



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

Facultat de Psicologia



COMPONENTES COGNITIVOS Y AFECTIVOS
EN LA CONFIGURACIÓN DE LA PERSONALIDAD
MORAL DE LOS ADOLESCENTES

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Javier Palma Cortés
Director de tesis: Dr. Manuel Martí-Vilar

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA
Doctorado Interdepartamental 27462

Valencia, 2013

A mi madre...

Agradecimientos

Mirando hacia atrás en el tiempo ahora soy consciente de que ha sido muy largo el camino recorrido hasta llegar a este punto de culminación del presente trabajo. Ya hace tantos años que comencé mi formación de postgrado en unos primeros cursos de doctorado iniciados en el Departamento de Psicobiología. Por cuestiones de trabajo y al tener que cambiar mi lugar de residencia durante un período dejé aparcado el tema de la investigación y la formación postgrado. Fue entonces, sobre el año 2008, cuando me reencontré con un antiguo compañero y gran amigo, el Dr. Manuel Martí-Vilar, quien me animó a retomar mis estudios de doctorado y me embarcó en su línea de investigación dentro del Departamento de Psicología Básica, que tanto me ha ilusionado. Es gracias a él y con su apoyo en todo momento como pude plantear y defender mi trabajo de investigación y superar el DEA, y es a partir de su dirección como he podido finalizar la tesis doctoral que se desarrolla en estas páginas.

Agradezco a mi familia, a mi mujer y mis dos hijos, todo el tiempo que me han concedido para poder realizar esta tesis. Éste ha sido causa de muchas tardes y períodos vacacionales enteros que he tenido que robarles para poder avanzar poco a poco, sin pausa, en el desarrollo de esta investigación.

No quiero olvidar, en este apartado de agradecimientos, por un lado la disponibilidad de los centros educativos de Quart de Poblet donde recogí los datos utilizados, los equipos directivos y el personal docente en todo momento facilitaron la recogida de éstos. Y por otro lado, también quiero recordar a todos los adolescentes que participaron en esta experiencia.

PRIMERA PARTE. MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

Capítulo I. Personalidad Moral y Adolescencia

1.1 Aproximaciones teóricas a la personalidad moral.....	23
1.1.1 Personalidad moral y desarrollo moral.....	23
1.1.2 Aproximaciones iniciales de modelos introspectivos.....	30
1.1.3 Modelos teóricos de base cognitiva.....	31
1.1.4 Visiones integradoras de la personalidad moral.....	36
1.2 Aspectos psicoevolutivos de la adolescencia.....	45
1.2.1 Desarrollo físico y desarrollo cognitivo en los adolescentes.....	48
1.2.2 Las relaciones sociales en la adolescencia.....	53
1.2.3 La construcción de la propia identidad del adolescente.....	55

Capítulo II. Componentes cognitivos de contenido: los valores humanos

2.1 Aspectos conceptuales sobre los valores.....	59
2.1.1 El concepto de valor.....	59
2.1.2 Valores y otros conceptos – constructos psicológicos.....	65
2.2 Clasificación y estructura de los valores.....	70
2.2.1 Pirámide de necesidades de A. Maslow.....	70
2.2.2 Teoría de los valores humanos de B. Hall y B. Tonna.....	72
2.2.3 Categorización Transcultural de S. Schwartz.....	73
2.2.4 Modelo Pentatriaxios de P. Hernández.....	76
2.2.5 Síntesis de las aportaciones de los distintos modelos.....	81
2.3 Teoría de los Valores de M. Rokeach.....	82
2.3.1 Los valores humanos de M. Rokeach.....	82
2.3.2 Taxonomía de valores.....	85

Capítulo III. Componente cognitivo-estructural: el razonamiento moral prosocial

3.1 Aportaciones iniciales.....	91
3.1.1 Aportaciones de J. Piaget.....	91
3.1.2 Aportaciones de L. Kohlberg.....	93
3.2 Concepto y categorías del razonamiento moral prosocial.....	95
3.2.1 Concepto.....	95
3.2.2 Categorías.....	96
3.3 Variables sociodemográficas que influyen en razonamiento prosocial.....	102
3.3.1 Influencia de la variable independiente sexo.....	102
3.3.2 Influencia de los factores edad y nivel educativo.....	109

Capítulo IV. Componentes afectivos: la empatía

4.1 Aportaciones teóricas en el estudio de la empatía.....	121
4.1.1 Perspectivas desde una base cognitiva.....	123
4.1.2 Aproximaciones desde una base afectiva.....	126
4.1.3 Visión integradora de la base afectiva y cognitiva de la empatía.....	129
4.1.4 Aportaciones de la neurociencia al estudio de la empatía.....	133
4.2 Concepto y variables sociodemográficas que influyen en la empatía.....	138
4.2.1 Delimitación conceptual.....	138
4.2.2 Diferencias de género en la empatía.....	140
4.2.3 Influencia de las variables edad y proceso madurativo en la empatía.....	144

Capítulo V. Relación entre los diferentes componentes analizados

5.1 El componente cognitivo-estructural y el componente afectivo.....	147
5.2 Los componentes cognitivo-estructural y de contenido.....	153
5.3 El componente cognitivo de contenido y el componente afectivo.....	158
5.4 Relación entre los tres componentes analizados.....	166

SEGUNDA PARTE. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo VI. Método e hipótesis

6.1 Diseño y objetivos de la investigación.....	171
6.1.1 Diseño de la investigación.....	171
6.1.2 Objetivos marcados en la investigación.....	173
6.2 Hipótesis.....	175
6.2.1 En relación a los componentes cognitivos de contenido (los valores).....	175
6.2.2 Sobre los componentes cognitivos – estructurales y afectivos (RMP y empatía)	177
6.2.3 Acerca de la relación entre estos componentes analizados.....	181
6.3 Descripción de la población objeto de estudio.....	192
6.4 Procedimiento empleado en la investigación.....	195

Capítulo VII. Instrumentos y propiedades psicométricas

7.1 Inventario de Valores: Rokeach Value Survey (RVS), 1973.....	199
7.1.1 Características generales de la Escala de Valores de Rokeach (RSV).....	201
7.1.2 Propiedades psicométricas del RSV.....	203
7.2 Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM-R). Carlo, Eisenberg y Knight, 1992...	204
7.2.1 Estructura del PROM-R.....	206
7.2.2 Codificación del PROM-R.....	210
7.2.3 Propiedades estadísticas del PROM-R.....	212
7.3 Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Davis, 1980.....	217
7.3.1 Estructura del IRI	218
7.3.2 Codificación del IRI.....	221
7.3.3 Características psicométricas del IRI.....	222

TERCERA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VIII. Descripción de los componentes cognitivos de contenido de la personalidad moral de los adolescentes: los Valores

8.1 Análisis global de los resultados en la preferencia de Valores.....	231
8.1.1 Puntuaciones generales en la preferencia de valores finales.....	232
8.1.2 Resultados globales en la preferencia de valores instrumentales.....	235
8.2 Influencia de las variables sociodemográficas en los Valores.....	239
8.2.1 Efecto de la variable “sexo”.....	239
8.2.2 La variable “edad”.....	242
8.2.3 El “nivel educativo”.....	248
8.2.4 Influencia cruzada de las variables estudiadas.....	251

Capítulo IX. Descripción de los componentes cognitivos-estructurales y afectivos: Razonamiento Moral Prosocial y Empatía

9.1 Resultados en el Razonamiento Moral Prosocial.....	255
9.1.1 Puntuaciones globales en Razonamiento Moral Prosocial.....	255
9.1.2 Efecto variables sociodemográficas en Razonamiento Moral Prosocial.....	258
9.1.2.a Efecto de la variable “sexo”.....	258
9.1.2.b La variable “edad”.....	261
9.1.2.c El “nivel educativo”.....	266
9.1.2.d Influencia cruzada de las variables estudiadas.....	269
9.2 Resultados en la Empatía.....	271
9.2.1 Medidas globales en la Empatía.....	271
9.2.2 Influencia de las variables sociodemográficas en la Empatía.....	274
9.2.2.a Influencia de la variable “sexo”.....	274
9.2.2.b La variable “edad”.....	276
9.2.2.c El “nivel educativo”.....	280
9.2.2.d Efecto cruzado de las variables estudiadas.....	284

Capítulo X. Relaciones entre los componentes cognitivos y afectivos.

10.1 Influencias de la Empatía en la Escala de Valores.....	287
10.1.1 Relación entre las dimensiones de la empatía y los valores finales.....	288
10.1.2 Relación entre las dimensiones de la empatía y los valores instrumentales.....	295
10.2 Resultados relación Razonamiento Moral Prosocial y Escala de Valores...	304
10.2.1 Relación entre las categorías de razonamiento prosocial y los valores finales...	304
10.2.2 Relación entre razonamiento prosocial y valores instrumentales.....	316
10.3 Relación entre el Razonamiento Moral Prosocial y la Empatía.....	324
10.3.1 Resultados globales de la relación entre los constructos.....	324
10.3.2 Relaciones significativas entre el razonamiento prosocial y la empatía.....	327

CUARTA PARTE. CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSIÓN

Capítulo XI. Conclusiones finales sobre los componentes analizados en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes

11.1 En relación a los componentes cognitivos de contenido: los valores.....	339
11.2 En cuanto a los componentes cognitivos estructurales: el RMP.....	344
11.3 Acerca de los componentes afectivos: la empatía.....	348
11.4 Sobre la relación entre los componentes cognitivos y afectivos.....	351
11.5 Conclusiones finales y discusión.....	355

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICE

Índice de tablas

Tabla 1. Cuatro componentes de J. Rest (1973).....	37
Tabla 2. Ámbitos del desarrollo de la personalidad moral (Zeledón, 2005).....	40
Tabla 3. Cómo se organizan los valores humanos desde los diferentes modelos.....	81
Tabla 4. Taxonomía de valores de Rokeach. (Martí-Vilar y Palma, 2010).....	87
Tabla 5. Definiciones de empatía.....	139
Tabla 6. Variables independientes de la investigación.....	173
Tabla 7. Distribución de la muestra en función al sexo, edad y curso.....	194
Tabla 8. Valores finales e instrumentales de la Escala de Rokeach.....	201
Tabla 9. Distribución y signo de los ítems por cada una de las escalas del IRI.....	222
Tabla 10. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Finales.....	232
Tabla 11. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Finales ordenadas por preferencia.....	233
Tabla 11. Valores finales: comparación con otras investigaciones.....	235
Tabla 12. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Instrumentales.....	236
Tabla 13. Organización de los valores instrumentales por nivel de predilección.....	237
Tabla 14. Valores instrumentales: comparación con otras investigaciones.....	238
Tabla 15. Influencia de la variable “sexo” en los valores.....	240
Tabla 16. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido.....	242
Tabla 17. Efectos de la variable “edad” en los valores.....	243
Tabla 18. Influencia de la de los diferentes grupos de edad en los valores significativos.....	244
Tabla 19. Comparaciones entre grupos de edad en los valores significativos.....	245
Tabla 20. Puntuaciones media y correlaciones entre la variable edad y los valores.....	247
Tabla 21. Influencia del “nivel educativo” en la preferencia de valores.....	248
Tabla 22. Influencias significativas del “nivel educativo” en los valores.....	249
Tabla 23. Comparaciones entre cada grupo de “nivel educativo” en los valores.....	250
Tabla 24. Valores que presentan influencia de más de dos variables independientes.....	252
Tabla 25. Puntuaciones generales de la muestra en razonamiento moral prosocial.....	256
Tabla 26. Comparación de resultados en RMP con otras investigaciones.....	258
Tabla 27. Influencia variable sexo en las subescalas del razonamiento moral prosocial.....	259
Tabla 28. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido.....	262
Tabla 29. Influencia variable edad en las diferentes subescalas del razonamiento prosocial.....	262
Tabla 30. Comparaciones entre grupos de edad en el razonamiento por Aprobación.....	264
Tabla 31. Correlaciones entre el razonamiento moral prosocial y la edad.....	265
Tabla 32. Influencia nivel educativo en el del razonamiento moral prosocial.....	266
Tabla 33. Relación entre nivel educativo y razonamientos por Aprobación y Estereotipado.....	268
Tabla 34. Correlaciones entre razonamiento prosocial y nivel educativo.....	268
Tabla 35. Influencia cruzada de las variables independientes sobre el RMP.....	270
Tabla 36. Puntuaciones generales de la muestra en las dimensiones de empatía.....	271
Tabla 37. Comparación de resultados generales con otras investigaciones.....	273
Tabla 38. Influencia de la variable sexo en las dimensiones de la empatía.....	274
Tabla 39. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido.....	276
Tabla 40. Influencia de la variable edad en las dimensiones de la empatía.....	277

Tabla 41. Comparaciones entre grupos de edad en las dimensiones de la empatía.....	279
Tabla 42. Niveles de correlación entre la variable “edad” y la empatía.....	279
Tabla 43. Influencia del nivel educativo en las dimensiones de la empatía.....	280
Tabla 44. Comparaciones entre grupos de edad en las dimensiones PT, FS y PD de la empatía.....	282
Tabla 45. Correlaciones entre las subescalas de empatía y el nivel educativo.....	283
Tabla 46. Dimensiones de la empatía que reciben influencia de más de dos variables independientes..	284
Tabla 47. Influencia de la empatía en la preferencia de valores finales.....	288
Tabla 48. Correlaciones entre las dimensiones de empatía y los valores finales.....	289
Tabla 49. Puntuaciones medias de cada grupo de Toma de Perspectiva (PT).....	290
Tabla 50. Puntuaciones medias de cada grupo de la dimensión Fantasía (FS).....	292
Tabla 51. Puntuaciones medias de cada grupo de la Preocupación empática (EC).....	293
Tabla 52. Sujetos y puntuaciones medias por grupos de Malestar Personal (PD).....	294
Tabla 53. Influencia de la empatía en la preferencia de valores instrumentales.....	296
Tabla 54. Correlaciones entre empatía y preferencia de valores instrumentales.....	297
Tabla 55. Sujetos y Puntuaciones medias de cada grupo de Toma de Perspectiva (PT).....	298
Tabla 56. Sujetos y puntuaciones medias por grupos de Fantasía (FS).....	300
Tabla 57. Puntuaciones medias por grupos de Preocupación Empática (EC).....	301
Tabla 58. Sujetos y puntuaciones medias por grupos de Malestar Personal (EC).....	303
Tabla 59. Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores finales.....	305
Tabla 60. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y los valores finales.....	306
Tabla 61. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Hedonista.....	307
Tabla 62. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento por Aprobación.....	309
Tabla 63. Puntuaciones medias del razonamiento por Necesidades en los valores finales.....	311
Tabla 64. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Estereotipado.....	312
Tabla 65. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Internalizado.....	314
Tabla 66. Puntuaciones medias Puntuación Compuesta en los valores finales.....	315
Tabla 67. Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores instrumentales.....	317
Tabla 68. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y los valores instrumentales...	318
Tabla 69. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Hedonista.....	319
Tabla 70. Puntuaciones medias del RMP por Necesidades en el valor v29 «Ser independiente».....	322
Tabla 71. Sujetos y puntuaciones medias en los valores v23 «Ser limpio» y v26 «Ser servicial».....	322
Tabla 72. Puntuaciones medias de cada grupo de RMP Internalizado en valores instrumentales.....	323
Tabla 73. Puntuaciones medias de cada grupo de Puntuación Compuesta en valores instrumentales...	324
Tabla 74. Influencia del razonamiento moral prosocial en las dimensiones de la empatía.....	325
Tabla 75. Correlaciones entre categorías de razonamiento prosocial y dimensiones de la empatía.....	326
Tabla 76. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo de razonamiento Hedonista.....	328
Tabla 77. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo de RMP por Aprobación.....	329
Tabla 78. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo del razonamiento Necesidades...	330
Tabla 79. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo del razonamiento Estereotipado.	331
Tabla 80. Sujetos y puntuaciones medias en PT, FS y EC por grupos de RMP Internalizado.....	331
Tabla 81. Sujetos y puntuaciones medias de los grupos de Puntuación PROM en EC.....	333

Índice de gráficas

Gráfica 1. Pirámide de A. Maslow (1979)	71
Gráfica 2. Estructura de los valores humanos de Schwartz (1993: 5)	75
Gráfica 3. Modelo de estructuración de los valores Pentatriaxios. Hernández (2002: 156).....	79
Gráfica 4. Población adolescente en función del sexo y la edad.....	193
Gráfica 5. Distribución de la muestra según la edad y el nivel educativo.....	195
Gráfica 6. Jerarquización de valores finales de los adolescentes de nuestra muestra.....	234
Gráfica 7. Orden preferencia de valores instrumentales en los sujetos de nuestra muestra.....	238
Gráfica 8. Puntuaciones significativas en los valores según el sexo.....	241
Gráfica 9. Puntuaciones en los diferentes valores significativos según la edad.....	246
Gráfica 10. Comparaciones entre grupos de edad en valores significativos.....	247
Gráfica 11. Puntuaciones en los diferentes valores significativos según el nivel educativo.....	251
Gráfica 12. Puntuaciones medias de la muestra en categorías de razonamiento prosocial.....	257
Gráfica 13. Puntuaciones en las categorías del razonamiento prosocial según el sexo.....	260
Gráfica 14. Influencia de la edad en el razonamiento orientado a la aprobación.....	263
Gráfica 15. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y la edad.....	265
Gráfica 16. Influencia nivel educativo en razonamiento por Aprobación y Estereotipado.....	267
Gráfica 17. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y nivel educativo.....	269
Gráfica 18. Puntuaciones medias de la muestra en las dimensiones de empatía.....	272
Gráfica 19. Puntuaciones en las dimensiones de la empatía según el sexo.....	275
Gráfica 20. Puntuaciones en las categorías de la empatía según la edad.....	277
Gráfica 21. Correlaciones entre las dimensiones de la empatía y la edad.....	280
Gráfica 22. Puntuaciones en las dimensiones de la empatía según curso.....	281
Gráfica 23. Correlaciones entre las dimensiones de empatía y el nivel educativo.....	283
Gráfica 24. Influencia de la Toma de Perspectiva (PT) en los valores finales.....	291
Gráfica 25. Influencia de la Fantasía (FS) en cada valor final.....	292
Gráfica 26. Influencia de la Preocupación Empática (EC) en los valores finales.....	294
Gráfica 27. Influencia de la dimensión Malestar Personal (PD) en los valores finales.....	295
Gráfica 28. Influencia de la Toma de Perspectiva (PT) en los valores instrumentales.....	299
Gráfica 29. Influencia de la Fantasía (FS) en los valores instrumentales.....	300
Gráfica 30. Influencia de la Preocupación Empática (EC) en los valores instrumentales.....	302
Gráfica 31. Influencia de la dimensión Malestar Personal (EC) en los valores instrumentales.....	303
Gráfica 32. Influencia del razonamiento Hedonista en los valores finales.....	308
Gráfica 33. Influencia del razonamiento por Aprobación en los valores finales.....	310
Gráfica 34. Influencia del razonamiento Necesidades en los valores finales.....	311
Gráfica 35. Influencia del razonamiento Estereotipado en los valores finales.....	313
Gráfica 36. Influencia del razonamiento Internalizado en los valores finales.....	314
Gráfica 37. Influencia de cada grupo de Puntuación Compuesta en los valores finales.....	316
Gráfica 38. Influencia del razonamiento Hedonista en los valores instrumentales.....	320
Gráfica 39. Influencia del razonamiento por Aprobación en los valores instrumentales.....	321
Gráfica 40. Correlaciones entre categorías de razonamiento prosocial y dimensiones de empatía.....	327
Gráfica 41. Influencia del razonamiento de Internalizado en las dimensiones PT, FS y EC.....	332

Introducción al presente trabajo

Son más de doce años los que llevo trabajando como Orientador de Instituto y mi trabajo ha hecho que la etapa evolutiva de la adolescencia esté muy presente en mi quehacer diario. Este hecho ha influido notablemente a la hora de enfocar la presente tesis doctoral. Por un lado he experimentado y analizado en cada una de mis intervenciones como orientador las características que desde la teoría psicológica y pedagógica describen este momento evolutivo, y por otro lado en los últimos años hemos vivido en el mundo educativo el desarrollo de procesos de convivencia, mediación, aspectos prosociales... que poco a poco han centrado la importancia de determinados constructos psicológicos en la configuración de la personalidad del adolescente.

Desde este punto de partida, el programa de Doctorado “Desarrollo Personal y Participación” me ha aportado un camino por el que poder aunar todos los conocimientos teóricos sobre determinados procesos básicos y todas las herramientas metodológicas para poder plantear una investigación que fuera en este sentido. Junto con este programa de Doctorado cabe resaltar también la línea de investigación del Dr. Manuel Martí-Vilar (“Pensamiento e interacción social”) que se enmarca directamente en constructos y procesos prosociales que hoy en día estamos viendo en los centros educativos son elementos esenciales que debemos tener en cuenta para que los alumnos/as aprendan y se desarrollen como personas y ciudadanos de nuestra sociedad.

A partir de estas motivaciones e intenciones se diseñó la presente tesis doctoral con el objetivo de analizar cómo se comportaban determinados aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo moral y en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes. En relación a los aspectos cognitivos se centro la investigación en la preferencia y jerarquización de los valores humanos, y en el pensamiento prosocial. Los procesos empáticos, desde su vertiente afectiva, fueron analizados como expresión del componente afectivo de la personalidad moral de los adolescentes. En definitiva se estableció como cuestión a investigar: *¿Qué papel juegan en el desarrollo moral y en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes los constructos cognitivos y afectivos: valores humanos, razonamiento moral prosocial y empatía?*

Para el desarrollo del presente trabajo se ha llevado a cabo una extensa y actualizada revisión bibliográfica. En este sentido cabe destacar los estudios de N. Eisenberg (2009), donde realiza una descripción sobre el constructo de la empatía y analiza su desarrollo a lo largo de diferentes etapas evolutivas. También se destaca la aportación de G. Carlo y G. Knight (2011), estos autores en sus investigaciones analizan el desarrollo del razonamiento moral prosocial y su comportamiento en la etapa de la adolescencia. Y por último cabe destacar las aportaciones de M. Martí-Vilar y Palma (2010) sobre la jerarquización y preferencia de valores humanos.

La tesis doctoral ha sido diseñada como un estudio transversal basándose en la estrategia *grupo-criterio*, en el que se han tomado varios grupos de sujetos de diferente sexo, con diferente edad y nivel educativo, los cuales han sido evaluados de forma independiente y en un único momento temporal. Posteriormente estas variables se han relacionado funcionalmente a través de diferentes ANOVA y, finalmente, se ha

comprobado la aparición o no de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la dirección marcada en la fundamentación teórica.

De esta forma, el presente trabajo se estructura en cuatro grandes bloques. Una primera parte de conceptualización teórica que se centra en los dos grandes temas de la tesis: la personalidad moral y la adolescencia. Una segunda parte donde se describen aspectos metodológicos de la investigación y se presentan las hipótesis de partida. Una tercera parte en la que se presenta los resultados que se han obtenido, y una cuarta parte en la que se analizan y discuten las conclusiones a la que se llega tras todo el trabajo, y se marcan líneas futuras de continuidad.

PRIMERA PARTE.

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

Capítulo I

Personalidad Moral y Adolescencia

1.1 Aproximaciones teóricas a la Personalidad Moral

La personalidad se puede considerar como *«una hipotética estructura de tendencias a actuar, pensar y sentir que caracteriza la individualidad de las personas»* (Pérez, 2010: 71). A partir de esta definición debemos especificar que los aspectos morales de la personalidad han suscitado importantes debates y explicaciones que han llegado a negar, incluso, su propia existencia, lo que implica que los diferentes enfoques psicológicos conciben el desarrollo moral desde puntos de vista distintos (Martí-Vilar y Palma J., 2010). En los siguientes apartados analizaremos diferentes aproximaciones teóricas a este constructo base de la presente tesis doctoral.

1.1.1 Personalidad moral y desarrollo moral

Desde unas primeras conceptualizaciones las teorías psicoanalíticas identifican unas determinadas características innatas en el crecimiento moral, que llevan al sujeto a interiorizar las normas sociales y culturales a través de su *«super-yo»*. Se considera todo lo relacionado con la moral humana como el resultado de un mecanismo de defensa inconsciente (Freud, 1895; Klein, 1958).

Postulan estos autores que existen fases en el desarrollo moral, pero éstos son estadios de carácter libidinal e instintivo más que moral. Sin embargo la contribución de esta teoría al ámbito moral ha sido muy importante, siendo el estudio del *desarrollo del yo* una parte del estudio del desarrollo moral, aunque no sea la más importante ni la más específica.

Muy cercano a este enfoque, Erikson (1968) considera también la moral como resultado del «*super-yo*», pero para este autor, el individuo va a desempeñar en este proceso de interiorización un papel mucho más activo que el atribuido por el psicoanálisis clásico.

Según el autor el desarrollo moral surge a partir de una progresiva integración de los diversos conflictos, funciones, estadios y aspectos de la vida, y su resultado se vive como un sentimiento de identidad interior, puesto que el yo es un sistema consciente de control que da unidad y continuidad a la vida.

Desde este enfoque, la investigación ha derivado en el interés de las reacciones afectivo - morales de los niños y adolescentes, centrándose, sobre todo, en el sentimiento de culpa. Para el psicoanálisis clásico este sentimiento es el resultado de deseos inconscientes reprimidos que, a su vez, pueden provocar el sentimiento de empatía (Freud, 1913).

Para las nuevas tendencias de psicoanálisis del yo el sentimiento de culpa es una adquisición tardía, ya que requiere un determinado grado de *desarrollo del yo* y de

comprensión. La moral va a considerarse así, como resultado de procesos conscientes (Erikson, 1970).

Las teorías del aprendizaje, por su parte, definen el desarrollo moral a partir de la influencia del ambiente, pues es a través de éste como se controla a los individuos y se interiorizan las reglas sociales, garantizando el bien social. Es decir, al igual que el enfoque psicoanalítico las teorías del aprendizaje definen el desarrollo moral como socialización

Para los autores de este enfoque, el desarrollo moral consiste en una creciente conformidad conductual y afectiva a normas y reglas morales que permiten al individuo evitar castigos y buscar recompensas sociales. Las normas básicas consisten en la interiorización de unas normas externas al individuo.

Dentro de esta teoría destacan, por su importancia Bandura y Walters (1963) los cuales señalan que las técnicas más eficaces para inhibir las transgresiones son aquellas en las que se refuerza positivamente otra conducta incompatible; y las que utilizan el razonamiento reflexivo acerca de las consecuencias negativas de dichas transgresiones y de las consecuencias positivas de las otras respuestas alternativas. Así, señalan que la inconsistencia en la conducta moral de un sujeto en distintas situaciones suele ser el resultado de técnicas de disciplina también inconsistentes.

Respecto al estudio del desarrollo moral en sus aspectos emocionales, destacan en este enfoque las investigaciones realizadas sobre el sentimiento de culpabilidad centrándose en los siguientes puntos: mecanismos de adquisición y mantenimiento;

influencia del momento de aplicación de variables destacando la aplicación del castigo; influencia de los procesos cognitivos; resultados de las distintas técnicas de disciplina y significación de esta conducta dentro del desarrollo moral general (Bandura y Walters, 1963).

Por otra parte, la conducta altruista o prosocial es otro de los aspectos estudiados dentro del ámbito moral. La teoría del aprendizaje formulada por Aronfreed explica la conducta altruista como una respuesta adquirida a través de la imitación y mantenida por su capacidad para reducir, no el sufrimiento de otra persona, sino el propio sufrimiento asociado con aquél; y la conducta empática como resultado de un condicionamiento emocional vicario (Aronfreed, 1968).

En general los autores de este enfoque han insistido en los mecanismos y condiciones ambientales y educativas que aumentan la presencia de este tipo de conducta, sobre todo en los niños.

Por último, las teorías cognitivo - evolutivas, consideran que hay un componente básico cognitivo – estructural o de juicio moral, que consiste en una construcción activa que cada uno lleva a cabo en su relación con el contexto y que le lleva a niveles de autonomía superiores. Los autores de este enfoque *«parten de la interrelación que se da entre la persona y el contexto. Identifican su madurez con la construcción activa de principios de justicia universales y autónomos...»* (Díaz-Aguado, 1982: 25).

En el terreno de las emociones como la vergüenza, la culpabilidad y el miedo, posteriores a las transgresiones, este enfoque considera que pueden analizarse en

relación con el segundo estad de desarrollo moral (Kohlberg, 1971). Además el desarrollo de la empatía se considera importante como capacidad para adoptar distintos roles, poniéndose en el lugar de los otros (Eisenberg, 2009). Este enfoque se ha desarrollado en profundidad en capítulos posteriores.

En relación a otro componente de la personalidad moral, la conducta moral, y haciendo una revisión en el tiempo, se observa que el desarrollo moral se ha entendido mayoritariamente como un aumento de la resistencia a la transgresión. Las medidas utilizadas para su estudio han consistido, sobre todo, en situaciones en las que el sujeto recibe un fuerte incentivo para actuar de modo que viole algunas de las normas comúnmente aceptadas, bajo condiciones mínimas de riesgo de ser descubiertos. En esta línea destacan los primeros trabajos llevados a cabo en el tema del desarrollo moral.

Así, Macaulay y Watkins (1925) estudiaron las influencias ambientales que afectan al desarrollo de los valores morales y señalaron que los niños y niñas aceptan los convencionalismos sociales y, a partir de ahí, elaboran su sistema de valores.

Otra aproximación a la personalidad moral surge de los trabajos de G. Allport (1937). Tal y como determina Pervin (1998: 215) la psicología de la personalidad comienza a reconocerse como una parte distinta de la psicología a partir de 1930 gracias a las aportaciones de G. Allport. En lo relacionado con la moral, el autor desarrolló un modelo que explicaba el desarrollo moral de la persona supeditado a los rasgos de personalidad que presentara. Otros estudios importantes en este sentido son los que aportan Hartshorne, May y Maller (1928, 1930), sobre la educación del

carácter, en los que concluyen que las acciones morales son tan complejas que es imposible generalizar acerca de la conducta moral.

