buena y mala. La igualdad en el Estadio 1 es una noción de distribución por estricta igualación a

aquellos que están clasificados dentro de cualquier categoría de actor o persona. La reciprocidad es una noción de intercambio de bienes o acciones sin tener en cuenta la valoración psicológica de los bienes o acciones por uno mismo o el otro. Las operaciones de equidad y toma de rol prescriptiva están ausentes en el Estadio 1 a causa de la naturaleza egocéntrica y heterónoma de este estadio de razonamiento. La universalidad en el sentido de que una regla o norma se generaliza y no admite excepciones, con la posible excepción de las autoridades que crean y refuerzan la norma o la regla.

La justicia distributiva se guía por una estricta igualdad y no se tienen en cuenta consideraciones especiales de necesidad o merecimiento. La justicia correctiva tiende a ser retributiva y a basarse en la estricta reciprocidad. La justicia conmutativa, como ya se ha ilustrado, es una cuestión de seguir las reglas definidas desde fuera.

La orientación hacia el castigo y la obediencia; las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o su maldad, independientemente del significado o valor humano de estas consecuencias. Se valora por lo que es en sí, para evitar el castigo; hay una diferencia indiscutible para con el poder.<sup>25</sup> En este estadio se respetan las normas por obediencia y por miedo al castigo. No hay autonomía sino heteronomía: agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no. Es el estadio propio de la infancia, pero hay adultos que siguen toda su vida en este estadio: así el delincuente que sólo el miedo lo frena. Las consecuencias físicas de una acción determinan la bondad o maldad sin considerar el significado humano o el valor de estas consecuencias. La evitación del castigo y el respeto incuestionable al poder son valiosos por su propio derecho, y no en términos del respeto por un orden moral subyacente que se sustenta por el castigo y la autoridad (esto último sucede en la Etapa 4). Es decir, las personas obedecen las

---

<sup>25</sup> BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. Op.cit. p. 38

reglas para evitar el castigo. Una acción buena o mala está determinada por las consecuencias físicas.

ESTADIO 2: Este estadio se caracteriza por una perspectiva individualista concreta. Hay una consciencia de que cada persona tiene sus propios intereses a perseguir y que estos intereses pueden entrar en conflicto. Se desarrolla una relatividad moral mediante el entendimiento de que diferentes personas pueden tener diferentes, aunque igualmente válidas, justificaciones para sus reclamaciones a la justicia. Es decir, hay un reconocimiento de más de una perspectiva sobre una situación, y un respeto por la legitimidad moral de perseguir los intereses propios de uno mismo. Lo moralmente correcto es relativo a la situación concreta y a la perspectiva que el actor tiene sobre la situación, puesto que el objetivo primero de cada persona es perseguir sus propios intereses. La perspectiva es pragmática: maximizar la satisfacción de las necesidades y deseos propios a la vez que minimizar las consecuencias negativas para uno mismo.

En el Estadio 2, las normas son expectativas psicológicas del individuo. Las normas no tienen valores fijos excepto en la medida en que permiten que los individuos tengan expectativas para con otros, expectativas que mantengan un equilibrio a través del intercambio. La operación de igualdad, reconoce la categoría personas como todos los individuos, incluido el yo, que tienen necesidades, deseos, etc, que se pueden satisfacer a través de la acción de uno mismo y a través del intercambio de bienes y acciones con otros.

La operación de reciprocidad en este contexto define una noción de intercambio concreto de valores o bienes iguales para servir a las necesidades del yo y del otro. La operación de equidad se centra en las necesidades, no en las intenciones, de los actores. La operación de toma del rol prescriptiva reconoce en este estadio que uno puede tener necesidades como los demás. Aunque las perspectivas están equilibradas en este estadio en el sentido de que el yo puede

entender las necesidades y acciones del otro, no están equilibradas en el sentido de tener en cuenta los conflictos entre perspectivas.

La operación de universalidad se expresa según el interés por limitar la desviación de las normas por personas naturalmente auto – interesadas. Si la desviación de las normas se le permite a uno, podría entonces haber desviación por parte de muchos y esto podría producir una situación que interferiría con lo que se considera el propósito justo del auto – interés y del intercambio justo.

La justicia distributiva requiere la coordinación de las consideraciones de igualdad y reciprocidad, de forma que los juicios tengan en cuenta los intereses de varias personas y las demandas de la situación concreta. Operación de equidad para considerar las necesidades o intenciones individuales a la luz de circunstancias especiales o extenuantes. Se basa en la consecución razonable de las necesidades e intereses del individuo. La justicia correctiva, la referencia a necesidades o intenciones individuales como la base para la equidad. Esto significa el comienzo de un reconocimiento de que una persona puede ver el punto de vista de otra y, en respuesta, modificar su propia acción. La justicia conmutativa, se basa en el intercambio instrumental que sirve para coordinar de forma simple las necesidades e intereses de los individuos.

La orientación en este estadio es relativista instrumental: La acción correcta consiste en lo que satisface instrumentalmente las necesidades propias y en ocasiones las de los demás. Se ven las relaciones humanas en términos parecidos a los que reinan en el mercado. Elementos de justicia, reciprocidad y de equitatividad están presentes pero se interpelan siempre de manera física o pragmática. La reciprocidad es asunto de “me rascas la espalda y te la rasco”. Pero no asunto de lealtad, gratitud ni justicia.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 39

En este estadio se asumen las normas si favorecen los propios intereses. El sujeto tiene por objetivo hacer aquello que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos. Las normas son como las reglas de los juegos: se cumplen por egoísmo. Se entiende que si uno no las cumple, no le dejarán jugar. Es un estadio propio del niño y de las personas adultas que afirman: «te respeto si me respetas», «haz lo que quieras mientras no me molestes». La acción correcta consiste en aquello que instrumentalmente satisface las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos mercantilistas. Los elementos de igualdad, de reciprocidad y del mutuo compartir están presentes, pero siempre son interpretados en una forma práctica. La reciprocidad es un asunto de “me das y te doy” no de lealtad, gratitud o justicia, con lo cual, las necesidades personales determinan la aceptación o desviación. Se devuelven favores a partir del intercambio “si te ayudo, me ayudarás”.

ESTADIO 3: En este estadio las diferentes perspectivas de los individuos se coordinan en la perspectiva de una tercera persona, la perspectiva de las relaciones mutuamente confiadas entre la gente, que se expresa en un conjunto de normas morales compartidas, según las cuales se supone que viven las personas. Las normas del Estadio 3 se pueden distinguir de las reglas del Estadio 1, en que las normas representan una integración de perspectivas que se han reconocido por separado.

Las operaciones de justicia del Estadio 3 se presentan muy claramente en la regla de oro de toma del rol “Haz a otros lo que te gustaría que otros te hicieran”. Es decir, los intercambios recíprocos no son necesariamente justos, sino que deben de afirmarse o negarse en relación a estándares de conducta moralmente buena, que se mantiene fuera del intercambio recíproco.

Las normas se entienden como expectativas compartidas por personas en relación. El fin de las normas es mantener las relaciones y la lealtad, la confianza y cuidados entre las personas de la relación o grupo. La operación de reciprocidad construye una idea de la obligación como deuda; el otro ha dado un valor o algo valioso al otro, y el yo no puede terminar esta desigualdad por un simple intercambio de uno a uno, sino que siente gratitud, lealtad o deber de corresponder. Por ejemplo, no se puede poner precio al amor, no hay cantidad de regalos que expresen el amor. La reciprocidad del Estadio 3 lleva consigo las ideas de obligación, deuda y gratitud que permiten que se entienda que la reciprocidad va más allá de las ideas concretas de intercambio mutuo para mantener la relación, la mutualidad de expectativas y los sentimientos de gratitud y obligación.

La reciprocidad del Estadio 3 puede también construir una idea de intercambio por la que las personas que son buenas o han trabajado duro tienen derecho a sus justas recompensas. La operación de igualdad en este estadio construye una categoría de personas que se tratarán de igual forma, basándose en las nociones de buenos ocupantes del rol y personas con buenas intenciones. La operación equidad en el Estadio 3 lleva hacer excepciones para aquellos que se desvían, basadas en el reconocimiento de circunstancias extenuantes y de empatía con las buenas intenciones. En este estadio las operaciones de reciprocidad, igualdad y equidad se pueden expresar en una forma que indica que están coordinadas y unidas a una operación de toma de rol prescriptiva.

La operación de toma de rol prescriptiva del Estadio 3 o equilibrio de perspectivas es la Regla de oro. Se expresa como la idea de que algo está bien o es justo desde el punto de vista de uno mismo, si uno pudiera aceptarlo como correcto o justo desde el punto de vista de otro. La operación de Universalidad en este estadio se puede ver en la siguiente respuesta: "Todo el mundo debería de obedecer a la ley porque sin leyes la gente inmoral causaría un caos". Así pues,

el caos temido en el Estadio 3 es un caos que interrumpiría a una comunidad de personas con buenas intenciones.

La justicia distributiva en el Estadio 3 se basa en el uso coordinado de las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. En el Estadio 3 la estricta igualdad y la literal reciprocidad del Estadio 2 esta reemplazada y modificada por referencia a normas o motivos compartidos. Así pues, la idea de reciprocidad del Estadio 2 como “él produjo la medicación, así que él puede hacer con ella lo que quiera”, se niega por referencia a las normas socialmente compartidas de un buen farmacéutico. La justicia correctiva en el Estadio 3 hace también hincapié en la relevancia de los motivos y en si el transgresor vive o no de acuerdo a una idea compartida de lo que una buena persona es. La justicia conmutativa requiere también la modificación de la reciprocidad por referencia a normas y merecimientos compartidos. La justicia de este cambio se negaría con base en que el adulto sabe más y no debería de abusar de la ignorancia del niño. Es decir, en el Estadio 3 el adulto debe de vivir según una idea socialmente compartida de su papel protector y benevolente en relación con el niño.

La concordancia interpersonal u orientación de “buen muchacho-buena muchacha”: la buena conducta es la que agrada o ayuda a otros y al mismo tiempo es aprobada por ellos. Hay conformidad con imágenes estereotipadas de lo que es la conducta de la mayoría o la conducta natural. Frecuentemente se juzga a la conducta por la intención: “tiene buenas intenciones”, se convierte por primera vez en asunto importante. Se obtiene aprobación siendo “amable”.<sup>27</sup> En este estadio las expectativas de los que nos rodean ocupan el puesto del miedo al castigo y de los propios intereses. Nos mueve el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos. Hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de las personas próximas a un mismo.

---

<sup>27</sup> Ibid., p. 40

Es un estadio que se da en la adolescencia pero son muchos los adultos que se quedan en él. Son gente que quieren hacerse amar, pero que se dejan llevar por las otras: los valores del grupo, las modas, lo que dicen los medios de comunicación. El buen comportamiento es aquel que complace o ayuda a otros y es aprobado por ellos. Hay mucha conformidad a imágenes estereotipadas de lo que es mayoría o comportamiento “natural”. El comportamiento frecuentemente es juzgado por la intención (“*tiene una buena intención*”) se convierte en algo importante por primera vez. Se gana aprobación por ser “bueno”. El niño mantiene buenas relaciones y busca la aprobación de los otros.

ESTADIO 4: En este estadio el individuo toma la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado. Esta perspectiva se basa en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos los miembros. El perseguir intereses individuales se considera legítimo sólo cuando es consistente con el mantenimiento del sistema sociomoral como un todo. Una estructura social que incluye instituciones formales y roles sociales sirve para mediar intereses en conflicto y promover el bien común. Este reconocimiento hace necesario mantener un sistema de reglas para resolver tales conflictos. La perspectiva tomada es generalmente la de un sistema legal, social o religiosos que se ha codificado en leyes y prácticas institucionalizadas, que se incluye en la conciencia del individuo.

Las normas promueven la cooperación o la contribución social y actúan como regulaciones diseñadas para evitar el desacuerdo y el desorden. La igualdad como operación construye la idea de igualdad ante la ley; es decir, las personas son iguales en el sentido de que los derechos y las obligaciones de cada uno se definen por estándares de la sociedad de tal manera que cada uno cuenta como un ciudadano. Una ley está hecha por la mayoría de la gente y tú tienes que considerar lo que es bueno para la mayoría.

La equidad en este sentido hace excepciones a la aplicación general de las normas con base en la idea de que los estándares sociales pueden no ser suficientemente sensibles a tener en cuenta ciertas circunstancias o necesidades del individuo. La operación de reciprocidad en este estadio se articula como una norma de reciprocidad que une al individuo con la colectividad. La operación de toma de rol prescriptiva en el Estadio 4 alcanza una perspectiva equilibrada entre las acciones individuales y los estándares de la sociedad, una idea expresada en la siguiente respuesta. La operación de universalidad crea la idea de limitar la desviación por respeto al mantenimiento de las actitudes universalizadas de un respeto a la ley y la integridad de la organización social. La justicia distributiva del Estadio 4 se basa en el uso coordinado de las tres operaciones de justicia.

La justicia correctiva en el Estadio 4 se centra en las ideas de imparcialidad en la aplicación de la ley y de la acción correctiva como protectora de la sociedad a través de la disuasión, mediante la eliminación de las amenazas de la sociedad ofreciendo un medio de que el ofensor pague su deuda a la sociedad. La justicia conmutativa en el Estadio 4 se basa en un reconocimiento de la importancia de los acuerdos de contrato para mantener un funcionamiento relajado de la sociedad, o en el valor del mantenimiento del carácter moral, la integridad y el honor de cada uno. La perspectiva anterior a la sociedad en el Estadio 5 es la de un agente moral racional, consciente de los valores y derechos universalizables que cada uno escogería para crear una sociedad moral.

El sistema social se ve, en una forma ideal, como un contrato libremente aceptado por cada individuo para preservar los derechos y promover el bienestar de todos los miembros. Es ésta una perspectiva de crear una sociedad más que mantener una sociedad. La sociedad está concebida como basada en la cooperación y acuerdo social. Cada persona tiene una obligación de hacer elecciones morales que protejan estos derechos, aún cuando estén en conflicto con las leyes o códigos de la sociedad. Hay una preocupación por la protección de los derechos

de la minoría que no se pueden derivar de la perspectiva de sistema social del Estadio 4.

La orientación hacia la ley y el orden: Hay orientación hacia la autoridad, las reglas fijas, y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir con el deber propio, en respetar la autoridad y en mantener el orden social establecido por la convivencia intrínseca y hacerlo así.<sup>28</sup> Es el estadio en el cual el sujeto es leal con las instituciones sociales vigentes; para él, hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas para proporcionar un bien común. Aquí comienza la autonomía moral: se cumplen las normas por responsabilidad. Se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y éstos despiertan un compromiso personal. Constituye la edad adulta de la moral y se suele llegar bien superada la adolescencia. Kohlberg considera que éste es el estadio en el cual se encuentra la mayoría poblacional. Hay una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en hacer el propio deber, mostrar respeto por la autoridad, y mantener un orden social dado que se justifica en sí mismo. Al decidir el castigo para una mala actuación, las leyes son absolutas. En todos los casos, debe respetarse la autoridad y el orden social establecido.

ESTADIO 5: En este estadio las normas se definen como el maximizar y proteger los derechos y el bienestar del individuo, y se consideran creadas entre personas libres a través de procedimientos de acuerdo. La operación de igualdad en este estadio reconoce los derechos fundamentales iguales y el valor igual de los individuos, reflejado en los juicios sobre el valor último de la vida y la libertad humanas. La operación de equidad reafirma los intereses de igualdad cuando existen procedimientos, leyes o normas que son insensibles a, o evitan la verificación de, los derechos humanos básicos y el respeto al valor de la vida humana.

---

<sup>28</sup> Ídem.

El Estadio 5, las nociones de igualdad de la vida y la libertad son supuestos fundamentales del razonamiento y aseguran la fundación de normas, mientras que en estadios anteriores las nociones de igualdad se derivan de normas, leyes, etc, y se utilizan para justificarlas. La operación de reciprocidad en este estadio construye una idea del intercambio de equivalentes concretos o simbólicos entre individuos que contratan libremente. En esta idea, la clave es el acuerdo libre en el contrato y no simplemente la idea de la equivalencia implicada en el intercambio. La operación de toma de rol prescriptiva recalca la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de cada individuo involucrado en una situación social; es decir, cada uno es considerado y cuenta como un individuo.

La operación de universalidad en este estadio expresa una consideración universalizada por el valor de la vida y libertad humanas. Las normas o leyes morales deberían estar generalizadas o universalizadas por los seres humanos que viven en una sociedad. Las operaciones de justicia de la justicia distributiva en el Estadio 5 están estructuradas alrededor del respeto por los derechos humanos fundamentales y una jerarquía racional de los derechos y valores o alrededor de un proceso de cooperación y acuerdo social.

La justicia correctiva se centra también en los derechos humanos y/o el bienestar social y las nociones retributivas del castigo se pierden. La justicia procesal, que incluye una preocupación por el proceso debido, está estrechamente ligada a la justicia correctiva en el Estadio 5. La justicia correctiva puede también orientarse hacia un cambio social efectivo a través de la discreción del juez al interpretar la ley. La justicia conmutativa se centra en el contrato, como una forma necesaria de acuerdo social, la base de las relaciones humanas. La importancia de mantener un contrato se considera que deriva del hecho de que la gente garantiza el respeto en su propio derecho como individuos que tienen una dignidad y una valía intrínsecas. Romper un acuerdo se considera una violación de la dignidad y valía intrínsecas del otro.

La perspectiva sociomoral del Estadio 6 es la del punto de vista moral, un punto de vista que de forma ideal todos los seres humanos deberían tomar para con otros como personas libres y autónomas. Esto significa una igual consideración de los intereses o puntos de vista de cada persona afectada por la decisión moral a tomar. Una formalización es la postura original de Rawls de escoger bajo un velo de ignorancia en el que el selector no sabe qué persona de la situación o de la sociedad uno va a ser, y debe escoger un principio o política con la que uno podría vivir mejor dentro de una postura que incluye, especialmente, la postura de las personas que estuvieran en mayor desventaja dentro de la sociedad. Una segunda formalización es la de las sillas musicales morales, una aplicación de segundo orden de la Regla de Oro. Una tercera formalización se expresa a través del énfasis en el diálogo, como en lo que Habermas llama una situación de comunicación ideal, el equivalente al diálogo interno descrito por Kohlberg. Una cuarta formalización utilitaria hecha por Harsanyi, es la de considerar las preferencias bajo la condición de tener una igual probabilidad de ser cualquiera de los involucrados en una situación o una sociedad.

Los principios generales son diferentes tanto de las reglas como de los derechos, primero en ser prescripciones positivas más que prescripciones negativas. El respeto a la dignidad humana puede implicar a veces el quebrantar las reglas o violar los derechos socialmente reconocidos. Los principios generales en el Estadio 6 pueden ser uno o varios. Los principios únicos incluyen el principio de la justicia o respeto por la personalidad o dignidad humanas y el principio de utilidad o benevolencia, es decir, actuar como para maximizar el bienestar de todos los individuos, la actitud de cuidado humano universal o ágape. Los múltiples principios de justicia incluyen el principio de máxima calidad de vida para cada uno, la máxima libertad compatible con la libertad de otros, la equidad o justicia en la distribución de los bienes y el respeto.