Estos autores y otros en esta línea, definen el carácter moral como la suma del conjunto dimensiones personales que son objeto de aprobación social o, por el contrario, de sanción (Havighust, Taba, 1949).

Para Hartshorne y May estos rasgos son: honestidad, servicialidad (entendida como disponibilidad para sacrificarse por el grupo o con fines caritativos) y autocontrol (entendido como persistencia en las tareas encomendadas). Para estos autores la conducta moral es más una función del contexto social y específica donde el sujeto debe actuar, que de predisposiciones morales individuales.

Esta idea pertenece a la doctrina de la especificidad, que se sitúa en el lado opuesto a las teorías estructural-cognitivas (Gerson y Damon, 1978). Havighurst y Taba (1949) señalan que el carácter moral se desarrolla como resultado de: recompensa y castigo e imitación inconsciente y pensamiento reflexivo, postulando dos niveles de caracteres: uno controlado por la expectativa social y el otro controlado por los ideales morales.

Para estos autores los rasgos característicos son: responsabilidad, lealtad, valor moral y afabilidad, señalando que los niños están muy condicionados por los adultos y la religión. Casi todos los trabajos mencionados están vinculados con la hipótesis de que el desarrollo moral consiste en una socialización interiorizada. Por ello el tipo de medida es el «no acatamiento de unas normas sociales» sin ser descubiertos. Por ello, y

siguiendo a Díaz-Aguado (1982), no podemos considerar que en estas investigaciones se estudie realmente el desarrollo moral.

Feck y Havighurst (1960) consideraron importante estudiar el desarrollo del carácter moral. Para ello utilizaron una prueba que consistía en preguntar a los niños y adolescentes sobre sus pensamientos referentes a la persona a la que les gustaría parecerse. Observaron que los niños más pequeños tendían a mencionar personas e ideas concretas, mientras que con la edad se observaba una abstracción de dichas ideas. Estos autores realizaron estudios longitudinales basándose, sobre todo, en Freud y Fromm, y distinguiendo cinco tipos de carácter moral: amoral, calculador, conformista, irracional, escrupuloso y racional-altruista.

Por su parte, Wright (1971) elabora una tipología parecida a la anterior señalando cinco dimensiones morales: resistencia a la transgresión, reacciones posteriores a la transgresión, altruismo, insight moral e ideología moral. Las diferencias entre estas dimensiones, y por lo tanto, el tipo de carácter moral que resulte de ellas, se determina por dos variables:

- 1.- El grado de interiorización de la influencia socializante y
- 2.- Las influencias sociales con los iguales y con los adultos.

A pesar de los largos años de estudio sobre el desarrollo moral, se echa en falta tanto una teoría global como trabajos a nivel empírico donde se tengan en cuenta los componentes de la moralidad de una forma conjunta. En los siguientes apartados nos

centraremos más detenidamente en las bases teóricas más significativas de la Psicología Moral y de la Personalidad.

1.1.2 Aproximaciones iniciales de modelos introspectivos

El psicoanálisis surge a partir de los trabajos de Sigmund Freud durante el siglo XIX. En el desarrollo de su teoría, Freud dio forma a lo que se conoce como el modelo genético del desarrollo de la personalidad. Este modelo explica el desarrollo del sujeto a partir de un desarrollo evolutivo por medio de procesos inconscientes. Este desarrollo pasa por diferentes etapas relacionadas con aspectos propios del desarrollo psicosexual.

De esta forma, esta corriente describe una primera fase de desarrollo (primer año de vida) conocida como la fase «*oral*» relacionada con la excitación de partes de la boca por la acción de la succión al mamar. El segundo año de vida se denomina la etapa «*anal*», relacionada con el placer por la secreción y retención de heces. Sobre los 3 y 5 años se describe la fase denominada «*fálica*», en ésta ya el placer se centra en los órganos genitales (es en este momento cuando se desarrolla el conocido Complejo de Edipo). Finalmente el desarrollo culmina con la etapa «*genital*».

Para Freud (1938) la adolescencia es la última etapa de desarrollo. Se corresponde en su teoría a la etapa genital (de los 12 a los 15 años aproximadamente), período en que se reanuda la lucha entre el ello y el yo tras una etapa de descanso en la niñez, todo esto debido a la maduración sexual del adolescente-joven.

Los psicoanalistas describen la adolescencia como un periodo de «*tormentoso y borrascoso*», el conflicto sexual es la expresión de esta caracterización. Surgen durante esta etapa sentimientos confrontados como la soledad y la ansiedad, unidos a una construcción de la identidad que conllevará a una construcción final de la personalidad.

Otro teórico significativo de este modelo es Erik Erikson. Fue discípulo de Freud y en sus planteamientos teóricos introdujo ocho estadios en el desarrollo de la personalidad, correspondiéndose la adolescencia y la juventud con los estadios quinto y sexto (1968, 1980).

Erikson planteaba que el desarrollo psíquico estaba determinado (concepción epigénica) y que el ambiente y la realidad social matiza algunos aspectos en este desarrollo (Brody, 2000). El crecimiento de la persona se explica a partir de la resolución de diferentes conflictos que surgen en cada etapa de desarrollo. Así “el yo” debe resolverlas con cierto carácter estable y universal. Durante la etapa de la adolescencia los conflictos entre la identidad y la confusión por un lado, y la intimidad versus la soledad por el otro, definirán la personalidad del adolescente (Erikson, 1968). Si estos conflictos son resueltos de forma adecuada se desarrollará una identidad personal adecuada, si no se dará paso a lo que el autor denomina «*la confusión del yo*».

1.1.3 Modelos teóricos de base cognitiva

Surgen con fuerza una serie de aproximaciones teóricas que describen el desarrollo moral y la configuración de la personalidad moral ligado al desarrollo

cognitivo de la persona. Dentro de esta línea analizaremos las aportaciones de dos grandes autores: J. Piaget y L. Kohlberg.

Aportaciones de J. Piaget a la configuración moral

El interés de Piaget por la configuración moral de los sujetos ya está presente en sus primeros trabajos, guiado de la mano de sus maestros Flournoy y Bovet, ambos profesores en Ginebra. Piaget admiró también a Federico Rauh del que recogió principalmente su concepto de «experiencia moral», concepto próximo al actual de «clarificación de valores», que Piaget aceptó en un primer momento y que transformó posteriormente en juicio moral. La experiencia moral, tal como la entendía Rauh, era una experiencia de toma de conciencia de los propios valores con el fin de llegar a conservar una cierta fidelidad a sus principios morales. Esa experiencia moral es, pues, una tarea personal y subjetiva. El juicio moral de Piaget, por el contrario, versará principalmente sobre una comprensión de la coherencia interpersonal de las normas morales. Lo subjetivo, lo objetivo, en moral, es desde el principio un problema central en la psicología de Piaget: «*Nos hemos propuesto estudiar el juicio moral, y no las conductas o sentimientos morales*» (Piaget, 1932: 5).

Es posible que la contribución más importante de Piaget (1932) haya sido la formulación explícita de una distinción olvidada con frecuencia por quienes se ocupan de la psicología moral, como es la distinción entre una moral convencional y una moral generada a partir de un código racional (Pérez-Delgado, 1995: 171).

Por «moral convencional» se entiende simplemente llevar a cabo aquello que es lo cotidiano, o lo que nos es impuesto. Si se pide una justificación para la observancia de una regla particular, el individuo apela a una autoridad o a lo que otras personas hacen o dicen que es correcto. Pero no se plantea de ordinario la cuestión de la validez de tal código. Se entiende, a su vez, por «*código moral racional*» aquél que el individuo acepta fundado en razones, que percibe que podría ser de otro modo, y lo aplica con mayor reflexión.

Para perfilar el planteamiento piagetiano sobre lo moral hay que tener en cuenta una serie de elementos importantes (Pérez-Delgado, 1995: 172):

- Piaget insiste en que hay algo como lo que describió Kant con el nombre de moral propiamente dicha, diferente de la regulación fundada en la costumbre y en la autoridad.
- Piaget supone un cierto proceso de maduración, es decir, una transición gradual de una estructura mental a otra, de una moral convencional (heterónoma) a una moral derivada de un código racional (autónoma).
- El desarrollo moral y el desarrollo cognitivo están estrechamente interrelacionados en el crecimiento del niño.
- Como escribe Rodrigo, para Piaget «la conducta moral del individuo responde a un marco interpretativo en el cual los estímulos se organizan en conceptos y categorías. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto. Los principios

organizadores de este mundo infantil son diferentes a los del adulto, lo cual implica que las situaciones sociales son percibidas e interpretadas de modo diferente por unos y por otros» (Rodrigo, 1985: 628).

Para finalizar con esta aproximación al papel del autor en la psicología moral cabe destacar que Piaget no llegó a determinar el papel que los factores contextuales pueden jugar en el crecimiento moral de los niños, como pueda ser la familia, la sociedad, el aprendizaje... (Pérez-Delgado, 1995:172).

La teoría del Desarrollo Moral de Kolbergh

Lawrence Kohlberg asume un planteamiento opuesto a las posiciones basadas en la «*maduración*» y las opuestas basadas en la «*asociación*». De esta forma el autor se basa en un modelo estructural, de base cognitiva y principios evolutivos del desarrollo moral (Turiel, 1984; Beltrán, 1987; Marchesi, 1991; Gozávez, 2000; García, 2008). Este aspecto significa que entiende que la persona se desarrolla cognitivamente a partir de su relación y experiencia con el entorno.

Kolberg señala una serie de principios específicos que son propios a las teorías cognitivo-evolutivas sobre el desarrollo moral y la personalidad moral (García, 2008; Puig, 2012):

- a) Existe un componente cognitivo básico en el desarrollo moral.

- b) La autoestima, aceptación, competencia y autocomprensión son motores básicos del hecho moral.
- c) Existe universalidad en aspectos básicos del desarrollo moral.
- d) Es la interacción social la que produce el desarrollo moral, el paso entre los diferentes estadios de desarrollo.

A partir de estas aportaciones Kohlberg describe el desarrollo moral a partir de cambios en las configuraciones mentales, donde juegan un papel muy importante el desarrollo cognitivo y social (Rubio, 2000).

Ya en sus primeras aportaciones Kohlberg (1958), influenciado por Dewey y Piaget, estableció tres niveles (el preconvencional, el convencional y el postconvencional-de principios) por los que avanza el desarrollo moral (Rubio, 2000).

Los estadios morales son entendidos como formas específicas de hacer juicios morales y de tomar una decisión sobre un conflicto-dilema. Expresan qué es lo correcto y por qué lo es, siempre con una cierta influencia social.

Cabe destacar también que este modelo ha sido criticado por su fuerte influencia del pensamiento occidental individualista (Turiel, 2008).

Para Kohlberg, a partir de su modelo cognitivo y evolutivo, es la interacción entre la persona y el ambiente la que nos hace crecer cognitivamente, por medio de la

reestructuración de nuestros esquemas mentales (Piaget, 1983; Turiel, 1984; García, 2008).

De esta forma se puede apreciar una correspondencia entre el desarrollo cognitivo y sus etapas descritos por Piaget y el desarrollo moral de Kohlberg (García, 2008).

1.1.4 Visiones integradoras de la personalidad moral

En este apartado se analiza la aportación de una serie de modelos teóricos que destacan la importancia que tiene también en la configuración de la personalidad moral otros elementos como son: la emoción, la conducta, las bases neuropsicológicas, las relaciones sociales... Nos centraremos en las aportaciones de J. Rest, del Grupo de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona y de la autora D. Narvaéz.

J. Rest y el modelo de los cuatro componentes

Rest (1973, 1976, 1983, 1986) desarrollará una estructuración diferente sobre el desarrollo moral y el pensamiento moral, a partir de las enseñanzas de su maestro Kohlberg. En su teoría el autor llegaba a afirmar que no se puede independizar totalmente la cognición y el sentimiento en lo moral, y que tampoco debemos separar la conducta en relación a estos dos aspectos, aspectos que son los causantes de un comportamiento moral dado. También Rest determinaba que aunque en algunas investigaciones o aproximaciones teóricas a estos constructos se independizan

cognición-sentimiento-conducta, no debemos obviar que todos tres están interrelacionados en el hecho moral (Rest, 1986).

Desde esta perspectiva el autor presenta cuatro componentes en toda conducta moral. Éstos están totalmente interrelacionados y cualquier desequilibrio entre ellos puede generar en un desequilibrio en la conducta moral. En la siguiente tabla se presenta una descripción de los cuatro componentes propuestos por Rest:

Tabla 1. Cuatro componentes de J. Rest (1973)

COMPONENTE I. ENTENDER LA SITUACIÓN. SENSIBILIDAD MORAL: supone reconocer que aquello que hacemos influye en los demás.
COMPONENTE II. DETERMINAR LA MEJOR ALTERNATIVA MORAL. ¿QUÉ ES LO QUE SE DEBERÍA HACER? JUICIO MORAL: teniendo en cuenta el componente moral se determina qué es lo óptimo a realizar y/o decidir.
COMPONENTE III. DECIDIR LO QUE «REALMENTE» SE PROPONE HACER. MOTIVACIÓN MORAL: prevalencia de los valores morales en contraposición con otro tipo de valores. La persona elige la alternativa que considere más apropiada, en la que puede coincidir o no con las consideraciones moralmente deseables del Componente II.
COMPONENTE IV. LLEVAR A CABO EL PLAN DE ACCIÓN DECIDIDO. CARÁCTER MORAL: Para seguir la línea de acción moral elegida se implementan aspectos como la fuerza moral, la perseverancia, la voluntad y la fuerza de convicción.

En su modelo teórico, Rest no se separa totalmente de los preceptos de Kohlberg sobre crecimiento moral. Sí que redefine el concepto de estadio moral. Así

presenta un concepto de éste más abierto e interrelacionado con otros factores propios del razonamiento moral.

Según su teoría el autor defiende que existen seis esquemas diferentes que se configuran para establecer el pensamiento/juicio moral. Estos son:

1º Estadio de la Moralidad de la obediencia: estadio inicial sin cooperación, definida por la autoridad.

2º Estadio de la Moralidad del egocentrismo instrumental o del intercambio sencillo: como defendía Kolberg en su segundo estadio.

3º Estadio de la Moralidad de la concordancia interpersonal: en este estadio aparece la cooperación.

4º Estadio de la Moralidad de la ley y la obligación hacia el orden social: nuestras acciones están regidas por el orden y la ley.

5º Estadio de la Moralidad del consenso social: un paso más hacia la construcción de un orden social y la cooperación en el diseño de las leyes y órdenes.

6º Estadio de la Moralidad de la cooperación social no arbitraria: desarrollo de principios fundamentales como la igualdad, la justicia...

Como se puede apreciar, es a partir del estadio tercero cuando podemos encontrar caracterizado aspectos propios del pensamiento adolescente moral que se analiza en el presente trabajo.

Personalidad Moral del GREM de la Universitat de Barcelona

El término de personalidad moral toma fuerza, en esta última década, a partir del trabajo del GREM (Grupo de Recerca en Educació Moral) de la Universitat de Barcelona. Este grupo de investigadores ha desarrollado un modelo para entender el fenómeno moral. Parte de una perspectiva constructivista, desde las aportaciones de la Pedagogía y la Psicología (Buxarrais et al 1997; Buxarrais y Martínez, 2009; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011).

Los dos principios fundamentales en que se sustenta este modelo son:

1. LA AUTONOMÍA: este principio se basa en que la persona actúe a partir de un conocimiento de la norma, para así poder construirla y mejorarla.
2. LA RAZÓN DIALÓGICA se relaciona con una toma de decisiones que surge del conflicto individual o social a la hora de enjuiciar los valores que rigen nuestra conducta, en este proceso juega un papel muy importante el diálogo.

Según Buxarrais et al (1997) el perfil moral que se espera formar, se caracterizaría por el desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor y por la adquisición de las capacidades-conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y

creativo con la realidad y consigo mismo, de manera que sea posible elaborar normas y proyectos contextualizados.

Este modelo teórico destaca la importancia de la intervención pedagógica y la educación en valores para el crecimiento moral de la persona. En este sentido, esta intervención se dirige a potenciar una serie de aspectos morales que favorecerían el desarrollo de la personalidad moral del sujeto, atendiendo a cuatro ámbitos básicos: la construcción del yo, la reflexión sociomoral, el diálogo y la convivencia. Véase tabla 2.

Tabla 2. Ámbitos del desarrollo de la personalidad moral (Zeledón, 2005)

La construcción del yo	Toma en consideración el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía y la autorregulación. Dentro de los valores personales que se intenta favorecer encontramos al esfuerzo, constancia, superación, aceptación de las contrariedades, libertad, esperanza del cambio y mejora tanto a nivel individual como colectiva, entre otros (Buxarrais et al 1997; Buxarrais y Martínez, 2009; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011).
La reflexión sociomoral	Reflexión sobre temáticas éticas, morales o sociomorales, de conflicto y jerarquía de valores. En ella también se contempla la capacidad de adopción de otros puntos de vista diferentes a nivel cognitivo, así como la capacidad de empatía (tanto a nivel de pensamientos como de sentimientos y emociones). La constituye además, la comprensión crítica, el juicio moral y la capacidad cambiar el medio (cambiar la realidad para mejorarla, pasar a la praxis, a la acción.) Dentro de los valores que la conforman podemos encontrar la justicia y la dignidad, el diálogo y el respeto, la colaboración, esperanza y cambio, así como la solidaridad, entre otros. (Buxarrais et al 1997; Buxarrais y Martínez, 2009; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011).

El diálogo	Se plantea desde tres vertientes. La primera como procedimiento por cuanto su dimensión intersubjetiva es una herramienta para solucionar los conflictos de convivencia y de valor que nos afectan tanto personal como colectivamente. Engloba otros principios de valor de carácter material tan como la sinceridad y el respeto a todas las personas implicadas en una situación de diálogo, el interés y la esperanza por encontrar acuerdos comunes fundamentados en la justicia y la equidad así como la solidaridad y la empatía como condiciones del proceso dialógico. La segunda como valor, pues se convierte en un instrumento de resolución de conflictos que implica una actitud y una opción valorativa determinadas. Y por último, en su tercer línea se afirma el carácter transversal del diálogo, en tanto proceso y recurso como también principio de valor. (Buxarrais et al 1997; Buxarrais y Martínez, 2009; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011).
La convivencialidad	Competencia de las personas para convivir, para compartir aspectos básicos y sociales de la vida. La construcción del conocimiento social, las habilidades sociales y los sentimientos morales formarían parte de la convivencialidad, que estaría fundamentada en principios de respeto, igualdad, solidaridad y justicia. (Buxarrais et al 1997; Buxarrais y Martínez, 2009; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011).

Estos cuatro ámbitos se descomponen en una serie de dimensiones de la personalidad moral, para orientar la sistematización de las estrategias educativas que favorecen su desarrollo (Zeledón, 2005):

1. **AUTOCONOCIMIENTO:** Posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, una valoración de la propia persona y una autoconciencia del yo. Asegura el conocimiento de la forma de ser, pensar y sentir de cada uno.
2. **AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN:** Promueve la autonomía de la voluntad y una mayor coherencia de la acción personal.
3. **CAPACIDADES DE DIÁLOGO:** Competencias para transmitir y recibir opiniones, desde diferentes visiones, intentando llegar a un acuerdo razonado.
4. **CAPACIDAD PARA TRANSFORMAR EL ENTORNO:** Se define a partir de la implicación y el compromiso en la relación con el entorno.
5. **COMPRENSIÓN CRÍTICA:** Competencia para comprender moralmente la información relevante y actuar en consecuencia.
6. **EMPATÍA Y PERSPECTIVA SOCIAL:** Asegura que tengamos en cuenta a los demás, conociendo aspectos importante de los otros como son: las razones, sentimientos y valores.
7. **HABILIDADES SOCIALES PARA LA CONVIVENCIA:** Competencia social, competencia para una adecuada relación con los que nos rodean. Asegura la expresión de la persona en sociedad.

8. RAZONAMIENTO MORAL: Pensamiento y reflexión sobre los hechos y conflictos morales. Tiene como finalidad llegar a principios de justicia.

Para finalizar cabe destacar que el GREM tiene ya una larga trayectoria en el diseño y aplicación de una serie de estrategias, técnicas y recursos que permiten al profesorado de los diferentes niveles educativos apoyar su trabajo de aula en el desarrollo de estos aspectos tan importantes en la educación de niños y adolescentes (Buxarrais et al 1997; Buxarrais y Martínez, 2009; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011).

Las aportaciones de la neurociencia a la psicología moral (D. Narváez)

D. Narváez basa sus aportaciones al desarrollo moral y a la configuración de la personalidad moral desde una aproximación que tiene en cuenta las últimas aportaciones de la neurociencia (Narváez, 2010: 75). Así presenta su «*Teoría de la ética triuna*». Este modelo teórico se define como una teoría interdisciplinaria que intenta vincular la psicología moral a la neurobiología y a la neurociencia afectiva, explicar las diferencias individuales en el funcionamiento moral, y sugerir las condiciones iniciales para el desarrollo moral adecuado.

En su teoría, la autora parte de la idea de que cada persona adopta tres tipos de posicionamientos frente a la vida y frente a los demás, siguiendo lo que ella denomina estos tipos de éticas:

1. La ética de seguridad: orientada a la autopreservación, y a menudo hacia el logro de una posición dominante, bien sea como persona o a través del grupo al que se pertenece.
2. La ética de conexión o relación: enfocada en el establecimiento de lazos sociales, intercambios emocionales o relaciones de cuidado con otros.
3. La ética de imaginación: concentrada en la búsqueda de formas creativas de pensar y actuar socialmente (Narváez, 2010: 76).

A partir de esta aportación, la autora defiende que cada ética tiene raíces neurobiológicas que se manifiestan en las estructuras y circuitos biológicos del cerebro humano. Todo esto se fundamenta en la «*Teoría de la ética triuna*», la cual deriva su estructura de la «*Teoría del cerebro triuno*» de MacLean (1973, 1990). En ésta MacLean propone que en el cerebro humano hay tres formaciones que reflejan relaciones ancestrales con especies de orden inferior. Anatómica y bioquímicamente, las tres formaciones reflejan la evolución de los reptiles, los mamíferos primitivos y los mamíferos modernos.

La evidencia acumulada por la neurociencia afectiva no sólo confirma las líneas generales de la «*Teoría del cerebro triuno*», sino que señala la importancia crítica de las primeras experiencias sobre la expresión de los genes, los sistemas de circuitos emocionales (Champagne y Meaney, 2006), la formación de la personalidad (Schoore, 1994), y la cognición (Greenspan y Shanker, 2004).

De esta forma Narváez propone que *«tres sistemas morales distintivos han evolucionado desde nuestros ancestros hasta nosotros, que éstos impulsan la acción moral humana a nivel individual y grupal, y tienen etiologías que son influidas por las experiencias vividas a temprana edad y en períodos críticos»* (Narváez, 2010: 76).

1.2 Aspectos psicoevolutivos de la Adolescencia

Siguiendo a Pérez (2010) la adolescencia, definida como la transición entre la infancia y la vida adulta, es una experiencia que varía de una cultura a otra y que, dentro de una misma cultura, cambia con el paso del tiempo. En los grupos sociales en los que la libertad de opción de vida es escasa y el entramado social no es muy complejo, es un periodo corto y ritualizado (los *«ritos de iniciación»* de la pubertad duran tan sólo unos días o semanas) mientras que en contextos como el nuestro la preparación para la vida adulta lleva años y confronta al individuo a tareas y desafíos evolutivos de envergadura.

Entre nosotros, el inicio de la adolescencia se sitúa aproximadamente hacia los 12 años y termina hacia los 20 aunque el periodo post-adolescente (la llamada adultez emergente) puede dilatarse hasta bien entrada la veintena. No obstante, este criterio cronológico es sólo aproximativo, ya que en general, tanto en la literatura científica como en el pensamiento lego, el inicio de la adolescencia se vincula a los cambios biológicos de la pubertad, y su final a los cambios sociales como: la mayoría de edad, la finalización del periodo educativo formal, la autonomía económica, el establecimiento de un compromiso afectivo formal, etc. (Pérez, 2010: 72).

Un periodo tan largo del desarrollo no puede ser homogéneo. Por eso, cada vez encontramos con más frecuencia autores que lo dividen en etapas, siendo habitual, mencionar tres (Arnett, 2008):

a) Durante la primera, que abarca de los 10 a los 14 años aproximadamente y que se denomina adolescencia temprana, los cambios más notables son: la maduración sexual y los inicios del pensamiento formal.

b) En la segunda fase, la adolescencia intermedia, de los 15 a los 18, la creciente autonomía respecto de la familia y la expansión de las relaciones con los iguales, son las transformaciones más acusadas, al mismo tiempo que siguen los esfuerzos para ajustarse a los procesos de maduración biológica y los progresos del razonamiento intelectual.

c) En la tercera fase, la adolescencia tardía, que comprende desde los 18 años hasta mediados de la veintena, el logro de la independencia y la autonomía respecto a los padres y las relaciones amistad-afecto siguen siendo cuestiones a las que el individuo dedica grandes dosis de energía. Asimismo, imprimen con fuerza otros temas referidos a su definición como persona que de forma inminente va a desempeñar roles adultos y que exigen la valoración y elección de compromisos éticos, sociales, afectivos, profesionales, ideológicos, etc. Entre los cambios biológicos, el hito más destacado es la maduración del córtex frontal (relacionado con el control de impulsos y la valoración del riesgo, entre otras funciones), y en los intelectuales, lo más característico es la posibilidad de pensamiento post-formal (razonamiento más flexible, dialéctico y pragmático que el formal).

Los psicólogos del desarrollo han descrito los principales logros socio-personales que cada cultura espera que se alcancen a lo largo de la vida. Una de las aportaciones más valiosas en este sentido fue la de Havighurst (1972). Este autor consideraba que estos logros son destrezas, conocimientos, actitudes y funciones específicas que resultan de una combinación del esfuerzo personal, la maduración física, la presión social y la educación. De los adolescentes se espera que:

- a) Consigan establecer relaciones nuevas y más maduras con coetáneos de ambos sexos
- b) Acepten y adopten un rol sexual masculino o femenino
- c) Acepten la propia apariencia física y se responsabilicen del cuidado del propio cuerpo con eficacia
- d) Alcancen la independencia emocional de los padres y otros adultos
- e) Se preparen para la independencia económica y el desarrollo profesional o se preparen para la vida familiar
- g) Adopten una ideología y un sistema de valores éticos que guíe su conducta
- h) Desarrollen los conceptos y habilidades intelectuales necesarios para llevar a cabo una conducta cívica responsable.

De forma general, las tareas o cuestiones clave en el desarrollo personal del adolescente son: la búsqueda y el logro de la identidad, la autonomía y las decisiones sobre las metas vitales.

No es el objetivo de la presente tesis desarrollar un estudio exhaustivo sobre la etapa de desarrollo de la adolescencia. Sí que a través de los siguientes apartados presentaremos ideas importantes para comprender mejor el momento evolutivo en el que se encuentran los adolescentes, nos centraremos en los cambios que experimentan y en el desarrollo de la propia identidad.

1.2.1 Desarrollo físico y desarrollo cognitivo en los adolescentes

Los cambios físicos que se producen durante esta etapa se asocian con la pubertad. Se denomina pubertad al proceso de crecimiento físico rápido y de maduración sexual en el cual el cuerpo de un niño se convierte en adulto, capaz de la reproducción.

Se considera que el inicio de la adolescencia es diferente en las chicas que en los chicos. Mientras que para ellas, se asocia con la primera menstruación; en el caso de los chicos coincide con la aparición del vello púbico. Además, las diferencias corporales entre niños y niñas antes de la pubertad son casi únicamente los órganos genitales; mientras que durante la pubertad se denotan diferencias mucho más grandes, tales como el tamaño, la forma, la composición y el desarrollo de muchas estructuras corporales (Arnett, 2008).

En el caso de las chicas, los cambios físicos visibles en la pubertad suponen el desarrollo de los senos, la aparición del vello púbico, el período menstrual y el ensanchamiento de las caderas. Además, debido a los niveles ascendentes de estrógeno, las chicas experimentan un crecimiento rápido, y aparece el vello axilar, perianal,

encima de los labios, patillas y peri-areolar. Su composición corporal aumenta, debido a los tejidos adiposos, cuyas grasas se reparten en los senos, caderas y muslos; produciendo la forma típica de la mujer. La membrana mucosa de la vagina engorda y adquiere un tono rosáceo, dando respuesta al nivel de estrógenos. Existe un desarrollo de los sistemas respiratorio y circulatorio. Asimismo, los niveles ascendentes de andrógenos pueden variar la composición de los ácidos grasos de la transpiración, y por ello se produce un cambio en el olor corporal. Por último, los niveles de andrógenos también aumentan la secreción de aceite y pueden provocar la aparición de acné, en cantidad variable.

En el caso de los chicos, los cambios físicos suponen un crecimiento corporal, habitualmente mayor que el de las chicas, un crecimiento de los testículos, del pene, la aparición del vello púbico alrededor de los órganos genitales, y la primera eyaculación. También experimentan cambios en la voz, que se agrava, y la aparición del vello facial, en barba y bigote. Igual que en las chicas, los niveles altos de andrógenos producen cambios en el olor corporal, en el que contribuye la alta secreción de sudor por parte de las glándulas sudoríparas, especialmente tras el ejercicio físico. Además, aparece el acné, debido a los niveles altos de andrógenos. Se da, también, un aumento del peso, relacionado con el desarrollo de los sistemas respiratorio y circulatorio; que conducen a un aumento de la fuerza y de la resistencia física, más marcada en los hombres que en las mujeres.

Los efectos hormonales desencadenan la pubertad en ambos sexos. Una señal hormonal del hipotálamo estimula la glándula pituitaria, cuyas hormonas estimulan a su vez a las glándulas adrenales y las glándulas sexuales (o gónadas). La hormona

liberadora de gónadas (llamada GnRH) provoca que las gónadas incrementen su producción de hormonas sexuales, especialmente los estrógenos y la testosterona. Este incremento hormonal afecta otra vez al hipotálamo y a la pituitaria, que aumentarán su producción de la hormona del crecimiento (GH) y de más hormonas liberadoras de gónadas. A su vez, esto provoca que las glándulas adrenales y las gónadas produzcan más hormonas sexuales. Ambos sexos experimentan un incremento de volumen de la testosterona y los estrógenos. De todas formas, cabe destacar que en los chicos, el nivel de testosterona es alrededor de 18 veces mayor que en la infancia; y en las chicas, los estrógenos se multiplican aproximadamente por ocho los niveles de la infancia (Coleman y Hendry, 2003). Estos niveles hormonales se dan al menos un año antes de las primeras manifestaciones visibles de la pubertad, y se mantienen durante toda la adolescencia.

Con todos estos cambios físicos, el adolescente va desarrollando su propia autoimagen. El cambio experimentado en la imagen corporal que se genera en la adolescencia pone de manifiesto una serie de cambios en la manera de percibirse, sentir y actuar. Así, ya no se percibe como un niño, como ha hecho hasta entonces, sino que tiene que aceptar sus cambios físicos y su crecimiento corporal, y adaptarse a ellos. En este sentido cobra importancia centrarse en el desarrollo, que se da durante esta etapa, el proceso de autovaloración de su imagen e identidad: la autoestima adolescente. En este sentido cabe destacar que la autoestima es un tema clásico y permanente en la investigación sobre adolescencia, porque, al menos en el entorno de los países occidentales, se relaciona con el desarrollo saludable. Algunas de las conclusiones que se repiten invariablemente en los trabajos empíricos son las siguientes (Coleman y Hendry, 2003):

a) Los adolescentes no necesitan tener una imagen positiva en todas las esferas (académica, social, apariencia física, atractivo sexual, etc.) para que su autoestima sea elevada. De hecho, puede haber grandes diferencias entre su estimación en unas y otras. Lo que parece ser decisivo es lo importante que sea para el adolescente el áreas en cuestión.

b) Se produce una oscilación en el nivel de autoestima en la mayoría de los adolescentes. Las investigaciones indican que la autoestima tiende a disminuir en la adolescencia temprana y luego va aumentando en la adolescencia intermedia y tardía.

c) Se han constatado diferencias en función del género en cuanto al peso de unas facetas y otras en la autoestima global, que reflejan en gran medida los valores tradicionales asociados a la masculinidad y la feminidad. Si bien la apariencia física, el rendimiento académico, la popularidad y la aceptación social son factores importantes para unos y otras, los chicos suelen manifestar una actitud algo más despreocupada que las chicas. En general también se han encontrado puntuaciones algo más bajas en autoestima en las chicas que en los chicos. Tal vez, como argumentan algunos autores, entre ellos Carol Gilligan (1982), las chicas van «*perdiendo su voz*» a medida que se van adaptando a las expectativas de género culturales, mientras que los chicos son presionados para afirmarse. Sin embargo, no siempre es fácil para éstos valorarse positivamente, especialmente cuando no cumplen con la expectativa que dictamina que un hombre debe ser siempre fuerte, seguro, duro y arriesgado. La socialización diferencial, hace también diferente la vulnerabilidad.

Además de los cambios físicos y de autoimagen anteriormente revisados, se requieren otros cambios, más variables y menos visibles, para alcanzar la madurez. Se trata de los cambios cognitivos, que acercan los adolescentes a personas más adultas en cuanto a su utilización del análisis, la lógica y el razonamiento. Según Piaget (1981), el razonamiento que caracteriza la edad adolescente es el pensamiento de las operaciones formales, que corresponde al último estadio del desarrollo cognitivo de su teoría. Por su parte, los investigadores cercanos a la teoría del procesamiento de la información consideran que el pensamiento en la adolescencia se encuentra en un nivel más alto de la cognición, que se alcanza a partir de las mejoras en las habilidades concretas. Ambas perspectivas están de acuerdo en que el pensamiento adolescente es cualitativamente diferente y está por encima del pensamiento infantil.

Se trata, pues, de un razonamiento capaz de pensar en términos de posibilidad, es decir, de emitir hipótesis y especular, separando lo que es real de lo que es posible. Esto conlleva a una forma hipotética-deductiva de abordar las distintas situaciones y de comprender la lógica proposicional.

De esta forma, cuando hablamos de pensamiento hipotético nos referimos al pensamiento que implica proposiciones y posibilidades que pueden reflejar o no la realidad. Y cuando hablamos de razonamiento deductivo tratamos de aquel que deriva inferencias y conclusiones lógicas de premisas generales. Los adolescentes, pues, serán capaces de asimilar conceptos de probabilidad y creencia, así como de llegar niveles altos de ostracismo.

1.2.2 Relaciones sociales

Todo este desarrollo cognitivo induce al adolescente a progresar en el conocimiento social. Pensar en términos hipotéticos y abstractos les permite llegar a un nuevo nivel de auto-examen y a adquirir la capacidad de comprender la perspectiva de los demás. Los adolescentes están pendientes de cómo les consideran los demás e intentan ordenar los sentimientos conflictivos respecto a sus padres, sus amigos y la escuela. Además, estos cambios coinciden con la finalización de la escuela primaria y la incorporación a la educación secundaria.

Siguiendo la teoría de Piaget, Arnett (2008) plantean que el conocimiento social se adquiere a partir de tres áreas. Éstas son el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de las relaciones con los demás y el de las instituciones sociales. En cuanto al conocimiento de uno mismo, los adolescentes elaboran nuevas definiciones de sí mismos. La percepción de las relaciones interpersonales se hace más compleja y elaborada; mientras que las instituciones sociales se hacen necesarias para abordar los aspectos que les motivan y que quieren desarrollar.

Durante esta etapa, los adolescentes se enfrentan a la adopción de nuevos papeles y expectativas. Aunque hayan superado la etapa de la niñez en términos físicos, deben conseguir alcanzar la adultez desde un punto de vista psicológico y social; y este proceso es el que caracteriza la etapa adolescente. El adolescente debe conseguir un autocontrol emocional (Pérez, 2010). Se trata conseguir habilidades cognitivas que le permitan tener relaciones positivas, así como habilidades para solucionar los problemas, sobretodo en tanto que generen alternativas; y que prevengan las

consecuencias de sus conductas. Según Papalia (2011), las tareas evolutivas que una persona adulta social y psicológicamente competente debe lograr son tales como: *«alcanzar relaciones maduras con personas de ambos sexos, adquirir un papel social masculino o femenino, aceptar el propio físico, lograr una independencia económica y emocional respecto a los padres, adquirir unos valores y un sistema ético que guíe su conducta, prepararse para crear una nueva familia y lograr una conducta socialmente responsable»* (Papalia, 2011: 234).

Hay autores que consideran que la evaluación del adolescente sobre sí mismo está en función de las reacciones de los demás respecto su conducta; o bien del juicio que prevé que los demás harán de él, sea éste real o ficticio. Por ejemplo, según Connolly (1991), construimos el autoconcepto a partir de la selección de valoraciones que nos hacen los otros (significativos para nosotros) desde la niñez, tomando conciencia durante la adolescencia, y teniendo en cuenta tanto el tipo de valoración como su estabilidad y continuidad.

De esta forma existen una serie de trastornos de la personalidad que, según Millon y Davis (1998), están vinculados a problemas interpersonales, es decir, en la relación con los demás. Serían aquellos trastornos propios de personas que no han integrado de forma adecuada todos los cambios sociales implicados en la adolescencia. Se trata de los trastornos de personalidad dependiente, histriónico, narcisista y antisocial. En el caso de los trastornos dependiente e histriónico, están muy orientados a satisfacer las necesidades de los demás, sin tener en cuenta las suyas propias. En cambio, los trastornos narcisista y antisocial, se orientan hacia la satisfacción de sus propios deseos y aspiraciones. Este desequilibrio entre las propias necesidades y las de los demás tiene su origen en la adolescencia, puesto que es durante este periodo que se

forma el concepto sobre uno mismo, como veremos más adelante. De esta forma, tanto la adaptación a los otros como la inadecuación es un proceso que tendrá lugar durante la etapa adolescente.

1.2.3 La construcción de la propia identidad

Todos los cambios que hemos mencionado anteriormente constituyen las bases sobre las cuales el adolescente construye su propio concepto sobre sí mismo. El análisis de sus propias ideas, sentimientos y experiencias provoca una mayor reflexión y consciencia sobre ellos mismos y sobre los demás. De esta manera, las nuevas capacidades cognitivas, que incluyen el dominio de la abstracción y la planificación, le permitirán elaborar una imagen de sí mismo mucho más detallada y articulada.

La consciencia sobre uno mismo se puede distorsionar con el egocentrismo que caracteriza al adolescente (Coleman y Hendry, 2003). Se trata de una opinión de sí mismos en la cual los adolescentes se consideran mucho más importantes en la escena social de lo que lo son en la realidad, y por lo cual se centran en ellos mismos excluyendo a los demás. Llegan a creer que sus pensamientos, experiencias y sentimientos son los únicos. Según Arnett (2008), a los adolescentes les cuesta diferenciar lo que es único de lo que es general, universal; y por ello no logran saber cuándo una experiencia ha sido experimentada de igual manera por otra persona. Se trata de una fábula de sí mismos en la que creen firmemente que su historia es particular y única.

Otra consecuencia del egocentrismo adolescente es la llamada fábula de la invencibilidad (Coleman y Hendry, 2003). Algunos adolescentes piensan que no serán víctimas de las conductas peligrosas, aunque las hagan. Por ejemplo, que ellos no sufrirán las consecuencias de la actividad sexual sin protección, o del abuso de drogas, o de los accidentes de tráfico por imprudencia. Relacionado con este concepto, muchos adolescentes construyen una fábula personal, por la que están convencidos que están destinados a la fama, a la fortuna y a los grandes logros personales y laborales.

Poco a poco, el adolescente entra en contacto con una audiencia imaginaria, con lo que entiende que los demás también son capaces de experimentar las vivencias de la misma manera o parecida que la de él. La audiencia imaginaria se refiere a pensar que los demás le están constantemente observando, y le lleva muchas veces a fantasear sobre las reacciones de los demás ante su apariencia y conducta. Surge de la suposición de que las otras personas están tan interesadas en sus vidas como lo están ellos mismos. Esto puede provocar en algunos adolescentes que cualquier trivialidad, tal como una mancha o un simple grano, sea motivo de ofuscación e induzca al adolescente a reaccionar de manera exagerada, puesto que puede creer que será estrictamente juzgado por ello. La sensación de sentirse constantemente juzgado por una audiencia imaginaria hace que muchos de ellos no se sientan a gusto con el mundo que les rodea, y explica que muchos dediquen una atención exagerada al cuidado de la apariencia física. Además, este egocentrismo, que por una parte es positivo ya que el adolescente reflexiona sobre su existencia; puede a la vez provocar una autocrítica exagerada y un rechazo hacia sí mismo.

Para superar este egocentrismo, el adolescente debe darse cuenta de que su punto de vista no siempre coincide con el de los demás, tiene que ver que se puede llegar a un acuerdo a partir de los diferentes puntos de vista; y por último, debe comprender que los demás entienden su opinión. Cuando el adolescente va dándose cuenta de que forma parte de un contexto y que él no es único, va normalizando las relaciones con los iguales y establecerá las bases de una comunicación adecuada con los otros (Coleman y Hendry, 2003).

Con todo ello, podemos afirmar que la nueva comprensión sobre sí mismo (el autoconcepto) y sobre el entorno, lleva al adolescente a crear su autoconcepto, muchas veces en función de la interacción con los demás (Coleman y Hendry, 2003). Tal y como señalaba Selman (1980), el desarrollo del autoconcepto implica conocer la perspectiva de los demás y diferenciarse de ellos. Por su lado, Fierro (2006) hace referencia al concepto de sí mismo como el conjunto de representaciones o esquemas cognitivos sobre uno mismo, que son integrados y a partir de los cuales se comportará cada uno.

El proceso por el cual el adolescente se define a sí mismo implica integrar su personalidad, esto es, considerar sus conductas, pensamientos y sentimientos como coherentes en todas las situaciones en que se encuentra. Para ello, el adolescente se identifica con múltiples roles, que corresponderán a quién y cómo es, cómo le gustaría ser y cómo no le gustaría ser; en los diferentes contextos. En función de estas identificaciones, podrá alcanzar su propia identidad (Arnett, 2008).

Capítulo II

Componentes cognitivos de contenido: los valores humanos

2.1 Aspectos conceptuales sobre los valores

Los valores son conceptos de compleja operacionalización y por ello se recurre para definirlos a algunos de los autores más relevantes en el estudio de este tema. En primer lugar se realizará un recorrido por algunas de las conceptualizaciones más significativas de los valores y a continuación se tratará de aclarar su relación con otros conceptos cercanos.

2.1.1 El concepto de valor

Si bien el interés por los valores ha estado tradicionalmente ligado a ciencias relacionadas con la antropología, la sociología o la filosofía, las nuevas corrientes psicológicas, así como el interés por hallar pautas concretas de intervención en el marco educativo, han propiciado una mayor implicación de la psicología y la pedagogía en el mundo de los valores y su desarrollo. La mayoría de las definiciones que se incluyen en este apartado tienen que ver con este punto de vista psicoeducativo y es por ello que predominan las conceptualizaciones subjetivistas o psicológicas frente a otros planteamientos como el ontológico o el sociológico.

Se parte de la definición de Rokeach que entiende los valores a partir de una concepción basada en valoraciones estables sobre una forma de comportamiento, prefiriendo éste sobre otras formas diferentes e incluso contradictorias: *«Un valor es un tipo de creencia, que se localiza en el centro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo se debe o no se debe comportar, o acerca de algún objetivo en la existencia que vale o no vale la pena conseguir»* (Rokeach, 1973: 19).

Escámez (1993) analiza en detalle las características implícitas en esta definición de valores de Rokeach:

- a) Los valores forman parte del sistema de creencias de un sujeto, pero no todas las creencias son valores. Rokeach distingue cuatro tipos de creencias:
 - Existenciales: que pueden ser verdaderas o falsas.
 - Evaluativas: cuando el objeto de creencia es bueno o malo.
 - Prescriptivas: cuando algún significado o fin de la acción es considerado deseable o no deseable.
 - Causales: creencias acerca del origen de un suceso. Los valores pertenecen al tercer tipo de creencias, las prescriptivas.

- b) Respecto a su carácter obligatorio, afirma que el valor es un modo de preferencia que incluye la cualidad de la obligatoriedad, es decir se aprende por la relación con el grupo y por la vida en sociedad. Lo que constituye al valor es el ser una concepción de lo preferible para el sujeto, aunque dicha preferencia se

fundamenta en creencias evaluativas del sujeto sobre si algo es bueno o malo en su relación con el contexto social. No obstante, aunque el valor tenga su origen en una influencia social, es siempre una concepción personal, porque la persona adopta o se apropia de un valor que considera preferible para sí misma o para el colectivo social. Los valores, por tanto, son algo preferible y obligatorio, y esto es así porque asumirlos produce satisfacción personal, ya que llevan al sujeto a considerarse como competente y moral, aspectos fundamentales en la determinación de la satisfacción o insatisfacción de nuestro autoconcepto.

c) Los valores son creencias perdurables, aunque suficientemente flexibles para permitir relocalaciones de las prioridades preferibles, como resultado de los cambios en la cultura, en la sociedad y en la experiencia personal.

d) Los valores son creencias respecto a un modo de conducta o un estado final de existencia.

Schwartz y Bilsky (1987), después de examinar diferentes definiciones de Allport (1961), Levy y Guttman (1974), Maslow (1959), Morris (1956), Pepper (1958), Rokeach (1973) y Scott (1965) señalaron una serie de rasgos de los valores que coinciden en las mismas:

- 1) Son conceptos o creencias;
- 2) acerca de conductas o estados finales deseables;
- 3) que inciden o trascienden las situaciones específicas de la realidad;
- 4) que guían la selección o evaluación de conductas o situaciones, y

5) que se ordenan en función de su importancia relativa.

Partiendo de las definiciones de otros autores, González Lucini (1990) define valor haciendo referencia a cuatro dimensiones:

1. « Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca.
2. Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
3. Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
4. Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta orientan la vida y marcan la personalidad» Lucini (1990: 13).

Por su parte, Puig Rovira (2012) sugiere siguiendo un punto de vista subjetivista que los valores no existen por sí solos sino en tanto que son valiosos para alguien, los valores, según el autor no son, sino que valen. Define los valores como «*cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir las manifestaciones de dicha realidad que son o nos parecen más óptimas...los valores y su ordenación jerárquica nos dan criterios para orientar nuestras vidas: para enjuiciar la realidad y para actuar en consecuencia*» (Puig, 2012:14).

Hernández (2000) plantea una concepción psicosociológica y constructivista de los valores y los caracteriza como sigue:

- 1) Los valores son preferencias hacia realidades-metas o hacia comportamientos, que se fundamentan en apreciaciones o creencias, asociadas con mayor o menor grado de afectividad.
- 2) Todo lo existente es susceptible de valor dado que puede ser objeto de elección.
- 3) El valor, en sí mismo, tienen la dimensión de lo comparativo: *«algo es más valioso que otro...»*. El problema está en saber qué valor es más valioso, es decir, el valor de los valores.
- 4) El valor es imprescindible para vivir, porque es imprescindible para elegir. Constantemente estamos eligiendo en función de los valores. El valor nace del corazón de la libertad. Hay que elegir, preferir..., pero elegir es también rechazar. El sistema de valores es, por tanto, una guía, un sistema de referencias para el hombre conducirse.
- 5) Sin duda, el hombre le da valor a las cosas, pero no de forma arbitraria, sino respondiendo a la propia estructura del sujeto y a la propia realidad natural, social y cultural (...).
- 6) Cada uno de nosotros va construyendo su propio sistema de valores desde que nace, en función de sus predisposiciones, su crianza e historial personal. Ese sistema de valores define su personalidad y constituye una guía, que sirve de *«mapa»* o *«referencia»* personal para actuar.

7) El sistema o plantilla de valores es genérico, no es rígido, y está modulado por las necesidades y contextos (...).

Los valores según Hernández se adquieren y desarrollan por los individuos a través de su proceso educativo, especialmente, en el ámbito familiar y escolar, pero también a través del grupo de amigos y de la influencia de los medios de comunicación de masas. Pero estos valores que van a constituir el sistema general de valores del sujeto tienen un carácter situacional y dinámico y se reinterpretan en función de las circunstancias. Todas las personas y sociedades se muestran autocríticos, en un momento determinado, con su sistema de valores, y esto es lo que permite el cambio y el perfeccionamiento (Hernández, 2005).

Sobre influencia de los valores y selección de acciones posibles, señaló Kluckhohn la suposición de la existencia de una *«economía de los valores»*, ya que las personas no tienen los recursos o el tiempo para tomar todas las decisiones posibles (Manríquez, 2007). A la hora de decidir entre diferentes posibilidades los valores influyen, junto con las limitaciones objetivas sobre ellos.

En las definiciones y aproximaciones conceptuales aquí expuestas se reflejan las tres concepciones clásicas respecto a los valores: la corriente psicológica o subjetivista, la ontológica y la sociológica. Simplificando mucho la riqueza de las aportaciones de los diferentes autores citados, se puede concluir el concepto de valor como *«creencias acerca de lo preferible, condicionadas por la propia estructura de la persona y por su realidad»*, es lo que subyace como elemento común en la mayoría de las definiciones seleccionadas. Es por tanto una combinación entre el punto de vista subjetivista y el sociológico, la que

predomina. Los valores valen porque los amamos y es el aprecio del hombre el que les confiere la posibilidad de ser un valor (dimensión subjetiva), pero nuestra elección está condicionada por el contexto sociocultural en la medida en que se trata de valoraciones compartidas por un grupo social (dimensión sociológica). La corriente ontológica está también presente en estas definiciones, ya que el valor tiene sin duda una dimensión objetiva, tiene un valor en sí mismo al margen de que sea preferido o no por las personas.

2.1.2 Valores y otros conceptos – constructos psicológicos

Delimitar las semejanzas y diferencias entre conceptos limítrofes aporta claridad y facilita la profundización en el estudio de cualquier temática. Los valores son generalmente confundidos con conceptos cercanos de los que sería interesante y clarificador diferenciarlos.

A continuación se comentan algunos de los matices que permiten diferenciar el concepto de valor de otros como: normas sociales, intereses, rasgos de personalidad, necesidades o actitudes.

Valores y normas sociales

Los valores de una sociedad, afirma Escámez (2006), se plasman en las normas que la regulan, por ello existe una importante coincidencia entre los valores adquiridos a través de la socialización y las normas sociales que los inspiran. La diferencia entre ambos estriba, según este autor, en tres aspectos:

1) Los valores se aprenden en los primeros años y básicamente a partir de la familia, y constituyen la estructura fundamental de la personalidad básica que podría incluso entrar en conflicto con ciertas normas sociales. Los valores serían, por tanto, más profundos, estables, personales e internos que las normas sociales;

2) los valores como modos de conducta y estados finales de existencia idealizados, trascienden las situaciones específicas, mientras que las normas sociales regulan cada una de esas situaciones;

3) y por último, las normas sociales se refieren solamente a modos de conducta, mientras que los valores lo hacen también a estados finales de existencia.

Por su parte, González Lucini (1990), distingue entre normas internas, aquellas que cada persona se impone a sí misma libremente en función de sus propios valores, y normas externas, las que obedecen al contexto social y son dictadas desde fuera. Este autor considera que tanto unas como otras son una forma de expresión operativa de los valores y sólo tienen sentido cuando están fundamentadas por estos.

Según el autor las normas (reglas, preceptos, leyes...) sólo son válidas y asumibles cuando dictan comportamientos imprescindibles para encauzar y hacer posible la realización satisfactoria de unos valores previamente aceptados.

Valor e interés

Valor e interés son también conceptos cercanos ya que el interés puede ser una manifestación del valor. Al igual que el valor puede ser una representación cognitiva de las necesidades, puede guiar la acción y la evaluación de uno mismo y de los otros, así como la comparación de uno mismo con los otros. Sin embargo el interés es un concepto más limitado ya que no puede considerarse como un modo idealizado de conducta o un estado final de existencia como sucede con los valores.

Valores y rasgos de personalidad

Con frecuencia se confunden los rasgos de personalidad de un individuo con los valores que sostiene. El carácter de una persona viene definido por una serie de rasgos que desde el punto de vista fenomenológico pueden ser reformulados como un sistema de valores. Por ejemplo, una personalidad autoritaria se caracterizaría por la predominancia de valores como la obediencia y la cortesía, frente a valores intelectuales y creativos. La diferencia entre rasgos y valores estriba en que los primeros son características humanas muy arraigadas y estables, mientras que los valores se ven modificados por efecto de la educación o de las condiciones sociales que puedan afectar al sujeto (Escámez, 2006).

Respecto a la distinción entre valores y rasgos de personalidad Bilsky y Schwartz (1994) hicieron estas clásicas puntualizaciones:

- a) Los rasgos de personalidad son descripciones de patrones de conducta observados, mientras que los valores son los criterios que el sujeto usa para juzgar la deseabilidad de una conducta.

- b) Los rasgos de personalidad varían en función de la cantidad de una característica, en cambio los valores varían en términos de la importancia que el individuo da a una meta determinada.

- c) Los rasgos de personalidad describen conductas como provenientes de la forma de ser del sujeto independientemente de sus intenciones, en cambio los valores se refieren a las metas intencionales del sujeto que son accesibles al consciente.

Valores y necesidades

Los valores son expresiones de las necesidades básicas del hombre, pero a pesar de esta importante conexión entre ambos, los valores no se reducen a necesidades. En primer lugar porque los valores implican una representación cognitiva y una transformación idealizada de las necesidades; en segundo lugar, porque los valores son representaciones cognitivas no sólo de las necesidades individuales sino también de las de la sociedad y de sus instituciones; y por último, porque la necesidad comprendida como un valor, va más allá del concepto animal de necesidad, implica también preferencia y por tanto autonomía para elegir el modo ideal de satisfacerla. La necesidad elevada al rango de valor puede ser defendida, justificada y evocada como deseable tanto personal como socialmente (Escámez, 1986).

Valor y actitud

Algunos autores han considerado como sinónimos ambos conceptos y los han usado indistintamente (Campbell, 1963). Sin embargo según Escámez (1986) existen claras diferencias entre ambos conceptos. Señala como diferencia más relevante la pertenencia de los valores al ámbito de las creencias mientras que las actitudes se caracterizan por su consistencia afectiva o evaluativa. Si los valores, dice este autor, son lo preferible, las actitudes son la preferencia de la persona, favorable o desfavorable hacia un objeto dado.

A este respecto, González Lucini (1990) explicita las diferencias entre ambos conceptos al definir las actitudes a partir del concepto de valor. Este autor define los valores como ideales o proyectos de existencia individual y social, metas en las que la persona espera encontrar la felicidad. Para lograr estas metas o proyectos de valor (pongamos como ejemplo de meta la «paz») las personas buscan unos caminos y delimitan unos comportamientos que posibiliten el logro de sus objetivos (en el ejemplo citado la persona desarrollaría comportamientos conciliadores, tolerantes y abiertos). Estas formas concretas de comportamiento, motivadas y fundamentadas por unos valores son, según González Lucini, las actitudes (González, 1990: 38).

Martí-Vilar, M.; Llinares, I; García, J.; Córdoba, A. y Casino, A. (2013), analizando la teoría de Rockeah, destacan que este autor sitúa las actitudes en la periferia de los valores y que las plantea como más susceptibles de transformación y más circunscritas en su aplicación; constituyen complejas organizaciones de creencias

existenciales, evaluativas, prescriptivas y causales en torno a un objeto o secuencia de eventos (p. 25).

2.2 Clasificación y estructura de los valores

Uno de los temas de mayor interés respecto a los valores es su ordenación jerárquica. En este apartado se intenta responder a preguntas como: ¿qué valores son más importantes y en función de qué criterios?, ¿qué valores son de más fácil adquisición y cuales más complejos?, ¿existen valores incompatibles frente a otros?, ¿existe una prioridad de valores de cara a la educación de los mismos?

Para responder a estas preguntas se presentan algunos de los modelos de estructuración de los valores más conocidos comentando sus criterios de clasificación. Comenzaremos con la *Pirámide de necesidades de Abraham Maslow*, para a continuación exponer la *teoría de Hall-Tonna*, el modelo de *categorización transcultural propuesto por Shalom Schwartz*, finalizando con el modelo de jerarquización de valores de *Pedro Hernández, el Pentatriaxios*. Se reserva el apartado tercero del capítulo para exponer la *Taxonomía de Rokeach*, presupuestos en los que se basan la presente tesis doctoral.

2.2.1 Pirámide de necesidades de A. Maslow

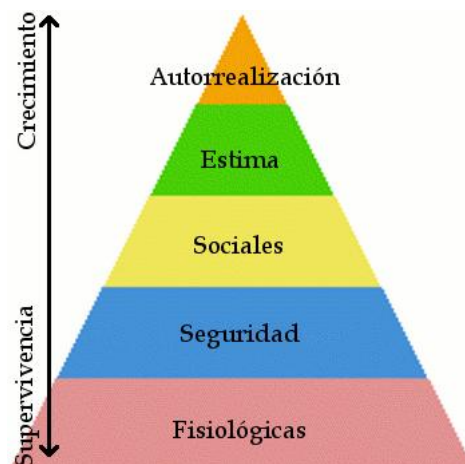
La Pirámide de necesidades de Maslow (1979) ha sido una de las primeras propuestas de estructuración escalonada de los valores. En su modelo, Maslow, plantea que los valores o necesidades guardan una relación evolutiva y jerárquica, de acuerdo

con un orden de fuerza y prioridad. Los valores se ordenan jerárquicamente de más básicos a más maduros o elaborados:

- En la base de su pirámide de necesidades sitúa los motivos de supervivencia, que incluyen las necesidades fisiológicas y de seguridad (estar libre de peligros).
- En los siguientes escalones sitúa la necesidad de pertenencia (ser aceptado y querido) y de autoestima (recibir aprobación y reconocimiento).
- En los últimos peldaños recoge la necesidad de crecimiento intelectual (saber, entender, explorar...), la apreciación estética (disfrute del orden y la belleza) y la necesidad de autorrealización (expresión del propio potencial e identidad proyectando y llevando a cabo esos proyectos).

A medida que se van alcanzando los valores más elementales, como alimentación o seguridad, la persona avanza hacia valores más complejos, como la necesidad de saber o de autorrealizarse a través de un proyecto.

Gráfica 1. Pirámide de A. Maslow (1979)



2.2.2 Teoría de los valores humanos de B. Hall y B. Tonna

Otro acercamiento al estudio de los valores es el reflejado en la teoría de Hall-Tonna (Hall, 1986; Hall y Tonna, 1989; Bunes, M. y otros, 1993). Brian Hall y Benjamín Tonna, relacionan los valores con determinadas etapas del desarrollo, de manera que existen valores prioritarios en diferentes etapas de la madurez. La definición de valor propuesta por estos autores es poco precisa: los valores son aquello que se manifiesta a través de la conducta, reflejándose también a través de las palabras, son prioridades significativas que reflejan el mundo interno y se manifiestan en la conducta externa. Proponen una taxonomía en la que han identificado 125 valores o palabras-valor que son comunes a diferentes culturas.

Según estos autores no existen valores buenos o malos sino combinaciones peculiares de valores que reflejan la forma de entender el mundo de los individuos y las instituciones. En esta teoría, cercana a la tradición cristiana, los valores se clasifican en cuatro fases, representativas de cuatro etapas de madurez en los valores del mundo adulto. A cada fase corresponde una visión del mundo, representada por un grupo específico de valores de la lista de 125 valores universales:

- Fase I: La realidad se experimenta como amenazante y hostil, los valores prioritarios son, por ejemplo, el autocontrol o la sexualidad-placer.
- Fase II: El mundo es un problema en el que uno debe aprender a manejarse. El éxito depende de la acomodación a las normas del grupo de pertenencia. Son valores en esta etapa la aceptación, la aprobación o el logro.