La orientación legalista hacia el contrato social: tiende a definirse la acción concreta en función de los derechos generales de los individuos, de las normas que han sido examinadas críticamente, con las cuales concuerda toda la sociedad. Hay una clara conciencia del relativismo de los valores de las opiniones personales, y, correspondientemente, se hace hincapié en las reglas del procedimiento para llegar a un consenso. Aparte de aquello en lo que se conviene como constitucional y democrático, el derecho es asunto de valores y opiniones personales. De esto resulta que se le concede gran importancia al punto de vista legal, pero también a la posibilidad de cambiar la ley según consideraciones racionales de utilidad social (en lugar de mantenerla rígidamente como ocurre en el Estadio 4 relativo a la ley y el orden). Fuera del dominio legal, el acuerdo y el contrato libre, son el elemento obligante de toda relación.<sup>29</sup>

Es el estadio de la apertura al mundo. Se reconoce que además de la propia familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones. La apertura al mundo lleva, en segundo lugar, a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son sólo aquellas obtenidas por consenso o contrato social. Ahora bien, si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella. Generalmente tiene tonalidades utilitaristas. La acción correcta tiende a ser definida en términos de los derechos generales del individuo, y de los estándares que han sido críticamente examinados y acordados por la sociedad entera. Hay una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y un énfasis correspondiente hacia los procedimientos y reglas para llegar al consenso. Aparte de lo que es constitucionalmente y democráticamente acordado, lo correcto es un asunto de “valores” y “opiniones” personales. El resultado es un énfasis en el “punto de vista legal”, pero con un énfasis sobre la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 41

social (más que “congelarse” como en los términos de “ley y orden” de la Etapa 4). Fuera del ámbito legal, el contrato libremente acordado, es cumplido como obligatorio.

ESTADIO 6: En este estadio las operaciones que hemos descrito forman un todo coordinado que constituye una estructura auto – consciente para tomar decisiones morales. En el Estadio 5, la ley y las normas morales se basan en las operaciones de igualdad, equidad, etc. En el Estadio 6 estas operaciones llegan a hacerse principios autoconscientes.

El Estadio 6 eleva el diálogo a un principio, un principio de procedimiento o sillas musicales morales. En el Estadio 6 la idea de confianza y comunidad se convierte en la precondition para el diálogo, los derechos humanos, etc.

En el Estadio 6 la justicia distributiva utiliza, además del principio de igualdad, el principio de equidad o justicia. En este estadio la equidad no incluye la referencia a premios especiales por el talento, el mérito o la proeza. Sin embargo, la equidad del Estadio 6 incluye el reconocimiento de la necesidad diferencial, es decir, la necesidad de considerar la postura del menos aventajado. La justicia correctiva no es retributiva; aunque el castigo, bien a través del encarcelamiento o bien por restitución, se considera necesario para proteger los derechos o el bienestar de posibles o reales víctimas del delito a través del aislamiento o el desánimo, sin embargo, no se basa en imponer un sufrimiento o la muerte como pago por inmoralidad o falta. La justicia conmutativa se basa en el reconocimiento de la confianza y el respeto mutuo como las bases de las promesas y los contratos. Las promesas se consideran como la base de los contratos. Las promesas presuponen y afirman una relación moral entre las dos partes.

En este estadio la orientación hacia los principios éticos universales define lo correcto por la decisión de conciencia, de acuerdo con los principios éticos elegidos por el propio sujeto, los cuales apelan a la amplitud, universalidad y

consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico) y no son reglas morales como los diez mandamientos. Son principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de los derechos humanos, así como el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.<sup>30</sup> Esta toma de conciencia lleva a que se han de seguir los principios éticos universales y tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales. Se obra con arreglo a estos principios porque, como ser racional, se ha captado la validez y se siente comprometido a seguirlos. En este estadio impera la regla de oro de la moralidad: "*hacer al otro lo que quiero para mí*". Y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan contra los principios éticos universales como el de la dignidad humana o el de la igualdad. Es el estadio moral supremo, el de Gandhi, de Martin Luther King y el de todas las personas que viven profundamente la moralidad. Estos principios son abstractos y éticos y no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos.

Esta descripción del desarrollo moral en niveles y estadios la logró Kohlberg mediante la aplicación de dilemas morales que fueron la técnica fundamental que permitió el acercamiento al desarrollo del juicio moral y su medición. En el siguiente apartado se hace una delimitación sobre el dilema moral y su aplicación en el contexto de esta investigación.

## **2.4 DILEMA MORAL**

Un dilema moral se presenta cuando una persona está enfrentada a una situación que le demanda una toma de decisión moral o un comportamiento moral específico; pondrá en escena comportamientos y tomará decisiones que estarán relacionadas con las características propias del desarrollo operatorio alcanzado, de forma tal que pueda actuar conforme a lo que su estructura cognoscitiva ha construido a partir de la interacción con su medio(esquemas mentales)y le

---

<sup>30</sup> Ibid., p. 42

orientará en la configuración de la jerarquía de valores que estarán en la base de su comportamiento.

La discusión de dilemas morales es una de las estrategias pedagógicas que se utilizan para fomentar el desarrollo del juicio moral y otras habilidades- como la escucha activa, la argumentación y la toma de perspectiva, entre otras- de los estudiantes y está basada en la discusión respetuosa y ordenada de una situación de la vida real o hipotética.

No se transmiten valores morales para que los docentes y estudiantes los interioricen, sino que se asume que las personas construyen individualmente y socialmente su conocimiento sobre lo moral, sus valoraciones sobre lo que es correcto o justo. Entonces, la honestidad no la aprendemos porque alguien nos diga que está bien, o porque leamos frases poéticas o inspiradoras acerca de este valor en un cartel. La aprendemos a valorar cuando ésta tiene sentido dentro de nuestro propio aprendizaje: por ejemplo, cuando reconocemos las consecuencias, para nosotros mismos y para los demás, de ser deshonesto. Nuestro papel como maestros no es transmitir conocimiento sino crear las condiciones para que los estudiantes aprendan. La discusión de dilemas morales es una estrategia adecuada para ello.

El proceso de Aprendizaje se basa en el conocimiento que ya tenemos. No partimos de cero, todos tenemos cierto conocimiento sobre lo moral, algunas veces erróneo, sobre el cual tenemos que partir para continuar el proceso de aprendizaje. El maestro debe reconocer cuáles son los aprendizajes previos de sus estudiantes para guiar el proceso de aprendizaje, para que los mismos estudiantes reconozcan sus errores y los corrijan, y para que identifiquen sus aciertos y los fortalezcan.

Los desempeños de nuestros estudiantes los llevan al aprendizaje y son estas mismas acciones las que nos muestran cómo está su proceso. La discusión respetuosa y ordenada es uno de los desempeños más importantes que se trabaja con los dilemas morales. Aprendemos en la interacción con otras personas, en nuestras relaciones, en las discusiones, en las acciones. Los dilemas morales son una buena herramienta para construir un ambiente en donde nuestros docentes y estudiantes interactúen entre sí de una manera controlada que estimule el aprendizaje.

Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana. Entendiendo el desarrollo moral como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común, se espera que dichas decisiones y acciones no impliquen, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien, la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que permita encontrar balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados.

Las competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana. Por ejemplo, la empatía, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor por ejemplo), o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana, se encuentran a lo largo de toda la propuesta, pues todo el tiempo necesitamos estas habilidades para relacionarnos con las demás personas.

## 2.5 ETICA DEL CUIDADO DE CAROL GILLIGAN

Gilligan en su trabajo investigativo afirma que: “Según Kohlberg hay seis estadios de desarrollo moral del ser humano: (a) aquel en el cual se cree que lo correcto es la obediencia para evitar el castigo; (b) el intercambio instrumental individual que satisface las necesidades de quien solicita y de quien da; (c) el de los intereses, relaciones y conformidad en las reciprocidad humanas; (d) etapa del cumplimiento social y de mantenimiento de la conciencia; (e) se acatan derechos primarios y el contrato social o de la utilidad, (f) y la adquisición de principios éticos universales. Kohlberg observó que las niñas de once años habían alcanzado solamente el nivel (c), mientras los varones ya habían desarrollado capacidades morales propias de los niveles (d) o (e). El interpretó estos resultados como una forma de flaqueza moral de la mujer”<sup>31</sup>

Gilligan aduce en su estudio que los menores de diferente sexo piensan de distinto modo y que esto no significa que ellas tengan menores capacidades para hacer razonamientos morales. Las mujeres, según Gilligan, se preocupan por los demás, tienen mayor capacidad emocional, son más sensibles y privilegian las responsabilidades por encima del cumplimiento abstracto de deberes y del ejercicio de derechos. Ella hace ver que en el nivel post convencional, la teoría de Kohlberg refleja una perspectiva limitada machista occidental y puede, por consiguiente, ser tendenciosa contra las mujeres y otros grupos cuyas perspectivas morales son, de alguna manera, diferentes. Hay dos formas de pensar sobre el conflicto moral: justicia y cuidado; que estos dos modos de juicio moral aunque no restringidos a un individuo en virtud de su sexo se refieren al sexo. Las implicaciones de esta declaración parece ser que la justicia y cuidado definen dos vías separadas y diferentes de desarrollo moral. Es decir, Gilligan cree que existe una orientación moral diferente, característica de las mujeres, en comparación con los hombres. Las mujeres utilizan una orientación de respuesta

---

<sup>31</sup> GILLIGAN, Carol. In a different voice: psychological theory and womens development.

y cuidado, mientras que los hombres están fundamentalmente interesados por la justicia. La mujer en el nivel preconventional que es fundamentalmente egocéntrico, está preocupada por el cuidado propio; en el convencional está fundamentalmente preocupada por el cuidado hacia los demás; y finalmente, un nivel postconvencional que equilibra el cuidado propio y el cuidado por los demás, como se puede apreciar en la tabla 2.

Tabla 2. NIVELES DE LA ETICA DEL CUIDADO SEGÚN CAROL GILLIGAN.

PRIMER NIVEL	Atención al <b>Yo</b> para asegurar la supervivencia: El cuidado de si misma.
Transición	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.
SEGUNDO NIVEL	Conexión entre el <b>Yo</b> y <b>los otros</b> por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de si misma a un segundo plano.
Transición	Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el yo y los otros.
TERCER NIVEL	Inclusión del <b>Yo</b> y de <b>los otros</b> en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de si misma, por una parte, y el cuidado a los demás por otra.

Fuente: Información de la tabla extraída de Gloria Marín, "Ética de la justicia y ética del cuidado".<sup>32</sup>

Frente a la hipótesis de Gilligan, Kohlberg responde: "El libro de Gilligan no aporta descubrimientos cuantitativos. Sin embargo, en colaboración con Nona Lyons, ella está en proceso de informar sobre hallazgos cuantitativos en cuanto a las diferencias de sexo en el uso de la ética de cuidado y, la ética de justicia<sup>33</sup>, y que en su punto final filosófico del razonamiento moral, el sexto estadio hipotético, cree que se da una integración de la justicia y el cuidado, que forma un principio moral único. También hace ver que "la propuesta por la que Gilligan ha tenido una mayor

<sup>32</sup> <http://www.nodo50.org/doneselx/etica.htm>

<sup>33</sup> KOLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit., p.331

atención popular, y la que más critica su método y su teoría, es la postura de que los dilemas morales y el sistema de puntuación estándar son de tendencia sexista de antemano, y evalúan por lo bajo las respuestas femeninas”<sup>34</sup>.

Una segunda hipótesis suscitada por la teoría de Gilligan es que los dilemas kohlbergianos sobre razonamiento de la justicia y su sistema de puntuación del valor, no reproducen los hallazgos de secuencia invariante y de totalidad estructurada para las mujeres, cosa que ha ocurrido para los hombres, tal y como se publicó en el estudio longitudinal de Colby y Kohlberg (1998). Una implicación más de la teoría de Gilligan es la idea de que es más probable que las mujeres utilicen espontáneamente la orientación de cuidado y respuesta en sus razonamientos que los hombres. Esta orientación de cuidado y respuesta estaba dirigida fundamentalmente a las relaciones de obligación especial hacia la familia, los amigos y miembros de un grupo, relaciones que a menudo incluían o presuponían obligaciones generales de respeto, equidad y contrato.

Los dilemas situados dentro de una comunidad o familia, es más probable que imploren cuidado y repuesta, lo mismo que los dilemas de responsabilidad y cuidados que van más allá del deber; por ejemplo, dilemas en los que se hace más de lo que el dilema requiere, dilemas de obligaciones especiales hacia los amigos y la familia. Es así como en el dilema de Heinz<sup>35</sup>, el derecho a la vida de la mujer se une a menudo a la preocupación de cuidado por su bienestar, y el derecho de propiedad del farmacéutico está a menudo relacionado con preocupaciones por el bienestar de las personas en general y de la sociedad como un todo. Dicho de otra forma, la decisión de ayudar al extraño viene de una orientación de cuidados hacia unas ligaduras universales, a la conexión de todos los seres de la comunidad humana.

---

<sup>34</sup> Ibid., p 334

<sup>35</sup> Ibid., p 339

Kohlberg hace ver que en general deben reconocer el valor jerárquico del derecho a la vida humana antes que los derechos a la propiedad. Así, el sentido de responsabilidades de cuidado de este sujeto, se apoya e integra con sus juicios deónticos de justicia y deber. En la discusión de las revisiones a la teoría se hizo distinción entre estadios estructurales piagetianos duros y niveles o estadios blandos de reflexión sobre el ego, el mundo social y el cosmos en mayor amplitud. Dijo que estos estadios blandos podrían caracterizar el desarrollo adulto que se basa en una reflexión personal, una evolución que los estadios duros fracasarían en definir. Según esta interpretación se está luchando por formular un principio de justicia que resuelva la situación de conflicto entre el derecho del marido a la verdad y el derecho de la mujer a su salud mental. Así pues, el relativismo que ha empezado a erosionar su antiguo reclamo al conocimiento absoluto de lo “correcto a hacer”, surge de su incipiente consciencia de la posible legitimidad de un punto de vista diferente. Un ataque más frontal de la interpretación que Gilligan y Murphy (1999) hacen del caso es que representa el desarrollo adulto fuera de una orientación de justicia hacia una orientación contextualmente más relativa de responsabilidad y cuidados. Esta orientación es parte en términos de diferencia de sexo, como una orientación preferente en las mujeres. El trabajo de Gilligan y sus colegas ha dado profundidad a la descripción del juicio moral centrado en la responsabilidad y el cuidado, pero Kohlberg no cree que defina una moralidad alternativa. Parece, pues, que el pensamiento de segundo orden requiere un pensamiento operativo formal, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el pensamiento.

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg es una teoría que se centra en los procesos de toma de decisión moral y en estructuras cognitivo-morales que se asumen para suscitar esos procesos; estos juicios morales son juicios “razonados”. La tesis general de este libro Gilligan, con la que Kohlberg está de acuerdo en parte, es que las teorías influyentes del desarrollo de la personalidad, han sido en su mayor parte creadas por hombres y reflejan mayor comprensión

del desarrollo de la personalidad del hombre que el desarrollo de la personalidad femenina. Gilligan sugiere que la moralidad realmente comprende dos orientaciones morales: primero, la moralidad de la justicia tal y como Freud y Piaget apuntaban, y segundo, una ética de cuidado y respuesta que es más central a la comprensión del juicio y la acción moral femeninos que lo es para entender el juicio y acción moral de los hombres. La mayor parte del trabajo de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral se ha basado en análisis longitudinales de los datos de su muestra inicial de corte seccional de hombres.

Así pues, Carol Gilligan apunta hacia la posibilidad de una tendencia sexista en la teoría y medición de Kohlberg. Sin embargo, lo que Gilligan pone a consideración es una segunda orientación moral diferente de una orientación de justicia, una orientación que ni esta adecuadamente evocada por los dilemas de justicia kohlbergianos ni adecuadamente identificada por su sistema de puntuación para evaluar el estadio moral sobre los dilemas. Dicho de otra manera, Gilligan ve entre las orientaciones de justicia y responsabilidad según un aspecto diferente: es decir, Gilligan cree que el razonamiento postconvencional en la orientación de responsabilidad no se apoya en “principios abstractos” sino más bien en percepciones contextualmente relativas de la situación moral real y sus implicaciones psicológicas.

Con Kohlberg se puede afirmar: “Dejamos para Gilligan y sus colegas la tarea de definir de manera más formal y completa los niveles y estadios dentro de la orientación de cuidado. Este principio de personas como fines en sí mismas es común tanto a la ética de cuidados como a la de justicia. Para demostrar cómo las orientaciones de cuidados y de justicia van juntas en nuestro nivel postconvencional, contestaremos al dilema de Higgins y otros con el razonamiento lógico de Estadio 6, descrito en el Volumen I, Capítulo 5 “La justicia como reversibilidad. Este es un ejemplo de razonamiento de justicia de Estadio 6 que resuelve un dilema del que podría normalmente esperarse sacar una ética de

cuidado; y debe de entenderse que resuelve el dilema en la misma dirección que lo haría una ética de cuidado madura”<sup>36</sup>.

En el nuevo testamento hay dos declaraciones diferentes de la regla de oro. La primera puede verse en la orientación de equidad como “Trata a otros como te gustaría que te trataran a ti”. La segunda versión está expresada en términos de la orientación de cuidado como “Ama a tu prójimo como a ti mismo”. A menudo integran consideraciones de cuidado y de justicia, presentando, como lo hace la filosofía moral moderna, un punto de vista de la justicia que está mas allá o del estricto contrato, la estricta retribución, o de la estricta obediencia a las reglas. El razonamiento de justicia postconvencional, en particular el razonamiento llamado Estadio 6, hace la vista gorda a muchas de las consideraciones de mérito y retribución que son las connotaciones de justicia de muchos que razonan en estadios más bajos.

Lo anteriormente discutido se puede resumir afirmando que el énfasis de Gilligan en la orientación de cuidado y respuesta ha ampliado el campo moral más allá del enfoque sobre el razonamiento de la justicia. Sin embargo Kohlberg no cree “que existan dos orientaciones distintas y opuestas, o dos líneas en la ontogénesis de las estructuras del estadio moral”<sup>37</sup>. A Gilligan y sus colegas les corresponde determinar si, en realidad, hay estadios “duros” dentro de la orientación de cuidados. Si ella quiere proclamar que existen estadios de cuidado en un sentido piagetiano de la palabra estadio, ella tendrá que demostrar el movimiento progresivo, la secuencia invariante, la totalidad estructurada, y las relaciones de pensamiento con la acción para su orientación, en forma similar a la que nosotros hemos demostrado tales características ontogénicas para la orientación de justicia. Es imposible practicar el cuidado todo el tiempo y con todo el mundo.

---

<sup>36</sup> Idem.

<sup>37</sup> Ibid.

Otro punto de vista lo ofrece Nunner – Winkler que interpretan “la afirmación de Gilligan como que las mujeres (1) se sienten más obligadas que los hombres a llevar a cabo los deberes imperfectos y (2) que, en caso de conflicto, es más probable que opten por el cumplimiento de los deberes imperfectos, mientras que los hombres optan por el cumplimiento de los deberes perfectos. Puesto que Nunner – Winkler no encontró estas diferencias de sexo en el juicio moral, en el sentido estricto del razonamiento de justicia, ella sugiere que a lo que Gilligan realmente se refiere es a las diferencias de sexo en los ideales de la vida buena”<sup>38</sup>.