- Fase III: El mundo es un proyecto en el que uno debe participar. Se busca actuar creativamente desde valores como la actualización personal, arte, búsqueda, planificación institucional...
- Fase IV: El mundo es un misterio del que debemos cuidar. Surge la preocupación por cuestiones globales y universales, y los valores son los derechos humanos, la verdad, la sabiduría...

2.2.3 Categorización transcultural de S. Schwartz

Otro autor que viene interesándose por la estructuración de los valores y las coincidencias transculturales de estas clasificaciones es Shalom Schwartz (1992, 2006). Este autor propone una categorización de los valores basada en dos aspectos fundamentales:

- 1) Los intereses a los que responden (individuales, grupales o ambos).
- 2) El tipo de meta motivacional o necesidad universal del ser humano que expresan:
 - biológica y orgánica
 - de interacción social coordinada
 - de supervivencia y funcionamiento de grupos e instituciones

El modelo inicial de Schwartz constaba de siete dominios (Schwartz y Bilsky, 1987, 1990), llegando a diez en publicaciones posteriores al introducir otros tres, y cambiar el dominio de placer por hedonismo, el dominio prosocial se denominará benevolencia y el dominio de madurez se añade a los dominios de universalismo,

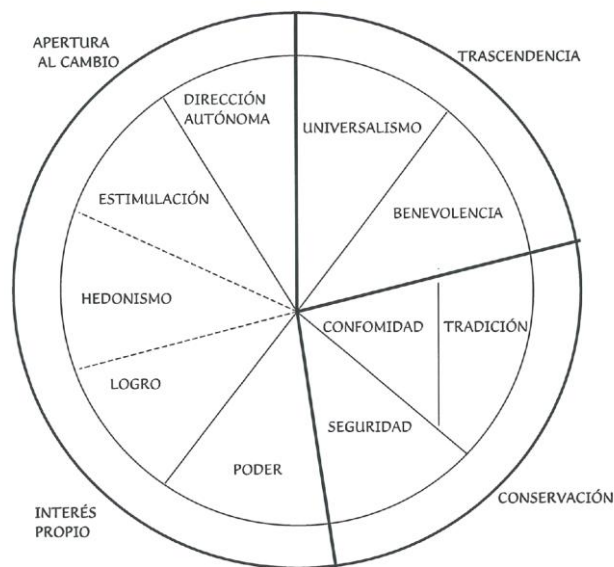
estimulación, conformidad y tradición (Schwartz, 1994, Sagiv y Schwartz, 1995; Schwartz et al. 2001). Schwartz (1992), presentó los valores como *«metas deseables y transituacionales, que varían en importancia, que sirven como principios en la vida de una persona o de otra entidad social»* (p.4) entiende los valores como metas adquiridas tanto por la socialización de los individuos como por su experiencia personal. En Schwartz (2006), se detallan seis características principales de los valores:

- 1) Los valores son creencias íntimamente ligadas al afecto. Cuando los valores se activan, se impregnan de sentimiento.
- 2) Los valores se refieren a metas deseables que motivan las acciones. Para quienes la justicia o la amabilidad son valores importantes, están motivados para alcanzar estos objetivos.
- 3) Los valores van más allá de las acciones y situaciones específicas. Esta característica distingue a los valores de normas y actitudes que usualmente refieren a acciones o situaciones específicas.
- 4) Los valores sirven como estándares. Guían la selección o evaluación de las acciones hacia los demás (autoevaluación), siendo fundamentales para el auto-concepto.
- 5) Los valores se ordenan por la importancia relativa de unos sobre otros, formando un sistema relativamente estable y ordenado de las prioridades que los caracterizan.
- 6) La importancia relativa de varios valores guía a la acción. Cualquier actitud o comportamiento tiene implicaciones para más de un valor. La solución entre la competición entre valores relevantes, guía actitudes y comportamientos.

Siguiendo a Martí-Vilar, M.; Llinares, I; García, J.; Córdoba, A. y Casino, A. (2013), según Schwartz los sistemas de valores tienen una estructura prototípica de oposiciones y compatibilidades entre tipos de valor que se repite a través de las culturas (véase gráfica 2). En su modelo define dos dimensiones en las que se sitúan sus diez tipos de valor:

- a. Apertura al cambio versus conservación. En esta dimensión los valores se organizan según su potencial para motivar la autonomía y la creatividad (autodirección, estimulación), frente a otros que mueven al conservadurismo y reproducción de modelos (tradicición, conformidad).
- b. Autobeneficio versus autotrascendencia. En esta dimensión los valores se organizan teniendo en cuenta si se centran en conseguir el beneficio propio (poder, logro) o el de los otros (universalismo, trascendencia).

Gráfica 2. Estructura de los valores humanos de Schwartz (1993: 5)



Al situar los valores en esta estructura de dos dimensiones se observa la existencia de valores contrapuestos (universalismo frente a tradición, autodirección frente a conformidad...). Esta contraposición de valores es la base de los conflictos de valor inherentes a la condición humana. Las personas van conformando su jerarquía de valores priorizando unos sobre otros, en función de su importancia como principios conductores en sus vidas, para ello deben hacer opciones repetidas entre valores contrapuestos o competitivos. En este proceso de desarrollo del sistema de valores se van definiendo las prioridades de unos valores sobre otros y se aprende a mantener un equilibrio entre la satisfacción de metas personales y las necesidades del grupo social en el que se vive (Martí Noguera, 2011).

2.2.4 Modelo de Pentatriaxios de P. Hernández

Para finalizar este apartado haremos alusión al modelo de jerarquización de valores de Pedro Hernández (1997, 2005). Este autor considera que la ordenación jerárquica de los valores es un aspecto crítico y de gran importancia educativa. El sistema de valores de cada persona constituye, según Hernández, una guía que sirve de mapa o referencia personal para actuar. La inclusión de unos u otros valores y la forma en que están organizados, va a condicionar el nivel de Bienestar Subjetivo (Hernández y Capote, 1999; Hernández, 2005).

Los valores según este autor pueden ser concebidos desde tres perspectivas:

- La Axiología Vectorial, que centra su atención en el orden de atracción o preferencia que se tiene hacia determinados aspectos de la realidad.
- La Axiología Criterial, que considera los valores según el predominio de principios éticos, estéticos, intelectuales, religiosos, etc, que orientan la vida. Esta perspectiva está presente, entre otros modelos, en la axiología cultural de base empírica del modelo de Schwartz expuesta anteriormente.
- La Axiología Tectónica, que implica una consideración de los valores según su situación en los planos de satisfacción, adaptación y realización, dentro de las principales áreas de la existencia, como predicción de felicidad propia y ajena, lo que el autor denomina Bienestar Subjetivo Individual (BIS) y Bienestar Subjetivo Comunitario (BISUCO), (Hernández, 2005).

El modelo de jerarquización de valores de Hernández se basa en esta última concepción de los valores, una perspectiva situada en los tres planos fundamentales de la existencia: el de la satisfacción, el de la funcionalidad o adaptación, y el de la realización; y en la armonización de estos tres planos en las diferentes áreas de la realidad (cuerpo, yo, otros, tarea, mundo y trasmundo).

En su modelo Pentatriaxios (2002, 2005), Hernández propone una clasificación de los valores atendiendo a estos tres niveles de la existencia y a los cinco campos o áreas de la realidad (véase gráfica 3).

Este modelo está representado por una pirámide de tres planos o niveles vitales y evolutivos en los que se desarrollan los valores:

- 1) Un nivel satisfacción primaria de apetencia o pulsión, compuesto de valores efímeros de fácil atracción y adquisición. Son valores de ejecución espontánea, simple y satisfacción inmediata, con ellos se busca el beneficio con el mínimo costo. Incluso, en algunos casos, son considerados como contravalores por lo que son reprimidos en el proceso de socialización. Algunos valores de este primer nivel son el hedonismo, la descarga impulsiva, el egocentrismo, la búsqueda de aprecio y afecto, la realización de poder, el logro o el ocio. Estos valores se asumen de forma natural y requieren una mínima atención educativa.

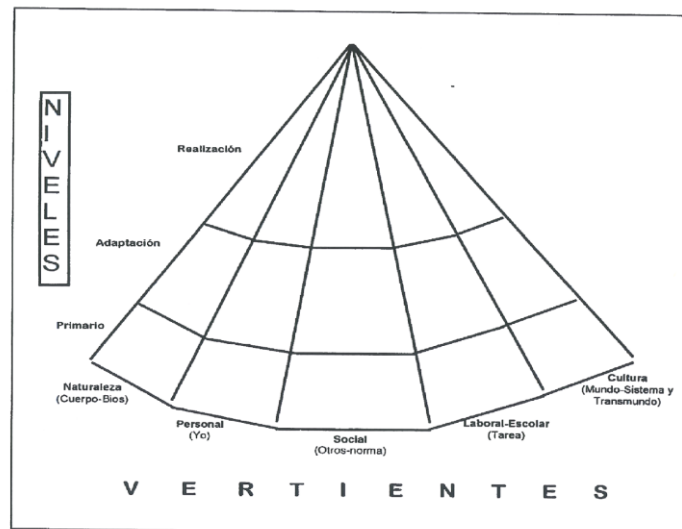
- 2) Un segundo nivel de adaptación o conveniencia en el que los valores primarios progresivamente van siendo desplazados por valores de mayor autonomía, autocontrol y efectividad, en tanto en cuanto el niño tiene que armonizar su yo con la realidad social y cultural. Se trata de valores imprescindibles para la supervivencia, el bienestar y el buen funcionamiento de las personas. Son valores funcionales, con un valor instrumental, ya que sirven de medio para alcanzar niveles superiores y se basan en el esfuerzo y el autocontrol y el aprendizaje para la eficiencia y la evitación de conflictos. La educación tanto familiar como escolar dedica sus mayores esfuerzos al desarrollo de los valores de este nivel, valores como la higiene, la salud, la autonomía, el respeto a los demás o a las normas.

- 3) El último nivel es de realización o calidad y está formado por valores de mayor alcance. Son metas con valor en sí mismas, que producen motivación intrínseca, por lo que el proceso, aunque es más largo y costoso, resulta gratificante. El alto nivel de significación de las metas, asociadas a un proyecto implicative,

convierte las acciones instrumentales en satisfactorias y lúdicas por sí mismas. Son más difíciles de inculcar, pero son los que más correlacionan con los criterios de bienestar subjetivo o felicidad. Son comportamientos derivados y fundamentados en los aspectos más genuinamente humanos, tales como la inteligencia, el deber ser, los sentimientos, la libertad o la creatividad, así como lo derivado de la condición social y cultural». (Hernández, 2000: 243).

Para adquirir estos valores es necesaria, en unos casos, una actitud de apertura, expansión y ego-implicación hacia determinados aspectos de la realidad, y en otros, una actitud de autocontrol. Son valores de este nivel superior, el ascetismo, la autenticidad, el amor, la amistad, el disfrute en el quehacer o el disfrute estético. Aunque se reconoce su importancia, estos valores de realización, especialmente los referidos al ámbito personal y social (autoconstrucción, amistad, amor, altruismo) reciben menor atención en los diseños educativos.

Gráfica 3. Modelo de estructuración de los valores Pentatriaxios. Hernández (2002: 156)



Como se observa en la gráfica 3, el modelo de jerarquización de valores de Hernández relaciona este criterio de tres niveles (Satisfacción primaria, Adaptación y Realización), con los cinco campos o áreas más significativas de la realidad:

- 1) Área de Naturaleza o del 'Cuerpo-bios'.
- 2) Área Personal o del 'Yo'.
- 3) Área Social o de 'Los Otros'.
- 4) Área Laboral-escolar o de 'La Tarea'.
- 5) Área de Cultura o 'Mundo-sistema'.

Este doble criterio organizativo configura un modelo visual de 15 celdillas de grandes valores o Pentatriaxios, denominación que hace referencia a las cinco áreas de la realidad («penta»), los tres niveles («tri») y el concepto valor («axios»).

El interés del Pentatriaxios va más allá de su aportación como modelo organizativo y clarificador de los valores, este modelo puede resultar de gran utilidad como:

- Guía para la selección de los objetivos o fines socioafectivos que el terapeuta-educador quiere alcanzar.
- Referencia para el diagnóstico: a través de la observación comportamental en situaciones naturales de clase, o utilizándolo como cuestionario.

- Guía del diseño y de la intervención en el desarrollo de valores.

2.2.5 Síntesis de las aportaciones de los distintos modelos

En este último apartado se sintetiza la aportación que han hecho los distintos modelos teóricos analizados en relación a la clasificación y jerarquización de los valores. Para ello se presenta la tabla 3 que recoge las principales aportaciones de cada modelo.

Tabla 3. Cómo se organizan los valores humanos desde los diferentes modelos

Modelo	¿Cómo se organizan los valores?
La Pirámide de necesidades de Maslow (1979)	Maslow defiende que los valores se ordenan jerárquicamente. En la base están los valores más básicos que dan respuesta a necesidades físicas y biológicas, y en el vértice están los más maduros o elaborados. Conforme se cubren los más básicos se van avanzando a valores más elaborados de forma jerárquica.
La teoría de Hall-Tonna (1989)	Los autores parten de una visión evolutiva de los valores. Así defienden que conforme avanzamos por las fases de maduración del desarrollo presentamos unos determinados valores. Elaboran una lista de 125 valores que de esta forma se organizan en cuatro fases que corresponden a cuatro momentos del proceso de maduración del adulto.
La teoría general de los valores humanos de Schawrtz (1992)	Este modelo marca que los valores son determinados por cada persona según se defina entre su cercanía o lejanía a dos dimensiones contrapuestas: apertura al cambio versus conservación y autobeneficio versus autotrascendencia. Este posicionamiento de cada persona dará lugar a diez tipos de valores y hará que se vayan definiendo las prioridades de unos valores sobre otros con el objetivo de mantener un equilibrio entre la satisfacción personal y las necesidades del grupo social.

El modelo de Pentatriaxos de P. Hernández (1997)	Hernández utiliza también de un modelo jerárquico a la hora de clasificar los valores. Así desde la interacción entre tres niveles de vitales y evolutivos (satisfacción primaria o pulsión, adaptación o conveniencia, y realización o calidad), y cinco campos o áreas de realidad (naturaleza, personal, social, laboral-escolar y cultural) se generan quince grandes valores.
--	--

A partir de esta síntesis de las aportaciones que diferentes modelos teóricos hacen a la clasificación y jerarquización de los valores humanos, se centra el siguiente apartado en la Teoría de los valores de Rokeach, modelo en el que se basa y sitúa la presente tesis doctoral.

2.3 Teoría de los Valores de Rokeach

Martí Noguera (2011), siguiendo las aportaciones de Musitu (2001) considera que, gracias a las investigaciones de Rokeach, los valores empezaron a ser considerados en la investigación psicosocial como estructuras cognitivas que se sitúan en el nivel de representación simbólica y que se relacionan con otras estructuras de conocimiento.

2.3.1 Los valores humanos de M. Rokeach

Rokeach en su «*Nature of Values*» define el valor como "una creencia duradera acerca de un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia" (Rokeach, 1973: 5). En su

teoría presenta una serie de ideas que justifican la importancia que se le debe atribuir al concepto de valor desde las diferentes disciplinas y ciencias del ámbito de las humanidades y sociales. Así el autor trabajará sobre cinco supuestos básicos:

1. El número de valores que una persona posee es relativamente pequeño.
2. Toda persona posee en cualquier parte, los mismos valores en diferente grado.
3. Los valores están organizados en un sistema de valores.
4. Los antecedentes de los valores humanos pueden encontrarse en la cultura, la sociedad y sus instituciones así como en la personalidad del individuo.
5. Las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en todos los fenómenos que los científicos sociales puedan considerar dignos de investigación y comprensión.

Rokeach ofrece una interpretación de naturaleza psicosocial al tema de los valores cuando los define como una creencia duradera acerca del grado de deseabilidad social de un tipo específico de conducta o estado final de existencia. La organización, jerarquización e interconexión de valores da lugar a lo que él ha denominado sistema de valores, es decir, la estructura jerárquica del conjunto de valores que una persona posee.

Los valores para este autor son creencias de tipo prescriptivo, es decir, son patrones que utiliza la persona para valorar si se desea o no un medio, fin u objetivo de conducta determinado. Como toda creencia, tienen tres tipos de componentes:

- A. Componente cognitivo, ya que son concepciones de lo deseable.

- B. Componente afectivo, ya que la adhesión u oposición a un valor determinado es de naturaleza básicamente emocional.

- C. Componente conductual, ya que es una variable interviniente que cuando se activa, guía la acción.

Son creencias duraderas porque se aprenden aisladamente unos de otros y en una manera absoluta, del tipo «todo o nada».

Para Rokeach, siguiendo a Pivialin (2009), el sistema total de creencias de un sujeto incluye creencias triviales, derivadas, creencias preideológicas acerca de una autoridad específica, y preideológicas primitivas respecto a la naturaleza del mundo psíquico, social y de sí mismo.

Todas estas creencias se forman y desarrollan pronto en la vida del niño. La literatura científica sobre la infancia y la adolescencia hace referencia reiteradamente a la familia y a la escuela como los núcleos más importantes en el proceso de transmisión e interiorización de valores. Más tarde, a medida que va creciendo el sujeto, aprende que existen ciertas creencias que los otros creen; otras creencias que él considera como verdaderas aunque nadie más las considera como tal y otras creencias que son arbitrariamente cuestión de gusto. Así, en conjunto, el sistema de creencias total es una organización de creencias que varía en profundidad, destinadas a mantener en la

persona un sentido de identidad personal y grupal, estable y continuó a través del tiempo (Garcés Ferrer, 1988).

2.3.2 Taxonomía de valores

Rokeach en su definición de valores establece una primera taxonomía. Así diferencia entre dos formas de valores: los instrumentales y los finales. Los primeros hacen referencia a formas de conducta y los segundos tienen un marcado carácter existencial. De esta forma los primeros refieren formas de comportamiento aceptadas por la persona, es decir, son formas de comportamiento para alcanzar el segundo tipo de valores (los valores finales), más dirigidos a estados existenciales deseables (Martí-Vilar, 2010).

Rokeach también distingue entre dos clases de valores finales y dos clases de valores instrumentales. Los finales pueden ser personales (si su orientación es intrapersonal y centrada en el *self*) o sociales (si su orientación es interpersonal y centrada en la sociedad).

Por otro lado existen dentro de los valores instrumentales dos subtipos: los morales y los de competencia. Los morales se refieren principalmente a modos de conducta y no incluyen necesariamente valores relacionados con estados últimos de existencia. Tienen que ver sólo con valores instrumentales que impliquen un foco interpersonal, de manera que cuando son violados, activan sentimientos de culpabilidad por actuar erróneamente. Los valores de competencia son más intrapersonales y no

parecen estar especialmente relacionados con la moralidad, ya que trasgresión acarrea sentimientos de vergüenza por la inadecuación personal.

El número total de valores finales e instrumentales que posee una persona no es el mismo. Una persona adulta tiene alrededor de 18 valores finales y 18 valores instrumentales (tabla 4). Los valores finales e instrumentales configuran dos sistemas distintos aunque funcionalmente interconectados, ya que todos los valores relacionados con modos de conducta son instrumentales para la consecución de valores concernientes a estados últimos de existencia, aun cuando esta instrumentalidad no es siempre percibida conscientemente ni está en relación biunívoca con los estados finales.

Rokeach postula que los valores sirven para (Martí-Vilar y Palma, 2010):

1. Posicionarse ante principios sociales, lo cual nos predispone a favor o en contra de una ideología política o religiosa particular.
2. Presentarnos ante los demás, así como evaluar, juzgar y censurar a otros y a nosotros mismos.
3. Que nos comparemos con nuestros congéneres a fin de averiguar si somos competentes o morales respecto al grupo de iguales. Son “standards” para persuadir e influir en otros.
4. La realización, en el sentido psicoanalítico del término, de creencias y actitudes que de otro modo serían social y personalmente inaceptables.

Tabla 4. Taxonomía de valores de Rokeach. (Martí-Vilar y Palma, 2010)

Valores finales “Tener/conseguir...”	Valores instrumentales “Ser...”
Una vida confortable	Ambicioso
Una vida excitante	Abierto
Realización	Competente
Un mundo en paz	Alegre
Un mundo agradable	Limpio
Igualdad entre todos	Valiente
Seguridad familiar	Indulgente
Libertad	Servicial
Felicidad	Honrado
Equilibrio interno	Creativo
Realización del amor	Independiente
Seguridad nacional	Intelectual
Placer	Lógico
Lograr la salvación	Cariñoso
Autoestima	Obediente
Respeto de los demás	Educado
Amistad	Responsable
Sabiduría	Autocontrolarse

Además los valores también admiten funciones motivacionales, ego-defensivas, adaptativas y de conocimiento y autorrealización. El contenido de ciertos valores tiene una orientación de utilidad para el hombre; está considerando aquí la *función adaptativa* de los valores. Por otra parte, las necesidades, los sentimientos y los comportamientos

personal y socialmente inaceptables son reformulados por medio de procesos de racionalización en términos más aceptables; se refiere aquí, a la función ego-defensiva de los valores en sentido puramente psicoanalítico. Por último enfatiza la función de conocimiento o autorrealización que obedece a la mejor organización perceptiva y creencial que aportan los valores para proveer claridad y consistencia cognitiva.

Por lo que se refiere a los determinantes, el autor defiende que son la cultura, así como la sociedad y la personalidad, y que los consecuentes más importantes son las actitudes y la conducta.

De esta manera, una persona construirá su sistema global de valores a partir de todas las influencias externas que ejerzan sobre él. Por tanto será de gran importancia identificar qué valores o subvalores defienden cada organización social para definir la influencia que éstas ejercen en el crecimiento moral de sus miembros (Sirera-Garrigós, 1994).

Rokeach también da a entender que existe un continuo desarrollo de valores que va desde la juventud hasta la etapa adulta, hallazgo que es más acorde con el desarrollo de la personalidad que ya expuso Erickson (1950) que con el punto de vista psicodinámico.

A partir de esta definición del valor, Rokeach conceptualiza los sistemas de valores como organizaciones permanentes de creencias referidas a modos de conducta o estados últimos de existencia preferibles a lo largo de un continuo de relativa importancia que el sujeto utiliza para resolver conflictos y tomar decisiones. (Martí-

Vilar, Llinares, García, Córdoba, y Casino, 2013: 25). El autor hace hincapié en la idea de estabilidad en los sistemas de valores. Los sistemas de valores son relativamente estables a lo largo del tiempo, y su permanencia depende, entre otras cosas, del grado de internalización de los valores. Comprobó que los sistemas de valores finales eran más estables que los sistemas de valores instrumentales. Una posible explicación que da es que sería probable que los valores finales sean aprendidos más pronto en el desarrollo del sujeto. Otra posible explicación es que la lista de valores finales fuese en general más completa que la de los valores instrumentales, lo que haría que el sujeto se mostrase más seguro a la hora de ordenarlos por orden de preferencia.

En resumen, la fiabilidad de los valores finales es superior a la de los valores instrumentales. Rokeach detectó factores que afectaban a las diferencias individuales en la estabilidad; los sujetos de sexo femenino se mostraban en sus estudios empíricos más estables que los varones; aquellos sujetos dedicados preferentemente a actividades intelectuales tenían ordenaciones más estables que los ocupados o preocupados por problemas sociales; la militancia o identificación con un partido político se relacionaba significativamente con la estabilidad de los valores finales pero no con los instrumentales. (Sirera-Garrigós, 1994).

Como conclusión y siguiendo a Martí-Vilar (2010) diremos que las principales aportaciones del autor al análisis y estudio del concepto de valor son las que siguen:

- En primer lugar, proporciona una delimitación bastante precisa del concepto de «valor», que resultaba hasta entonces algo ambiguo y confuso.

- En segundo lugar, su operacionalización del constructo ofrece una base adecuada para la medición.

- En tercer lugar, su formulación teórica y explicativa sobre el desarrollo, evolución y cambio en los sistemas de valores.

- Por último, el concepto que nos presenta del valor permite entender y predecir las ideologías, que Rokeach denomina «modelo de los dos valores», concepto importante en la disciplina de la psicología política.

Cabe resaltar para finalizar el capítulo que los estudios y aportaciones de Rokeach dotan de integración y rigor al tema, frente a la dispersión y la segmentación de las investigaciones anteriores.

Capítulo III

Componentes cognitivos de contenido: el razonamiento moral prosocial

3.1 Aportaciones iniciales de la Psicología Moral

En las investigaciones sobre el desarrollo moral, se encuentra un punto de referencia obligado que, desde finales de la década de los cincuenta muchos consideran como la alternativa al modelo analítico y a las teorías del aprendizaje. Estas son las dos grandes aportaciones de las teorías de J. Piaget y L. Kohlberg.

3.1.1 Aportaciones de J. Piaget

Introduciendo el tema de lo moral en el área de la psicología evolutiva, Piaget se propone estudiar el juicio moral y no la conducta o sentimientos morales. Se trata de ver la correlación entre el juicio de valor verbal o teórico y las evaluaciones concretas que se operan en la acción, es decir, si el juicio de valor enunciado por el niño en la entrevista corresponde al mismo juicio de valor que el mismo niño realizará en la acción, independientemente de la decisión efectiva de que es capaz (Piaget, 1932, 7, 97-98).

Al hablar de moral, Piaget tiene en cuenta que:

1. Hay un proceso de maduración, desde la moral convencional hasta la moral de carácter racional.
2. Desarrollo moral y desarrollo cognitivo convergen.
3. En la construcción del significado y la asimilación de las experiencias sociales en pautas, el sujeto es activo.
4. Todos no percibimos o interpretamos las situaciones sociales de la misma manera.

Sin embargo, una de las cuestiones que no consideró suficientemente Piaget es si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral (heteronomía o presión moral del adulto, fase intermedia o de respeto unilateral y autonomía o cooperación) es sólo una cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar (García-Ros; Pérez-Delgado; García Martínez, 1991).

Piaget postuló que los niños pasan por dos fases en su desarrollo moral. Él llama a estos estadios: moral heterónoma y moral autónoma. La primera se caracteriza por que los contenidos morales están ligados a la experiencia directa, mientras que en la segunda hay más flexibilidad por la influencia del desarrollo cognitivo del niño.

Examinando las concepciones que los niños tienen sobre las reglas, la intencionalidad, el castigo y la justicia podremos seguir el curso del desarrollo moral como anteriormente se afirma, se pasa de un pensamiento rígido hasta uno mucho más flexible. El cambio que se produce, por tanto, tiene un componente cognitivo y la verdadera moralidad, entonces, se relaciona con la madurez cognitiva. Tal como se afirmaba, converge desarrollo moral y desarrollo cognitivo.

Conforme los niños van creciendo, y fruto de las relaciones interpersonales con los adultos y los iguales, piensan de forma menos egocéntrica. El paso del egocentrismo a la descentración es uno de los aspectos más importantes de la psicología moral de Piaget (Martí-Vilar, 2010).

3.1.2 Aportaciones de Kohlberg

Kohlberg, inspirado por Piaget, emprendió sus propios estudios acerca del desarrollo moral en niños de varias culturas (EE.UU., Gran Bretaña, Canadá, Taiwán, México y Turquía) siempre preocupado por la manera en que pensaban acerca de los aspectos morales (y no exactamente en lo que hacían en relación con ellos).

A partir de 1955 Kohlberg comienza a realizar estudios con el objetivo de redefinir y validar los presupuestos que habían sido validados por Dewey y Piaget. Estos estudios le llevarán a afirmar que el desarrollo moral es largo, continuado y complejo, proponiendo un modelo basado en seis estadios del desarrollo moral.

La teoría que propone Kohlberg se ha ido implantando entre los investigadores y educadores (Pratt, 1988; Pérez-Delgado, 1989; Martí-Vilar et al., 2010), sobre todo por el intento de superación de las limitaciones que planteó el modelo de Piaget (Arbuthnot y Faust, 1981; Tomhison, 1984).

Pero el modelo de Kohlberg también plantea la génesis del conocimiento a través de la construcción de estructuras que surgen en el proceso de interacción del organismo con el ambiente (Peeters, 1984; Beltrán, 1987). La diferencia en este sentido es que no le interesa el contenido de las respuestas como las razones subyacentes. Puesto que las decisiones morales, o las acciones, no avanzan necesariamente al mismo ritmo del razonamiento moral, de esta forma Kohlberg se centrará en cómo formulamos valoraciones y juicios morales. Así, su perspectiva sociomoral enfatiza los componentes cognitivos, y la estructura evolutiva piagetiana, del razonamiento moral (Marchesi, 1986; Martí-Vilar, 2010).

En una posición totalmente opuesta a la de orientaciones como la psicoanalítica o a la posición de los teóricos del aprendizaje, Kohlberg defiende que el desarrollo moral es producto del desarrollo cognitivo a través del mecanismo que denomina conflicto y que permite que crezcamos en nuestra personalidad moral y desarrollo sociomoral (Martí-Vilar, 2010).

Así la teoría de Kohlberg presenta tres niveles y seis estadios en el desarrollo del razonamiento moral. Por analogía con lo que sucede en el pensamiento sobre las realidades físicas, el desarrollo del pensamiento social, el razonamiento moral, sigue un movimiento ascendente en el que se da una secuencia fija, universal e irreversible de

pasos o estadios y en la que el estadio superior supera al inferior incorporándolo. Las etapas del desarrollo moral propuestas por el autor son tres: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel posconvencional o de principios. Estas tres etapas se corresponden respectivamente con tres formas de moral: la moral heterónoma, la moral sociónoma y la moral autónoma.