## **2.6 INSTRUMENTOS PARA MEDIR EL RAZONAMIENTO MORAL**

### *2.6.1 La entrevista de juicio moral (MJJ) de Kohlberg.*

Es la medida de producción del juicio más importante y consiste en una conversación entre entrevistador y entrevistado sobre la solución de tres dilemas morales. El entrevistador es el responsable de la evaluación del estadio moral del sujeto. La entrevista evalúa las decisiones morales (contenido del juicio moral), solo son estos últimos los que se utilizan para inferir los estadios kohlbergianos. La entrevista está compuesta por tres formas paralelas: Formas A, B y C. Cada forma incluye tres historias o dilemas, y cada una de las historias propone un conflicto entre dos cuestiones morales. Por ejemplo, la historia de Heinz (Dilema III) plantea un conflicto entre los problemas de la vida y la ley: los argumentos en favor de robar apoyan soluciones vitales, mientras que los argumentos en contra favorecen soluciones legales.

El objetivo de la entrevista es la obtención de respuestas cuantificables en cada una de las cuestiones. Para aumentar la probabilidad de que el sujeto dé respuestas cuantificables se proponen preguntas específicas para cada problema. En cuanto al método de asignación de estadio, para incluir en la puntuación global

---

<sup>38</sup> KOLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit.

de un sujeto un estadio específico, se requiere que, como mínimo, el 25% de sus razonamientos sean propios de este.

### *2.6.2 Cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de Rest.*

El DIT de Rest se basa en la teoría evolutiva de Kohlberg y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma. El DIT es una tarea de reconocimiento más que de producción y, en consecuencia, los sujetos tienden a aparecer en estadios más avanzados. El DIT hace que el sujeto mismo clasifique sus propias respuestas, siendo así posible una puntuación objetiva. El DIT, al ser un test objetivo de papel y lápiz sus ítems mantienen intocable la carga cultural de su procedencia y una estructura distante del sujeto que debe contestar y, por tanto, se da una fuerte influencia de los condicionamientos culturales. El DIT, se describe en los estadios 2, 3,4, 5A, 5B y 6. En lo relacionado con su estructura el Cuestionario de Problemas Sociomorales o DIT, consta de seis dilemas sociomorales (Enrique y el medicamento, “La ocupación de los estudiantes”, “El preso evadido”, “El dilema del doctor”, “El señor Gómez” y “El periódico”). En primer lugar, después de leer cada historia, el sujeto debe emitir un juicio general sobre lo que el protagonista de la historia debería hacer, que coincide con lo que él haría en esa situación y constituye el contenido del razonamiento moral. En un segundo momento, el sujeto evalúa doce opciones por dilema en una escala de cinco grados de importancia (desde muchísima a ninguna importancia) para la resolución del problema planteado. Finalmente, los sujetos seleccionan las cuatro alternativas que consideran más importantes (jerarquizándolas por orden de importancia de la 1ª a la 4ª más importante) para la solución del dilema. Los dos últimos pasos definen la estructura del razonamiento moral.

El sujeto obtiene una puntuación en porcentaje en cada estadio y escala de control, sumando todas ellas 100. Además, el DIT permite obtener un índice P o porcentaje de razonamiento moral postconvencional obtenido mediante el sumatorio de las puntuaciones en los estadios 5ª, 5B Y 6, y un índice D o de

madurez moral integrado por las puntuaciones ponderadas de los seis estadios, que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, forman una secuencia fija o invariante, universal a todos los sujetos y culturas, ascendente o progresiva, consecutiva o sin saltos e irreversible o sin retrocesos- salvo situaciones anómalas-, y son integraciones jerárquicas, de modo que el tipo de razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior.

La puntuación P o porcentaje de razonamiento moral postconvencional es el índice de desarrollo moral de los sujetos más utilizado y significa “la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones morales fundamentadas al tomar una decisión sobre dilemas morales. La puntuación D o índice de madurez moral es la suma empírica ponderada de la importancia concedida a cada uno de los elementos de los distintos estadios, y no solamente de los postconvencionales. Es decir, mientras que el índice P sólo considera las cuatro opciones más importantes en cada dilema para el sujeto, el índice D utiliza las doce respuestas a cada uno de los seis dilemas. La escala A intenta tipificar una orientación contra lo establecido, de disconformidad con el orden existente. La escala M es una escala de control que permite verificar si el sujeto ha comprendido las cuestiones y contesta en función del significado de las mismas y no en razón de las apariencias o de la sonoridad de las frases.

El tiempo para completarlo ha oscilado entre 45 y 90 minutos. Los sujetos de mayor edad y formación suelen emplear más tiempo en su cumplimentación. El tiempo no es un factor decisivo, no se valora la rapidez y, por tanto, debe buscarse que cada sujeto cumplimente el cuestionario entero. La fiabilidad indica la consistencia de las puntuaciones de un sujeto a lo largo de una serie de mediciones. Los resultados de los estudios señalan que el instrumento posee un nivel adecuado de fiabilidad test-retest situándose los valores entre .70 y .80, siendo el valor alpha de Cronbach generalmente superior a .70 (Davison y Robbins, 1978). En cuanto a la validez se parte de la definición básica de un

índice de validez es el grado en que el instrumento mide lo que dice medir. La adecuada medición de este constructo supone operacionalizar su fundamento teórico, así como medirlo de forma consistente y válida. El grado en que una prueba o variable correlaciona con otras permite conocer mejor su naturaleza y características. El instrumento utilizado fue el Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965, 1972), que incluye tres factores internos de autoconcepto (Autoconcepto, Autoestima y Autocomportamiento) y cinco factores externos (Autoconcepto Familiar, Físico, Moral-Etico, Personal y Social).

### *2.6.3 Medida Objetiva de Razonamiento Moral Prosocial. (PROM)*

El razonamiento moral Prosocial se evalúa de dos formas: mediante una medida de entrevista o de producción (entrevista semiestructurada de Eisenberg, et al., 1987) y mediante una medida objetiva, de autoinforme, de preferencia o de reconocimiento (PROM; Carlo et al., 1992). La primera está constituida por preguntas de respuesta semiabierta y posteriormente el entrevistador adscribe las respuestas a determinadas categorías. La segunda está compuesta por preguntas con respuestas fijadas de antemano, de modo que el entrevistado únicamente tiene que elegir alguna de ellas o valorar su importancia. Las medidas de reconocimiento de razonamiento moral (p. ej., DIT y PROM) ofrecen ciertas ventajas prácticas: pueden ser administradas en grupo, pueden ser puntuadas rápidamente dado que el evaluador necesita sólo un código más que analizar inferencialmente las respuestas y no hay que aprender a realizar tal análisis Inferencial.

El PROM (Prosocial Reasoning Objective Measure; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992) está basado en la entrevista de razonamiento moral Prosocial de Eisenberg (Eisenberg et al., 1987). Las diferentes historias del PROM son adaptaciones ligeramente modificadas de las historias utilizadas por Eisenberg (Eisenberg, 1979<sup>a</sup>; Eisenberg et al., 1987). De las siete historias que contiene el PROM,

cuatro se tomaron de la entrevista Prosocial para niños pequeños (La inundación”, “El accidente”, “La historia de David- Ana” y “La historia de la natación”), una se tomó de la entrevista Prosocial para niños mayores (“Historia de la donación de sangre”) y dos se construyeron en colaboración con N. Eisenberg y G.P.Knight (“La historia de Tomás- Begoña” y “La historia de las matemáticas”).

La estructura del PROM, contiene siete historias ( y una historia como ejemplo en la versión para niños), diseñadas para invocar un conflicto entre las necesidades o deseos del protagonista de la historia y las necesidades o deseos de otra u otras personas. Las siete historias o dilemas del PROM versan sobre escoger entre:

- Donar sangre a uno que lo necesita versus no perder el lugar en el equipo y asistencia al colegio.
- Ayudar a un compañero que está siendo molestado versus no arriesgarse al rechazo de los compañeros.
- Ir a buscar a los padres de un niño herido versus ir a una fiesta en casa de un amigo.
- Continuar jugando en el jardín versus intentar parar a un valentón que está persiguiendo a un compañero.
- Ir a la playa con los amigos versus ayudar a un compañero a estudiar para aprobar su examen de matemáticas.
- Ayudar a niños minusválidos físicos a fortalecer sus piernas enseñándolos a nadar versus practicar para un campeonato de natación con un premio en metálico.
- Acudir a una comida después de una inundación versus dar comida a otros de forma que estos tengan algo.

Cada una de las historias del PROM incluye un ítem de razonamiento hedonista simple (también llamado beneficio hedonista para uno mismo) o de reciprocidad directa.

La codificación se realiza partir de la valoración por parte del sujeto de la importancia de las seis (o nueve) razones por las que el protagonista de la historia debería ayudar o no se obtiene un valor PROM en cada uno de los cinco tipos de razonamiento moral Prosocial en cada una de las historias. Para eliminar a los sujetos que eligen respuestas al azar o que no están concentrados y antes de posteriores análisis estadísticos, se llevan a cabo dos procedimientos de screening o de control de las respuestas.

Y en cuanto a la validez diversos investigadores argumentan que una medida de preferencia de razonamiento moral, si es válida, debe producir un patrón de diferencias de edad similar al encontrado usando una medida de producción de razonamiento moral y consistente con la teoría.

#### *2.6.4 Índice de Reactividad Interpersonal. (IRI)*

El Índice de Reactividad Interpersonal, figura como uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la empatía en niños adolescentes (Eisenberg y Miller, 1987); evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional, incluyendo factores cognitivos y afectivos; ha sido ampliamente utilizado para investigar la relación entre la disposición empática, el razonamiento moral Prosocial y la conducta Prosocial.

El Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980) es un instrumento que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD) con siete ítems de cada una de ellas. El formato de respuesta es de tipo likert con cinco opciones de respuesta (No me describe bien, Me describe un poco, Me describe bien, Me describe bastante bien y Me describe

muy bien) puntuables de 0 a 4, donde a mayor puntuación, mayor presencia del constructo medido. La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática.

Los hallazgos encontrados por el autor del instrumento respecto a la variable personal sexo, replican los obtenidos por la literatura especializada en la temática de las diferencias de género y el constructo de empatía. El resultado de la variable género es unánime: las mujeres puntúan significativamente más alto que los varones. Los resultados del trabajo de Davis (1980) señalan que las cuatro subescalas permiten diferenciar significativamente las puntuaciones del grupo de varones y mujeres, siendo siempre las mujeres las que alcanzan las puntuaciones más altas. Desde un punto de vista teórico la dimensión toma de perspectiva correlacionará positivamente con áreas como el funcionamiento social y autoestima, no manteniendo una relación destacada con el nivel de emocionabilidad de los sujetos. Los resultados del trabajo de Davis (1983) apoyaron la validez del IRI en relación a los otros constructos psicológicos mencionados, validando además la perspectiva multidimensional de la empatía ya que en cada subescala se perfiló un patrón correlacional. El patrón correlacional es muy similar entre varones y mujeres, no destacando por una gran magnitud, apoyando así la ortogonalidad de las dimensiones medidas. Las correlaciones más altas y positivas se encuentran entre las subescalas Toma de perspectiva (área cognitiva) y Preocupación empática (área emocional) y entre las subescalas Fantasía (área cognitiva) y Preocupación empática (área emocional).

El estudio de las intercorrelaciones entre las subescalas del IRI permite, explorar si existe o no un patrón correlacional diferente para varones y mujeres, así como analizar las conexiones entre las diferentes dimensiones que el instrumento de empatía mide. Cuando se tiene en cuenta la variable sexo de los sujetos la correlación de mayor magnitud y positiva se encuentra entre la subescala Toma

de perspectiva y la subescala Preocupación empática tanto para los varones como para las mujeres.

#### *2.6.5 Prueba BELT.*

La prueba de desarrollo del juicio moral utilizada (BELT), pretende evaluar el desarrollo moral en adultos y tiene las siguientes características: Es un test de escogencia múltiple, de lápiz y papel, de ejecución típica, de administración en grupo y estructurado y objetivo. Esta basada en los estadios de desarrollo moral de Kohlberg al igual que de Rest. Inicialmente, se crearon 46 dilemas de los cuales se fueron descartando aquellos que no mostraban situaciones relevantes para el medio en el cual se desenvuelven los sujetos objeto de este estudio, y que no eran suficientemente sensibles para medir todos los estadios de desarrollo moral en los sujetos, dado su contenido. La prueba incluye personajes masculinos y femeninos, presentan contenido sexual con la finalidad de ampliar la gama de situaciones a las que se enfrentan los sujetos e incluir un tema como el rol sexual que puede afectar su razonamiento moral y muestran situaciones relevantes para el medio en el cual se desenvuelven los sujetos. Finalmente, la prueba quedó constituida por ocho dilemas; en tres historias la protagonista es una mujer, en las tres siguientes el protagonista es un hombre y en las dos restantes los protagonistas son una pareja. Los temas cubiertos por los dilemas comprenden los siguientes contenidos: respeto por la vida, por el trabajo, por la propiedad privada, por la libertad de expresión, por la amistad y la lealtad. En orden de presentación de los dilemas fue inicialmente un dilema protagonizado por una mujer, luego otro protagonizado por un hombre, y finalmente uno protagonizado por una pareja.

En general, cada dilema se acompañó de 12 ítems donde cada 2 ítems evalúan un estadio de desarrollo moral de los planteados por Kohlberg. Se excluye en ella el estadio 1 (Nivel preconvencional) porque se parte del supuesto de que este estadio es muy primitivo y poco frecuente en la población objeto de este estudio. Por tal razón el número total de ítems que evalúan los estadios es de 10. Para

evaluar la equivalencia de la prueba BELT con la de Rest, la prueba construida consta de dos partes; en la primera el sujeto debe señalar la importancia que da a cada consideración, para la cual tiene cinco opciones: Gran, Mucha, Alguna, Poca o Ninguna importancia. En la segunda parte, el sujeto debe escoger las cuatro consideraciones más importantes y establecer una jerarquía en términos de la “Más importante”, “la segunda más importante” y así sucesivamente. Además la prueba incluye una historia ejemplo para ilustrar la forma de contestar el test; para obtener tal índice se suman los “pesos” dados a las proposiciones que reflejan los estadios 5 y 6.

Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis estadísticos de validez y confiabilidad: Validez de contenido por intermedio de jueces, ya que este tipo de validez esta destinada a medir el grado de dominio del individuo en un aspecto específico, en este caso, sobre el desarrollo moral; y validez correlacional (validez convergente- divergente o validez con criterio externo), mediante el estadístico correlacional de Pearson, con el fin de determinar el grado de relación existente entre las pruebas DIT y BELT. Este análisis se hizo por subescalas de estadios del desarrollo moral; igualmente, se tuvieron en cuenta las variables edad y educación para determinar su convergencia o divergencia con el desarrollo moral. El análisis de confiabilidad se realizó mediante el estadístico Alpha de Cronbach que permite establecer el índice de confiabilidad de cada ítem, su relación con el puntaje total obtenido en la prueba y la consistencia interna de los puntajes.

En general, la prueba construida mostró ser valida y confiable, confirmando algunos de los supuestos teóricos planteados desde la perspectiva del desarrollo cognitivo. Es ideal que la prueba sea aplicada en un sitio cómodo, amplio, con condiciones de luz y ventilación adecuadas. En cuanto a la población a la que va dirigida la prueba: Personas mayores de 17 años que sepan leer, escribir y tengan un nivel adecuado de comprensión de lectura y del idioma. Por tanto, va dirigida a sujetos con un nivel educativo no inferior a educación secundaria de por lo menos tres años.

La prueba permite obtener un porcentaje B, que es la suma de los rangos pesados dados a los ítems de los estadios 5 y 6 de desarrollo moral. Este puntaje es interpretado como “la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones morales basadas en principios, al tomar una decisión acerca de dilemas morales. Igualmente, la prueba no ubica al sujeto en un solo estadio de razonamiento moral – dados los supuestos teóricos que la sustentan – razón por la cual, al hacer un análisis cualitativo del protocolo de respuestas se puede observar la proporción de razonamiento del sujeto en los niveles preconvencionales y convencionales de razonamiento moral.

La prueba fue sometida a dos tipos de análisis de validez: Validez de contenido por intermedio de jueces a quienes se dio cuestionario de preguntas abiertas. Se halló alto grado de acuerdo entre los jueces acerca del tópico general que evalúa la prueba y de los contenidos parciales que la componen y validez correlacional por comparación con el DIT hallando correlaciones estadísticamente significativas para las subescalas que componen la prueba. Se tuvieron en cuenta además las variables edad y educación con las cuales se halló alto grado de asociación. El análisis de confiabilidad se hizo mediante el Alpha de Cronbach obteniéndose para todas las subescalas, índices significativos de consistencia interna.

### **3. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO**

#### **3.1 ENFOQUE**

El presente estudio fue predominantemente cuantitativo, de tipo descriptivo porque buscó especificar las propiedades, características y perfiles de un grupo de docentes a partir de la medición de una variable que fue descrita y correlacionada con otras. Este tipo de estudio permitió recoger información sobre el variable razonamiento moral, de gran importancia para la educación y además se formularon hipótesis que pueden dar origen a estudios analíticos y experimentales.

#### **3.2 DESCRIPCION DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES**

EL escenario fue una institución pública que esta organizada en tres sedes: A, B Y C. En las sedes B y C funciona la primaria de pre-escolar a cuarto y en la sede A funciona: Quinto primaria y el Bachillerato de Sexto a Undécimo grado. Los participantes fueron los docentes de la sede A, a quienes se les realizó un estudio sobre su nivel del razonamiento moral. Se les aplicó individualmente la prueba BELT para medir por niveles y estadios dicho razonamiento y se hizo una descripción y correlación entre razonamiento moral y género. Además el estudio permitió ver otras variables como: edad, estrato socio-económico, formación académica y experiencia laboral.

### 3.3 POBLACION<sup>39</sup>

La población estuvo conformada por los docentes de la sede A que laboraron en la Institución durante el segundo semestre del año 2008 y orientaron las áreas académicas de quinto primaria hasta undécimo grado. El tamaño de la población fue de treinta (30) docentes (15 varones<sup>40</sup> y 15<sup>41</sup> mujeres) que laboraron durante el año académico 2008. La investigación que se realizó fue de tipo exhaustivo, lo que quiere decir que la población y la muestra son iguales<sup>42</sup>.

### 3.4 DISEÑO

La investigación fue no experimental<sup>43</sup> con un diseño transeccional descriptivo y correlacional<sup>44</sup> ya que se recolectaron los datos en un solo momento, en único tiempo. Su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Este diseño describió el nivel de razonamiento moral de los docentes y correlacionó el razonamiento moral y las variables de sexo, edad, estrato, formación académica y experiencia laboral. El estudio no se limitó a

---

<sup>39</sup> Cualquier elemento de la población puede pertenecer a la muestra.

<sup>40</sup> Tres (3) docentes también dan clase en quinto primaria.

<sup>41</sup> Tres (3) docentes son directivos.

<sup>42</sup> Se trabajó con un margen de error de 0.

<sup>43</sup> “La investigación no experimental es sistemática y empírica; en ella, las variables independientes no se manipulan, porque ya han sucedido; las inferencias de las relaciones entre las variables se realizan sin intervención o influencia directa, y se observan tal y como se han dado en su contexto natural” (Hernández *et al.*, 1998). En estas investigaciones el diseño se caracteriza por identificar, observar y describir las variables, sin posibilidad de manipularlas. La locución latina significa “a partir de lo ya sucedido” (Tena, 1996). Esta investigación es no experimental porque con el instrumento aplicado identificamos, observamos y describimos el razonamiento moral de los docentes.

<sup>44</sup> Es un diseño de investigación no experimental y transversal o transeccional, no existen ni manipulación intencional ni asignación al azar, pues los sujetos estudiados ya pertenecían a un grupo o nivel determinado (docentes de la sede A), y se investigan datos en un solo momento y en un tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado.

describir, sino que, además, explora algunas correlaciones relacionadas con el desarrollo del juicio moral.

### 3.5 VARIABLES Y DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

**RAZONAMIENTO MORAL:** Es la capacidad individual para emitir juicios de forma argumentada sobre lo que está bien y lo que está mal en las conductas humanas, en la propia y en la de los demás. El razonamiento moral pasa por niveles y estadios. Los tres niveles son: pre-convencional (estadios 1 y 2), convencional (estadios 3 y 4) y post-convencional (estadios 5 y 6) o de principios que definen un tipo moral heterónoma, sociónoma y autónoma respectivamente.<sup>45</sup>

**SEXO:** Es el conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las que nacen los hombres y las mujeres, son naturales y esencialmente inmodificables.

**EDAD:** Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo. Una persona, según su edad, puede ser un bebé, niño, púber, adolescente, joven, adulto, estar en la mediana edad o en la tercera edad.

---

<sup>45</sup> **Razonamiento moral:** No justificamos todas nuestras decisiones del mismo modo, ni uno mismo —a lo largo de su vida— argumenta con razones idénticas: nuestra conciencia **moral** sigue un **proceso de crecimiento** o de madurez. Una de las funciones de la **conciencia moral** es la de formular **juicios** sobre lo que debemos hacer o tenemos que rechazar. **Lawrence Kohlberg**, psicólogo contemporáneo discípulo de Jean Piaget, ha estudiado el desarrollo de la conciencia partiendo del análisis **de los juicios morales**, especialmente a partir de los razonamientos que todos formulamos **ante dilemas morales**. Kohlberg llega a la conclusión que si bien las normas morales o los valores de una cultura pueden ser diferentes de los de otra, los razonamientos que los fundamentan siguen **estructuras o pautas parecidas**. Todas las personas seguimos —defiende— unos **esquemas universales de razonamiento** y, vinculados a la propia psicológica, evolucionamos de esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas. El desarrollo moral se produce siempre **pasando progresivamente por los diferentes estadios**, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás. Es un desarrollo —ésta es una de los grandes tesis que defensa Kohlberg— que va **vinculado al desarrollo psicológico** de la persona. Sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral. Un doble desarrollo en paralelo que no es exclusivo de las sociedades occidentales sino que, atendiendo los resultados de la aplicación de comprometidos dilemas morales a personas de diferentes lugares del planeta, concluye que son **esquemas de razonamiento universales**.

**ESTRATO:** Es una herramienta que utiliza el Estado colombiano (Ley 142 de 1994, Artículo 102 ) para clasificar los inmuebles residenciales de acuerdo con los lineamientos del DANE, el cual tiene en cuenta el nivel de ingresos de los propietarios, la dotación de servicios públicos domiciliarios, la ubicación (urbana, rural), asentamientos indígenas, entre otros.<sup>46</sup>

**FORMACION ACADEMICA:** Es el nivel académico logrado en la educación formal como: universitario, licenciado, especialista o magister. El profesional no posee una educación formal de pedagogía; el licenciado posee la formación pedagógica de su área; el especialista es el profesional o docente que ha realizado un posgrado y el magister es el licenciado o profesional que ha realizado una maestría en cualquier área del conocimiento.

**EXPERIENCIA LABORAL:** Es el tiempo de trabajo en años como docentes ya sea en instituciones publicas o privadas que es posible certificar.

---

<sup>46</sup> Legalmente existen seis estratos socioeconómicos. El estrato más bajo es 1 y el más alto es 6, de acuerdo al DANE en la encuesta de Calidad de Vida de 2003 citado en el documento CONPES 3386. La clasificación por estratos que obtenga una persona determina los impuestos que debe pagar, las tarifas de los servicios públicos domiciliarios, el acceso a los servicios de salud, las matrículas a pagar en las universidades estatales, entre otros. Los estratos 1 y 2 y algunas veces el 3 son subsidiados por los estratos 4, 5 y 6 y obtienen varios beneficios del estado, sobre todo en el tema de salud, tarifas de servicios públicos, masificación del uso de los servicios públicos domiciliarios, fondos de solidaridad e inversión social. El estrato socio-ocupacional es una variable que pretende clasificar a los hogares (y por tanto, a la población que convive en dichos hogares) de acuerdo a criterios razonablemente homogéneos en cuanto a las características sociales, económicas y culturales de la persona de referencia de dicho hogar.

La información de mayor peso en la determinación del estrato es la ocupación-profesión y los estudios realizados (titulación de más alto nivel alcanzado) de las personas principales de los hogares, dado que son estas las variables que aportan mayor identidad socio-económico respecto a la posición en la jerarquía de la sociedad actual. Para la asignación de estrato, la persona principal o su cónyuge/pareja tiene un papel central, porque será a partir de su status como adquieren el resto de miembros del hogar el estrato social. Es decir, el estrato no se adquiere como consecuencia del sumatorio de status socio-económicos individuales, sino por el status alcanzado por las personas principales o sus cónyuges/parejas en el caso de que estén ocupadas. De esta manera, se fortalece el carácter familiar (grupal) del estrato social, en el sentido de distinguirlo conceptualmente de una simple acumulación de condiciones individuales. Por tanto, el estrato intenta reunir en un mismo grupo a aquellos hogares que presentan un status similar, aunque las personas de referencia tengan diferentes ocupaciones o se trate de hogares con diferentes condiciones respecto al resto de sus miembros.

### **3.6 HIPÓTESIS**

Las hipótesis que orientan el presente trabajo son:

- ✓ Ha1: Hay diferencia en el razonamiento moral de hombres y mujeres.
- ✓ Ho: No hay diferencia en el razonamiento moral de hombres y mujeres.
  
- ✓ Ha2: El sexo influye en el razonamiento moral.
- ✓ Ho: El sexo no influye en el razonamiento moral.
- ✓ Ha3: La edad influye en el razonamiento moral.
- ✓ Ho: La edad no influye en el razonamiento moral.
  
- ✓ Ha4: El estrato socio-económico influye en el razonamiento moral.
- ✓ Ho: El estrato socio-económico no influye en el razonamiento moral.
  
- ✓ Ha5: La formación académica influye en el razonamiento moral.
- ✓ Ho: La formación académica no influye en el razonamiento moral.
  
- ✓ Ha6: La experiencia laboral influye en el razonamiento moral.
- ✓ Ho: La experiencia laboral no influye en el razonamiento moral.

### **3.7 PROCEDIMIENTO**

La investigación se organizó en tres fases: Inducción y motivación, aplicación de la prueba, sistematización y análisis. En la primera fase se desarrollaron dos talleres para inducir y motivar sobre la importancia del desarrollo moral. En la segunda fase se aplicó la prueba BELT de acuerdo a las instrucciones de la autora; la última fase se sistematizó y concluyó los resultados de la prueba, haciendo la descripción y el análisis correlativo; a su vez se analizó las implicaciones de los resultados, así como las recomendaciones correspondientes.

En la primera fase se indujo a los docentes en el conocimiento del desarrollo del juicio moral en vistas a la realización del estudio sobre la medición del razonamiento moral según la teoría del Kohlberg. Se desarrollaron actividades como: Revisión bibliográfica, conocimiento institucional, presentación del proyecto a la institución, selección y caracterización de la población, entrevista semi-estructurada a cada uno de los docentes, aplicación de la prueba piloto para adaptar la prueba BELT, entrevista con la autora del instrumento y autorización de aplicación, compilación de la información de los docentes, talleres de inducción y sensibilización a los docentes. Las técnicas utilizadas como la revisión documental, permitió recopilar la información y enunciar las teorías que sustentan el estudio y sus procesos. Se hizo uso de libros, monografías, tesis, revistas, informes y bases de datos; definidos según la fuente documental a que hacen referencia.

En la segunda fase se midió el nivel de desarrollo del juicio moral de cada uno de los docentes mediante la aplicación de la prueba BELT y se conoció así en que estadio se encontraban. Las actividades desarrolladas fueron: Preparación del material, preparación y adaptación del lugar y fechas correspondientes, aplicación de la prueba y puntuación. La *técnica de campo* utilizada permitió la observación en contacto directo con los docentes, y el acopio de testimonios mediante ficha de campo, registros, diagramas, entrevistas, cuestionarios, formas estadísticas, y filmaciones; lo que permitió confrontar la teoría con la práctica en la búsqueda de la verdad objetiva.

Y en la última fase se sistematizó la información obtenida a partir de registros estadísticos, que facilitaron la observación de los resultados. Se descubrieron los resultados obtenidos, fundamentándolos en la teoría de Kohlberg para mirar la influencia del sexo en su razonamiento moral. Se identificó la posible incidencia de otras variables como: Edad, estratificación socioeconómica, formación académica y experiencia laboral en los resultados del estudio investigativo. Las actividades

desarrolladas fueron: Recolección la información, tabulación la información, presentación en graficas, sistematización de la información recibida a partir de la estadística descriptiva, análisis de la información para describir los hallazgos del trabajo, presentar las implicaciones de los resultados y sus respectivas recomendaciones y elaboración el informe.

### **3.8 INSTRUMENTO**

La PRUEBA BELT fue el test seleccionado para la medición del juicio moral de los docentes, de escogencia múltiple, de lápiz y papel, de ejecución típica, de administración en grupo, objetivo y estructurado. Su propósito es evaluar el desarrollo moral del individuo adulto, es decir, apreciar la estructura de los conceptos básicos mediante los cuales un sujeto analiza un problema social moral y decide un curso de acción particular. Dicha prueba está basada en los estadios de desarrollo moral planteados por Kohlberg. Consta de ocho dilemas; en tres historias, la protagonista es una mujer, en los tres siguientes el protagonista es un hombre y en los dos restantes los protagonistas son una pareja (hombre y mujer). Los temas tratados por los dilemas comprenden los siguientes contenidos: respeto por la vida, por el trabajo, por la propiedad privada, por la libertad de expresión, por la amistad y la lealtad.

El orden de presentación de los dilemas es el siguiente: La enfermera, Jorge y el ladrón, Mercedes y Camilo, Marina, Jaime y la Anciana, Rafael y Sandra, El periódico, y Carlos y la finca. Cada dilema se acompaña de doce ítems, donde cada dos ítems evalúan un estadio del desarrollo moral de los planteados por Kohlberg. Se excluye en ellos el estadio 1 (nivel pre-convencional) porque se parte del supuesto de que este estadio es muy primitivo y poco frecuente en la población objetivo de este estudio. Por tal razón el número total de ítems que evalúan los estadios es de diez.

La prueba consta de dos partes: En la primera, el sujeto debe señalar la importancia que da a cada consideración, para lo cual tiene cinco opciones: Gran, Mucha, Alguna, Poca o Ninguna importancia. En la segunda parte, el sujeto debe escoger las cuatro consideraciones más importantes, y establecer una jerarquía en término de la más importante, la segunda más importante y así sucesivamente. Este proceso lleva a la puntuación de la prueba que sigue los pasos que propone la Autora.

En cuanto a las instrucciones se les dijo a los docentes: “A continuación, ustedes recibirán una serie de historias que indagan acerca de sus opiniones sobre algunos aspectos sociales. Por favor sea lo más sincero posible. En la primera hoja, hay una historia que ejemplifica cómo debe ser respondido el cuestionario. Si tiene alguna duda sobre cómo contestarlo o sobre las historias y preguntas que conforman el cuestionario, por favor indíquenos con la mano. Disponen de tres horas para responderlo. Si algún docente pregunta como debe contestar la prueba el investigador debe dar la explicación en voz alta. Si algún sujeto indaga por palabras desconocidas, debe ser remitido al diccionario”.<sup>47</sup>

### **3.9 RECOLECCIÓN DE DATOS**

La revisión de literatura se realizó a lo largo de todo el proceso de la investigación que inicio en junio del 2007. En junio de 2008 fue aprobado y sustentado el anteproyecto de investigación. Seguidamente se obtuvo todos los permisos pertinentes en la institución, el consentimiento informado de cada uno de los docentes y la inclusión de las actividades investigativas en el cronograma general del instituto. En agosto de 2008 se aplicó una prueba piloto del instrumento a los docentes de la institución con el fin de observar el ambiente, la comprensión del desarrollo, la adaptación y el tiempo necesario para su diligenciamiento. De esta actividad se concluyó la necesidad de destinar tres horas para diligenciar la prueba, que el lugar fuera muy tranquilo y silencioso, que cada uno de los

---

<sup>47</sup> BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. Op.cit. p. 93

docentes asumiera con mucha responsabilidad el desarrollo de la prueba en forma individual, que se aclararan el significado de algunas palabras, que se respondiera todo el test para poder cuantificar con mas precisión, que se diagramara un folleto ágil y bien presentado del instrumento, y por último que se explicara muy bien la metodología de responder con el dilema ejemplo que traía la prueba. Atendiendo a las indicaciones anteriores en octubre del 2008 se aplicó la prueba a cuarenta (40) docentes de la Institución dejando evidencias fotográficas y de cortos videos sobre esta realización. A su vez se elaboró cuadernillos prácticos que permitieron una mejor presentación y organización.

### **3.10 ANALISIS DE DATOS**

Una vez recogidos los datos se elaboró una tabla de resumen de datos para cada docente, se puntuó la prueba y se hallo el porcentaje de razonamiento moral por docente para cada nivel y estadio<sup>48</sup>, luego se seleccionó el SPSS Versión 15.0 en español<sup>49</sup> para analizar los datos; seguidamente se ejecutó el programa y se exploró los datos. Este paso dio confiabilidad y validez a los resultados. Luego mediante la metodología<sup>50</sup> de Chi cuadrado<sup>51</sup> se obtuvieron los valores probabilísticos requeridos del análisis Inferencial; y por último se realizaron análisis adicionales y se prepararon los resultados que a continuación se presentan.

---

<sup>48</sup> Para realizar estos cálculos se elaboró tablas en Excel.

<sup>49</sup> Este programa fue desarrollado por la Universidad de Chicago y contiene la vista de variables y la vista de datos. Esta herramienta fue de gran importancia para este estudio, sin la cual hubiera sido muy dispendioso los cálculos realizados; especialmente el chi cuadrado que fue utilizado para hacer las correlaciones pertinentes.

<sup>50</sup> HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Mc Graw-Hill. México. 2008. p 471-476.

<sup>51</sup> HERNANDEZ ARROYO, Emil. Manual de estadística. Handbook of statistics. Educc. Bogotá. 2006. p 185-196.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1 DATOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO**

Los participantes se caracterizan por tener una edad que oscila entre 24 y 65 años; 5 docentes se encuentran en el nivel de razonamiento convencional y 25 en el post-convencional. 17 de los docentes pertenecen al estrato 3 y 13 al estrato 4; 5 docentes estuvieron en el nivel convencional (2 del estrato 3 y 3 del estrato 4) y 25 en el nivel pos-convencional (15 de estrato 3 y 10 de estrato 4). En cuanto a la formación académica se encuentran 14 universitarios, 7 licenciados, 8 especialistas y 1 magister; 5 docentes se encuentran en un nivel de razonamiento convencional (2 universitarios, 2 licenciados y 1 especialista) y 25 docentes se encuentran en un nivel de razonamiento post-convencional (12 universitarios, 5 licenciados, 7 especialistas y 1 magister). Y por último la experiencia laboral oscila entre 1 y 42 años de edad; 5 docentes obtuvieron un nivel de razonamiento convencional y 25 un nivel de razonamiento post-convencional.

Estos datos se obtuvieron de una tabla elaborada para cada docente como la No.3 donde se resumió los datos recogidos en el test y su respectiva codificación en la tabla 4. En el apéndice A se encuentran los datos de los treinta docentes.

Tabla 3. RESUMEN DE DATOS PARA CADA DOCENTE.

DOC: 01		ED	ES	FA	EL																							
		5	3	1	5	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			0		0		0		0		0		0	2	0		4	3	4		0		4	4	0	1
2	2	X			0		0		4		4	2	0		4	3	0		4	4	4		4	1	0		0	
3	3			X	0		0		0		4	3	0		0		4	2	0		0		0		4	1	4	4
4	1		X		0		4	1	4		0		0	3	4		4	2	4		4		4		4		4	4
5	2	X			4		4		4	4	0		4	2	4	3	0		0		0		0		4	1	4	
6	3			X	4	4	0		0		0		0		0		0		4	2	0		4	1	4	3	0	
7	1			X	4		4	2	4		4	4	4	1	0		0		0		0		0		0		4	3
8	2			X	0		4	1	4	4	4	2	4		0		0		0		4	3	0		4		0	

Tabla 4. CODIGOS DE INTERPRETACION DE LA TABLA DE DATOS DE CADA DOCENTE

**DEL DOC 01 AL 15 SON MUJERES Y DEL DOC 16 AL 30 SON HOMBRES**

DOC: DOCENTE	PRE: PREGUNTA	I: IMPORTANCIA	J: JERARQUIZACION
<b>P: PROTAGONISTA</b>	<b>DX: DEBE HACERLO</b>	<b>GRAN: 4</b>	<b>PRIMERO: 4</b>
<b>1: MUJER</b>	<b>NP: NO PUEDE DECIDIR</b>	<b>MUCHA: 3</b>	<b>SEGUNDO: 3</b>
<b>2: HOMBRE</b>	<b>ND: NO DEBE HACERLO</b>	<b>ALGUNA: 2</b>	<b>TERCERO: 2</b>
<b>3: PAREJA</b>		<b>POCA: 1</b>	<b>CUARTO: 1</b>
		<b>NINGUNA: 0</b>	

#### 4.2 PORCENTAJE DEL RAZONAMIENTO MORAL DE CADA DOCENTE POR ESTADIOS

Al aplicar la prueba y hacer la puntuación y medición se encontraron resultados como los que siguen en la tabla 5; detallado por cada docente se encuentra en el apéndice D.