3.2 Concepto y categorías de razonamiento moral prosocial

3.2.1 Concepto

Desde la Psicología Moral tradicionalmente los investigadores que se han centrado en el estudio del juicio moral (orientado a la justicia o Kohlbergiano). En las últimas décadas algunos se han centrado en investigar contenidos propios de la moralidad positiva (Eisenberg, 1986; Gilligan y Attanucci, 1988). Así ha surgido el interés por el estudio del razonamiento moral prosocial, esto es, el razonamiento sobre situaciones en las que se da un conflicto entre aquello que necesita o quiere un apersona frente a los iguales en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, obligaciones formales, prohibiciones y castigos es mínimo (Eisenberg et al., 1991; 2008; Carlo et al., 1996; 2006; 2012)

El razonamiento prosocial ha sido estudiado por N. Eisenberg en las últimas décadas. Para ello la autora ha utilizado los dilemas y/o situaciones morales donde al sujeto se le plantea un conflicto entre lo que quiere o necesita y lo que quieren o necesitan los otros. Para la autora, este tipo de razonamiento (prosocial) difiere del

razonamiento que Kohlberg denomina “*orientado a la justicia*” porque el razonamiento moral prosocial es independiente de lo que pueda dictar las normas, los juicios, los adultos y el poder (Eisenberg, 2008).

Así desde la perspectiva evolutiva-cognitiva que marca la teoría de N. Eisenberg se entiende el razonamiento moral prosocial como el razonamiento sobre conflictos que se dan en una situación en la que la persona debe tomar la decisión entre lo que desea y/o necesita y entre los deseos o necesidades de los demás, en contextos en los que las leyes, los castigos, las autoridades, las obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o no están claramente especificados.

3.2.2 Categorías

Eisenberg y Roth (1980: 375) codificaron el razonamiento de los niños dentro de las siguientes categorías: orientado a la autoridad/castigo (referencia a exigencias de autoridades y/o castigo); hedonista (referencia a mi beneficio egoísta para uno mismo o para otros con los que uno se identifica y no costoso para uno mismo); orientado a las necesidades (referencia a las necesidades físicas o psicológicas de otros); pragmático (justificación de una conducta con un razonamiento práctico, no moral, no relacionado con la necesidad fundamental del otro); estereotipado (justificación basada en concepciones estereotipadas de buenas/malas conductas o personas); orientado a la aprobación/interpersonal (consideración de la aceptación y aprobación de otros en la justificación de una conducta); de toma de perspectiva (justificación basada en la perspectiva del otro), y referencia a la humanidad (justificación basada en la humanidad de la otra persona).

Se clasificaron distintas formas de razonamiento que los niños/as ponían en funcionamiento por estadios evolutivos o niveles de razonamiento moral prosocial a partir de análisis factoriales, análisis de tendencia lineal y otros análisis de cambios relativos a la edad. La progresión de un estadio al siguiente se la considera como estando anunciada por cierto uso de un nivel más alto de razonamiento previo al avance, no como ocurriendo justo después de la consolidación del razonamiento del estadio habitual del individuo (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 849).

No obstante, otra descripción de las categorías de razonamiento moral prosocial bajo las cuales se han codificado los juicios morales de los sujetos entrevistados es la siguiente (Eisenberg et al., 1995, 2007, 2009):

A. En niños (4-12 años).

A.1 Punto de vista obsesivo y/o mágico de la autoridad y/o castigos: la evitación del castigo y la sumisión ciega al poder son valorados en su propio derecho; por ejemplo, un niño dice que no dejaría su cajón de arena para ayudar a otro niño porque su madre le dijo que no abandonara el jardín.

A.2 Razonamiento hedonista: a) beneficio hedonista para uno mismo, el razonamiento está orientado al beneficio propio; p. ej., «no le ayudaría, dándole alimentos, porque yo podría estar hambriento»; b) reciprocidad directa' la orientación de uno al beneficio personal es debida a la reciprocidad directa (o falta de ella) con el destinatario de un acto; p. ej. «debería ayudar, dándoles alimentos, porque ellos me los

darían a mí la próxima vez que los necesitara»; c) relación afectiva: la identificación del individuo con otro, su simpatía a otro, y la relación del otro con las propias necesidades son consideraciones importantes en el razonamiento moral del individuo; p. ej. «debería ayudar porque probablemente tendría amigos en la ciudad».

A.3 Pragmatismo: orientación a cuestiones prácticas no relacionadas con consideraciones egoístas; por ejemplo, «deberla ayudar porque soy fuerte».

A.4 Razonamiento orientado a las necesidades: orientación a las necesidades físicas, materiales o psicológicas de la otra persona; por ejemplo, «él necesita sangre», «él está enfermo», «serían felices si tuvieran alimentos».

A.5 Razonamiento estereotipado: a) estereotipos de una buena o mala persona: orientación a imágenes estereotipadas de una buena o mala persona; p.ej. «debería ayudar porque él es amable, simpático»; b) imágenes estereotipadas de la conducta mayoritaria.: orientación a la conducta «natural» o que la mayoría de la gente haría; p.ej. «es solamente natural ayudan»; c) imágenes estereotipadas de otros y sus roles: orientación a imágenes estereotipadas de otros y lo que hacen; p. ej. «debería ayudar porque los chiquillos impedidos son agradables».

A.6 Orientación a la aprobación e interpersonal: orientación a la aceptación y aprobación de otros al decidir cuál es la conducta correcta; por ejemplo, «mis padres estarían orgullosos de mí si ayudara».

A.7 Orientación autorreflexiva empática: a) orientación simpática: expresión de preocupación simpática y cuidado hacia otros; p. ej., «debería sentir lástima por ellos»; b) toma de perspectiva: el individuo toma la perspectiva del otro y explícitamente utiliza su punto de vista en su razonamiento; p. ej., «estoy intentando ponerme en sus zapatos»; e) interés por la humanidad: orientación al hecho de que el otro es un ser humano; p. ej., «debería compartir porque ellos son personas».

A.8 Afecto internalizado: a) afecto positivo internalizado simple y afecto positivo relacionado con las consecuencias: el individuo simplemente afirma que él o ella debería sentirse bien como resultado de la realización de una acción sin dar una razón o mencionar las consecuencias que su acción tiene para otra persona. El afecto debe estar internalizado, por ejemplo, «debería ayudar porque alimentar a los aldeanos haría que se sintieran bien»; b) afecto positivo internalizado debido al autorrespeto y al vivir de acuerdo con los propios valores: orientación a sentirse bien como resultado de vivir de acuerdo con los valores internalizados, por ejemplo, «debería sentirme bien sabiendo que he vivido de acuerdo con mis principios».

A.9 Otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado: a) orientación a leyes, normas y valores internalizados: orientación a una responsabilidad, deber o necesidad internalizada de defender las leyes y normas o valores aceptados; p. ej. «ella tiene el deber de ayudar a los que están necesitados»; b) interés por el estado de la sociedad: orientación a mejorar la sociedad o comunidad en su totalidad; p. ej. «si todo el mundo ayuda la sociedad sería mucho mejor»

B. En adolescentes (13-20 años)

B.1 Razonamiento hedonista: a) beneficio hedonista para uno mismo: orientación al beneficio propio, b) reciprocidad directa: orientación al beneficio personal debido a la reciprocidad directa o ausencia de reciprocidad con el destinatario de un acto, c) relación afectiva: orientación a la identificación, relación o simpatía del individuo con el otro.

B.2 Pragmático: orientación a las cuestiones prácticas no relacionadas con consideraciones egoístas.

B.3 Orientado a las necesidades: satisfacción de necesidades materiales, físicas o psicológicas del otro.

B.4 Estereotipos de una buena o mala persona/conducta: orientación a imágenes estereotipadas de una buena o mala persona/conducta.

B.5 Orientación a la aprobación e interpersonal: cuál es la conducta correcta a la hora de aceptar y aprobar a los demás

B.6 Orientación autorreflexiva empática: a) orientación simpática: expresión de preocupación simpática y cuidado hacia otros, b) toma de perspectiva: el individuo toma la perspectiva del otro explícitamente o hace suya la historia del protagonista, e) afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias: orientación al afecto positivo interno como resultado de las consecuencias de la propia acción para la otra

persona, d) afecto negativo internalizado relacionado con las consecuencias: orientación al afecto negativo interno como resultado de las consecuencias de la propia acción para la otra persona

B.7 Afecto internalizado debido a la pérdida de autorrespeto y al no vivir de acuerdo con los propios valores: a) positivo: orientación a sentirse bien como consecuencia de vivir de acuerdo con los valores internalizados, b) negativo: orientación a sentirse mal como consecuencia de no vivir de acuerdo con los valores internalizados

B.8 Orientación a leyes, normas y valores internalizados: orientación a una responsabilidad, deber o necesidad internalizada de defender las leyes y normas o valores aceptados

B.9 Otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado: a) reciprocidad generalizada: orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad, es decir; a un intercambio no en correspondencia exacta sino a largo plazo favorable a todos o a un grupo importante, b) interés por el estado de la sociedad: orientación a mejorar la sociedad o comunidad en su totalidad, c) interés por los derechos individuales y la Justicia: orientación a proteger los derechos individuales y prevenir las injusticias que violan los derechos del otro, d) igualdad de las personas: orientación al principio de igual valor de todas las personas.

3.3 Variables sociodemográficas que influyen en el razonamiento moral prosocial

3.3.1 Influencia de la variable independiente “sexo”

Eisenberg, Lennon y Roth (1983: 851), utilizando tres cohortes y realizando un análisis de varianza multivariado con un factor intra-sujetos (tiempo de prueba) y un factor entre-sujetos (sexo) sobre las puntuaciones en las categorías de razonamiento moral utilizadas por los niños, no encontraron ningún efecto principal significativo de la variable sexo sobre tales puntuaciones.

Eisenberg et al., (1991: 850, 85:3) encontraron que el aumento inicial de los modos de razonamiento auto reflexivos orientados al otro en los últimos años de la enseñanza primaria se dio principalmente en las chicas. Las puntuaciones en razonamiento hedonista aumentaron un poco en la adolescencia en las chicas, mientras que tal razonamiento aumentó claramente durante la adolescencia en los chicos, Las chicas utilizaron más razonamiento de toma de perspectiva y más razonamiento de afecto positivo internalizado acerca de valores que los chicos. Finalmente, las chicas puntuaron más alto que los chicos en las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial (suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de razonamiento orientado a las necesidades multiplicado x 2, los porcentajes de razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado multiplicados x 3 y el porcentaje de razonamiento internalizado multiplicado x 4).

Un descubrimiento adicional fue que, aunque los razonamientos de toma de perspectiva y de simpatía emergieron antes en las chicas que en los chicos (esto es, a la

edad de 11.12 años; Eisenberg et al., 1987), las curvas evolutivas para estos modos de razonamiento fueron muy similares en la adolescencia, Así, parece que las chicas utilizaron modos de razonamiento auto reflexivos orientados al otro antes que lo hicieran los chicos, pero los chicos alcanzaron el uso de estos modos de razonamiento en dos años. El hecho de que las chicas exhibieran un nivel más alto de razonamiento global probablemente fue debido en parte al aumento modesto del razonamiento hedonista de los chicos en la adolescencia (el cual había disminuido hasta la adolescencia), así como a la tendencia de las chicas a usar algo más algunos modos de razonamiento de más alto nivel (Eisenberg et al., 1991: 856).

Por su parte, Carlo et al. (1992: 340) encontraron un efecto principal significativo del sexo en el razonamiento estereotipado, de forma que las mujeres puntuaron más alto que los varones en este tipo de razonamiento. Hallaron además una interacción significativa curso x sexo en razonamiento internalizado; según las pruebas de efectos simples, los varones de 10^o puntuaron más alto que los varones de 7^o; las diferencias en cuanto a curso en las mujeres fueron en la misma dirección que en los varones pero no fueron significativas. Con respecto a la mayor preferencia del razonamiento estereotipado por parte de las mujeres en todos los grupos de edad, Carlo et al. (1992: 347) señalan que quizás las mujeres adolescentes utilizan más juicios basados en estereotipos que los varones debido a que las mujeres están más a menudo expuestas a inducciones que incluyen términos globales, semejantes a rasgos (p. ej, «Eso es lo interesante que hacer»).

Eisenberg et al. (1995) hallaron en un primer análisis que las puntuaciones en razonamiento hedonista aumentaron un poco en la adolescencia hasta los 19-20 años en

las chicas, mientras que aumentaron más a partir de los 13-14 años en los chicos., En un segundo análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba) calculado en las categorías de razonamiento superior usadas con frecuencia entre los 7 y 10 años (razonamiento de simpatía, de toma de perspectiva, de afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias, de afecto negativo internalizado relacionado con las consecuencias, de afecto positivo internalizado relacionado con los valores, de afecto negativo internalizado relacionado con los valores y el orientado a leyes, normas y valores internalizados) obtuvieron una F multivariada significativa en la variable sexo. Las mujeres puntuaron más alto que los varones en razonamiento de toma de perspectiva, de afecto negativo/consecuencias y de afecto positivo/valores. Y en un análisis resumen, examinaron en la primera muestra de su estudio (C1) el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral de los adolescentes desde los últimos años de la infancia (11-12 años) hasta los últimos años de la adolescencia (19-20 años). De acuerdo con un análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), hubo efectos principales de sexo, de tal forma que las mujeres puntuaron más alto que los varones en las puntuaciones compuestas de razonamiento moral.

Partiendo del argumento de Eisenberg et al. (1989) y de Gilligan (1982) de que prácticas de socialización específicas de género pueden conducir a diferencias de género en los modos de razonamiento moral orientados al cuidado, de los resultados de los estudios de Eisenberg et al. (1991, 1995, 2008) y de Carlo et al. (1992, 2006), y de las semejanzas entre las sociedades angloamericana y brasileña, Carlo et al. (2006: 233) anticiparon que los adolescentes brasileños podían presentar diferencias de género similares a las de los de Estados Unidos. Concretamente, esperaron que las chicas puntuaran más alto en razonamiento moral prosocial orientado a las necesidades e

internalizado. En la parte 1 del estudio 1 de la investigación encontraron efectos principales significativos de género en razonamiento moral orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los chicos puntuaron más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaron más alto que los chicos en razonamiento estereotipado e internalizado, En la parte 2 encontraron efectos principales significativos de género en razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado. Los chicos puntuaron más alto que las chicas en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que las chicas puntuaron más alto que los chicos en razonamiento estereotipado. Con respecto al resultado en las dos partes del estudio 1 de que las chicas puntuaran más alto que los chicos en razonamiento moral estereotipado, los autores señalan que es consistente con la indicación de que las chicas, comparadas con los chicos, pueden estar más expuestas a verbalizaciones de rasgo o globales en las oportunidades de socialización (Carlo 2006: 234-235).

Una aproximación algo diferente para estudiar la cuestión de si el razonamiento moral de los varones difiere del de las mujeres es examinar si formas específicas de razonamiento moral están asociadas a características del papel masculino o femenino. Se trataría de constatar si las concepciones estereotipadas que tienen los adolescentes de los papeles del género influyen en los tipos específicos de razonamiento moral (Carlo et al., 2006: 236). Pues bien, en el estudio 2 de la investigación los autores obtuvieron, en primer lugar, un efecto significativo del género en razonamiento orientado a la aprobación, puntuando los chicos más que las chicas en este tipo de razonamiento. Seguidamente realizaron dos grupos de análisis de regresión múltiple jerárquica usando las puntuaciones en las categorías de razonamiento moral prosocial como variables

criterio y el género, la orientación del papel del género (masculinidad o feminidad valoradas mediante una adaptación del Inventario del Papel del Sexo de Bern; Hutz y Koller, 1992) y la interacción género x orientación del papel del género como predictores. Obtuvieron dos efectos de interacción significativos. La interacción género x orientación a la feminidad predijo significativamente el razonamiento hedonista, de modo que, en los chicos, la feminidad estuvo relacionada positivamente con el razonamiento hedonista. Además, la interacción género x orientación a la masculinidad predijo significativamente el razonamiento orientado a la aprobación, de forma que, en los chicos, la masculinidad estuvo relacionada negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación. Finalmente, los autores realizaron análisis correlacionales para examinar las relaciones entre las orientaciones del papel del género y el razonamiento moral prosocial. Hallaron que la feminidad estaba relacionada negativamente con el razonamiento orientado a la aprobación y positivamente con el razonamiento internalizado (Carlo et al., 2006: 2-37)

Por su parte, Carlo et al. (2006) esperaban diferencias de género en razonamiento moral prosocial similares a las encontradas en estudios anteriores con muestras norteamericanas. Específicamente, esperaban que los varones brasileños y europeo-americanos preferirían más los tipos de razonamiento moral prosocial hedonista y orientado a la aprobación y menos el razonamiento moral prosocial estereotipado que las mujeres. En el primer estudio de la investigación encontraron que los individuos preferían mayoritariamente el razonamiento moral internalizado, seguido por el estereotipado, orientado a las necesidades, hedonista y orientado a la aprobación. Las mujeres preferían igualmente el razonamiento moral prosocial estereotipado y el razonamiento moral prosocial internalizado. A su vez, obtuvieron un

efecto principal significativo del género en el razonamiento moral orientado a la aprobación y en el razonamiento moral estereotipado. Así, los varones mostraron más razonamiento moral orientado a la aprobación que las mujeres, y las mujeres más razonamiento moral estereotipado que los varones. No encontraron ningún efecto principal significativo en las puntuaciones en razonamiento orientado a las necesidades ni ningún efecto de interacción (Carlo, 2006).

En el segundo estudio de la investigación encontraron que los individuos preferían mayoritariamente el razonamiento moral prosocial internalizado, seguido por el estereotipado, orientado a las necesidades, hedonista y orientado a la aprobación. Se obtuvo, pues, el mismo orden de preferencia que en el primer estudio. Dentro de la variable género, las mujeres prefirieron más el razonamiento moral prosocial internalizado que el razonamiento moral prosocial estereotipado, mientras que los varones prefirieron igualmente el razonamiento moral prosocial orientado a las necesidades que el estereotipado. También encontraron en este segundo estudio diferencias de género en razonamiento moral prosocial internalizado y en razonamiento moral prosocial estereotipado, de forma que las mujeres presentaban más razonamiento moral estereotipado e internalizado que los varones. Hallaron además un efecto principal marginalmente significativo de género en razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación, de manera que los varones tendían a preferir más el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación que las mujeres. Finalmente, no encontraron efectos principales de género ni de interacción en el razonamiento orientado a las necesidades (Carlo et al., 2006).

Recientemente G. Carlo y V. Mestre (2012) han desarrollado un estudio con población adolescente española (673 chicos, 579 chicas) y turca (185 chicos, 145 chicas). Éstos fueron evaluados en relación con la asociación entre la variable de género, edad y grupo cultural. Los resultados mostraron diferencias significativas culturales en las diferentes subescalas del razonamiento moral prosocial y en la conducta prosocial con adolescentes españoles puntuación superior que adolescentes turcos y en el patrón de las relaciones entre estas variables. También hubo grupos de edad y las diferencias de género en algunos tipos de razonamiento moral prosocial y comportamientos, pero los tamaños del efecto fueron pequeños y las diferencias fueron muy pequeñas. De estos resultados los autores sugieren patrones específicos de la cultura de la conducta prosocial entre los adolescentes en las dos muestras (Carlo et al., 2012).

En nuestro contexto, Martí-Vilar y Palma (2010) analizan también la influencia del sexo sobre el razonamiento moral prosocial. Sobre una muestra de 114 adolescentes se destaca que el sexo aparece como una variable discriminativa en el razonamiento moral prosocial de los adolescentes. Específicamente, se aprecia que los varones obtienen unas mayores puntuaciones en el razonamiento orientado a la aprobación que las mujeres. Y éstas puntúan significativamente más alto que los varones en los razonamientos estereotipado e internalizado. Estos resultados están acorde a las conclusiones obtenidas en otros estudios en poblaciones no españolas y en poblaciones españolas (Martí-Vilar, 2010).

En conclusión, las diferencias de género, que según diferentes estudios empiezan a aparecer en la adolescencia (Eisenberg et al., 1987; Martí-Vilar y Palma, 2010; Carlo

y Mestre, 2012), se dan según los instrumentos de evaluación que se utilicen. No aparecen diferencias entre varones y mujeres adolescentes en razonamiento moral a partir de los resultados en el DIT, mientras que sí razonan de manera diferente los dos sexos cuando solucionan los dilemas del PROM. Las diferencias a favor de las mujeres en razonamiento internalizado están en la línea de una mayor disposición empática en el sexo femenino que actúa como un importante motivador de la conducta de ayuda (Bryant, 1982; Davis, 1983; Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg et al., 2008). Esto se corresponde con un protagonismo menor en las mujeres del razonamiento hedonista y del orientado a la aprobación de los demás. Las diferencias en razonamiento hedonista entre niños y niñas son más fuertes en edades inferiores, mientras que en edades superiores las diferencias entre los dos sexos desaparecen (Carlo G. y Mestre V., 2012).

3.3.2 Influencia de los factores “edad” y “nivel educativo”

Los cambios relacionados con la edad en razonamiento moral prosocial encontrados en la infancia y temprana-mediana adolescencia se han presentado confirmatorios, en términos generales, con aquello marcado por Kohlberg desde 1981, específicamente lo relacionado con que conforme avanzamos en nuestro razonamiento moral avanzamos en la comprensión de conceptos más abstractos y por tanto en una toma de perspectiva más compleja ante situaciones determinadas.

Específicamente, las diferentes investigaciones realizadas han demostrado un auge de las razones hedonistas y orientadas a las necesidades en el desarrollo de la personalidad moral de los niños más pequeños. En la enseñanza primaria el

razonamiento de los niños comienza a reflejar preocupación por la aprobación y un número mayor de relaciones sociales, aunque este razonamiento (de aprobación por parte de los iguales y adultos) disminuye algo desde la enseñanza primaria hasta la enseñanza secundaria (Eisenberg, 2008).

Eisenberg y Roth (1980) entrevistaron a 34 sujetos en un primer momento (cuando tenían cuatro años y medio de edad) y en un segundo momento dieciocho meses después. Encontraron que el uso de razonamiento hedonista disminuyó significativamente y los usos de razonamiento orientado a las necesidades y orientado a la aprobación aumentaron significativamente desde el momento 1 al momento 2. En la utilización de las restantes categorías de razonamiento (orientado a la autoridad castigo, pragmático, de toma de perspectiva, y referencia a la humanidad) no hubo ningún cambio significativo. Con respecto al tipo predominante de razonamiento a través de las cuatro historias, el 50% de los niños se movieron desde una orientación hedonista a una orientación a las necesidades.

Los autores señalan que, de acuerdo con los análisis longitudinales, el razonamiento orientado a las necesidades y el razonamiento orientado a la aprobación pueden ser caracterizados como tipos de juicio moral evolutivamente más avanzados que el razonamiento hedonista. Así mismo, los aumentos en razonamiento orientado a las necesidades y en razonamiento orientado a la aprobación en los años de preescolar son consistentes con la investigación que examina el razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la prohibición en los años de enseñanza primaria. Además, el aumento de juicio orientado a las necesidades, que parece ser un tipo primitivo de razonamiento empático (Eisenberg, 1979a Eisenberg y Hand, 1979), es consistente con

los aumentos en las habilidades de toma de perspectiva y empática desde los 4 hasta los 6 años de edad (Eisenberg y Roth, 1980:376).

De acuerdo con una perspectiva cognitivo-evolutiva, cuando los niños maduran, ellos desarrollan una mayor capacidad de pensamiento abstracto y de toma de perspectiva (es decir, comprensión cognitiva, afectiva o perspectiva perceptual del otro). Los avances en estas capacidades cognitivas producen cambios cualitativos en el razonamiento sobre cuestiones morales, incluyendo la habilidad para comprender. Los principios morales abstractos relacionados con la justicia y las perspectivas de otros y de la sociedad (Kohlberg, 1969) Basados en esta perspectiva teórica y en la investigación empírica sobre razonamiento orientado a la prohibición, se podría esperar que los juicios morales lleguen a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos, con el avance de la edad. En coherencia con la teoría cognitivo-evolutiva, los investigadores han observado en los estudios transversales de razonamiento prosocial una secuencia de desarrollo relacionada con la edad (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983: 847).

Eisenberg, Lennon y Roth (1983: 850) realizaron en la primera cohorte de su estudio (C1) un análisis de varianza multivariado con un factor intra-sujetos (tiempo de prueba) y un factor entre- sujetos (sexo) usando las categorías de razonamiento más utilizadas.. Encontraron una F multivariada significativa en tiempo de prueba.. El efecto principal del sexo de los sujetos y el efecto interacción no fueron significativos. Además, los ANOVAS para el tiempo de prueba fueron significativos en razonamiento hedonista y en razonamiento orientado a las necesidades. De acuerdo con las pruebas a posteriori Tukey, la cantidad de razonamiento hedonista disminuyó significativamente

y el razonamiento orientado a las necesidades aumentó. En la segunda cohorte de su estudio (C2) la *F* multivariada para tiempo de prueba fue marginalmente significativa para las categorías que ocurrieron con alguna frecuencia (razonamiento orientado a las necesidades, hedonista, pragmático y estereotipado). De acuerdo con los ANOVAS el razonamiento hedonista disminuyó significativamente en frecuencia con la edad, mientras que el razonamiento orientado a las necesidades aumentó.

A partir de estos resultados, Eisenberg, Lennon y Roth (1983: 854) concluyen que el papel del razonamiento empático en razonamiento moral prosocial aumenta con la edad, al menos durante los años de enseñanza primaria. Además, señalan que el principal cambio en el desarrollo moral de los niños durante los años de enseñanza primaria es el cambio de una etapa de orientación hacia sí mismo a una etapa de orientación hacia los otros.

Por su parte, Eisenberg et al. (1991: 853) encontraron que el razonamiento hedonista disminuyó bruscamente con la edad hasta los 11-12 años y posteriormente aumentó ligeramente en la adolescencia (13-16 años). El razonamiento orientado a las necesidades aumentó con la edad hasta los 7-8 años, fue relativamente estable desde los 7-8 hasta los 11-12 años y descendió durante la temprana o mediana adolescencia (13-16 años). El razonamiento de reciprocidad directa fue poco frecuente hasta los 9-10 años, aumentó hasta la temprana adolescencia (13-14 años) y después descendió ligeramente (15-16 años). El razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado fueron infrecuentes hasta la mitad o últimos años de la enseñanza primaria (9-12 años), aumentaron hasta los 13-14 años y luego descendieron ligeramente durante la mediana adolescencia (15-16 años). Finalmente, el razonamiento pragmático aumentó con la

edad, mientras que el razonamiento de relación afectiva fluctuó en la enseñanza primaria y posteriormente aumentó algo.

En un segundo análisis, Eisenberg et al. (1995: 853) encontraron que el razonamiento de toma de perspectiva, de afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias y el orientado a leyes, normas y valores internalizados aumentaron con la edad. En un tercer análisis, encontraron un aumento con la edad del razonamiento de reciprocidad generalizada. Y en un análisis resumen examinaron el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral de los estudiantes de la primera cohorte (C1) desde el seguimiento precedente hasta los dos seguimientos aportados en su estudio, encontrando un efecto principal significativo de tiempo de prueba de forma que estas puntuaciones incrementaron con la edad, Sin embargo, también hubo descensos considerables de éstas en algún niño. Las tendencias de las puntuaciones en razonamiento en cuanto a la edad no parecieron ser resultado de la repetición del test.

En resumen, estos autores obtienen varios resultados importantes. Primero clarifican el patrón de algunos modos de razonamiento moral prosocial que no estaban claros previamente. Por ejemplo, obtienen el primer dato longitudinal indicando que el razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación y estereotipado comienzan a declinar en la mediana adolescencia. Además, clarifican algo el curso evolutivo del razonamiento de reciprocidad directa. Este tipo de razonamiento, considerado como un bajo nivel de juicio moral, aumenta significativamente con la edad en la enseñanza primaria y después desciende en la adolescencia. El aumento inicial de este tipo de razonamiento puede ser debido a que implica conceptos cognitivos de intercambio y

comunicación entre las personas y, por tanto, es más sofisticado cognitivamente que centrarse únicamente en lo que uno desea (razonamiento hedonista). De este modo, el razonamiento de reciprocidad directa parece ser un modo de razonamiento autoorientado relativamente sofisticado, pero que disminuye en la mediana adolescencia. Además, estos autores observan la emergencia de algunos modos de razonamiento de nivel superior (p.ej., el razonamiento orientado a leyes, normas y valores internalizados y el razonamiento de reciprocidad generalizada) durante la adolescencia (Eisenberg, 2008).

Carlo et al. (2006) esperaban que algunas diferencias relacionadas con la edad en la adolescencia en respuesta al PROM fueran consistentes con las diferencias relacionadas con la edad encontradas en estudios anteriores basados en entrevista (p. ej., Eisenberg, 1979a, Eisenberg, 1986; Eisenberg et al., 1987; Eisenberg et al., 1991). Encontraron efectos principales significativos de curso en el razonamiento internalizado y en el razonamiento orientado a la aprobación. Así, los alumnos de 100 puntuaron obtuvieron puntuaciones más altas en el internalizado y menores puntuaciones en comparación con los alumnos de 7^o. También hallaron una interacción significativa curso x sexo en razonamiento internalizado, de forma que los varones de 100 puntuaron más alto que los varones de 70, mientras que las diferencias de curso en las mujeres fueron en la misma dirección que en los varones pero no llegaron a ser significativas (Carlo et al., 1992: 340), Estos resultados eran consistentes con los de Eisenberg et al. (1987, 1991) de que los varones adolescentes jóvenes puntúan más bajo que las mujeres en algunos tipos de razonamiento moral de más alto nivel, pero estas diferencias desaparecen en la mediana adolescencia principalmente como

resultado de un aumento de justificaciones de más alto nivel por parte de los varones (Carlo et al., 1992: 346).

Por su parte, Eisenberg et al. (1995) extienden el estudio longitudinal existente sobre razonamiento moral prosocial a los últimos años de la adolescencia o primeros de la edad adulta, esto es, a la edad de 17-18 y de 19-20 años, y examinan las relaciones del razonamiento moral prosocial con conducta prosocial y con características relacionadas con la empatía. Debido a que el desarrollo moral orientado a la justicia continúa en la edad adulta y los avances en las capacidades lógicas y sociocognitivas ocurren en la adolescencia y temprana edad adulta, existen razones teóricas para esperar el desarrollo del razonamiento moral prosocial más allá de la adolescencia y posteriormente. Por otra parte, se puede esperar que los cambios en la complejidad del contexto social en el que se mueven los individuos en los últimos años de la adolescencia estimulen la toma de perspectiva y, como consecuencia, niveles superiores de razonamiento moral. (Eisenberg et al., 1995: 1179-1180).