Tabla 5. PORCENTAJE DE RAZONAMIENTO MORAL DE LOS DOCENTES

DOC	ESTADIOS						
	2	3	4	5	6	NR	B
01	0	5	21,3	26,3	42,5	5	68,8
02	11,3	16,3	30	1,25	31,3	10	32,5
03	6,25	10	10	23,8	48,8	1,25	33,8
04	17,5	18,8	20	8,75	25	10	33,8
05	3,75	13,8	35	10	33,8	3,75	43,8
06	1,25	3,75	26,3	17,5	51,3	0	68,8
07	5	3,75	25	25	37,5	3,75	62,5
08	0	15	16,3	16,3	52,5	0	68,8
09	5	15	23,8	2,5	42,5	11,3	45
10	3,75	12,5	16,3	12,5	55	0	28,8
11	12,5	11,3	17,5	16,3	35	7,5	51,3
12	10	10	15	27,5	33,8	3,75	61,3
13	1,25	3,75	27,5	18,8	45	3,75	63,8
14	5	16,3	23,8	2,5	40	12,5	42,5
15	5	11,3	17,5	25	32,5	8,75	57,5
16	1,25	12,5	23,8	25	36,3	1,25	61,3
17	6,25	10	21,3	17,5	41,3	3,75	58,8
18	2,5	8,75	37,5	13,8	26,3	11,3	40
19	10	1,25	27,5	23,8	37,5	0	61,3
20	7,5	12,5	13,8	21,3	37,5	7,5	58,8
21	2,5	3,75	42,5	20	28,8	2,5	48,8
22	12,5	8,75	23,8	28,8	26,3	0	55
23	10	12,5	15	15	37,5	10	52,5
24	18,8	13,8	15	3,75	37,5	11,3	41,3
25	6,25	7,5	35	16,3	28,8	2,5	45
26	10	6,25	12,5	27,5	43,8	0	71,3
27	3,75	0	27,5	22,5	40	6,25	62,5
28	7,5	6,25	21,3	33,8	28,8	2,5	62,5
29	11,3	11,3	20	25	27,5	0	52,5
30	16,3	8,75	18,8	17,5	36,3	2,5	53,8

#### 4.3 RESULTADOS ESTADÍSTICOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y EL SEXO

Según la variable sexo, la muestra de los 30 docentes se encuentra con mayor porcentaje en los niveles de razonamiento moral convencional y postconvencional. EL 16.66% de los docentes, es decir 5 de 30, se ubica con mayor porcentaje en el

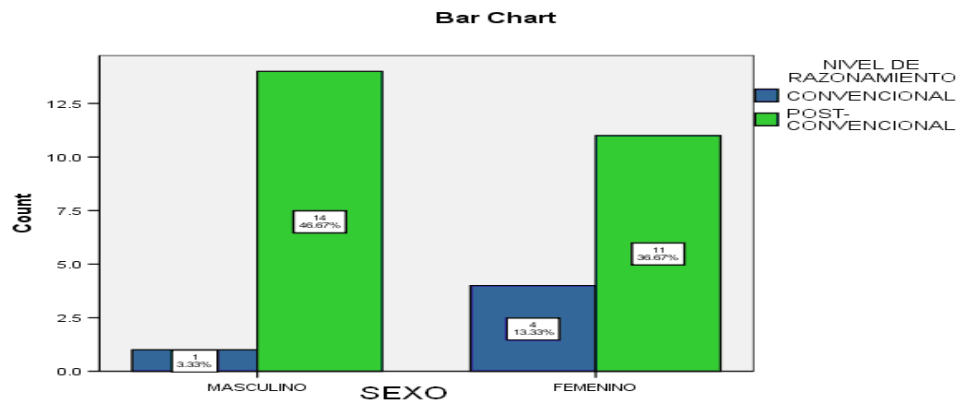
nivel convencional y el 83.34%, es decir 25 de 30, está en el nivel postconvencional. El 13.33% del nivel convencional está conformado por mujeres (4 de 30) y el 3.33% (1 de 30) corresponde a hombres. Al nivel postconvencional pertenece el 36.67% de las mujeres (11 de 30) y el 46.67% (14 de 30) de los hombres. El 26.67% de la mujeres (4 de 15) pertenece al nivel convencional y el 73.33% (11 de 15) al nivel postconvencional. El 6.67% de los hombres (1 de 15) se ubica en el nivel convencional y el 93.33% (14 de 15) al nivel postconvencional. Esto se infirió de la tabla 6.

Tabla 6. RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y EL SEXO.

		NIVEL DE RAZONAMIENTO		Total
		CONVEN CIONAL	POST- CONVEN CIONAL	
SEXO	MASCULINO	1	14	15
	FEMENINO	4	11	15
Total		5	25	30

Como se puede ver en la gráfica 1 que sigue el mayor porcentaje de la muestra de los 30 docentes, está en el nivel de razonamiento moral postconvencional, observándose una diferencia del 10% más alto en el sexo masculino en comparación con el femenino. Al nivel de razonamiento moral convencional, pertenece un menor porcentaje de la muestra de los 30 docentes, con una diferencia del 10% del sexo femenino por encima del sexo masculino.

Gráfica 1. REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y EL SEXO.



#### 4.4 RESULTADOS ESTADÍSTICOS ENTRE LOS ESTADIOS Y EL SEXO

En el **estadio 2**, según el sexo, los porcentajes de la muestra de los 30 docentes con un nivel de razonamiento preconvenicional en el estadio 2 oscilan entre 0 y 20%. El porcentaje del nivel de razonamiento en el estadio 2 desciende en la escala de intervalos, siendo mayor el porcentaje en la clase 0-4,9 % (10 de 30 docentes: 4 hombres y 6 mujeres) y menor en la clase 15- 20% (3 de 30 docentes: 2 hombres y 1 mujer). Se infirió de la tabla 7.

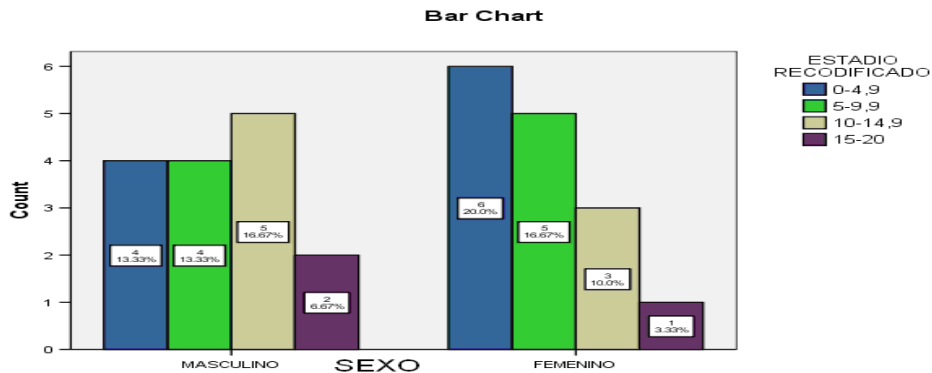
Tabla 7. RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL PRECONVENCIONAL EN EL ESTADIO 2 Y EL SEXO

		ESTADIO RECODIFICADO				Total
		0-4,9	5-9,9	10-14,9	15-20	
SEXO	MASCULINO	4	4	5	2	15
	FEMENINO	6	5	3	1	15
Total		10	9	8	3	30

Al representar los resultados en la grafica 2 se observó que en muestra de estudio que un menor porcentaje de razonamiento moral (entre el 0% y el 4.9%) correspondiente al estadio 2 en las mujeres (6 de 30) y en los hombres se

evidencia un porcentaje más alto de razonamiento moral (entre 10% y 20%) que en las mujeres, 7 hombres y 4 mujeres, respectivamente.

Gráfica 2. REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL PRECONVENCIONAL EN EL ESTADIO 2 Y EL SEXO



En **estadio 3**, según el sexo, los porcentajes de la muestra de los 30 docentes con un nivel de razonamiento convencional en el estadio 3 oscilan entre 0 y 20%. El porcentaje del nivel de razonamiento en el estadio 3 de toda la muestra es mayor en 10-14,9 % (12 de 30 docentes: 6 hombres y 6 mujeres) y menor en 15-20% (5 de 30 docentes: 0 hombres y 5 mujeres). En la clase correspondiente a un nivel de razonamiento entre el 5% y el 9.9% hay más hombres que mujeres (6 contra 1) y en un porcentaje de razonamiento entre el 15% y el 20% hay más mujeres que hombres (5 contra 0). Esto se infirió de la tabla 8.

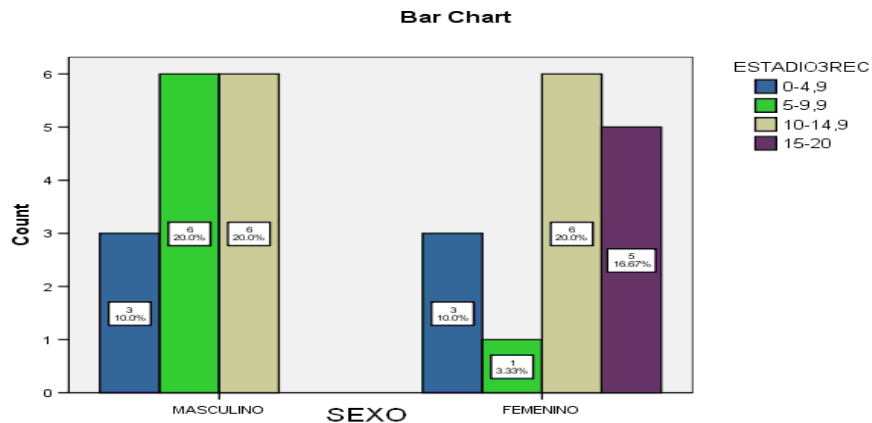
Tabla 8. RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL CONVENCIONAL EN EL ESTADIO 3 Y EL SEXO

		ESTADIO3REC				Total
		0-4,9	5-9,9	10-14,9	15-20	
SEXO	MASCULINO	3	6	6	0	15
	FEMENINO	3	1	6	5	15
Total		6	7	12	5	30

Se representaron los resultados en la grafica 3 y se observó que para el total de la muestra, en el nivel convencional correspondiente al estadio 3 el menor

porcentaje de razonamiento moral, entre 0% y 9.9%, lo poseen los hombres (9 de 30) y el mayor porcentaje entre el 10% y el 20% de razonamiento lo poseen las mujeres (11 contra 6).

Gráfica 3. REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL CONVENCIONAL EN EL ESTADIO 3 Y EL SEXO



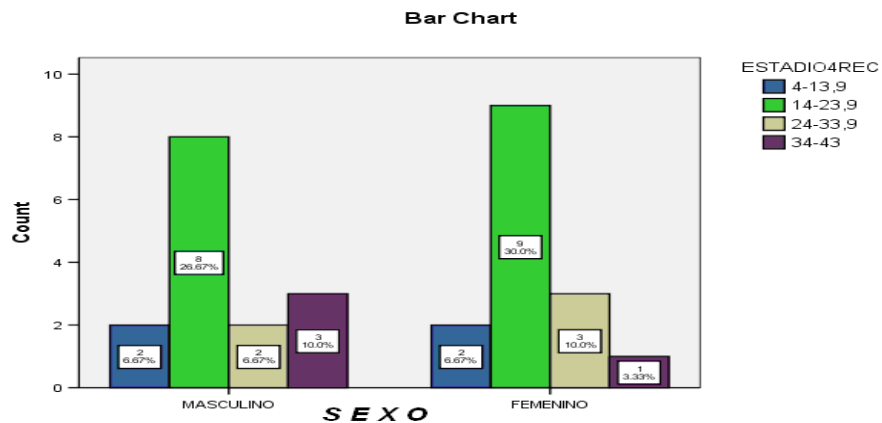
En el **estadio 4**, el 57% del total de la muestra de docentes posee un nivel de razonamiento moral correspondiente al estadio 4 entre el 14 y el 23.9% y el porcentaje más alto del nivel de razonamiento en el estadio 4 lo poseen los hombres con relación a las mujeres en una proporción 3 a 1. Lo anterior se infirió de la tabla 9.

Tabla 9. RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL CONVENCIONAL EN EL ESTADIO 4 Y EL SEXO

		ESTADIO4REC				Total
		4-13,9	14-23,9	24-33,9	34-43	
SEXO	MASCULINO	2	8	2	3	15
	FEMENINO	2	9	3	1	15
Total		4	17	5	4	30

Se representaron los resultados en la grafica 4 y no se observaron diferencias significativas en la distribución de porcentajes correspondientes al nivel de razonamiento moral en el estadio 4, según el sexo.

Gráfica 4. REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL CONVENCIONAL EN EL ESTADIO 4 Y EL SEXO



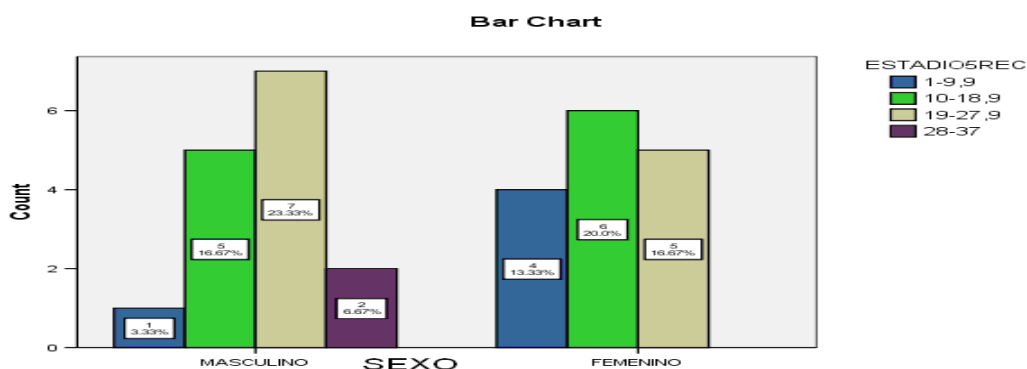
En el **estadio 5**, el 6% del total de la muestra correspondiente al sexo masculino posee la concentración porcentual de nivel de razonamiento más alta (entre el 28 y el 37%) en el estadio 5 y el 13.3 % del total de la muestra perteneciente al sexo femenino tiene el porcentaje más bajo de razonamiento (entre el 1 y el 9.9%). Esto se infirió de la tabla 10.

Tabla 10. RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL POSTCONVENCIONAL EN EL ESTADIO 5 Y EL SEXO

		ESTADIO5REC				Total
		1-9,9	10-18,9	19-27,9	28-37	
SEXO	MASCULINO	1	5	7	2	15
	FEMENINO	4	6	5	0	15
Total		5	11	12	2	30

Se representaron los resultados en la grafica 5 y se observó que el porcentaje correspondiente al nivel de razonamiento moral en el estadio 5 para el sexo femenino oscila entre el 1 y el 27.9%, mientras que en los hombres está distribuido entre el 1 y el 37%.

Gráfica 5. REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL POSTCONVENCIONAL EN EL ESTADIO 5 Y EL SEXO



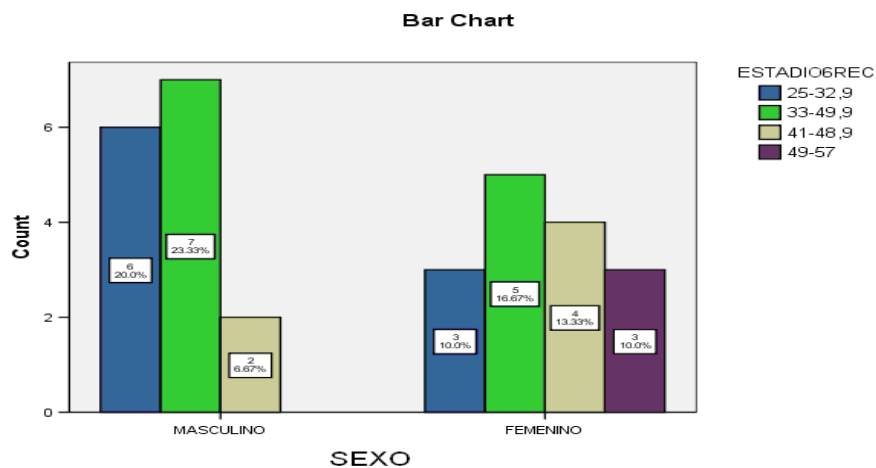
En el **estadio 6**, hay una mayor concentración de docentes (12 de 30) en la clase porcentual entre el 33 y el 49.9% de nivel de razonamiento correspondiente al estadio 6. El menor número de docentes se encuentra en la clase 49 – 57% de nivel de razonamiento del estadio 6 y corresponde a tres mujeres y ningún hombre. Lo anterior se infirió de la tabla 11.

Tabla 11. RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL POSTCONVENCIONAL EN EL ESTADIO 6 Y EL SEXO

		ESTADIO6REC				Total
		25-32,9	33-49,9	41-48,9	49-57	
SEXO	MASCULINO	6	7	2	0	15
	FEMENINO	3	5	4	3	15
Total		9	12	6	3	30

Se represento en la grafica 6 el porcentaje correspondiente al nivel de razonamiento moral en el estadio 6 para el sexo femenino oscila entre el 25 y el 57%, mientras que en los hombres está distribuido entre el 25 y el 48.9%.

Gráfica 6. REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL POSTCONVENCIONAL EN EL ESTADIO 6 Y EL SEXO.



#### 4.5 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y SEXO

Con un nivel de confianza del 95%, no hay evidencia estadística para afirmar que exista diferencia de razonamiento moral según el sexo, en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres). Con un nivel de confianza del 95%, no hay evidencia estadística para afirmar que en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres) exista diferencia de razonamiento moral en el estadio 2, según el sexo. El estadístico de prueba, permite determinar que en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres) existe diferencia significativa de razonamiento moral en el estadio 3, según el sexo, con un nivel de confianza del 95%. No existe evidencia estadística para determinar que en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres) haya diferencia de razonamiento moral en el

estadio 4 según el sexo, con un nivel de confianza del 95%. Con un nivel de confianza del 95%, no existe evidencia estadística que permita determinar diferencias entre el nivel de razonamiento moral masculino y femenino. Desde el punto de vista correlacional no hay diferencia significativa, en la muestra de estudio, entre el nivel de razonamiento moral de hombres y mujeres correspondiente al estadio 6, con una confianza del 95%. Lo anterior se dedujo de la tabla 12.

Tabla 12. ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y SEXO.

VARIABLES	CHI-CUADRADO
NIVEL DE RAZONAMIENTO	0.142
ESTADIO 2	0.719
ESTADIO 3	0.036
ESTADIO 4	0.739
ESTADIO 5	0.238
ESTADIO 6	0.172

#### 4.6 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y OTRAS VARIABLES

Con un nivel de confianza del 95% para la muestra de 30 docentes no existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencia significativa entre el nivel de razonamiento moral y las variables: Edad, estrato, formación académica y experiencia laboral. Los resultados están en la tabla 13.

Tabla 13. ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL Y OTRAS VARIABLES.

VARIABLES	CHI-CUADRADO
EDAD	0,852
ESTRATO	0,410
FORMACIÓN ACADÉMICA	0,784
EXPERIENCIA LABORAL	0,852

## 5. CONCLUSIONES

El razonamiento moral de los docentes según el sexo se encuentra en los niveles convencional y postconvencional,<sup>52</sup> cuyos resultados están descritos en la página 82. En el nivel convencional se hallan cinco (5) docentes (cuatro mujeres y un hombre) que se caracterizan por ser conformistas con las normas sociales y con buscar que su propio interés coincida con el interés del grupo social. Ello responde a la necesidad que sienten de ser aceptados por el grupo. Para conseguirlo buscan adaptarse al grupo. Tienen por justo lo que está conforme con las normas y costumbres de la sociedad. En este nivel se encuentran dos etapas: En la **primera**, para los docentes, lo bueno y justo es lo que gusta a los demás, lo que el grupo considera como justo y su deber moral consiste en imitar los modelos aprobados por el grupo, siguiendo las formas de comportamiento de la mayoría; en la **segunda** etapa, la conciencia de los docentes se guía por el respeto a la autoridad establecida porque ella encarna la voluntad del grupo y piensan que la mejor forma de adaptarse al grupo es cumplir las normas establecidas por la autoridad, es decir, lo justo consistirá en observar las leyes porque ellas expresan los deberes sociales. Este nivel de conformismo con las normas sociales, obediencia a la ley y la autoridad sin cuestionamiento surge en la adolescencia y domina el pensamiento de la mayoría de los adultos. Es una actitud conformista, generalizada en la sociedad, que garantiza la perpetuidad del sistema. Su mayor peligro consiste en la falta de sentido crítico frente a las costumbres tradicionales y a la voluntad impuesta por los grupos que detentan el poder desconociendo la vocación y el derecho de los individuos. En cuanto a los veinticinco (25) docentes (14 hombres y 11 mujeres) que están en el nivel postconvencional son personas que han descubierto el valor de principios morales

---

<sup>52</sup> La prueba BELT mide el razonamiento moral del sujeto dando un porcentaje por cada estadio; al hacer la estadística, el SPSS ubica al docente en el nivel donde está el más alto porcentaje de su razonamiento.

universales por encima de las normas establecidas en la sociedad y de la autoridad establecida en ella; lo cual significa que en un primer momento han superado el deber entendido como sumisión al orden social y obediencia a la autoridad; y en segundo lugar han superado los cálculos contractuales y utilitarios por la perspectiva de principios éticos aceptados por el individuo con carácter universal y por encima de lo legalmente establecido en la sociedad. Se trata de principios de justicia universales, como los derechos humanos y la dignidad de toda persona; para estos docentes el bien y lo justo son definidos por la propia conciencia del individuo, ajustándose a criterios de comprensión lógica, universalidad y consistencia; por tanto, es la razón autónoma la que se constituye en supremo juez moral y juzga de acuerdo con principios universales de bondad, superando las mismas leyes establecidas en la sociedad.

Al describir el razonamiento moral de los docentes por estadios según el sexo se puede inferir lo siguiente:

En el **estadio 2**, el razonamiento moral de los treinta (30) docentes oscilan entre 0 y 20%; y en la escala de intervalos el mayor porcentaje está en 0-4,9 % (4 hombres y 6 mujeres) y el menor en 15- 20% (2 hombres y 1 mujer); esto significa que la orientación moral de estos docentes es relativista e instrumental; es decir la acción correcta consiste para ellos satisfacer instrumentalmente sus necesidades propias y en ocasiones las de los demás. Así, los elementos de justicia, reciprocidad y de equitatividad están presentes pero se interpretan siempre de manera física o pragmática. En este estadio los docentes asumen las normas si favorecen sus propios intereses; tienen por objetivo hacer aquello que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos y las normas son como las reglas de los juegos: «te respeto si me respetas», «haz lo que quieras mientras no me molestes».

En **estadio 3**, el razonamiento moral de los treinta (30) docentes oscilan entre 0 y 20%; y en la escala de intervalos el mayor porcentaje está en 10-14,9 % (6 hombres y 6 mujeres) y menor en 15- 20% (0 hombres y 5 mujeres); esto significa que para estos docentes, la buena conducta es la que agrada o ayuda a otros y al mismo tiempo es aprobada por ellos; es decir, el docente juzga la conducta por la intención: “tiene buenas intenciones” y se convierte por primera vez en asunto importante. La aprobación se obtiene siendo “amable”,<sup>53</sup> lo cual mueve al docente a agradar, a ser aceptado y querido; por tanto, lo correcto significa cumplir las expectativas de las personas próximas a él mismo. En últimas para estos docentes el buen comportamiento es aquél que complace o ayuda a otros y es aprobado por ellos, se juzga por la intención y así el estudiante gana aprobación siendo “bueno”.

En el **estadio 4**, el razonamiento moral de los treinta (30) docentes oscilan entre 4 y 43%; y en la escala de intervalos el mayor porcentaje está en 14-23,9 % (8 hombres y 9 mujeres) y menor en 4- 13,9% (2 hombres y 2 mujeres); esto significa que los docentes en este estadio tienen una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas, y el mantenimiento del orden social. Es así como la conducta correcta consiste en cumplir con el deber propio, en respetar la autoridad y en mantener el orden social establecido por la convivencia intrínseca.<sup>54</sup> Los docentes cumplen las normas por responsabilidad y tienen conciencia de los intereses generales de la sociedad y del compromiso a nivel personal. Por tanto, el comportamiento correcto consiste en hacer el propio deber, mostrar respeto por la autoridad, mantener un orden social dado que se justifica en sí mismo y al decidir el castigo para una mala actuación, las leyes son absolutas.

En el **estadio 5**, el razonamiento moral de los treinta (30) docentes oscilan entre 1 y 37%; y en la escala de intervalos el mayor porcentaje está en 19-27,9 % (7

---

<sup>53</sup> BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. Op.cit. p. 40

<sup>54</sup> BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. Op.cit. p. 40

hombres y 5 mujeres) y menor en 28- 37%(2 hombres y 0 mujeres); esto significa que los docentes definen la acción concreta en función de los derechos generales de los individuos, de las normas que han sido examinadas críticamente, con las cuales concuerda toda la sociedad; así el docente en este estadio tiene una clara conciencia del relativismo de las opiniones personales y hace hincapié en las reglas del procedimiento para llegar a un consenso; por eso le concede gran importancia al punto de vista legal, pero también a la posibilidad de cambiar la ley según consideraciones racionales de utilidad social; de este razonamiento el docente comprende que el acuerdo y el contrato libre son el elementos obligantes de toda relación, por encima del dominio legal.<sup>55</sup> Por tanto asume que las leyes legítimas son sólo aquéllas obtenidas por consenso o contrato social, y que si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella. En últimas los docentes tienen una clara conciencia del relativismo de los valores, de las opiniones personales y su énfasis moral esta en los procedimientos y reglas para llegar al consenso.

En el **estadio 6**, el razonamiento moral de los treinta (30) docentes oscilan entre 25 y 57%; y en la escala de intervalos el mayor porcentaje está en 33-49,9 %(7 hombres y 5 mujeres) y menor en 49- 57%(0 hombres y 3 mujeres); esto significa que los docentes definen lo correcto por la decisión de conciencia, de acuerdo con principios éticos elegidos por el propio sujeto; estos principios apelan a la amplitud, universalidad y consistencia. A su vez dichos principios son abstractos (la regla de oro, el imperativo categórico) y no son reglas morales como los diez mandamientos; pues son principios universales de justicia, de reciprocidad, de igualdad de los derechos humanos y del respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.<sup>56</sup> Por tanto para estos docentes impera la regla de oro de la moralidad: "*hacer al otro lo que quiero para mí*".

---

<sup>55</sup> BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. Op.cit. p. 41

<sup>56</sup> BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. Op.cit. p. 42

En cuanto a la influencia del sexo en el razonamiento moral de los docentes se rechaza la hipótesis alternativa de que el sexo influye en el razonamiento moral de los docentes, ya que con un nivel de confianza del 95%, no hay evidencia estadística para afirmar que exista diferencia de razonamiento moral según el sexo, en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres). Con un nivel de confianza del 95%, no hay evidencia estadística para afirmar que en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres) exista diferencia de razonamiento moral en el estadio 2, según el sexo. El estadístico de prueba, permite determinar que en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres) existe diferencia significativa de razonamiento moral en el estadio 3, según el sexo, con un nivel de confianza del 95%. No existe evidencia estadística para determinar que en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres) haya diferencia de razonamiento moral en el estadio 4 según el sexo, con un nivel de confianza del 95%. Con un nivel de confianza del 95%, no existe evidencia estadística que permita determinar diferencias entre el nivel de razonamiento moral masculino y femenino. Desde el punto de vista correlacional no hay diferencia significativa, en la muestra de estudio, entre el nivel de razonamiento moral de hombres y mujeres correspondiente al estadio 6, con una confianza del 95%.

El análisis correlacional del estadio 3 de 0.036 permitió determinar que en la muestra de 30 docentes (15 mujeres y 15 hombres) existe diferencia significativa de razonamiento moral según el sexo, con un nivel de confianza del 95%. Este resultado se puede describir atendiendo a Kohlberg que realizó “tres estudios examinando la teoría sobre el efecto del sexo del protagonista; uno encontró un razonamiento más avanzado con protagonistas del mismo sexo, otro descubrió un razonamiento mas avanzado con protagonistas de sexo contrario y el tercero no consiguió evidencia de respuesta diferencial cuando variaba el sexo del protagonista. El modelo revelado por estos estudios es que las diferencias de sexo en el razonamiento moral en la niñez y primera adolescencia son infrecuentes;

para las 34 muestras, solo se dieron cuatro diferencias significativas<sup>57</sup>. Para resumir, está claro que las diferencias de sexo en el razonamiento moral en la edad adulta se revelan sólo en un minoría de estudios, y entonces se da cuando las diferencias de sexo se confunden con las diferencias en el nivel de educación y ocupación. Y para concluir, estos estudios que comparan lo sexos en un estadio de razonamiento de la justicia dicen o que no hay diferencias de sexo o que hay diferencias que se atribuyen a una educación superior y a diferencias de oportunidad de toma de rol relacionadas con el trabajo.

En cuanto a la incidencia de otras variables en el razonamiento moral de los docentes se analizó la edad, el estrato, la formación académica y la experiencia laboral, rechazando las hipótesis alternativas de estas variables que formulaban la influencia de dichas variables en el razonamiento moral ya que con un con un nivel de confianza del 95% para la muestra de 30 docentes no existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencia significativa entre el nivel de razonamiento moral y las variables: Edad, estrato, formación académica y experiencia laboral.

Los participantes se caracterizan por tener una edad que oscila entre 24 y 65 años; 5 docentes se encuentran en el nivel de razonamiento convencional y 25 en le post-convencional. El Valor probabilístico del análisis correlacional con chi cuadrado fue de 0.852, es decir con un nivel de confianza del 95% para la muestra de 30 docentes no existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencia significativa entre el nivel de razonamiento moral y la edad. No hay nada más crucial para una explicación evolutivo-cognitiva del desarrollo moral que evidencia el cambio que se produce con el tiempo hacia más avanzados modos de pensamiento.

---

<sup>57</sup> KOLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit.

Los docentes pertenecen al estrato 3 (17) y 4 (13): 5 de ellos estuvieron en el nivel convencional (2 del estrato 3 y 3 del estrato 4) y 25 en el nivel pos-convencional (15 de estrato 3 y 10 de estrato 4). El Valor probabilístico del análisis correlacional con chi cuadrado fue de 0.410, es decir, con un nivel de confianza del 95% para la muestra de 30 docentes no existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencia significativa entre el nivel de razonamiento moral y el estrato.

En cuanto a la formación académica se encuentran 14 universitarios, 7 licenciados, 8 especialistas y 1 magister; 5 docentes se encuentran en un nivel de razonamiento convencional (2 universitarios, 2 licenciados y 1 especialista) y 25 docentes se encuentran en un nivel de razonamiento post-convencional (12 universitarios, 5 licenciados, 7 especialistas y 1 magister). El Valor probabilístico del análisis correlacional con chi cuadrado fue de 0.784, es decir, con un nivel de confianza del 95% para la muestra de 30 docentes no existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencia significativa entre el nivel de razonamiento moral y la formación académica.

Y por último la experiencia laboral oscila entre 1 y 42 años de edad; 5 docentes obtuvieron un nivel de razonamiento convencional y 25 un nivel de razonamiento post-convencional. El Valor probabilístico del análisis correlacional con chi cuadrado fue de 0.852, es decir, con un nivel de confianza del 95% para la muestra de 30 docentes no existe evidencia estadística para afirmar que haya diferencia significativa entre el nivel de razonamiento moral y la experiencia laboral.

## 6. RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

Los resultados del estudio sobre el razonamiento moral de los docentes, la no influencia del sexo en el juicio moral y la identificación de otras variables como edad, estrato socio-económico, experiencia laboral y formación académica conducen a unas recomendaciones e implicaciones para futuros estudios, para docentes en formación y en ejercicio y para la pedagogía.

Durkheim reconoció que “la justicia y la vitalidad de la comunidad cívica dependían de la educación de la ciudadanía que solo la escuela podía proporcionar”<sup>58</sup>; los docentes, entre los actores de la escuela educan en ciudadanía cuando hacen algo más que enseñar sobre ciudadanía democrática y conviertan las escuelas en si mismas en sociedades democráticas. Ante este sentir actual de la sociedad es importante seguir investigando sobre el razonamiento moral de los docentes. En futuros estudios será muy enriquecedor utilizar un enfoque mixto de investigación, pues en la aplicación de la prueba BELT se observó el interés de discutir sobre cada uno de los dilemas y los ítems en cuestión.

La educación de la ciudadanía conlleva un acercamiento y conocimiento del desarrollo moral de los docentes y de la pedagogía que implica la educación moral y la enseñanza democrática. Es importante formar a los docentes para la discusión moral en el aula que conlleve a la posibilidad de un enfoque de educación moral centrado en las cuestiones morales que surgen de las preocupaciones cotidianas de docentes y estudiantes, regido por la democracia y motivado por el bien común. Este proceso ha de jalonar a que estudiantes y docentes en conjunto puedan deliberar y cambiar para que se refleje

---

<sup>58</sup> KOLBERG, Lawrence. Y otros. La educación moral. Gedisa. Barcelona. 1997. p.15

adecuadamente los principios de justicia y cuidado; y para que se estudie las normas y los valores que regulan la disciplina y las relaciones sociales en las escuelas.

Los docentes están llamados con mayor urgencia a promover el desarrollo moral estudiantil, pues parece que la sociedad actual ha puesto esta tarea a la escuela. En antaño se creía que era de la familia; hoy la escuela dice que debería ser la familia, pero lo evidente es que la mayoría de los docentes están realizando esta tarea para la cual no han sido formados. Muchos de los estudiantes no tienen familia, pero todos tienen escuela. La teoría del desarrollo moral puede aplicarse a la práctica educativa (en el aula) según Blatt porque el desarrollo del juicio moral responde a la intervención educacional, el desarrollo estimulado no es efecto temporal de aprender respuestas correctas y se produce cuando la intervención establece las condiciones que promueven el paso a otra etapa, entre ellas: proporcionar oportunidades para el conflicto cognitivo, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso a una forma de razonamiento moral que esta por encima de la propia etapa.<sup>59</sup>

En cuanto a las implicaciones pedagógicas se retoman las preguntas básicas que Kohlberg señala en sus escritos: ¿Cómo debemos pensar acerca de los valores y de la enseñanza de los valores? ¿Con que derecho los docentes enseñan valores a sus estudiantes? Si por valores un docente entiende aquello que es relativo a cada persona –aquello que cada persona estima como resultado de su propia individualidad, ¿con que derecho pueden enseñarse a otros tales valores?. Entonces, enseñar valores implicaría enseñar los propios valores del docente a los estudiantes que han desarrollado o deberían estar desarrollando valores propios. Si por valores un docente entiende aquello que es transmitido por la sociedad a todos sus miembros, entonces ¿cómo decide legítimamente el docente que los valores transmitidos por la sociedad son los que se deben enseñar a los

---

<sup>59</sup> KOLBERG, Lawrence. Y otros. La educación moral. Op. Cit. p. 26

estudiantes? Dada la diversidad de valores existentes en la sociedad moderna, ¿cómo deciden los docentes cuáles son los valores básicos que deben enseñarse en la escuela?.<sup>60</sup>

Al promover el desarrollo de su sentido innato de justicia, el docente no le impone ningún contenido de valor a sus estudiantes, sino que los prepara para que comprendan mejor y luego se apropien del principio de justicia. Es decir, cuando un programa apunta a promover el desarrollo del juicio moral del estudiante, su objetivo es cambiar no solo un conjunto de conductas, sino su capacidad estructural. Por tanto la meta del desarrollo de la educación moral deber ser un cambio en la vida de la escuela así como el desarrollo de cada estudiante.

La noción de democracia educacional es aquella en que la justicia entre el docente y el alumno significa participar de una comunidad en que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa. Básicamente, hay dos clases de argumentos que se pueden presentar: uno pedagógico y práctico, según el cual el proceso democrático es un medio valioso para promover el desarrollo, enseñar sobre el sistema político y asegurar el orden y la armonía en la escuela; y otro filosófico y moral, según el cual la inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones democráticas respeta su autonomía como personas morales. Las anteriores son razones pedagógicas para elegir la democracia como medio para el desarrollo moral, sólo se resume el argumento práctico y se prestara mayor atención al filosófico. La primera de las consideraciones prácticas es que, dado que las reuniones democráticas se ocupan de problemas y soluciones de la vida real, pueden promover de manera más eficaz el desarrollo moral que las discusiones sobre dilemas hipotéticos. Segundo, la democracia, al equiparar las relaciones de poder, estimula a los estudiantes a pensar por sí mismos y a no depender de autoridades externas para que piensen por ellos. Tercero, si se acepta el principio de Dewey de aprender haciendo, entonces el modo más eficaz

---

<sup>60</sup> KOLBERG, Lawrence. Y otros. La educación moral. Op. Cit. p.29

de enseñar a los estudiantes los valores democráticos de nuestra sociedad es darles la oportunidad de practicarlos. Cuarto, como observó Mill, es más probable que los errores se corrijan en una sociedad democrática, que aliente la libre expresión y el análisis de las opiniones, que en una sociedad cerrada y autoritaria. Esto significa que es más probable que directivos y docentes tomen decisiones más prudentes si incluyen a los estudiantes en el proceso. Quinto, la democracia puede ayudar a superar la brecha entre la cultura de los docentes y la de los estudiantes en la escuela al crear un sentimiento compartido de propiedad de las reglas escolares y de responsabilidad por ellas. Finalmente, la democracia estimula a los estudiantes a seguir las normas de la escuela. Tras votar públicamente las reglas, los individuos experimentan presiones personales y sociales para mantener la coherencia en sus acciones.

Por último, para que la educación en el aula no se convierta en adoctrinamiento, debe ser un proceso interactivo que cuente con la cooperación de los estudiantes. Los profesores tienen la responsabilidad moral no solo de ayudar a los estudiantes a entender la base lógica que subyace en lo que se enseña, sino también de desarrollar su capacidad para evaluarla críticamente. Esto implica que los docentes y directivos dejen de lado la seguridad de estar en una posición de autoridad incuestionada y se abran a las vicisitudes de la toma de decisiones democráticas. Se pueden esperar temores de “un gobierno de la muchedumbre”, o de una “tiranía de la mayoría estudiantil” cuando están bien asentados los modelos de gobierno autoritario y de una manera de respetar y fomentar la condición de personas autónomas de los estudiantes, de ningún modo se comparte la premisa romántica de que todo estará bien una vez que los estudiantes se libren de la esclavitud del control docente. La clase de democracia en la escuela que se contempla exige coraje, inteligencia y paciencia tanto del personal docente como de los estudiantes. Democracia significa mucho más que darle un voto a cada uno. Es un proceso de “comunicación moral” que implica

evaluar los propios intereses y necesidades, escuchar y tratar de entender a los demás y conciliar puntos de vista conflictivos de manera justa y cooperativa.

## BIBLIOGRAFIA

BELTRAN, Yolima. Prueba BELT. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Psicología, 1990.

CABA, María Ángeles de la; ETXEBARRIA, Itziar. Consistencia entre cognición y acción moral: Conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. Infancia y aprendizaje. Ariel. España. 1198.

CAMPBELL, Donald T. y STANLEY, Julian C. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu editores. Buenos Aires. 1978.

CELIS SALAZAR, Olga Lucia. Juicios morales sobre justicia en estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía, 2004.

CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELÁSQUEZ, Ana María. Competencias Ciudadanas. De los estándares al aula. Bogotá. MEN, CESO y UNIANDES, 2004.

GARRET, Henry E. Estadística en Psicología y Educación. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1979.

GILLIGAN, Carol. In a different voice: psychological theory and women's development.

EISENBERG, Carlo. PROM Manual. University of Nebraska Lincoln. 1997.

HERNANDEZ ARROYO, Emil. Manual de estadística. Handbook of statistics. Educ. Bogotá. 2006. p 185-196.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Mc Graw-Hill. México. 2008.

KOLHBERG, L,. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. Infancia y aprendizaje. 1982.

KOHLBERG, L The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice. San Francisco, HARPER Y ROW. 1981.

KOLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Desclée de Brouwer. Bilbao. 1992.

KOLBERG, Lawrence. Y otros. La educación moral. Gedisa. Barcelona. 1997.

MATHIESEN, M. E., Mora, O. y Castro, M. (1998): Valores de los estudiantes de la Universidad de Concepción (Chile): Aplicación de la escala de comportamientos morales controvertidos. Revista latinoamericana de psicología, 30 (1), 121-136

PEREZ DELGADO, E.; Mestre, V. et al. (1996): (DIT) Defining Issues Test de J. Rest.(Cuestionario de Problemas Sociomorales), Manual, Nau Llibres, Valencia.