Encontraron F_s multivariadas de efectos lineales, cuadráticos y cúbicos del factor tiempo de prueba altamente significativas. El razonamiento hedonista descendió bruscamente con la edad hasta los 11-12 años, aumentó ligeramente en la adolescencia (13-16 años), descendió un poco a los 17-18 años y aumentó significativamente desde los 17-18 a. los 19-20 años. El razonamiento orientado a las necesidades aumentó con la edad hasta los 7-8 años, fue relativamente estable desde los 7-8 hasta los 11-12 años y descendió considerablemente en la adolescencia, especialmente a la edad de 19-20 años. El razonamiento de reciprocidad directa aumentó con la edad; específicamente fue poco frecuente hasta los 9-10 años, aumentó hasta la temprana adolescencia (13-14

años), descendió ligeramente en la mediana adolescencia (15-16 años) y posteriormente ascendió vertiginosamente en la tardía adolescencia (17-20 años). El razonamiento estereotipado fue infrecuente hasta la mitad o últimos años de la enseñanza primaria (9-12 años), aumentó hasta los 13-14 años y después disminuyó ligeramente en la mediana o tardía adolescencia (15- 20 años). El razonamiento orientado a la aprobación aumentó hasta los 15-16 años, descendió ligeramente a los 17-18 años y luego ascendió ligeramente a los 19-20 años Finalmente el razonamiento pragmático aumentó de forma lineal con la edad (Eisenberg et al., 1995: 1186).

En un segundo análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), calculado en las categorías de razonamiento de nivel superior usadas con frecuencia entre los 7 y 10 años, obtuvieron una F multivariada significativa en la variable tendencia lineal de tiempo de prueba; el razonamiento de toma de perspectiva, de afecto positivo/consecuencias, de afecto negativo/consecuencias, de afecto positivo/valores y el orientado a leyes, normas y valores internalizados aumentaron con la edad.

En un tercer análisis 2 (sexo) x 3 (tiempo de prueba) examinaron los cambios lineales y cuadráticos con respecto a la edad en la utilización de las categorías de razonamiento que únicamente emergieron en la adolescencia (razonamiento de reciprocidad generalizada, de interés por la sociedad, derechos y justicia, y de igualdad de las personas); estas categorías fueron utilizadas infrecuentemente. Y en un análisis de tendencia 2 (sexo) x 5 (tiempo de prueba), realizado en la primera muestra del estudio (C1) para examinar el cambio de las puntuaciones compuestas de razonamiento moral desde los últimos años de la infancia (11-12 años) hasta los últimos de la adolescencia

(19-20 años), obtuvieron una fuerte tendencia lineal significativa, de forma que estas puntuaciones aumentaron con la edad.

También calcularon correlaciones para examinar las relaciones entre razonamiento moral en los primeros periodos de la adolescencia (13-14 y 15-16 años) y en los últimos (17-18 y 19-20 años); las puntuaciones compuestas de razonamiento moral a los 13-14 años estuvieron cuando menos marginalmente relacionadas positivamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento moral a los 15-16 y 17-18 años; por el contrario, las puntuaciones compuestas a los 13-14, 15-16 y 17-18 años no estuvieron relacionadas significativamente con las puntuaciones análogas a los 19-20 años (Eisenberg et al., 1995: 1188).

Los autores destacan como novedad del estudio con respecto a los anteriores que los aumentos lineales en afecto negativo/consecuencias y afecto positivo/valores no hablan sido encontrados en la mediana adolescencia. Por otra parte, aunque hubo un aumento lineal en razonamiento general durante la adolescencia, el razonamiento moral a los 19-20 años no fue predicho a partir del razonamiento moral en los primeros años de la adolescencia debido a los descensos importantes de razonamiento en algunas personas y aumentos en otras. Por el contrario, hubo cierta continuidad en el razonamiento entre los 13 y 18 años de edad.

Asimismo, los avances en algunos tipos de razonamiento moral de más alto nivel no encontrados en seguimientos previos (afecto negativo/consecuencias y afecto positivo/valores) pueden ser debidos no únicamente a incrementos en razonamiento operacional formal en los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta,

sino también al aumento de oportunidades de toma de perspectiva (Mason y Gibbs, 1993) Además, la experiencia escolar ha sido asociada con incrementos en razonamiento moral quizás debido al nivel general de estimulación intelectual de los cursos escolares y al ambiente escolar extracurricular (Rest y Narváez, 1991). Sin embargo, la entrada en el colegio no pareció realzar algunos modos de razonamiento internalizado en este estudio (Eisenberg et al., 1995: 1194).

También señalan que el aumento de razonamiento moral hedonista y de reciprocidad directa de los sujetos durante la adolescencia/temprana edad adulta recuerda el hallazgo de Kohlberg y Kramer (1969) de una regresión del juicio moral en la temprana edad adulta, y de manera similar, los datos de Gilligan (1977) con respecto al incremento de la concentración en la responsabilidad con uno mismo más que únicamente con los demás en una etapa avanzada de desarrollo Sin embargo, los autores advierten que el razonamiento hedonista fue relativamente poco frecuente en la temprana edad adulta y fue principalmente usado en respuesta a dilemas en los que los costes de ayudar fueron altos.

Además, las puntuaciones compuestas morales continuaron aumentando en la temprana edad adulta debido al aumento y utilización de numerosos modos de razonamiento de nivel superior. La mayoría de los sujetos de 19 y 20 años no verbalizaron principios tales como la responsabilidad con uno mismo y no utilizaron razonamiento que podría ser considerado como relativista; además, ellos sencillamente parecieron haber valorado costes sustanciales y a largo plazo para sí mismos versus para los demás (p.ej., dinero para el colegio, tiempo de clase, posible daño a la salud) de forma más cautelosa y realista que cuando se encontraban en la enseñanza secundaria y,

quizás, estuvieron relativamente autocentrados en su punto de vista. Por otra parte, los últimos años de la adolescencia y primeros de la edad adulta pueden ser un periodo de la vida en el que el interés en conseguir éxito e independencia es elevado, de forma que los costes potenciales en estas esferas son considerados sustanciales (Eisenberg et al., 1995: 1194-1195).

Carlo et al. (1996: 234) realizaron en la parte 1 del estudio 1 de su investigación una serie de análisis de regresión jerárquica usando las puntuaciones en razonamiento moral prosocial como criterio y la edad, género e interacción como predictores. Obtuvieron un efecto principal significativo de la edad en razonamiento moral orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los niños más pequeños puntuaron más en razonamiento orientado a la aprobación mientras que, conforme aumentaba la edad, los niños puntuaban más en razonamiento estereotipado e internalizado. En la parte 2 del estudio 1 realizaron una serie de análisis de regresión jerárquica utilizando las puntuaciones en razonamiento moral prosocial como criterio y la edad, género, grupo cultural, interacciones de doble vía e interacción de triple vía como predictores. Obtuvieron efectos principales significativos de edad en razonamiento orientado a la aprobación, estereotipado e internalizado. Los niños más pequeños puntuaron más alto en razonamiento orientado a la aprobación, mientras que los niños más mayores lo hicieron en razonamiento estereotipado e internalizado.

En sintonía a estos resultados, los estudios realizados en muestra española por Martí-Vilar y Palma (2010) también analizan la influencia de la edad sobre el razonamiento moral prosocial. Sobre una muestra de 114 estudiantes de 3º y 4º de la ESO (media de edad de 15,62) se concluyó que la edad de los sujetos tiene un efecto

significativo sobre el razonamiento internalizado y la puntuación compuesta PROM. De esta forma se observó que el razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM aumentó linealmente a medida que incrementaba la edad de los sujetos de la muestra (Martí-Vilar, 2010).

Para finalizar cabe resaltar una reciente investigación en la que Carlo G. y Mestre V. (2012) han desarrollado un estudio con población adolescente española (673 chicos, 579 chicas) y turca (185 chicos, 145 chicas). Éstos fueron evaluados en relación con la asociación entre la variable de género, edad y grupo cultural. Los resultados mostraron diferencias significativas culturales en las diferentes subescalas del razonamiento moral prosocial y en la conducta prosocial con adolescentes españoles puntuación superior que adolescentes turcos y en el patrón de las relaciones entre estas variables. También hubo grupos de edad y las diferencias de género en algunos tipos de razonamiento moral prosocial y comportamientos, pero los tamaños del efecto fueron pequeños y las diferencias fueron muy pequeñas. De estos resultados los autores sugieren patrones específicos de la cultura de la conducta prosocial entre los adolescentes en las dos muestras (Carlo et al., 2012).

Capítulo IV

Componentes afectivos: la empatía

4.1 Aportaciones teóricas al estudio de la empatía

Los roles de la cognición y el afecto en la moralidad ha sido un tema de debate a través de los siglos (Hume, 1777; Kant, 1797). Tal y como señala Moya et al. (2010), las aproximaciones teóricas al estudio de este constructo ha estado marcado por el desacuerdo y la discrepancia. Desde la psicología moral, en la revisión de literatura científica encontramos diferentes formas de concebir la empatía; en este capítulo presentamos los enfoques teóricos hallados desde dos perspectivas diferentes, una desde el punto de vista estructural o de contenido y desde el punto de vista de su estabilidad. En el primer grupo se encontrarían tres definiciones de empatía:

- La empatía con base cognitiva: Es la capacidad para comprender los sentimientos de otra persona, adoptando su perspectiva.
- La empatía de base afectiva: Es el contagio con los sentimientos de otra persona, de tal manera que sus sentimientos nos conmuevan. La sintonía se manifiesta según nuestro grado de auto-regulación emocional, que puede ser de simpatía, o puede interpretarse como empatía negativa ante el sufrimiento de otra reaccionando con ansiedad y preocupación por el propio bienestar.

- La empatía entendida como la interrelación de afecto y cognición. Esta rama está recibiendo apoyo neurológico fundamentando en recientes investigaciones.

En todo caso, tal como apuntó Eslinger (1998), el estudio de la neuropsicología permite probar la multi-dimensionalidad de la empatía desde el análisis de diferentes medidas de empatía cognitiva y emocional. En el segundo grupo hay que diferenciar dos tipos de empatía:

- La empatía disposicional puede ser definida como un rasgo de personalidad. Se trata de una tendencia relativamente estable a percibir y experimentar de forma vicaria, en uno u otro grado, los afectos de los demás. Se forma a lo largo del proceso evolutivo, puede verse favorecida o inhibida por ciertos factores de la situación.
- La empatía situacional (activación empática creada ante una determinada situación), es el grado en que experimentamos la empatía en una situación concreta, ante la cual la persona sentiría más o menos empatía en función de la situación de referencia.

Es decir, según una definición de empatía disposicional, habría personas más o menos empáticas, sin tener en cuenta los aspectos situacionales que implicarían contextos físicos o relacionales que generen más o menos empatía; sin embargo la mayoría de estudios se han realizado en laboratorio bajo supuestos situacionales, con lo cual existe mayor literatura al respecto (Martí, 2011).

4.1.1 Perspectivas desde una base cognitiva

Para unos autores la empatía es fundamentalmente un proceso cognitivo. Este consistiría en la habilidad cognitiva para reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás. Citado en Fernández–Pinto et al. (2008), Köhler es uno de los pioneros en el estudio de la empatía desde la perspectiva cognitiva, ya que interpreta ésta como la forma cómo entendemos lo que los demás sienten. Estas mismas autoras muestran que en 1934 M. Mead matizará esta concepción de Köhler y hablará de la comprensión de los afectos de los demás.

A partir de estas aportaciones se resalta que Dymond en 1949 introduce un término (“*role-talking*”, toma de perspectiva) que marca un momento crucial en el estudio del constructo empatía.

Por su parte, en la última década del siglo XX, Mayer y Salovey (1991) abordan el estudio de la Inteligencia Emocional y desde esta perspectiva analizan la empatía. Estos autores creen que empatizar significa identificar y clarificar lo que los demás sienten. Mayer y Salovey (1997) en su definición de inteligencia emocional entienden que la empatía tiene una estructura multidimensional de marcado carácter cognitivo (percepción, comprensión...) que por tanto no recoge los aspectos propios del afecto implicados en la disposición empática (Fernández – Pinto et al., 2008).

Otro autor que desarrolla sus tesis desde los presupuesto de la Inteligencia Emocional en el estudio de la empatía es Ban – On (2000). Este autor desarrolla un

modelo teórico que denomina “Modelo de Inteligencia Socioemocional” y que coloca a la empatía en la base de las habilidades sociales, de las habilidades para relacionarnos con los demás. De nuevo, la empatía se considera como un componente cognitivo. En conclusión J.J. Martí (2011) que la aproximación al concepto de empatía desde los postulados de la inteligencia emocional entiende ésta desde su base cognitiva: percibir, comprender, razonar... dejando de lado el componente emocional que defenderán otras posturas.

Desde otras propuestas teóricas se entiende la empatía como la preocupación por el bienestar de las otras personas, producto de una cognición sobre la persona, realizando la identificación de la situación en que se encuentra la otra persona (Hornstein, 1982; Lenner, 1982), expandiendo el sentido de uno mismo para incluir aspectos de la otra persona (Aron y Aron, 1986), ver aspectos de la otra persona en nosotros mismos (Cialdini, Brown, Lewis, Luce y Neuberg, 1997) o valorar el bienestar de la otra persona, como distinta del yo (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt y Ortiz, 2007; Batson y Shaw, 1991; Jackson, Meltzoff y Decety, 2005; Lamm, Batson y Decety, 2007).

Refiriéndose al desarrollo de la empatía, Hoffman (1977) dice que obedece a la internalización de una norma moral que equilibra la sensibilidad a las necesidades ajenas con la satisfacción de las propias necesidades, posteriormente Hoffman (1982) señala que las diferentes formas de activación empática cambian a medida que el sujeto se va desarrollando y adquiriendo nuevas capacidades cognitivas desde las innatas, al igual opina Fuentes (1989) indicando que esta habilidad no se presenta de forma uniforme

durante el desarrollo, sino que aumenta con la edad, conforme ocurre el desarrollo de estas habilidades cognoscitivas. Según Hoffman (1982) las fases serían:

- Empatía refleja: lloro ante los lloros de otros niños. Presente desde el nacimiento.
- Empatía por condicionamiento clásico: asociación entre expresiones emocionales de los demás y sentimientos que se corresponden con ellas; asociación aprendida por la recurrencia simultánea entre esas expresiones y los estados emocionales del propio niño.
- Empatía por asociación entre emociones actuales de los demás y estados afectivos que el sujeto vivió en el pasado y que se corresponden con ellas. El recuerdo juega en este caso un rol importante, sin necesidad de coincidencia simultánea con el estado emocional, subyacente a las expresiones de los otros.
- Empatía por asociación simbólica: en este caso la empatía no es evocada por expresiones emocionales de los demás, sino por el conocimiento simbólico del significado emocional de una determinada situación, a la que socialmente se le atribuye un determinado significado emocional.
- Empatía por la asunción de un determinado rol: el sujeto siente como los demás cuando se ponen en su lugar. Recuerdos de situaciones similares vividos en el pasado, permiten reconocer los sentimientos que las acompañaron y hacer más probable, la empatía.

Por consiguiente, podría considerarse que la capacidad de reconocer las expresiones emocionales de los demás, valorar adecuadamente las situaciones y recordar los afectos que acompañaron en su pasado a dichas expresiones o situaciones, son condiciones necesarias a la empatía y presentan un carácter evolutivo.

4.1.2 Aproximaciones desde una base afectiva

Es a principios de los años 70, cuando surge otra corriente en el estudio y conceptualización de la empatía. Esta nueva conceptualización se centra en los aspectos y componentes más afectivos y emocionales de la empatía, dejando en un segundo plano la base cognitiva que defendía otros autores. Así el primer autor que defenderá las tesis de la base emotivo-afectiva de la empatía será en 1969 Stotland. Este autor en su definición de empatía resaltaré que un persona cuando empatiza con otra lo que experimenta es una respuesta emocional (Fernández-Pinto et al., 2008).

Hatfield, Cacioppo y Rapson en J.J. Martí (2011) determinan que existe una forma inicial de empatía, que denominan “contagio emocional”, que se produce en las interacciones directas entre las personas, donde juega un papel muy importante el lenguaje no verbal. Desde esta perspectiva se deja de lado cualquier influencia de la base cognitiva en el desarrollo de la disposición empática.

Sánchez-Queija, et al. (2006) en sus estudios se decantan por la definición de empatía desde el concepto de Mehrabian y Epstein (1972) quienes definieron la empatía como una experiencia vicaria del estado emocional del otro. Posteriormente, Eisenberg y Strayer (1987) introducen algunas especificaciones, al requerir la empatía

para las autoras además de una cierta diferenciación de uno mismo y los estados emocionales de las otras personas, un cierto nivel de conciencia de la distinción, esta definición es muy similar a la que postulaba Hoffman (1982) e implica que uno puede identificarse con una amplia gama de los afectos. En Eisenberg et al. (1991) la empatía implica compartir la emoción percibida del otro, lo que llaman "*sentir con la otra persona*". Esta reacción afectiva vicaria puede ocurrir como respuesta a las señales manifiestas perceptibles que son un indicativo del estado afectivo de otra persona (por ejemplo, las expresiones faciales), o como la consecuencia de inferir el estado de otra persona desde la base de indicios indirectos (por ejemplo, la naturaleza de la situación de otra persona).

La definición propuesta por Eisenberg y Strayer (1987) de empatía, la identifica como "*una respuesta emocional que se deriva del estado emocional o condición de otra persona y que es congruente con el estado emocional del otro o su situación*" (p. 5) y que ha sido mantenida en sus diferentes trabajos con otros colegas (Eisenberg, Carlo, Murphy y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998), considerando la empatía se trata como una disposición para la que existen diferencias individuales.

Los distintos estados emocionales que puede suscitar la reacción de una persona frente a la situación de otra, liga a las definiciones de empatía emocional el estudio de las relaciones entre empatía y angustia. Hoffman definió los sentimientos de angustia global (Hoffman, 1982) o malestar personal (Hoffman, 1976), en el que los niños pequeños confunden sus propios sentimientos con los de las demás personas y actúan como si ellos mismos estuvieran experimentando las dificultades de los otros, como

una fase temprana del desarrollo de la empatía. Para Hoffman (1981, 2000) la empatía provocada por situaciones de angustia se puede transformar en empatía altruista, que está compuesta por simpatía, pena o compasión. Hoffman (2000) define la empatía no como un sentimiento en sí mismo, sino como un proceso de regulación emocional que se produce entre la angustia y una empatía altruista.

Esta diferenciación sobre los grados de la reacción emocional son analizados por Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark (1981) señalan que la diferencia entre el estrés empático, o angustia, y la empatía (entendida como compasión) es sólo cuantitativa, creyendo que el estrés empático, o angustia, sería la expresión más intensa de la compasión. En cambio para Batson y Coke (1981) la angustia y la empatía son dos tipos de reacciones afectivas conceptualmente independientes, aunque, debido a la relación de ambas con otros factores pertinentes (por ejemplo, excitación afectiva general), están correlacionadas positivamente. Batson (1987) argumentó y demostró experimentalmente que las reacciones afectivas ante el sufrimiento de otras personas se pueden distinguir en sentimientos de empatía por la otra persona y sentimientos de angustia producidos por ser testigos de dicho sufrimiento (Batson, Fultz y Schoenrade, 1987; Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas y Isen, 1983).

Diversos estudios identifican que una mala regulación emocional puede provocar una sensación de malestar, realizando una asociación positiva entre empatía y neuroticismo (Davis, 1980, Eysenck y Eysenck, 1978; Fernández y López, 2007). Se determina que un elemento de la empatía, que se caracteriza por una reacción emocional aversiva, típicamente llamada ansiedad o angustia, sea probablemente el responsable de la asociación entre empatía y neuroticismo. Eisenberg et al. (2009) al

igual que Hoffman (1976) están de acuerdo en que “*la angustia*” sería una precursora en el desarrollo de la empatía, aunque al igual que Batson y Coke (1981) opinan que la angustia puede ocurrir de manera independiente que la empatía o ser resultado de la misma. Eisenberg et al. (2009) consideraron que además de proceder directamente de la empatía afectiva, la simpatía y la angustia inicialmente proceden de procesos puramente cognitivos (como la toma de perspectiva o de recuerdos en la memoria) y, en el caso de angustia, tal vez la culpa (Eisenberg et al., 2009).

La relación existente entre regulación emocional y empatía fue objeto de estudio por Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuela (1994). Posteriormente, Eisenberg y Fabes (2002) sugieren que la sobreexcitación empática inducida por la visión de la emoción negativa de otra persona, promueve angustia y un deseo de aliviar el propio malestar, pero la excitación negativa propia, no la de la otra persona. Y recientemente, Eisenberg y Eggum (2009) hipotetizan que la angustia es un estado centrado en uno mismo, una reacción aversiva afectiva a la aprehensión causada por la emoción de otra persona, asociada con el deseo de aliviar el propio estado emocional, pero no la angustia de la otra persona, opinión que también presenta Batson (1991). La angustia en general se ha visto negativamente relacionada, con la conducta prosocial cuando el actor puede escapar del contacto con la persona que evoca la angustia; la simpatía, mientras que tiende a ser una relación positiva (Eisenberg et al., 2006).

4.1.3 Visión integradora de la base afectiva y cognitiva de la empatía

Esta visión integradora de aspectos emocionales y cognitivos en la empatía fue recogida por Davis (1980). Este autor desarrolla lo que se conoce como “*una conceptualización multidimensional de la empatía*” (Martí, 2011). Así Davis define la

empatía como un proceso que incluye reacciones de emoción y reacciones no emotivas, que se da cuando una persona se pone “*en el lugar del otro*” (Davis, 1983 p.113). Entre sus aportaciones también cabe destacar el desarrollo de un instrumento de medida del constructo, ampliamente validado en nuestros días.

En su modelo organizacional de empatía, Davis (1983, 1994) identificó cuatro constructos de la empatía que se relacionan entre sí: antecedentes que implican las características del observador, el objetivo o la situación, incluyendo por ejemplo la capacidad empática de la persona, la fuerza de la situación y el grado de similitud entre el observador y el objeto. Los procesos refiriéndose a los mecanismos concretos por los cuales se produce la respuesta empática; pueden ser no cognitivos como el llanto reactivo del recién nacido, cognitivos simples, y cognitivamente avanzado como la adopción de roles. Los resultados intrapersonales, como las reacciones cognitivas y afectivas (preocupación empática) que se producen en el observador y que no se muestran visibles en el comportamiento hacia el objetivo; y por último, los resultados interpersonales, que incluyen las respuestas de comportamiento dirigido hacia el objetivo, por ejemplo, la conducta de ayuda. La definición de Davis se parece a la del modelo de razonamiento moral de Rest (1986) que implica no sólo la decodificación de la situación, sino también la sentencia y la acción.

Hoffman (1990) resume que la internalización de valores de justicia e implicación en el bienestar de otros, constituye la elaboración cognitiva compleja de una reacción afectiva más simple que sería la empatía, la cual en condiciones normales de desarrollo ya aparece en edades muy tempranas. Esta elaboración cognitiva de raíces emocionales, se hace posible por la adquisición progresiva de unas capacidades

lingüísticas y unas habilidades sociocognitivas cada vez más sofisticadas. La asunción de roles, término usado como toma de perspectiva, es según Hoffman el proceso por el cual uno intenta comprender los estados emocionales y pensamientos del otro para ponerse a sí mismo en la situación de la otra persona.

La empatía incluye el proceso cognitivo de identificar la emoción de la otra persona, y para Davis (1994) y Eisenberg et al. (1994) es importante diferenciar empatía y simpatía tomando una perspectiva cognitiva y los procesos cognitivos relacionados. En este sentido la autora se afianza en esta definición al opinar que la empatía implica tanto un componente afectivo y un cierto nivel de conocimiento (Eisenberg, 2002).

Desde esta perspectiva la empatía comprende tanto componentes cognoscitivos como componentes conductuales e implica la capacidad de percibir tanto claves o señales directas como indirectas del estado afectivo o emocional del otro, por lo que compromete habilidades tales como diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves emocionales con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad simbólica y la capacidad de asumir roles.

Eisenberg y Champion (2004) demostraron en un estudio sobre la regulación emocional y empatía, que la experiencia emocional parece ser crucial. En este sentido Decety y Jackson (2004) afirmaron que la regulación de los procesos cognitivos es esencial para la empatía indicando que: *“La empatía requiere un cierto nivel de regulación de la emoción para gestionar y optimizar las operaciones intersubjetiva entre el yo y otros”* (p. 87).

Esta declaración es consistente con el argumento de Eisenberg que la regulación es esencial para mantener los altos niveles de excitación emocional vicaria sin que se conviertan en angustia. (Eisenberg & Spinrad, 2004). Decety y Jackson (2004), como Eisenberg, hacen la distinción entre el simple contagio emocional y la empatía; dicha cuestión desde la neurociencia ha sido abordada por Preston y De Waal (2002), quienes incluyen el contagio emocional en la construcción de la empatía e hipotetizan que la respuesta empática puede ser procesada a través de dos vías, la ruta subcortical, que se cree más rápida y reflexiva e incluiría formas de empatía contagiosa, mientras que la ruta cortical sería más lenta y probablemente corresponde a la empatía cognitiva. La primera de estas rutas es probable que provenga de formas primitivas de empatía que intervendrán los niveles de diferenciación mínimos actuando emocionalmente, mientras que el segundo parece reflejar la toma de perspectiva cognitiva.

Comentan Garaigordobil y Galdeano (2006) que actualmente la integración de ambas perspectivas, es la que define la empatía desde esta visión multidimensional del constructo. Esta definición implica a la adopción de toma de perspectiva como requisito cognitivo, e incluye tanto a la simpatía como al malestar personal que definen Eisenberg y Hoffman en sus trabajos, permitiendo un estudio más integrador del concepto empatía.

En base a investigaciones recientes, De Waal (2006) establece que el emparejamiento del estado mental de una persona al reaccionar ante la emoción de otra, es la base de la empatía; ofreciendo De Waal (2008, p. 281) una descripción de la empatía como a) la capacidad de ser afectado y compartir el estado emocional de otra persona, b) evaluar las razones del estado de ánimo de otras personas, y c) identificarse

con otra persona, adoptando su perspectiva. Con lo cual se da un proceso conjunto de ser afectado emocionalmente por el estado de otra persona, y realizar una cognición sobre las razones y motivos.

4.1.4 Aportaciones de la neurociencia al estudio de la empatía

El estudio de las bases neurológicas de la empatía ha cobrado popularidad en los últimos años (Eslinger, 1998; Decety y Jackson, 2004, 2006; Preston y De Waal, 2002; Singer et al., 2006; y De Waal, 2006, 2008; Singer y Lamm, 2009). Parte de la concepción de la empatía desde la neurociencia social se basa en su demarcación desde la adopción de perspectiva cognitiva (de Vignemont y Singer, 2006; Decety y Lamm, 2007; Singer, 2006).

De Waal (2008) propone una teoría sobre la evolución de la empatía humana a raíz de sus trabajos previos como en el desarrollado por Preston y De Waal (2002), en el que propusieron que la base de la empatía estaría en el “Mecanismo de Acción Percepción”, definido como el modo en que automática e inconscientemente se activan representaciones neurales de los estados en un sujeto que son similares a aquellos que se perciben de otra persona. Como señala De Waal (2008), ello se ajusta a la hipótesis de Damasio (1994) sobre el marcador somático, y con los trabajos sobre neuronas espejo (Iacoboni et al, 2005); así como en investigaciones sobre la base neural de la empatía se confirmaría la activación de la ínsula ventral tanto al experimentar una emoción propia como al verla en otra persona (Decety y Jackson 2006, Singer et al. 2004).

Desde esta base fundamenta De Waal un modelo estableciendo en que la empatía implica diferentes niveles de procesos, que implican también diferentes niveles cognitivos. Para explicar el modelo hace uso de una analogía con una muñeca rusa, en la cual la muñeca pequeña representa la base evolutiva de la empatía, mientras que la muñeca exterior representa la forma más compleja de la empatía. El núcleo evolutivo de la empatía, la forma más primitiva de la empatía, es el contagio emocional, definida como "*estado emocional de coincidencia de un sujeto con un objeto*" (De Waal, 2008, p.282). Permite a alguien experimentar el estado emocional de otra persona a través de sus representaciones neuronales, y es una reacción inconsciente a las emociones de otras personas que tendría en las neuronas espejo su base neuronal (De Waal, 2008).

Este estadio primero equivale al desarrollo acerca del lloro en un bebé por efecto del lloro de otros (Hoffman, 1972), así como en el mundo animal a las reacciones de bandadas de pájaros que al percibir peligro en otros actúan instintivamente ante la angustia observada. Este primer nivel de contagio emocional implica la necesidad de un mayor nivel de empatía que se produce con el siguiente paso evolutivo, la preocupación simpática. Desde esta perspectiva evolutiva, en los niños de un año se muestra una comprensión de las emociones de otros como demostraron Zahn-Waxler et al. (1984), quienes mediante un experimento al actuar familiares como si estuvieran en situación de peligro, los niños mostraron intentos de consuelo. Fujisawa et al. (2006), encontraron acciones de consuelo en los niños de la edad de tres años. De Waal (2008) describe la preocupación simpática como "*la preocupación por el estado de otra persona y los intentos para mejorar este estado, como sería consolar*" (p.283).