PEREZ DELGADO, Esteban y MESTRE ESCRIVÁ, María Vicenta. Psicología Moral y Crecimiento Personal. Su situación en el cambio de siglo. Barcelona. ARIEL, S.A, 1999.

RUIZ SILVA, Alexander y CHAUX TORRES, Enrique. La Formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá D.C ASCOFADE. 2005.

SIEGEL, Sidney. Estadística no paramétrica. Editorial Trillas. México. 1980.

PORTILLO FERNANDEZ, Carlos. Desarrollo Moral. 2005. Disponible en: <http://ficus.pntic.mec.es.html>

EDUCACION PARA VIVIR EN SOCIEDAD. Revista Altablero. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co.html>

ESTADIOS EVOLUTIVOS DEL RAZONAMIENTO MORAL. Disponible en: <http://www.xtec.es//html>

MORENO, José Eduardo. Ideologías educativas y enfoque del desarrollo moral. 2007. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/html>

CORTES PASCUAL, Alejandra. Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral integro: la educación holística. 1999. Disponible en: <http://www.rieoei.org/html>

GARCIA CASADO, Guadalupe. Los estadios del desarrollo moral según Kohlberg. 2003. Disponible en: <http://www.edivoc.es/html>

# APENDICES

APENDICE A: Datos de cada uno de los treinta (30) docentes.

DOC: 01		ED	ES	FA	EL																		
		5	3	1	5																		
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																		
		DX	NP	ND	ITEMS																		
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			0	0	0	0	0	0	0	2	0	4	3	4	0	0	4	4	0	1	
2	2	X			0	0	4	4	2	0	4	3	0	4	4	4	4	1	0	0			
3	3			X	0	0	0	4	3	0	0	4	2	0	0	0	0	4	1	4	4		
4	1		X		0	4	1	4	0	0	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4		
5	2	X			4	4	4	4	0	4	2	4	3	0	0	0	0	4	1	4			
6	3			X	4	4	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	4	1	4	3	0		
7	1			X	4	4	2	4	4	4	1	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0		
8	2			X	0	4	1	4	4	4	2	4	0	0	0	4	3	0	4	0			

DOC: 02		ED	ES	FA	EL																		
		4	4	2	5																		
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																		
		DX	NP	ND	ITEMS																		
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			1	0	1	0	0	0	0	1	1	4	3	4	2	1	4	4	0		
2	2			X	4	4	0	0	1	3	2	1	4	3	1	2	1	1	0	0			
3	3			X	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	3	4	2	4	4			
4	1	X			0	4	1	1	0	4	4	4	3	2	4	3	0	3	4	3			
5	2	X			4	4	4	3	2	1	3	1	3	0	4	0	1	3	4	3			
6	3			X	3	3	0	1	1	0	4	2	1	4	4	0	3	4	1	0			
7	1			X	4	4	3	4	3	4	0	2	0	1	1	0	3	0	4	2			
8	2	X			0	1	0	1	1	3	3	1	1	4	4	1	0	0	4	2			

DOC: 03		ED	ES	FA	EL																		
		5	4	1	4																		
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																		
		DX	NP	ND	ITEMS																		
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			1	0	1	0	1	4	3	0	4	2	1	1	4	4	2	1			
2	2	X			0	4	4	2	4	0	4	3	0	4	1	3	4	4	0	0			
3	3			X	0	0	0	4	3	0	1	0	1	2	1	1	3	2	4	4			
4	1	X			0	1	0	2	1	4	4	4	2	4	1	1	0	2	4	3			
5	2	X			4	3	1	3	0	4	4	3	2	1	3	1	1	0	4	1			
6	3			X	4	3	0	0	1	0	4	1	2	2	0	4	2	4	4	0			
7	1			X	1	4	2	4	4	4	3	1	0	0	2	3	1	0	4	3			
8	2	X			0	4	1	4	2	1	4	4	1	0	2	2	3	4	3	4			

DOC: 04		ED	ES	FA	EL																							
		5	3	1	3	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			0		2		1	1	3	3	2		4		2		2		3		2		4	4	2	2
2	2			X	4	4	2		0		1	1	2		2	2	3	3	2		4		2		2		1	
3	3		X		2		1		1	2	0	1	3		0		3		2	3	2		2		3	4	1	
4	1		X		2		2		1	2	3	3	0	1	3		4		0		3		2		4	4	4	
5	2	X			3	1	2		2		0		1		1		3	2	3		4	3	0		0		4	4
6	3			X	4	4	0		0		2		0		3	2	0		0		2		3	1	3		4	3
7	1		X		3	2	2	1	3	3	3		1		0		0		0		1		1		0		3	4
8	2			X	3	3	1		4	4	1		0		2	1	0		3	2	0		0		0		3	

DOC: 05		ED	ES	FA	EL																							
		6	3	2	5	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1		X		2	1	0		1		0		3	3	3	2	0		3		3		3		4	4	2	
2	2	X			2		0	2	3	3	4	4	1		3		3		3	1	3		3		3		0	
3	3			X	0		1		0		0		0		0		4	3	3		0		3	1	3	2	4	4
4	1	X			0		4	2	0		0		0		3	1	4	4	4	3	2		0		0		3	
5	2	X			4	1	3		4	3	0		4	4	3		0		2		0		0		0		4	2
6	3			X	4		0		0		0	2	3		3		0		4	4	1		3	1	4	3	0	
7	1			X	1		3	4	3	3	0	2	0		1	1	0		3		1		3		0		3	
8	2	X			3	2	4	3	4	4	3	1	0		1		0		0		0		3		0		4	

DOC: 06		ED	ES	FA	EL																							
		4	3	1	1	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			4		2		3		3		4		3	3	1		3	2	1		3	1	4	4	1	
2	2	X			4	1	3		3		3	3	2		3	2	3		3		3		3	4	1		1	
3	3			X	0		2	2	1		3		1		1		3	1	2		1		3	3	3		4	4
4	1	X			0		3		3		2		0	3	3		3	2	3		2	1	1		2		4	4
5	2	X			4	2	3		3		2		3	4	0		3		4	1	3		1		4		4	3
6	3	X			4	4	1		0		4		3	1	3		1		4	3	1		3		4	2	1	
7	1			X	3		4	3	3		3	4	3	1	1		1		3		3		3		1		3	2
8	2	X			4	4	2		3	2	2		3	1	3	3	0		3		3		3		3		3	

DOC: 07		ED	ES	FA	EL																							
		7	4	4	6	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			1		0		1		1		1		2	2	0		3	3	1		2	1	4	4	0	
2	2	X			3		0		4	3	3	2	0		1		1		3	1	0		4	4	0		0	
3	3			X	0		1		3	2	4	4	1		0		0		0		0		0		3	1	4	3
4	1	X			0		3		2		3		0		4	2	2		2		4	1	0		4	3	4	4
5	2	X			2		1		4	3	0		4	4	2		0		1		0		1		3	2	2	1
6	3			X	2		0		0		0		0		0		2	1	3	3	0		2	2	4	4	1	
7	1			X	2		3		1	2	3	1	4	4	1		1		1		0		1		0		4	3
8	2			X	3	3	0		3	2	2	1	2		1		0		0		2		0		4	4	2	

DOC: 08		ED	ES	FA	EL																							
		3	4	3	1	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			2		0		1		0		2		2		0		3	3	3	2	1		4	4	2	1
2	2		X		3	4	0		1		1		3	3	3	2	1		2	1	2		2		0		1	
3	3		X		0		2	1	1		2	3	0		0		0		2	2	0		1		2		2	4
4	1	X			0		2		1		1		2		3	3	3	2	3	1	1		0		0		4	4
5	2	X			2	1	2	2	0		0		4	4	0		1		1		1		0		2		3	3
6	3			X	3	2	0		0		1		0		1		1		3	3	1		3	1	3	4	0	
7	1			X	1		3	4	1		3	3	0		0		0		1		2		2	1	0		3	2
8	2			X	1		3	1	4	4	3	3	3	2	1		0		0		3		1		2		1	

DOC: 09		ED	ES	FA	EL																							
		4	3	2	5	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			0		0		1		0		0		0		0		4	3	4	2	1	1	4	4	0	
2	2			X	4	4	0		1		1		4		1	3	4	2	1		2	1	0		0		0	
3	3			X	0		0		0		0		0		0		0		0	1	0		4	3	4	2	4	4
4	1	X			0		4	1	0		0		4	4	4		4	2	4		4		0		3		4	3
5	2	X			4	3	3		4	1	0		4	2	4		0		3		0		1		4		4	4
6	3	X			4	2	0		0		1		0		4	3	1		4	4	0		4	1	4		0	
7	1			X	4		4	3	4		4	4	0		4		1	1	0		1		4		0		4	2
8	2	X			0		0		0		0		0		4	2	0	1	4	4	0		0		0		4	3

DOC: 10		ED	ES	FA	EL																							
		6	4	2	6	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			1		1		2		2		1		2		2		3	3	3	2	1		4	4	2	1
2	2	X			4	4	2	3	4		2	2	2		3	1	3		3		3		2		2		2	
3	3	X			2		1	1	2		2	2	2		1		2	3	2		2		1		S		3	4
4	1	X			1		3		3		3		1		3		3	3	3	2	3	1	1		2		4	4
5	2	X			3		3		3		1		3	4	3	1	1		3	2	3		1		3		3	3
6	3			X	3	3	1		1		1		2		3	2	3	1	2		2		2		4	4	1	
7	1			X	2		3	4	3	1	3	2	2		1		1		1		1		1		1		3	3
8	2	X			3	4	1	3	3		2	1	3		2		1		2		2		2		2		3	2

DOC: 11		ED	ES	FA	EL																							
		6	3	1	5	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			2	2	0		3		0		1		2	1	0		3	3	0		2		4	4	2	
2	2			X	3	3	2		3	2	3		3	1	3		4	4	2		3		3		1		0	
3	3			X	0		4	2	1		1		0		0		0		0		0		0		3	3	4	4
4	1	X			0		3	1	1		2		2		4	4	3		3		3	2	0		4	3	3	
5	2			X	4		4	3	2		0		3		0		2		2	1	4		2		4	4	4	2
6	3			X	4	4	0		0		0		3		3		4	3	2		3		3	1	4	2	0	
7	1			X	0		3	1	4	2	4	3	2		0		0		0		2		2		0		4	4
8	2	X			0		2		4	4	0		3		3		0		3	2	3	1	2		3		4	3

DOC: 12		ED	ES	FA	EL																							
		5	3	3	3	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			2		1		2		2		2		0		2		2	3	1	2	2	1	4	4	1	
2	2	X			1		1		2		2	1	1		4	4	1		3	3	2		2	2	1		1	
3	3	X			0		3	4	2		2	3	1		2		1	2	2		1		0		2		2	1
4	1	X			1				1		0		2		3	4	3	2	3		2	1	0		3	3	3	
5	2	X			3	3	1		0		0		4	4	2	2	1		2		4		1		4		3	1
6	3			X	3		1		0		0		2	1	2		0		2		3	2	3		4	4	3	3
7	1			X	1		2	3	3	4	3		1		2		1		3		3		2	2	1		3	1
8	2	X			1		2		3		2		2	2	2	1	1		3		2		3	3	2		3	4

DOC: 13		ED	ES	FA	EL																
		7	4	1	8																
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																
		DX	NP	ND	ITEMS																
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J		
1	1	X			0	0	0	0	0	4	0	4	3	1	1	1	2	4	4	1	
2	2	X			2	0	4	4	11	1	4	3	1	4	1	0	4	2	0	0	
3	3	X			0	4	4	4	3	4	0	0	2	0	0	0	1	4	4	2	
4	1	X			0	4	3	2	4	3	4	4	2	4	1	0	0	4	4	4	
5	2	X			4	3	0	4	2	0	4	4	2	4	0	0	4	0	0	1	
6	3			X	4	4	1	0	0	0	0	2	4	3	4	2	4	4	1	0	
7	1	X			2	4	3	4	4	4	0	0	1	0	0	4	2	0	4	4	
8	2	X			4	1	4	4	0	2	3	0	0	0	4	0	4	2	0	1	

DOC: 14		ED	ES	FA	EL																
		5	4	3	5																
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																
		DX	NP	ND	ITEMS																
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J		
1	1	X			1	0	1	0	0	0	0	1	4	3	4	2	1	4	4	0	
2	2			X	4	4	0	1	1	4	3	1	4	2	1	2	1	0	0	0	
3	3			X	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	3	4	2	4	4
4	1	X			0	4	1	0	0	4	4	4	4	2	4	4	0	3	4	3	
5	2	X			4	3	4	4	1	0	4	2	4	0	3	0	1	4	4	4	
6	3			X	4	1	0	0	1	0	4	3	0	4	4	0	4	4	2	0	
7	1			X	4	4	3	4	4	4	0	4	1	1	0	1	4	0	4	2	
8	2	X			0	0	0	0	0	0	3	2	0	1	4	4	0	0	0	4	3

DOC: 15		ED	ES	FA	EL																
		6	4	3	3																
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																
		DX	NP	ND	ITEMS																
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J		
1	1	X			2	0	3	0	0	0	3	4	0	2	4	4	4	4	2	1	
2	2			X	4	3	4	2	4	4	3	3	2	4	4	1	0	0	0		
3	3	X			0	4	4	0	3	4	2	0	0	1	0	0	0	0	0		
4	1	X			0	4	4	0	0	4	3	4	2	0	1	0	0	4	1	4	
5	2	X			4	4	0	0	0	4	2	4	3	0	4	4	0	0	1	4	
6	3			X	4	0	0	0	3	4	4	4	0	4	4	4	2	4	4	1	
7	1			X	0	4	4	4	4	3	0	4	2	1	0	0	4	0	4	1	
8	2			X	4	4	3	2	4	3	2	4	0	2	2	0	4	1	4	0	

DOC: 16		ED	ES	FA	EL																
		2	3	1	1																
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																
		DX	NP	ND	ITEMS																
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J		
1	1	X			0	0	3	1	0	3	2	1	2	3	3	3	3	4	4	2	
2	2	X			1	0	1	2	2	1	2	1	1	4	4	0	3	3	0	0	
3	3			X	0	4	2	0	4	1	0	0	0	0	1	2	3	3	4	4	
4	1	X			0	2	2	0	0	4	4	2	1	1	0	0	1	0	4	3	
5	2	X			3	1	3	3	0	4	4	3	2	0	1	2	0	3	3	2	
6	3			X	A	0	0	0	0	0	0	2	4	4	0	3	2	2	3	3	1
7	1			X	0	0	1	4	4	2	2	3	3	0	0	0	0	0	0	0	
8	2			X	0	3	3	3	4	3	2	3	1	0	0	0	3	0	3	0	

DOC: 17		ED	ES	FA	EL																
		8	3	2	7																
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																
		DX	NP	ND	ITEMS																
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J		
1	1	X			3	0	0	2	1	1	2	1	0	4	3	3	3	4	4	1	
2	2			X	4	4	3	2	2	4	3	3	1	4	2	2	3	3	2	2	
3	3			X	0	3	2	3	3	3	2	4	2	2	1	2	3	2	3	3	
4	1	X			0	4	2	0	3	3	3	3	3	3	2	3	1	0	3	4	4
5	2	X			3	3	3	3	1	0	4	4	0	2	3	3	3	3	3	2	
6	3			X	3	1	2	0	1	2	3	1	3	3	4	4	3	4	2	0	
7	1			X	3	3	2	4	4	3	3	3	1	1	2	2	1	0	3	3	
8	2			X	3	3	3	3	4	3	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	

DOC: 18		ED	ES	FA	EL															
		4	4	1	3															
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION															
		DX	NP	ND	ITEMS															
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	
1	1	X			2	3	3	1	3	1	3	4	3	3	4	3	2	3	4	4
2	2	X			2	2	2	4	4	4	3	2	3	4	4	1	3	4	2	3
3	3			X	1	2	1	4	2	1	2	1	4	4	2	1	4	3	3	4
4	1	X			0	0	2	2	4	3	4	4	2	3	2	1	1	1	3	3
5	2	X			4	4	3	2	2	3	4	4	1	3	3	3	2	4	2	
6	3			X	4	3	0	1	2	4	2	3	3	4	4	3	3	1	2	1
7	1			X	1	3	1	2	2	3	3	4	4	3	2	3	4	3	4	2
8	2	X			2	2	3	3	4	4	3	1	1	3	0	0	2	1	2	2

DOC: 19		ED	ES	FA	EL																							
		4	3	1	5																							
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																							
		DX	NP	ND	ITEMS																							
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J					
1	1	X			2		0		1		3		1	1	1	2	0		3	3	0		1		4	4	0	
2	2			X	4	4	0		3	1	3	2	3		1		0		2		0		2	3	0		0	
3	3	X			0		1		2		4	4	3	1	0		4	2	2		0		1		0		4	3
4	1	X			0		1		0		0		0		3	2	1		3	3	2	1	0		4	4	0	
5	2	X			4	3	1		0		0		4	4	0		0		0		2		1	1	0		0	2
6	3			X	0		0		0		1		3	1	3	2	0		3	3	0		0		4	4	0	
7	1			X	2		4	3	3		4	4	1	1	0		0		0		2		1		0		3	2
8	2	X			0		1		3	4	0		0	1	0		0		0		3	2	0		3	3	0	

DOC: 20		ED	ES	FA	EL																							
		4	4	1	3																							
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																							
		DX	NP	ND	ITEMS																							
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J			
1	1	X			N		N		P	1	N		P		N		P	3	P	2	A		N	4	N			
2	2	X			G		N		G	4	G	2	N		G	3	N		G	1	G		G		N		N	
3	3			X	N		N		P		G	3	N		P		P		N		P	1	N		M	2	G	4
4	1	X			N		M	1	M	2	N		N		M	3	M		N		M		N		P		G	4
5	2	X			G	2	N		G	4	N		G	3	M		P		N		N		P		N		N	1
6	3			X	N	1	N		N		N		N		N		N		M	2	N		G	3	G	4	N	
7	1			X	A		M	3	M	2	M	1	G	4	N		N		P		P		M		N		M	
8	2	X			N		P		N		P		N		M	2	N	1	M		P		P		G	4	M	3

DOC: 21		ED	ES	FA	EL																							
		9	4	3	8																							
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																							
		DX	NP	ND	ITEMS																							
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J			
1	1	X			2		3		3		1		3	1	3		4		3	3	4		3	2	3	4	4	
2	2	X			2	2	2		4	4	4	3	2		3		4		4	1	3		4		2		3	
3	3			X	1	2	1		4		2	1	2		1		4	4	2		1		4	3	3		4	
4	1	X			0		0		2		2		4		3	4	4	2	3		2	1	1		1		3	3
5	2	X			4	4	3		2		2		3		4		4	1	3		3		3		2		4	2
6	3			X	4	3	0		1		2		4	2	3		3		4	4	3		3	1	2		1	
7	1			X	2		2		3	4	3	3	2		2	2	2		2		2		2		1		2	1
8	2		X		2		3		3	4	2	1	2		2		3		2		2		2		2	2	3	3