Para De Waal (2008) el tercer nivel evolutivo de la empatía es la adopción de perspectiva empática, entendida como "*la capacidad de adoptar la perspectiva de otra persona - por ejemplo, comprender la situación específica de otra persona y necesariamente distinta de la nuestra - en combinación con la activación emocional vicaria*" (p. 285). Un ejemplo práctico de toma de perspectiva empática es la "*ayuda y la atención basada en la apreciación de las situaciones y necesidades específicas de otras personas*", (de Waal, 2008, p. 285). En comparación con la preocupación simpática, la adopción de perspectiva empática implica mayor nivel de empatía, porque no sólo se debe ser capaz de preocuparse por el estado emocional de otra persona. Esta es la razón por la cual la adopción de perspectiva empática se piensa que es un conocimiento más evolucionado en el árbol filogenético de los niveles más básicos de la empatía (De Waal, 2008).

Investigaciones de la base neural de la empatía humana confirmarían el mecanismo de acción percepción en el que se informa de similitudes neuronales y emociones auto-generadas y emociones vicarias (Decety y Jackson 2006, Singer et al. 2004). Por su parte, las investigaciones desde la neurociencia, abren con Vignemont y Singer (2006) un importante aspecto sobre la capacidad de empatizar, pues al señalar que las personas empatizan al experimentar un estado isomórfico al estado afectivo de otras personas y ha sido elicitado observando o imaginando el estado afectivo de otra, posibilitan la alternativa por la cual la capacidad cognitiva de imaginar un estado emocional de otra persona puede inferir un estado emocional que además de personas, podría referir a animales o medioambiente, como señala Batson (2009).

Sobre la localización en redes neuronales de la empatía, Decety y Jackson (2004) sugirieron que las bases neuronales de intercambio afectivo están ampliamente

distribuidas, argumentaron que hay tres componentes funcionales de la empatía: el intercambio afectivo entre el yo y la conciencia de otros, que incluye representaciones compartidas entre el yo y los demás, y se basa en la percepción y el acoplamiento automático de la acción o la activación de las emociones; diferenciar entre el yo y la otra persona, es decir, tener conciencia de sí mismo y de las demás personas que implica el conocimiento de uno mismo y la otra persona son similares pero separados, e implicaría en el cerebro la corteza parietal inferior del hemisferio derecho y áreas prefrontales; y la flexibilidad mental y la autorregulación que ayudan en forma consciente a participar en la toma de perspectiva y de mantener una relación consciente en la toma de perspectiva y el mantenimiento de una clara separación de sí mismo y las demás personas.

La autorregulación permite inhibir la propia perspectiva y evaluar la perspectiva de la otra persona. Decety y Jackson (2004) creen que la flexibilidad mental y la autorregulación se tratan en la corteza prefrontal y otras áreas asociadas con la función ejecutiva y la regulación de la emoción. Esta perspectiva destaca el componente cognitivo (es decir, la necesidad de comprender el otro estado), el criterio de diferenciación en un nivel entre el yo y el otro, el componente afectivo de la empatía, y la importancia de los procesos regulatorios relacionados con la respuesta empática desde una base de las neurociencias.

En este sentido, de centrarse en la empatía cognitiva desde el concepto de adopción de perspectiva, diversos autores plantean que esta capacidad se sitúa en las neuronas espejo (Decety y Jackson, 2005; Rizzolatti y Singaglia, 2006; De Waal, 2008). Son estas neuronas las que permiten que generemos una imagen de las acciones

y expresiones faciales de los otros. Y una vez generadas estas imágenes éstas son almacenadas en nuestro cerebro y sientan las bases neurológicas de posteriores formas de comportamiento y de relación con los otros. De esta forma estos autores sobreentienden que la tarea de las neuronas espejo en los procesos empáticos es reconocer y comprender el significado de las respuestas físico-motoras de los demás.

Por otra parte, Seitz, Nickel y Azari (2006) plantean que las áreas encargadas de procesar la información generada internamente (la propia emoción que experimenta una persona) se situarían en el córtex prefrontal medial y que las áreas implicadas en el procesamiento de información externamente generada (experimentar una activación emocional por verla en otra persona) lo harían en el córtex prefrontal lateral.

Como conclusión a las aportaciones de la neurociencia al constructo de la empatía y siguiendo a J. Martí (2011) se ha de señalar que la importancia del estudio de los procesos neurológicos en el desarrollo social aumentará en importancia permitiendo entender el porqué de muchas conductas o actitudes. El poder entender cómo la interrelación de mecanismos cerebrales influye en cómo interpretamos y sentimos la realidad que procesa nuestro cerebro, ayudará a complementar todas las explicaciones que durante generaciones hemos ido aventurando en base a razonamientos. Especialmente importante, es comprender y acercarse a la importancia que presenta la regulación emocional en la empatía, y cómo infiere en que sintamos parte nuestra a la gente que nos rodea infiriendo cómo sienten. El equilibrio entre preocuparse empáticamente, o bien sentir malestar ante una reacción emocional presente o imaginada, condiciona la motivación a actuar en beneficio propio y ajeno.

4.2 Concepto y variables sociodemográficas que influyen en la empatía

4.2.1 Delimitación conceptual

Siguiendo las aportaciones de V. Mestre (2009) y J. Martí (2011) en la tabla 5 se presentan las principales definiciones de empatía que se han recogido a lo largo de las diferentes etapas en su estudio.

En estas definiciones cabe destacar que el factor “*malestar personal*” señalado por Davis (1983) hace referencia al estado aversivo, de ansiedad o preocupación, que no es congruente con el estado de otro, ya que la persona cuando lo experimenta tiende a aliviar este estado aversivo y no a ayudar a la otra persona. Desde el punto de vista evolutivo, éste sería el nivel inferior en el desarrollo de la empatía, ya que el nulo evoluciona desde una reacción de malestar personal “*orientado al yo*” a una toma de perspectiva “*orientada al otro*” (Mestre et al., 2009).

Algunos autores han diferenciado entre empatía y simpatía como dos procesos relacionados, aunque con matices diferentes. Según Wispé (1986), la simpatía se refiere a “*la conciencia viva del sufrimiento de otra persona como algo a aliviar. Esta definición de simpatía incluye dos aspectos: el primero alude a la sensibilidad acrecentada ante las emociones de otra persona. El segundo aspecto abarca la urgencia de emprender cualquier tipo de acciones necesarias para mitigar el sufrimiento; quiere decirse que en la simpatía el sufrimiento de la otra persona es sentido de manera inmediata como algo que debe ser aliviado*” (Wispé, 1986: 318).

Tabla 5. Definiciones de empatía

Titchener, 1920	Utilizó por primera vez el término de empatía. El autor entiende que al empatizar la persona imita físicamente y afectivamente la angustia del otro.
Hogan, 1969	“La habilidad para comprender la situación de otro”
Mehrabian y Epstein, 1972	“Una habilidad para sentir por la situación de otros”
Hoffman, 1990, 1992	“Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo”
Batson et al, 1992	“Sentimientos, orientados hacia otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de una persona”
Eisenberg y Miller, 1992	«Un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él»
Davis, 1983	“Reacción a la experiencia observada en otro”, formada por. <i>Toma de perspectiva</i> : lo que el autor definió como ponerse en el lugar del otro, sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo cognitivo superior; <i>Fantasía</i> : en este componente se utiliza la imaginación para empatizar con personajes de ficción; este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación; <i>Preocupación empática</i> : constituye junto con el «malestar personal» la respuesta más emocional de la empatía; supone sentimientos de la persona sobre el otro que está experimentando una mala situación; <i>Malestar personal</i> : afectos de ansiedad que se experimentan en momentos ansiosos socialmente.
Hoffman, 2000	«La empatía es la chispa de la preocupación de los seres humanos por los demás, el pegamento que hace la vida social posible»
De Wall, 2008	«El modo en que automática e inconscientemente se activan representaciones neurales de los estados en un sujeto que son similares a aquellos que se perciben de otra persona»

Eisenberg y Strayer dan una definición de simpatía similar: “la simpatía es un “sentir por” alguien y se refiere a los sentimientos de pena o a sentir pena por el otro” (Eisenberg y Strayer 2006: 116). Incluye, por tanto, sentimientos de preocupación y como

consecuencia una percepción cognitiva consciente de que una persona se encuentra preocupada por el otro. Según las autoras, la simpatía es la consecuencia de la empatía, pero también es posible que la simpatía (al igual que la empatía) sea el resultado del proceso de “*toma de perspectiva cognitiva*”.

Las diferentes definiciones que se dan de la empatía incluyen procesos cognitivos y afectivos y de manera más o menos explícita hacen referencia al importante factor motivacional que el proceso empático tiene en la conducta prosocial y altruista. Precisamente el componente motivador de la empatía en la conducta altruista es lo que ha despertado el interés por estudiar dicho constructo. Hoffman (1989) afirma que la empatía es una fuente de motivación moral porque estimula la preocupación general por el bienestar de otros. Asimismo, hay una considerable evidencia empírica de que la empatía es una fuente de acción moral (Mestre et al., 2009), no solamente en el sentido de que incrementa la ayuda y otras conductas prosociales, sino también en la línea de que disminuye la agresión y otras conductas antisociales.

4.2.2 Diferencias de género en la empatía

El marco teórico de la empatía propuesto por los diferentes autores presentados, sugiere diferencias neurológicas entre el hombre y la mujer que influyen en la capacidad empática; aunque según Fernández – Pinto et al. (2008) los estudios revisados en su trabajo, ateniéndose a los resultados de las investigaciones realizadas, todavía no se puede hablar de una evidencia empírica total entre los procesos de empatía y la variable género.

Desde esta perspectiva Batson et al. (1992) ya destacaban que las diferencias entre géneros en la disposición empática, que muestran las investigaciones donde las mujeres son más empáticas que los hombre, está muy influenciada por estereotipos sociales que dan a la mujer mayor sensibilidad y disposición hacia los demás que a los hombres.

Desde la evidencia de las investigaciones cabe destacar que en un estudio longitudinal sobre el desarrollo prosocial en la adolescencia, incluyendo medidas de juicio moral, empatía, deseabilidad social y conducta prosocial, se encontró que las chicas puntuaban más alto que los chicos (Eisenberg et al., 1991: 855).

Asimismo, en otro estudio longitudinal sobre el desarrollo prosocial a lo largo de la adolescencia la misma autora encontró que a los 17 y 18 años las mujeres presentan puntuaciones más altas que los varones en los factores de preocupación empática y malestar personal. Y que a la edad de 19 y 20 años puntúan más alto que los hombres también en preocupación empática y toma de perspectiva (Eisenberg et al., 1995: 11-92).

Los estudios realizados en población española concluyen que las mujeres presentaban una disposición empática mayor que los varones tanto en la adolescencia como en la juventud, y que la capacidad empática se incrementaba con la edad debido al desarrollo cognitivo y de tema de perspectiva social (Mestre et al., 2009; Martí-Vilar et al., 2010; Martí, 2011).

Desde las aportaciones de la neurociencia en diferentes estudios, un rasgo típico de la empatía se basa en los estudios sobre mímica facial de las expresiones emocionales (Dimberg et al. 2000). Thunberg y Dimberg (2000) y Hampson et al. (2006) encontraron que las mujeres muestran una mayor reactividad facial como respuesta a las emociones de las otras personas que los hombres y que las mujeres eran más rápidas que los hombres en reconocer conscientemente emociones tanto positivas como negativas de las señales faciales.

Montagne et al. (2005, citado en Van Loon, 2009) realizaron un estudio en el que mostraban películas cortas con una cara neutral que cambiaba en las expresiones emocionales a una muestra de estudiantes masculinos y femeninos en el que ellas demostraron mayor sensibilidad, aunque sin embargo, esto también podría explicarse por una mejor capacidad de la mujer en verbalizar observaciones, así como ser más precisos y sensibles en el etiquetado de expresiones faciales que los hombres (Van Loon, 2009).

A nivel neurológico se han realizado algunas investigaciones orientadas al impacto de la testosterona en la empatía. El hecho de que la testosterona sea la hormona que más influye en los varones, motivó pruebas en la que se administraba testosterona a mujeres para evaluar la diferencia de respuesta mímica en estímulos de películas (Hermans et al., 2006; van Honk & Schutter, 2007). Mediante el análisis de estudios longitudinales, Van Loon (2009) investigó sobre niveles de testosterona en el líquido amniótico y 4 años después (Knickmeyer et al., 2006) y estudios sobre gemelos en los que ambos sean de un mismo sexo o niña y niño (Cohen-Bendahan, 2005), sugiere que probablemente la oxitocina mejora la empatía o en todo caso favorece las

habilidades empáticas. Rueckert y Navbar (2008) realizaron una investigación sobre el nivel de empatía utilizando el cuestionario de Mehrabian y Epstein (MEEQ; Mehrabian y Epstein, 1972) en combinación con el Levy Chimeric Faces Task (LCFT; Levy et al., 1983), concluyeron que el hemisferio derecho es más activo en la empatía. En la empatía emocional, encontraron que las mujeres puntuaron más alto que los hombres. Se observó en las mujeres una mayor prevalencia de señales emocionales de la mitad izquierda de la cara asociada con una mayor empatía. Dado que el reconocimiento de la emoción en los rostros de otras personas es un factor importante de la empatía, estos resultados sugieren una base neural de la diferencia de género en la empatía.

Singer et al. (2006), en referencia a las diferencias de género en la empatía, descubrieron que tanto hombres como mujeres mostrarían una activación en las áreas cerebrales relacionadas con el dolor, así como una respuesta a la vista de otra persona que recibiera dolor, lo que podría explicarse como una respuesta empática. Sin embargo, señalan que en los hombres las respuestas neuronales que se dan en las áreas del cerebro relacionadas con el dolor, disminuyen significativamente cuando observan a una persona sufriendo que anteriormente haya realizado una acción que juzguen como mala, por lo cual en la empatía masculina proponen que pueda darse a nivel neuronal un componente cognitivo de juicio.

En contraste, las mujeres mostraron una activación constante en las áreas del cerebro relacionadas con el dolor independientemente de la conducta exhibida por la persona que sufre. Estos resultados sugieren que, en contraste con las mujeres, las respuestas empáticas de los hombres se forman por el comportamiento social de las personas y desde una influencia de juicio moral. En las respuestas empáticas de larga

latencia, Han et al. (2008) encontraron que las mujeres tienden a tomar más tiempo en comparación con los varones. Sugieren que las mujeres clasifican y evalúan el dolor de otras personas de manera más intensa que los hombres, lo que podría explicar el retraso en el tiempo de reacción. Proverbio et al. (2008) mostraron en su estudio que la actividad del cerebro fue localizada en zonas diferentes en hombres y mujeres cuando se ven imágenes de personas, anteponiendo como prueba de control fotografías de paisajes en las cuales la activación del cerebro fue la misma en hombres y mujeres. Estos resultados son consistentes con los resultados de Schulte et al. (2008), quienes encontraron que la actividad neural femenina en interacciones cara a cara se diferencia de la de los hombres.

4.2.3 Diferencias de la edad y proceso madurativo en la empatía

Diferentes estudios se han dirigido a verificar empíricamente los cambios que se producen en el desarrollo de la empatía durante la adolescencia, cambios que se orientan a un incremento de las capacidades de «toma de perspectiva» y «preocupación empática» y una disminución del «malestar personal» que constituye una respuesta más egoísta, es decir, más centrada en el malestar propio que produce la comprensión del problema de la víctima que en el estado emocional del otro (Davis y Franzoi, 1991).

Carlo, Eisenberg y Knight (1992: 342) realizaron un análisis de varianza 2 (curso) x 2 (sexo) sobre las puntuaciones de 64 sujetos en toma de perspectiva (Davis, 1980). Obtuvieron que los alumnos de 10º curso puntuaban significativamente más alto que los de 7º, y que las mujeres puntuaban significativamente más alto que los varones. Un análisis similar indicó que en preocupación empática los estudiantes más mayores y

las mujeres puntuaban significativamente más alto que los estudiantes más jóvenes y varones. Finalmente, no hubo diferencias significativas en cuanto a curso y sexo en malestar personal.

En un estudio posterior, en 1995, Eisenberg *et al.* determinaron que desde los 17 y 18 años hasta los 19 y 20 años las puntuaciones en preocupación empática y toma de perspectiva amentaban, mientras que en factor de malestar personal se producía un descenso. Además, las puntuaciones de los sujetos en preocupación empática a los 17-18 años se relacionaban positivamente con las puntuaciones en la escala de empatía de Bryant a los 11-12 y 13-14 años, así como con las puntuaciones en preocupación empática a los 15-16 años. La preocupación empática a los 19-20 años correlacionaba positivamente con la empatía de la escala de Bryant a los 11-12 y 13-14 años, así como con la preocupación empática a los 15-16 y 17-18 años. De manera similar, las puntuaciones en toma de perspectiva a los 17-18 y 19-20 años correlacionaban positivamente con toma de perspectiva a los 15-16 años. Finalmente, el malestar personal correlacionaba positivamente entre los 17-18 y 19-20 años, y el malestar personal a los 17-18 y 19-20 años correlacionaba positivamente con el malestar personal a los 15-16 años (Eisenberg et al, 1995: 1189-1190). Así pues, las medidas de conducta prosocial, constructos relacionados con la empatía y deseabilidad social se muestran relativamente estables en periodos de 4 años o más. Las diferencias individuales en estas conductas y reacciones parecen tener una cualidad permanente en la adolescencia y primeros años de la edad adulta (Eisenberg et al., 1995: 1196).

En un estudio más actual se destacan los resultados obtenidos por Martí-Vilar y Palma (2010) donde se muestra la edad como una variable discriminativa de la empatía.

Así se observa que el aumento en edad produce un aumento significativo en los factores de preocupación empática, fantasía y toma de perspectiva, y disminuye significativamente la dimensión malestar personal. Estos hallazgos corroboran las tesis teórica iniciales de Hoffman de 1991, que equiparaba el desarrollo cognitivo-social de la persona y la evolución de los factores empáticos relacionados con la motivación de ayuda a los problemas de los demás. También estos hallazgos van en sintonía con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Davis y Franzoi, 1991; Eisenberg et al., 1995; Retuerto, 2002; Mestre et al., 2009; Martí, 2011; Hawk et al., 2013).

Para finalizar este apartado cabe destacar que la edad resulta ser una variable más discriminativa en la infancia y la primera etapa de la adolescencia que en los últimos años de este periodo evolutivo y los primeros años de la edad adulta. Cuando se evalúa la disposición y la respuesta empática hay que situarse en edades tempranas y el proceso parece que llega a su madurez en la adolescencia tardía e inicios de la adultez, a partir de aquí las diferencias no son tan fuertes y pueden estar moduladas por otras variables como el contenido de la situación, los estilos atribucionales, la deseabilidad social, etc. Por el contrario, cuando se evalúan los procesos más cognitivos (razonamiento socio-moral) implicados en la conducta moral y conducta altruista la adolescencia es el periodo en el que empiezan a desarrollarse el nivel superior de pensamiento posconvencional y a partir de aquí la formación y estudios de los sujetos establecerán las diferencias en dichos procesos de pensamiento (Martí, 2011).

Capítulo V

Relación entre los diferentes componentes analizados

5.1 El componente cognitivo estructural y el componente afectivo

Aunque el papel de las emociones ha sido descuidado por la mayoría de los autores en el razonamiento moral orientado a la justicia (Kohlberg, 1992), algunos investigadores evolutivos (Gilligan 1982; Eisenberg 1986; Hoffman, 1992; De Wall, 2008; Decety, 2011) han teorizado que la emoción es un importante factor en el desarrollo moral de los adolescentes.

En los estudios longitudinales desde los años de educación infantil hasta la enseñanza primaria (Eisenberg y Roth, 1980; Eisenberg, Lennon y Roth, 1983; Eisenberg y Eggum, 2008) no se investigó estrictamente la relación entre razonamiento moral prosocial y empatía. Sin embargo, estos estudios pusieron de manifiesto un incremento del razonamiento orientado a las necesidades (empático primitivo) en estas edades. Los resultados de un estudio posterior (Eisenberg, 2005) confirmaban una relación entre razonamiento moral prosocial, empatía y conducta prosocial: la empatía estaba relacionada negativamente-con razonamiento hedonista y positivamente con razonamiento-orientado a las necesidades del otro.

Algunos modos de razonamiento moral prosocial reflejan explícitamente toma de perspectiva cognitiva, empatía y simpatía (Eisenberg et al., 1991: 850). Eisenberg et al (1991) examinan las relaciones entre razonamiento moral prosocial, y toma de perspectiva; preocupación empática y malestar personal. En el sexto seguimiento (13-14 años) de su estudio, el índice de empatía de Bryant (1982) no estaba relacionado significativamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento moral prosocial, aunque estaba relacionado negativamente con el razonamiento hedonista cuando fueron controlados el sexo y la deseabilidad social.

En el séptimo seguimiento (15-16 años) hubo más relaciones entre índices relacionados con la empatía y razonamiento moral, si bien las relaciones fueron casi siempre debidas a los datos de los chicos. Las puntuaciones en toma de perspectiva estuvieron relacionadas positivamente con las puntuaciones compuestas de razonamiento y negativamente con el razonamiento hedonista. Además, la preocupación empática estuvo relacionada positivamente con el razonamiento orientado a las necesidades y negativamente con el razonamiento hedonista, resultando estas correlaciones significativas cuando el sexo y la deseabilidad social fueron parcializados.

De nuevo, sin embargo, estas relaciones: fueron debidas a los datos de los chicos. Por otra parte, cuando el sexo y la deseabilidad social fueron parcializados, las puntuaciones en toma de perspectiva tendieron a estar correlacionadas positivamente con el razonamiento de simpatía. El malestar personal no guardó ninguna relación significativa con ningún tipo de razonamiento cuando la deseabilidad social fue parcializada. Los autores concluyen que los resultados del sexto seguimiento y los

resultados en los chicos del séptimo seguimiento son consistentes con la consideración de que las cuestiones orientadas al otro y tendencias a la toma de perspectiva están profundamente implicadas en el razonamiento moral (Eisenberg et al, 1991: 855-857).

De acuerdo con los investigadores de la psicología del desarrollo, hay un aumento de sofisticación del razonamiento moral durante la adolescencia debido en parte a un aumento en toma de perspectiva, inteligencia y habilidad para pensar abstractamente (Selman, 1980; Colby et al., 1983; Rest 1983). Por otra parte, aunque Eisenberg (1986) no consideró que el razonamiento moral prosocial reflejara directamente niveles de toma de perspectiva, ella argumentó que niveles más altos de razonamiento moral prosocial requerían una toma de perspectiva más avanzada que un nivel más bajo de razonamiento y que la toma de perspectiva fijaba un límite superior en el nivel de razonamiento moral prosocial de los individuos.

En coherencia con los argumentos de Eisenberg, se ha encontrado que la toma de perspectiva y la inteligencia (es decir; la aptitud escolar) estaban relacionados moderadamente de forma positiva con el razonamiento moral prosocial usando la medida de entrevista de Eisenberg (Eisenberg, 1979b; Eisenberg et al., 1987). Así, la autora concluye que algunos tipos de razonamiento moral prosocial reflejan explícitamente toma de perspectiva cognitiva y tendencias simpáticas (Eisenberg et al., 1995: 1181). Además, la toma de perspectiva es considerada subyacente a los avances en juicio moral (Colby et al., 1983; Eisenberg, 2006).

Controladas la edad, el sexo y la deseabilidad social, Carlo et al. (2006: 553-554) encuentran que el razonamiento internalizado estaba relacionado positivamente

con toma de perspectiva y aptitud escolar, y negativamente con malestar personal. El razonamiento orientado a la aprobación, por el contrario, estaba relacionado negativamente con aptitud escolar y puntuaciones en vocabulario, y positivamente con malestar personal. El razonamiento estereotipado estaba relacionado negativamente con malestar personal. Los razonamientos hedonista y orientado a las necesidades no estaban relacionados significativamente con las dimensiones de empatía, aptitud escolar y puntuaciones en vocabulario.

Ya en nuestro país, Mestre, Pérez-Delgado et al. (1999) examinaron la relación entre razonamiento moral prosocial y empatía. A partir de los resultados estos autores concluyeron que en términos generales una relación entre los procesos cognitivos y afectivos a la hora de decidir sobre problemas morales. Asimismo, tanto el razonamiento moral prosocial como el razonamiento moral orientado a la justicia tal como lo mide el DIT, se apoyan en procesos empáticos (Mestre, Pérez-Delgado et al, 1999: 278-281).

En un estudio posterior con población adolescente española, Frías, Samper y Tur (2004) determinaron que la empatía y el razonamiento prosocial están relacionados, de manera que una forma de pensar más hedonista, centrada en el beneficio personal o un razonamiento que se orienta a buscar la aprobación de otros, no favorece la disposición empática, ni a nivel cognitivo (capacidad para comprender el punto de vista del otro, ponerse en su lugar), ni a nivel afectivo (sentimientos orientados al otro, preocupación por él).

Por el contrario, el razonamiento internalizado, basado en normas y valores, la anticipación de consecuencias positivas o negativas para el otro, el bien común; o un razonamiento que se ajusta a los estereotipos de buena o mala persona, facilitan la disposición empática hacia la otra persona que tiene un problema o necesidad. Tanto este estilo de razonamiento más maduro como la disposición empática aparecen relacionados directamente con la conducta prosocial (Frías, Samper y Tur, 2004: 221-228).

En esta línea cabe destacar las aportaciones de los estudios de Martí-Vilar y Palma (2010) en población adolescente. En un estudio con 120 estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años (media 15,72) los resultados obtenidos muestran que todas las subescalas del razonamiento prosocial ejercen influencia sobre la empatía, exceptuando la subescala de razonamiento estereotipado que no produce ninguna diferencia significativa.

Además se destaca claramente que la dimensión Preocupación empática de la empatía correlaciona con todas las subescalas del razonamiento moral prosocial, en un sentido negativo en las formas más básicas de este razonamiento (Hedonista y orientado a la Aprobación) y en un sentido positivo con el resto de subescalas de razonamiento prosocial más avanzado (Necesidades, Estereotipado, Internalizado y Puntuación Compuesta).

También se aprecia en los resultados de esta investigación que la subescala del razonamiento prosocial orientado a la Aprobación correlaciona negativamente con todas las dimensiones de la empatía (exceptuando Malestar Personal). Las dos formas

de razonamiento prosocial más avanzado (razonamiento Internalizado y Puntuación Compuesta PROM) presentan correlaciones positivas con las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática. Y por último resaltar la no correlación de la dimensión Malestar personal con ninguno de los tipos de razonamiento moral prosocial.

Martí-Vilar y Palma (2010) concluyen con una relación empírica positiva entre el razonamiento prosocial y la empatía. Ello es coherente con la teoría (Eisenberg, 1986; Hoffman, 1992) y con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Eisenberg *et al.*, 1991, 1995, 2009; Mestre, Pérez-Delgado *et al.*, 1999; Frías, Samper y Tur, 2004; Carlo *et al.*, 1992, 2006).

Para finalizar este apartado sobre relación entre estos componentes de la personalidad moral del adolescente (razonamiento prosocial y empatía) se presenta los resultados de un estudio reciente con población china (Lai, Siu, Chan *et al.*, 2012).

En su estudio (n=566) con adolescentes chinos de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años encontraron que las puntuaciones de PROM presentaban altas correlaciones positivas con toma de perspectiva y preocupación empática, y altas correlaciones negativas con malestar personal y fantasía. Estos resultados están en consonancia con lo esperado desde las aportaciones teóricas, según los autores (Lai, Siu, Chan *et al.*, 2012).

5.2 Los componentes cognitivo-estructural y de contenido

Tal y como marca Martí-Vilar en 2010, el intento de encontrar algún tipo de relación entre psicología moral y valores vienen de bastantes años atrás (Cattell, 1950; Eysenck, 1960; Hill, 1960; Pitel, 1966). Desde una perspectiva más actual del desarrollo moral (Zanón, 1993; Sirera, 1994; Molpeceres, 1996; Martí-Vilar, 2010; Martí, 2011) se han apuntado algunas razones específicas para suponer que la elección preferencial de determinados valores correlacionan con los diferentes estadios del razonamiento moral.

En primer lugar, los que proponen el desarrollo moral como un proceso que se realiza a través de diversos estadios afirman que existe un cambio en los diferentes tipos de valores a medida que los individuos atraviesan las distintas etapas hasta llegar a modos más universales y fundamentales de razonamiento moral. De este modo, Kohlberg describe los seis estadios morales que incluyen distintos valores básicos:

- Los estadios 1 y 2 se relacionan con la evitación del castigo y del mal físico, la obediencia por interés propio, el beneficio personal mediante el intercambio de beneficios mutuos.
- Los estadios 3 y 4, en los que cuentan fundamentalmente las expectativas de los otros y se cumplen los propios deberes según lo mandado legalmente.
- Los estadios 5 y 6, estadios avanzados de lo moral. Valores como igualdad y dignidad fundamentan estos estadios.

Finalmente, las definiciones que da Rest de los estadios 5 y 6 sugieren que estos dos estadios de razonamiento moral posconvencional están asociados con valores de la Escala de Rokeach referentes al pensamiento racional, la igualdad y armonía interna de las personas. En concreto, se trataría del valor instrumental “ser lógico” y de los valores finales “igualdad” y “equilibrio”. Pero también cabría hablar de otros valores tales como “tener sabiduría”, “ser servicial”, “ser honesto”, “ser intelectual”. Por contra, no cabría esperar relación con valores que hicieran referencia al propio interés, a formas de conducta convencionales y obediencia a la autoridad, como sería el caso del valor “ser obediente” (Feather, 1988).

Respecto a la relación teórica entre razonamiento moral, y razonamiento prosocial hemos de destacar como aspectos claves en nuestro estudio las similitudes entre los estadios de razonamiento moral orientado a la justicia (donde los valores juegan un papel muy importante) y las categorías de razonamiento moral prosocial (Retuerto, 2002: 214); y la similitud entre el DIT (que mide el razonamiento moral orientado a la justicia) y el PROM (que evalúa el razonamiento moral prosocial). Hemos de tener en cuenta que dadas las sólidas propiedades psicométricas del DIT, Carlo et al. (1992) decidieron construir el PROM a partir de él.