DOC: 22		ED	ES	FA	EL																							
		4	3	3	4	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			P		0		1		0		3	2	4	4	0		0		1		1		3	3	2	1
2	2	X			P		1		4	4	1	3	1		3	2	1		4		1		3	1	1		1	
3	3	X			N		3	1	1		3	3	3	4	0		0		0		0		2		0		3	2
4	1	X			N		0		1		1		0		4	4	3		3	3	3		0		3	2	3	1
5	2	X			M	3	0		1		0		4	4	3	1	0		2		0		1		0		3	2
6	3	X			M	2	0		0		2		3		2		3	1	0		4	3	1	4	4		0	
7	1			X	P		4	4	1		3	3	3	1	1		3		0		0		0		0		3	2
8	2	X			N		0		0		0		0		3	3	0		0		3	2	0		3	1	4	4

DOC: 23		ED	ES	FA	EL																							
		9	3	3	8	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			4		0	3	2	1	3		3		2		2		3	2	1		3		4	4	2	
2	2			X	3	4	3	3	2		3		2	2	3		2		3		2		3		1	1	2	
3	3	X			1		3	4	2	2	2	1	3	3	1		2		1		1		2		3		3	
4	1	X			1		3		1	2	1		3	1	4	4	3		3		2		1		3		4	3
5	2	X			3	2	1		3		0		4	4	2		2		2		3	1	1		1		4	3
6	3			X	3	2	1		1		3		2		2		2		3	1	2		4	3	4	4	1	
7	1			X	3		3		3	4	3	3	2		2		1		3	2	3		3		1		3	1
8	2	X			3		3		3	1	3		3		3	2	1		4	4	3		2		3		4	3

DOC: 24		ED	ES	FA	EL																							
		7	4	3	6	IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																						
DIL	P	PRE			ITEMS																							
		DX	NP	ND	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
					I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J
1	1	X			1	2	0		0	1	0		1		1		0		3	3	1		1		4	4	0	
2	2	X			4	4	1		4	1	3	2	2		3		4	3	2		2		1		1		0	
3	3		X		0		0		3	3	2		3	4	0		1		1		2	2	2	1	2		2	
4	1	X			0		3	1	2		0		4	4	3		2		2		3	2	0		4	3	3	
5	2		X		4		3	3	2		0		4	4	1		1		2		3		4	2	0		3	1
6	3			X	3	2	0	1	0		1		0		2		1		3	3	2		1		4	4	3	
7	1			X	2		4	4	3	1	1		0		3		0		3		2		3	2	0		4	3
8	2	X			0		0		0		0		1	2	1	1	0		4	4	1		0		0		4	3

DOC: 25		ED	ES	FA	EL																
		8	3	2	9																
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																
		DX	NP	ND	ITEMS																
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J		
1	1	X			0	0	0	0	3	1	4	3	0	2	2	0	4	4	4	0	
2	2	X			4	1	4	3	4	4	1	4	0	4	2	0	4	1	0	0	
3	3	X			0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	3	0	0	2	
4	1	X			0	4	1	0	3	4	2	4	3	4	4	4	1	0	4	3	
5	2	X			4	4	0	3	0	0	4	4	2	0	1	0	3	4	4	1	
6	3			X	4	4	0	3	0	2	0	1	4	0	0	4	0	4	0		
7	1			X	1	4	3	4	4	4	4	2	0	0	4	1	1	0	1		
8	2	X			1	0	4	4	0	1	0	0	0	4	3	1	0	1	3	4	2

DOC: 26		ED	ES	FA	EL															
		3	4	1	1															
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION															
		DX	NP	ND	ITEMS															
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	
1	1	X			4	2	0	4	1	0	2	3	0	4	4	3	3	4	3	3
2	2			X	3	0	3	3	1	0	3	4	0	3	3	3	3	2	0	0
3	3	X			0	4	3	3	3	0	0	4	2	0	0	3	1	3	4	4
4	1	X			0	1	4	4	4	1	1	1	1	1	3	3	0	2	3	2
5	2	X			1	3	3	0	0	4	4	3	2	2	0	0	0	3	1	0
6	3			X	0	1	0	0	3	3	3	2	0	0	0	2	1	4	4	0
7	1			X	0	4	4	3	1	3	3	3	2	0	0	1	2	0	2	
8	2			X	1	2	3	1	3	3	2	3	0	0	4	4	0	4	3	2

DOC: 27		ED	ES	FA	EL																
		5	3	2	2																
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																
		DX	NP	ND	ITEMS																
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J		
1	1	X			3	2	2	3	1	1	1	2	2	2	4	2	2	3	3	1	
2	2			X	4	4	2	2	3	3	3	1	3	3	3	2	2	2	2		
3	3			X	0	2	1	3	2	1	2	2	3	2	3	1	2	2	3	4	
4	1	X			1	2	2	2	3	4	3	2	3	2	2	2	1	3	3	3	
5	2	X			3	1	3	4	2	3	4	3	3	2	3	3	3	2	3	2	
6	3			X	3	1	0	1	2	2	2	1	3	3	3	2	1	3	4	2	
7	1			X	2	2	1	2	2	3	3	2	3	0	2	2	2	0	3	4	
8	2	X			2	2	3	4	2	2	2	0	2	2	2	3	1	2	2	3	1

DOC: 28		ED	ES	FA	EL																							
		3	3	1	1																							
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																							
		DX	NP	ND	ITEMS																							
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J					
1	1	X			1		0		1		0		3	4	3	2	0		2		1		3	3	3	1	1	
2	2	X			4	4	0		3	1	4		3	3	0		0		1		3		3	2	0		0	
3	3			X	2		3	3	0		3		2		0		2		2		2	1	3	2	0		4	4
4	1	X			0		1		1		1		0		3		3	3	3	4	2	2	0		3		3	1
5	2	X			3	3	0		0		0		3	4	3	2	0		0		1		1		0		3	1
6	3			X	0		1		0		1		3	3	3	1	2		0		2		3	2	3	4	2	
7	1			X	0		3	2	3	1	0		3	3	2		0		2		0		0		0		4	4
8	2	X			0		2		3	2	3	4	1		3		0		3	1	3		2		1		3	3

DOC: 29		ED	ES	FA	EL																							
		7	3	1	3																							
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																							
		DX	NP	ND	ITEMS																							
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J			
1	1	X			1		0		0		3	1	0		2		1		3	3	4	2	1		4	4	0	
2	2	X			4	4	3		4		4	3	4	2	4		3		3		3	1	3		0		0	
3	3	X			0		4	4	2		3	2	3	1	0		1		0		0		4	3	2		1	
4	1			X	1		4		3		0		3		4	4	4		3		4	1	0		3	3	3	2
5	2	X			4	4	0		0		0		4	3	0		0		0		4	2	3		0		3	1
6	3			X	0		3		0		3		3	3	3	2	3	1	1		1		3		4	4	3	
7	1			X	4	2	0		1		4	3	3	1	0		0		3		3		3		0		4	4
8	2	X			0		3		3	4	3	3	3	2	3	1	0		3		3		0		3		3	

DOC: 30		ED	ES	FA	EL																							
		1	3	1	1																							
DIL	P	PRE			IMPORTANCIA/JERARQUIZACION																							
		DX	NP	ND	ITEMS																							
					1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J	I	J			
1	1	X			1	3	0		0		1		1		1		0		2		4	1	1	2	4	4	0	
2	2	X			2		1		3	1	4	2	3		4	4	3		3		2		4	3	0		1	
3	3		X		1		2	3	1		2		2		0		2	1	2	2	1		2		2		3	4
4	1	X			0		2		0		2		2		4	4	1		3	1	0		0		4	3	3	2
5	2	X			3	2	3		3	1	0		4	4	2		1		3		3		2		0		3	3
6	3		X		3	2	0		0		0		1		2		2		3	4	2		1		3	3	3	1
7	1			X	3	3	3	2	0		3	1	2		0		0		1		1		2		0		4	4
8	2	X			3	3	1		2	1	2		2		2	2	0		2		2		2		2		3	4

APENDICE B: Collage 1: Fotografías Aplicación Prueba BELT



Apéndice D: Collage 2: Fotografías Aplicación Prueba BELT



APENDICE D: Puntuación y medición de cada uno de los docentes.

DOC:	ED	ES	FA	EL				
01	5	3	1	5				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			1	2	7			10
2			2	5	3			10
3		1	2	3	4			10
4		1	3	2	4			10
5				3	3	4		10
6		1	2		7			10
7				4	6			10
8		1	7	2				10
P. Br	0	4	17	21	34	4	55	80
%	0	5	21,3	26,3	42,5	5	68,8	168,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
04	5	3	1	3				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	1	3	2		4			10
2			1		6	3		10
3		7		1	2			10
4	4	3	1	2				10
5	5		5					10
6	2	1			4	3		10
7	2		3	4	1			10
8		1	4		3	2		10
P. Br	14	15	16	7	20	8	27	107
%	17,5	18,8	20	8,75	25	10	33,8	133,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
02	4	4	2	5				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		2			7	1		10
2	1	2			4	3		10
3		2	4		4			10
4		1	4		5			10
5			7		1	2		10
6	2		4		4			10
7	4	3	1			2		10
8	2	3	4	1				10
P. Br	9	13	24	1	25	8	26	80
%	11,3	16,3	30	1,25	31,3	10	32,5	132,5

DOC:	ED	ES	FA	EL				
05	6	3	2	5				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	1			5	4			10
2		2	7	1				10
3		2	4		4			10
4		2	3	1	4			10
5			3		4	3		10
6	2	1	4		3			10
7		1	3		6			10
8		3	4	1	2			10
P. Br	3	11	28	8	27	3	35	115
%	3,75	13,8	35	10	33,8	3,75	43,8	143,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
03	5	4	1	4				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			1	3	6			10
2	4	2		1	3			10
3		2		3	4	1		10
4			1	4	5			10
5			4	2	4			10
6	1	2			7			10
7		1		3	6			10
8		1	2	3	4			10
P. Br	5	8	8	19	39	1	27	80
%	6,25	10	10	23,8	48,8	1,25	33,8	133,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
06	4	3	1	1				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			1	3	6			10
2			3	4	3			10
3			4	2	4			10
4	1		3		6			10
5			5	1	4			10
6			3	1	6			10
7				3	7			10
8		3	2		5			10
P. Br	1	3	21	14	41	0	55	135
%	1,25	3,75	26,3	17,5	51,3	0	68,8	168,75

DOC: 07	ED	ES	FA	EL				
	7	4	4	6				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			1	2	7			10
2			10					10
3		1		4	5			10
4	4			2	4			10
5			1		6	3		10
6		2	4		4			10
7			2	7	1			10
8			2	5	3			10
P. Br	4	3	20	20	30	3	50	130
%	5	3,75	25	25	37,5	3,75	62,5	162,5

DOC: 10	ED	ES	FA	EL				
	6	4	2	6				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		2	1		7			10
2		3	2		5			10
3			3	3	4			10
4	1		2		7			10
5			3	3	4			10
6		2	1		7			10
7			1	3	6			10
8	2	3		1	4			10
P. Br	3	10	13	10	44	0	23	103
%	3,75	12,5	16,3	12,5	55	0	28,8	128,75

DOC: 08	ED	ES	FA	EL				
	3	4	3	1				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		2	1		7			10
2		3		1	6			10
3		2		4	4			10
4			1	3	6			10
5		2	4		4			10
6		1	3		6			10
7		1		2	7			10
8		1	4	3	2			10
P. Br	0	12	13	13	42	0	55	135
%	0	15	16,3	16,3	52,5	0	68,8	168,75

DOC: 11	ED	ES	FA	EL				
	6	3	1	5				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	2			1	7			10
2		1	2		3	4		10
3		3		3	4			10
4	5	1		4				10
5		3	2	1	4			10
6		1	3		6			10
7			2	4	4			10
8	3		5			2		10
P. Br	10	9	14	13	28	6	41	121
%	12,5	11,3	17,5	16,3	35	7,5	51,3	151,25

DOC: 09	ED	ES	FA	EL				
	4	3	2	5				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		2	1		7			10
2	1				7	2		10
3		3	3		4			10
4		1	4		5			10
5			7		2	1		10
6		4	4		2			10
7				2	7	1		10
8	3	2				5		10
P. Br	4	12	19	2	34	9	36	116
%	5	15	23,8	2,5	42,5	11,3	45	145

DOC: 12	ED	ES	FA	EL				
	5	3	3	3				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		2	1		7			10
2			1	5	4			10
3			2	7	1			10
4	4			4	2			10
5			4	2	4			10
6				3	4	3		10
7		2	4	1	3			10
8	4	4			2			10
P. Br	8	8	12	22	27	3	49	129
%	10	10	15	27,5	33,8	3,75	61,3	161,25

DOC:	ED	ES	FA	EL				
13	7	4	1	8				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		1	2		7			10
2			4	3	3			10
3			1	4	5			10
4			4		6			10
5			4		4	2		10
6			3	2	5			10
7		2		4	3	1		10
8	1		4	2	3			10
P. Br	1	3	22	15	36	3	51	131
%	1,25	3,75	27,5	18,8	45	3,75	63,8	163,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
16	2	3	1	1				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	1			2	7			10
2			2	7	1			10
3		3		3	4			10
4		2	4	1	3			10
5			1	2	7			10
6		2	4		3	1		10
7			4	3	3			10
8		3	4	2	1			10
P. Br	1	10	19	20	29	1	49	80
%	1,25	12,5	23,8	25	36,3	1,25	61,3	100

DOC:	ED	ES	FA	EL				
14	5	4	3	5				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		2			7	1		10
2	1	3			4	2		10
3		2	4		4			10
4		1	4		5			10
5			7		2	1		10
6	3		4		3			10
7				2	7	1		10
8		5				5		10
P. Br	4	13	19	2	32	10	34	114
%	5	16,3	23,8	2,5	40	12,5	42,5	142,5

DOC:	ED	ES	FA	EL				
17	8	3	2	7				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		1		2	7			10
2		3			5	2		10
3	4		1	2	3			10
4	1		2	3	4			10
5		3	2		4	1		10
6			3	4	3			10
7		1	4	3	2			10
8			5		5			10
P. Br	5	8	17	14	33	3	47	80
%	6,25	10	21,3	17,5	41,3	3,75	58,8	158,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
15	6	4	3	3				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			1	3	6			10
2			6	1	3			10
3		1		2	3	4		10
4	1	4	3	2				10
5			4	3	3			10
6	3	2		4		1		10
7		2		1	7			10
8				4	4	2		10
P. Br	4	9	14	20	26	7	46	126
%	5	11,3	17,5	25	32,5	8,75	57,5	157,5

DOC:	ED	ES	FA	EL				
18	4	4	1	3				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			2	1	7			10
2			7	1	2			10
3			7	1		2		10
4	1			4	5			10
5	1	3	6					10
6		1	4	2	3			10
7				2	1	7		10
8		3	4		3			10
P. Br	2	7	30	11	21	9	32	80
%	2,5	8,75	37,5	13,8	26,3	11,3	40	140

DOC:	ED	ES	FA	EL				
19	4	3	1	5				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1				3	7			10
2			3	3	4			10
3	1		2	4	3			10
4	5		3	2				10
5		1	5		4			10
6	2		3	1	4			10
7				3	7			10
8			6	3	1			10
P. Br	8	1	22	19	30	0	49	129
%	10	1,25	27,5	23,8	37,5	0	61,3	161,25

DOC:	ED	ES	FA	EL				
22	4	3	3	4				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			1	6	3			10
2			7	1	2			10
3	4			4	2			10
4	2		3	4	1			10
5			5	1	4			10
6		4	1	3	2			10
7				3	7			10
8	4	3	2	1				10
P. Br	10	7	19	23	21	0	44	124
%	12,5	8,75	23,8	28,8	26,3	0	55	155

DOC:	ED	ES	FA	EL				
20	4	4	1	3				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	1	2			7			10
2			6	1	3			10
3		2		3	4	1		10
4		1		5	4			10
5	2		1		3	4		10
6		3	2		5			10
7			2	4	4			10
8	3	2		4		1		10
P. Br	6	10	11	17	30	6	47	127
%	7,5	12,5	13,8	21,3	37,5	7,5	58,8	158,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
23	9	3	3	8				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	1				6	3		10
2		3			6	1		10
3	3			5	2			10
4			1	6	3			10
5	1		5		4			10
6		3	1		6			10
7		2	4	1	3			10
8	3	2	1			4		10
P. Br	8	10	12	12	30	8	42	122
%	10	12,5	15	15	37,5	10	52,5	152,5

DOC:	ED	ES	FA	EL				
21	9	4	3	8				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			2	1	7			10
2			7	1	2			10
3			7	1		2		10
4	1			4	5			10
5	1		6	3				10
6		1	4	2	3			10
7		2	4	1	3			10
8			4	3	3			10
P. Br	2	3	34	16	23	2	39	119
%	2,5	3,75	42,5	20	28,8	2,5	48,8	148,75

DOC:	ED	ES	FA	EL				
24	7	4	3	6				
EST	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	3				7			10
2			3		4	3		10
3	4	1			3	2		10
4	5	1	4					10
5		5	1		4			10
6		1	3		6			10
7		2	1	3	4			10
8	3	1			2	4		10
P. Br	15	11	12	3	30	9	33	113
%	18,8	13,8	15	3,75	37,5	11,3	41,3	141,25

DOC: 25	ED	ES	FA	EL				
	8	3	2	9				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1				4	6			10
2			7	3				10
3			7		3			10
4	1		4	2	3			10
5		3	5	2				10
6	1	3			4	2		10
7			1	2	7			10
8	3		4			3		7
P. Br	5	6	28	13	23	2	36	113
%	6,25	7,5	35	16,3	28,8	2,5	45	141,25

DOC: 28	ED	ES	FA	EL				
	3	3	1	1				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1			3	6	1			10
2		3	1	2	4			10
3			2	3	4	1		10
4	2		4		4			10
5			4	2	4			10
6	1	2		3	4			10
7			1	7	2			10
8	3		2	4		1		10
P. Br	6	5	17	27	23	2	50	130
%	7,5	6,25	21,3	33,8	28,8	2,5	62,5	162,5

DOC: 26	ED	ES	FA	EL				
	3	4	1	1				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	3				7			10
2			1	5	4			10
3			3	3	4			10
4	3	1		4	2			10
5		3		2	5			10
6	2	1		3	4			10
7			1	2	7			10
8			5	3	2			10
P. Br	8	5	10	22	35	0	57	137
%	10	6,25	12,5	27,5	43,8	0	71,3	171,25

DOC: 29	ED	ES	FA	EL				
	7	3	1	3				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1		3			7			10
2	1	2	3		4			10
3	1		3	6				10
4	1	3		4	2			10
5	2		5		3			10
6	2		1	3	4			10
7	2			4	3/1			6
8		1	4	3	2			10
P. Br	9	9	16	20	22	0	42	118
%	11,3	11,3	20	25	27,5	0	52,5	147,5

DOC: 27	ED	ES	FA	EL				
	5	3	2	2				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	2			1	7			10
2				2	5	3		10
3			3	2	4	1		10
4			4	2	3	1		10
5			3	3	4			10
6			3	2	5			10
7			2	4	4			10
8	1		7	2				10
P. Br	3	0	22	18	32	5	50	130
%	3,75	0	27,5	22,5	40	6,25	62,5	162,5

DOC: 30	ED	ES	FA	EL				
	1	3	1	1				
<u>EST</u>	2	3	4	5	6	NR	B	Inc. Punt. Rango.
1	3	1	2		4			10
2			3	3	4			10
3		2	1	3	4			10
4	3		1	4	2			10
5		2	3		4	1		10
6			4		5	1		10
7	3			4	3			10
8	4	2	1		3			10
P. Br	13	7	15	14	29	2	43	123
%	16,3	8,75	18,8	17,5	36,3	2,5	53,8	153,75