De esta forma y siguiendo las aportaciones de Retuerto en 2002, se constata en la adolescencia un cierto paralelismo entre el avance hacia un pensamiento posconvencional y un razonamiento internalizado (PROM) junto con un retroceso en pensamiento convencional (DIT) y razonamiento orientado a la aprobación (PROM). El razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la justicia (basado en los

valores), en palabras de Eisenberg, no siguen caminos diferentes, al menos a partir de la adolescencia. Los sujetos que justifican su conducta en La categoría de razonamiento internalizado tienden a su vez a juzgar los dilemas morales en un nivel de pensamiento posconvencional, mientras que el uso de argumentos en base a la aprobación de los demás para justificar opciones de ayuda o no ante un dilema correlaciona con un razonamiento a nivel convencional (Mestre, Pérez-Delgado et al., 1999: 281-282).

Martí-Vilar y Palma (2010) avalan la relación entre desarrollo moral y razonamiento moral prosocial por un lado; y la relación entre desarrollo moral y preferencia de valores por el otro.

En su estudio con 120 estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años (media 15,72) los resultados obtenidos muestran todos los tipos de razonamiento prosocial ejercen influencia en la jerarquización de valores que establecían los sujetos. Así en este estudio se aprecia el nivel de influencia de cada RMP en los distintos valores:

- 1º El razonamiento Internalizado el que influye en más cantidad (17 en total)
- 2º El razonamiento Hedonista (12 en total)
- 3º La Puntuación Compuesta PROM (9 en total)
- 4º El RMP por Necesidades (4 en total)
- 5º El RMP por Aprobación (3 en total)
- 6º El RMP estereotipado (2 en total).

De forma específica el estudio diferencia la influencia del razonamiento prosocial en los dos tipos de valores que establece el instrumento de Rokeach (1973) con el que se realizó la investigación.

Así todos los tipos de razonamiento moral prosocial ejercían influencia en la preferencia de valores instrumentales de los sujetos, a excepción del razonamiento orientado a la Aprobación. Por orden, es sin duda el razonamiento Internalizado el que influye en más cantidad de valores instrumentales (9 en total); le sigue el razonamiento Hedonista y la Puntuación compuesta PROM (5 en total); en último lugar los razonamientos orientado a las Necesidades y Estereotipado influyen en un número total de 2 valores (Martí-Vilar y Palma, 2010)

En cuanto a la influencia del razonamiento moral prosocial sobre los valores finales es el razonamiento hedonista el que ejercía una influencia significativa en los valores finales:

- *“Tener un mundo en paz”*
- *“Tener igualdad entre todos”*
- *“Tener seguridad nacional”*
- *“Tener verdadera amistad”*

La prueba de correlaciones indicó además relación significativa con: *«Tener una vida excitante»*, *«Tener un mundo agradable»* y *«Tener equilibrio interno»*.

A partir de estos resultados se apreció que conforme los sujetos aumentan en razonamiento hedonista, disminuye su preferencia por los valores:

- “Tener una vida excitante”
- “Tener un mundo en paz”
- “Tener un mundo agradable”
- “Tener igualdad entre todos”
- “Tener equilibrio interno”

En otro sentido se destacó que conforme los sujetos aumentan en razonamiento Hedonista, aumenta su preferencia por el valor «Tener verdadera amistad». La influencia del razonamiento Hedonista con el valor «Tener seguridad nacional», que no generó correlación significativa (Martí-Vilar y Palma, 2010)

A partir del análisis de los resultados de esta investigación destaca que aquellos adolescentes que han expresado un razonamiento moral prosocial más avanzado (razonamiento internalizado y puntuación compuesta) han preferido valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona, como han sido:

- “Tener una vida excitante”
- “Tener un mundo en paz”
- “Tener igualdad entre todos”
- “Tener libertad”

- *“Tener felicidad”*
- *“Realización del amor”*

Mientras que aquellos sujetos que han puntuado alto en razonamiento prosocial menos avanzado (razonamiento hedonista y de aprobación) han mostrado su baja preferencia hacia estos valores (Martí-Vilar y Palma, 2010)

5.3 El componente cognitivo de contenido y el componente afectivo

Tal y como hemos visto en el apartado anterior son numerosos los autores (Feather, 1988; Orizo, 1991; Villalaín et al., 1992; Zanón, 1993; Sirera, 1.994; Molpeceres, 1996; Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011) que han constatado que la elección preferencial de determinados valores correlacionan con los diferentes estadios del razonamiento moral.

En este apartado resaltamos las aportaciones realizadas desde el estudio de Damasio (2005) sobre las emociones, quien analizó las posibles bases neurobiológicas de los valores apoyándose en investigaciones que desde la neurociencia social están desarrollándose por el uso de tecnología que permiten observar la activación de circuitos neuronales.

Para el autor, el desarrollo en los seres humanos de un sistema de valores sería consecuencia del proceso evolutivo en el cual de unas emociones primarias se dio paso

a las emociones sociales, inherentemente vinculadas a los valores según la teoría de Schwartz (1992, 2006) y presentes en otras especies no humanas (De Waal, 2005).

Damasio (2005) relaciona el sistema de valores con base a la regulación homeostática a nivel biológico y sobre la base de las emociones, lo cual que a su vez vincula valores y empatía como mecanismos (Batson, 2009; Eisenberg, 2009; Hoffman, 2000).

Aduce Damasio que el sistema homeostático cumple las funciones de mantener la salud y en definitiva procurar estados de funcionamiento óptimo del cuerpo humano, por lo cual también interviene en regular la importancia y prioridad de los valores en la persona, en la misma línea argumental Hoffman (2000) sugiere que la activación de los principios morales ayuda a ajustar el nivel de angustia empática. Si la angustia empática es muy intensa, será disminuida; y se intensificará si está muy baja. La contribución de la empatía a los principios morales es, de acuerdo a Hoffman, unir las cogniciones referentes a valores al sentimiento, lo cual fortalecerá la motivación a actuar socialmente.

Damasio (2005) alude a dos posibles modelos teóricos desde los cuales se daría la activación y puesta en práctica de valores. Por una parte desde una mayor preponderancia de procesos cognitivos, al identificar la persona una situación se produciría una evaluación y un juicio moral, estaría el modelo que marca la tradición en de Piaget y Kohlberg (Damasio, 2005). El otro modelo viene de la tradición que identifica con Hume y Adam Smith, y proviene de una activación de valores posterior a

la reacción emocional ante una situación social, la cual produciría sentimientos morales e intuiciones que guiarían a dar una respuesta a la situación.

En esta tradición, el razonamiento moral ocurre después de la intuición moral que da la primera respuesta, y después racionaliza la acción llevada a cabo; por la cual se decanta el autor aunque señala el hecho de que los sentimientos sociales al incluir la evocación de guiones innatos y aprendidos en la cultura en la que se educa la persona, probablemente signifique que las intuiciones morales están acompañadas por un despliegue de conocimientos que faciliten razonamientos que ocurren en paralelo a intuiciones.

Al suponer que las emociones, sentimientos e intuiciones juegan un papel crítico en el uso de los valores humanos, Damasio (2005) entiende que el equilibrio entre la intuición y el razonamiento varía de caso a caso, y lo mismo ocurre con la interactividad en la selección de valores para adaptarse a las situaciones, lo cual influiría desde el modelo de Schwartz (1992) en la jerarquía de valores. Las emociones a través de los sentimientos entregan información cognitiva, que enlaza con los guiones conductuales aprendidos durante el desarrollo cognitivo en el cual se han desarrollado los valores aprendidos en la cultura de la comunidad en las que vive la persona.

Interpretar las emociones y proveerlas de significado, para que el proceso de regulación conlleve que la activación que suponen llegue a una finalidad positiva para la persona, formaliza esta comunicación inter-cerebral por la cual empatía y valores son partes fundamentales en desarrollar guiones de actuación y conductas orientadas en un sentido más social o más individualista.

En apoyo a estas ideas desde la neurociencia Zahn, Moll, Paiva, Garrido, Krueger, Huey, Grafman (2009), en su estudio sobre las bases neuronales de los valores, han hallado evidencia de que regiones del cerebro se activan en respuesta emocional a juicios sobre valores a los que eran sometidas las personas participantes, observando diferencias en las regiones frontomesolímbicas para sentimientos morales evocados por acciones sociales relacionadas con valores.

La relación entre valores, y el proceso cognitivo que implican, conllevan la activación de emociones (Feather, 1995, citado en Schwartz, 2010). Este autor indica que una vez que la gente reconoce las acciones posibles para ayudar a otro, y sentir al menos un mínimo de responsabilidad, sus valores sirven de motivación para actuar. Los valores inducen valencias sobre las posibles acciones, que se vuelven más atractivas, más valoradas subjetivamente, en la medida en que promueven el logro de los objetivos valorados. Los valores más prioritarios son fundamentales para el autoconcepto, entonces sintiendo que mediante una acción se alcancen tales valores desencadena una automática respuesta positiva y afectiva, sentir que una acción pone en peligro estos valores se desencadena una respuesta afectiva negativa.

Anotaba al respecto Damasio (1994, 1999, 2003; citado en Batson, 2009) que una de las virtudes de que las personas guíen su acción a un objetivo por motivaciones basadas en la evaluación cognitiva de las emociones asociadas, favorece que las respuestas automáticas a los estímulos (por sus mecanismos regulatorios) motivadas hacia un objetivo por emociones pueden ser adaptables en un amplio rango de condiciones ambientales, circunstancias y eventos. Dicha flexibilidad parece altamente

deseable para entornos cambiantes y que necesitan respuestas no siempre basadas en la razón, por lo cual según parece señalar Batson (2009), el efecto de la emoción en los valores como guías, representaría una respuesta de carácter sumamente adaptativo.

Schwartz (2010) refiere a valores de benevolencia o universalismo como los principales para empatizar con otra persona, aumentando la toma de perspectiva y activando sentimientos mediante la imaginación de la situación de otra persona. En concreto los valores de Benevolencia aumentarían la percepción de necesidad, preocupación empática y toma de perspectiva en relación a los miembros de uno mismo en grupo, mientras que los valores de universalismo harían lo propio en relación con los miembros de grupos e incluso el medioambiente. Por otra parte, según el modelo del autor, los valores de Auto-promoción pueden reducir la percepción de necesidad, la toma de perspectiva, la empatía, y con ello la conducta de ayuda.

Cita Schwartz (2008) que las cogniciones que elicitaba un valor ante una situación, pueden entrar en incongruencia al experimentar sentimientos que contradigan a los valores de una persona, que en su momento se habrían asentado sobre la base de otras emociones. Analiza el autor la importancia de comprender cómo los valores se relacionan con diferentes disposiciones de la personalidad, porque este conocimiento sería útil para ser usado cuando se discuten los valores de organizaciones y comunidades.

Se pregunta el autor, sobre la clase de implicaciones para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes habría, si los sistemas de las escuelas enfatizaran la auto-dirección e ignoraran los valores de conformidad y tradición, afirmando que es

probable que los valores de diferentes grupos sociales afecten a la personalidad de miembros individuales de esos grupos, pero no se ha estudiado en qué sentido.

Al proponer que la relación causal entre valores y emociones debe ser bidireccional Schwartz (2008), entiende que ciertas tendencias emocionales podrían afectar las prioridades de valor de una persona, pero los valores pueden provocar asociaciones emocionales a ellos; así la elección de los valores podría depender de la tendencia emocional de cada persona. Por ejemplo, una persona que es propensa a la empatía es probable que valore el bienestar de los demás, y una persona que valora el bienestar de los demás prestará atención a las emociones de las demás personas, lo cual debería favorecer la empatía; en cambio una persona con tendencias a la vergüenza y angustia, puede preferir estabilidad en vez de estimulación y una persona que cree que los valores de conformidad son importantes, sentirá culpa si rompe normas sociales, cuando alguien que considera la independencia más importante que la conformidad no sentirá culpa en una situación similar.

Es interesante la aportación de Damasio (2005), quien alude que emociones como la vergüenza y la culpa tienen como eje central la violación de una norma por uno mismo, lo cual relaciona en último término con valores de justicia. Para Damasio el impacto biológico de tales emociones en los sujetos es enorme, porque esas emociones auto-castigan a la persona y ese castigo tiene importantes consecuencias en el individuo; siguiendo esta línea, refiriere a la menciona la emoción de la compasión la cual al estar orientada a la preocupación por los demás relacionaría con la empatía.

Blasi (1999) apuntaba a que emociones morales per se, como la empatía y la culpa, no motivarían por si solas la conducta moral al carecer de intencionalidad, necesitarían ser reconstruidas en su sentido moral, por lo cual la empatía como emoción necesita estar estructurada cognitivamente para contribuir a convertirse en conducta, hecho que cual fundamentaría la interrelación entre valores y empatía, como estructuras de retroalimentación entre emociones y cognición para la conducta moral.

En este sentido, Silfver, Helkama, Lönnqvist, y Verkasalo (2008), realizaron un estudio con el objetivo de examinar las conexiones entre las prioridades de valor y la propensión a culpa, vergüenza y empatía, partieron desde la hipótesis por la cual valores y las tendencias emocionales están relacionados.

Cabe también resaltar en este apartado que es importante destacar que diferentes estudios (Davis, Franzoi, 1991; Eisenberg et al., 1991; Mestre et al., 1997; Retuerto, 2002; Mestre, Frías, Samper, 2004) se han dirigido a verificar empíricamente los cambios que se producen en el desarrollo de la empatía durante la adolescencia, cambios que se concretan en las siguientes ideas:

- Incremento de las capacidades de «Toma de perspectiva» y «Preocupación empática»
- Disminución del «Malestar personal» que constituye una respuesta más egoísta, es decir, más centrada en el malestar propio que produce la comprensión del problema de la víctima que en el estado emocional del otro.

Se destaca los resultados del estudio de Martí-Vilar y Palma en 2010. En un estudio con 120 estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años (media 15,72) los resultados obtenidos muestran que todas las dimensiones de la empatía ejercen influencia en la preferencia de valores finales de nuestros sujetos.

Por orden, es la Preocupación empática la que influye en más cantidad de valores (13 en total); le sigue la Toma de perspectiva que influye en ocho valores en total; el Malestar Personal influye en seis valores; y por último, la Fantasía que influye en cuatro valores.

A partir del análisis de los resultados obtenidos se observa que aquellos sujetos que expresen una mayor puntuación en las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática han preferido valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona como han sido:

- *«Tener un mundo en paz»*
- *«Tener una vida agradable»*
- *«Tener igualdad entre todos»*
- *«Tener seguridad familiar»*
- *«Tener felicidad»*
- *«Ser alegre»*
- *«Ser responsable»*
- *«Ser lógico»*

Mientras que aquellos sujetos que puntuaron bajo en estas dimensiones mostraron su baja preferencia hacia estos valores. La dimensión Fantasía se mostró en este estudio una influencia positiva hacia los valores «*Tener un mundo en paz*», «*Ser responsable*», «*Saber autocontrolarse*» y «*Ser cariñoso*» (Martí-Vilar y Palma, 2010).

5.4 Relación entre los tres componentes analizados

Como se ha presentado en los anteriores apartados, son numerosos los estudios que han relacionados los componentes cognitivos y afectivos de desarrollo moral y la configuración de la personalidad moral de las personas. En este apartado se intenta recoger estas aportaciones y analizar la importancia de la presente investigación a la hora de tratar de estudiar la relación de estos tres componentes.

Así en los resultados de un estudio de Eisenberg en 2005 confirmaban una relación entre razonamiento moral prosocial, empatía y conducta prosocial: la empatía estaba relacionada negativamente con razonamiento hedonista y positivamente con razonamiento orientado a las necesidades del otro. También Carlo et al. (2006: 553-554) encuentran que el razonamiento internalizado estaba relacionado positivamente con toma de perspectiva y aptitud escolar, y negativamente con malestar personal. Otros estudios arrojan también resultados en este sentido: Frías, Samper y Tur (2004); Martí-Vilar y Palma (2010); y Lai, Siu, Chan et al., 2012. Estas evidencias ponen de manifiesto la relación entre razonamiento moral prosocial y empatía, es decir la relación entre componentes cognitivos-estructurales y afectivos de la personalidad moral de los sujetos.

Por otra parte, en la relación entre los componentes cognitivos estructurales y de contenido, es decir entre los valores y el razonamiento moral prosocial destacan las evidencias de los estudios de Retuerto en 2004; y Martí-Vilar y Palma en 2010. Estas investigaciones avalan la relación entre desarrollo moral y razonamiento moral prosocial por un lado; y la relación entre desarrollo moral y preferencia de valores por el otro.

Por último cabe también destacar los resultados empíricos que avalan la relación entre componentes afectivos y cognitivos de contenido, entre la empatía y los valores. Esta relación, como ya se ha visto, ha sido teorizada por Schwartz (2008), y refrendada en diferentes estudios: Juujarvi, Myyry y Pessa, 2012; Martí, 2011; Martí-Vilar y Palma, 2010.

Desde esta evidencia teórica y empírica que pone de manifiesto las influencias entre los tres componentes que se trabajan en esta investigación, y aunque no se ha encontrado estudio que los relacione directamente (valores, empatía y razonamiento moral prosocial), surge analizar la relación entre los tres. Es decir, el presente estudio trata de describir la relación que se establece entre los valores que prefiere el adolescente, con sus razonamientos para ser prosocial y con sus niveles de empatía. Surge en conclusión, a partir de este trabajo, un estudio que trata de analizar cómo se configuran estos tres elementos (de base cognitiva y emocional) en el desarrollo moral y en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes.

SEGUNDA PARTE
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo VI

Método e hipótesis

6.1 Diseño y objetivos de la investigación

En el presente estudio se ha planteado el análisis de una serie de componentes que forman parte de la configuración de la personalidad moral de los adolescentes. Es decir se analizan tres constructos psicológicos fundamentales en el desarrollo moral de los adolescentes: los valores humanos, el razonamiento moral prosocial y la empatía.

6.1.1 Diseño de la investigación

En el punto de partida del diseño de la investigación está la hipótesis de que en la adolescencia las variables sociodemográficas (el sexo, la edad y el nivel educativo) inciden directamente en los tipos de razonamiento prosocial, en las dimensiones de la empatía y en la jerarquización de la escala de valores humanos.

Para comprobar esta hipótesis inicial se han considerado como variables independientes el sexo, la edad y el nivel de estudios, y como variables dependientes el razonamiento moral prosocial evaluado mediante el PROM-R, la empatía evaluada por

el IRI y cada valor establecido en la Escala de Valores de Rokeach (véase en el capítulo siguiente la descripción de los instrumentos).

De esta forma esta tesis doctoral ha sido diseñada como un estudio transversal en el que se han tomado varios grupos de sujetos de diferente sexo, con diferente edad y nivel educativo para cada uno de estos grupos, los cuales han sido evaluados de forma independiente y en un único momento temporal.

Por lo tanto esta investigación toma la estrategia denominada de *grupo-criterio*. Es decir, en un principio a la hora de analizar estadísticamente las puntuaciones obtenidas se han agrupado a los sujetos en función de las variables independientes sexo, edad y nivel educativo. Posteriormente estas variables se han relacionado funcionalmente a través de diferentes ANOVA y, finalmente, se ha comprobado la aparición o no de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la dirección marcada en la fundamentación teórica.

Los análisis se han realizado para cada una de las variables medidas en la investigación utilizando, como hemos comentado, como variables dependientes las puntuaciones en las distintas subescalas que conforman el razonamiento moral prosocial, las distintas dimensiones de la empatía y el peso específico que ha dado cada sujeto a cada valor de la escala; y como factores, sexo de los adolescentes, el curso en que los sujetos están escolarizados y la edad clasificada en cuatro categorías (Tabla 7).

Tabla 6. Variables independientes de la investigación

Sexo Varón Mujer	14 años	3° ESO
	15 años	4° ESO
	16 años	1° Bachillerato
	17-18 años	2° Bachillerato

Por otra parte, para establecer la relación entre Razonamiento Prosocial, Empatía y Valores se han clasificado los sujetos en tres grupos, según sus puntuaciones sean bajas, medias, altas en los cuestionarios que evalúan cada una de estas variables, y de este modo ver la relación que existe entre ellas. De esta forma en cada una de las dimensiones y/o subescalas de las variables se han establecido tres grupos según los sujetos tengan una puntuación inferior a la media menos una desviación típica (“Grupo Bajo”), una puntuación en torno a la media +/- una DT (“Grupo Medio”), o una puntuación superior a la media más una desviación típica (“Grupo Alto”).

6.1.2 Objetivos marcados en la investigación

Este estudio se define como un trabajo empírico realizado con población adolescente valenciana cuyo objetivo principal es evaluar la relación existente en este momento evolutivo entre tres constructos fundamentales del desarrollo moral y de la configuración de la personalidad moral de los adolescentes: el razonamiento moral prosocial, la empatía y el establecimiento de una escala de valores.

Han sido seleccionados estos constructos y no otros con el objetivo de continuar con una línea de investigación iniciada años atrás y con la idea de analizar una serie de componentes del desarrollo moral de los adolescentes que presentaran una base cognitiva y afectiva de la moralidad adolescente.

Hay que señalar, y recordando lo analizado en capítulos anteriores de la presente tesis doctoral, que el momento evolutivo de la adolescencia es un momento decisivo en el desarrollo moral del ser humano. Tras una etapa infantil en la que el razonamiento moral se basa en la etapa preconvencional se inicia un nuevo periodo que avanza hacia formas de razonamiento moral más avanzadas incardinadas en las etapas convencional y postconvencional (Kolhberg, 1971). Diferentes estudios y teóricos de la Psicología moral (Carlo et al., 2006; Eisenberg, 2009; Martí-Vilar, 2010; Martí, 2011) han determinado la relación empírica entre el desarrollo moral, el razonamiento prosocial, la empatía y la preferencia de valores humanos en la etapa evolutiva de la adolescencia – juventud.

A partir de estas ideas iniciales se concluye que nuestro objetivo principal en el diseño de este estudio se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer cómo influyen las variables sexo, edad y nivel educativo en la configuración de los componentes cognitivos de contenido (los valores) de la personalidad moral de los adolescentes.
2. Determinar cómo influyen las variables sexo, edad y nivel educativo en la configuración de los componentes cognitivo-estructurales y afectivos (el

razonamiento moral prosocial y la empatía) de la personalidad moral de los adolescentes.

3. Establecer la influencia entre los diferentes componentes de la personalidad moral de los adolescentes analizados: influencia del razonamiento prosocial y la empatía en la estructuración de valores en la adolescencia.
4. Demostrar empíricamente la relación existente entre los componentes afectivos y cognitivo-estructurales en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes: la relación entre la empatía y el razonamiento moral prosocial en la etapa adolescente.

6.2 Hipótesis

Una vez establecido el diseño de investigación y marcados los objetivos que han guiado el estudio en este apartado se reflejan las hipótesis de partida. Para una mejor visualización y organización éstas se presentan relacionadas por los diferentes constructos analizados y con una numeración continua precedida de la letra H.

6.2.1 En relación a los componentes cognitivos de contenido: los valores

En este apartado se pretende evaluar qué valores los adolescentes prefieren y cuáles son los que no prefieren a la hora de establecer una jerarquía. De esta forma se constata que los estudios realizados en la Universidad de Valencia y en nuestro contexto, con adolescentes del mismo rango de edad, en el que Pérez-Delgado y

Mestre (1992), Garrigós y LLoria-García (1994), Martí-Vilar y Palma (2010), se han encontrado correspondencia en una serie de valores finales e instrumentales que han sido elegidos como los más preferidos y como los menos preferidos. Esta correspondencia en los valores ha permanecido a lo largo de los años como puede apreciarse en las fechas de los diferentes estudios. Este hecho es la base de partida para la primera hipótesis de nuestro estudio:

H1. A partir de esta correspondencia en investigaciones anteriores (Pérez-Delgado y Mestre, 1992; Garrigós y LLoria-García, 1994; Martí-Vilar y Palma, 2010) se marca como hipótesis que *en la jerarquía de valores que establezcan los adolescentes de nuestra muestra se deben encontrar alguno de los siguientes valores: como valores finales preferidos «Tener un mundo en paz», «Tener felicidad» y «tener verdadera amistad» y como valores instrumentales preferidos «Ser honrado», «Ser responsable», «Ser abierto» y «Ser alegre». Y se deben encontrar alguno de los siguientes valores como últimos valores finales preferidos: «Tener seguridad nacional», «Tener una vida excitante» y «Lograr la salvación»; y como últimos valores instrumentales: «Ser indulgente», «Ser limpio», «Ser ambicioso», «Ser creativo» y «Ser obediente».*

H2. Así mismo se parte de una serie de hipótesis sobre la relación entre *las variables sociodemográficas y la jerarquización y preferencia de valores*, tal y como se detallan a continuación:

H2a. Respecto a la preferencia de valores en función del sexo Martí-Vilar en 1994 y, Martí-Vilar y Palma en 2010 encontraron que los resultados obtenidos cumplían en cierto modo con las expectativas que la sociedad proyecta sobre ambos

sexos. Así, en aquel estudio, los chicos valoran más aspectos relacionados con la competición y el éxito, y por otro lado las chicas se inclinan más hacia la autovaloración, sentirse seguras y ayudar a los demás. Así en nuestro estudio marcamos como hipótesis la influencia de la variable personal sexo, específicamente se propone que *los chicos prefieren valores más instrumentales orientados a la competencia, mientras que las chicas se decantan más por valores finales personales y/o sociales.*

H2b. En relación a la edad y nivel de estudios los resultados encontrados por Martí-Vilar (1994) y, Martí-Vilar y Palma (2010), marcaban que los sujetos más jóvenes valoraban más la comodidad, la limpieza y la indulgencia, mientras que los de edades superiores valoran más aspectos relacionados con la gratificación inmediata, armonía interior y autonomía. El ámbito de la comodidad y la sumisión a las normas va dejando paso a lo largo de la adolescencia a valores orientados a conseguir la madurez y la autonomía. Se establece como hipótesis de trabajo que *conforme se hacen más mayores los adolescentes y avanzan en su nivel de estudios, y gracias al avance en el desarrollo moral, se inclinarán más hacia valores cercanos a principios de igualdad y dignidad de las personas, dejando de lado aquellos valores contrarios a los demás o con una carga más egocéntrica. Asimismo debe existir una acentuación de valores centrados en la persona, frente a valores que denoten convencionalidad y sometimiento.*

6.2.2 Sobre los componentes cognitivos-estructurales y afectivos: el RMP y la empatía

H3. En este capítulo se pretende evaluar el razonamiento moral prosocial de los adolescentes de la muestra. De hecho se plantea la hipótesis, al igual que otros estudios

realizados con población española (Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012) de un mayor predominio, en las puntuaciones generales, de niveles de razonamiento moral prosocial más abstracto y avanzado (razonamiento prosocial internalizado y puntuación compuesta) propio de la etapa evolutiva de la adolescencia.

H4. Se parte de la hipótesis de que *las variables sociodemográficas influirán en los diferentes tipos de razonamiento moral prosocial.*

H4a. Se propone una diferenciación en los niveles de razonamiento moral prosocial en función del sexo. Así se plantea que el sexo aparece como una variable discriminativa en el razonamiento moral prosocial de los adolescentes y jóvenes. Específicamente, se espera que *los chicos obtengan unas mayores puntuaciones en el razonamiento orientado a la aprobación y que las chicas obtengan unas mayores puntuaciones en el razonamiento estereotipado e internalizado.* Esta hipótesis iría en la línea de las conclusiones obtenidas en poblaciones no españolas (Eisenberg, Koller et al., 1996; Carlo et al., 2006; Frank, Andrew y Chewtyn, 2012) y en poblaciones españolas (Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012).

H4b. También se establece la hipótesis de que la edad presenta una relación lineal en esta etapa evolutiva de la adolescencia, de tal modo que, a medida que avanzan en años *los razonamientos hedonista y orientado a la aprobación deberían disminuir significativamente, mientras que el orientado a las necesidades e internalizado deberían aumentar significativamente con los años.* Ésta hipótesis iría en la línea con la investigación empírica sobre razonamiento orientado a la justicia y sobre razonamiento moral prosocial (Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012; Frank, Andrew y

Chewtyn, 2012), y con una perspectiva teórica cognitivo-evolutiva, donde la madurez cognitiva posibilita una mayor capacidad de pensamiento abstracto y de toma de perspectiva del otro. Los avances en estas capacidades cognitivas producen cambios cualitativos en el razonamiento sobre cuestiones morales, incluyendo la habilidad para comprender los principios morales abstractos relacionados con la justicia y las perspectivas de otros y de la sociedad (Kohlberg, 1969).

H4c. En cuanto a la variable nivel educativo, teniendo en cuenta que la educación y habilidades lógicas están asociadas con nivel de razonamiento moral (Colby et al., 1983; Eisenberg, 1986) y considerando los resultados de investigación previa al respecto (Carlo et al., 1992; Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010), se establece la hipótesis de que *un mayor nivel educativo iría acompañado de categorías de razonamiento moral prosocial más abstractas e internalizadas.*

H5. Siguiendo los resultados de otros estudios sobre empatía en adolescentes con población española (Eisenberg et al., 1995; Mestre et al., 2009; Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011) se plantea la hipótesis de *un predominio, en la etapa evolutiva de la adolescencia, de la dimensión Preocupación Empática sobre las otras dimensiones de la empatía, desde una perspectiva multidimensional de esta y evaluada mediante el IRI.*

H6. Así mismo se parte de la hipótesis de que *las variables personales influirán en las diferentes dimensiones de la empatía.*

H6a. A partir de los resultados del autor del IRI (Davis, 1980) y siguiendo con la evidencia empírica posterior al respecto (Eisenberg et al., 1995; Mestre et al., 2009;

Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011) el género de los adolescentes y jóvenes españoles resulta una variable discriminativa en empatía. Se puede establecer la hipótesis de que *las mujeres obtendrán mayores puntuaciones, en las distintas subescalas de empatía del IRI, que los hombres.*

H6b. La edad constituye una variable que influye en la empatía durante la adolescencia y temprana edad adulta. La capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender la situación desde su punto de vista incrementaba con la edad, mientras que el malestar personal, centrado más en el malestar propio que en el estado emocional del otro, disminuía con la edad. Davis y Franzoi (1991) encontraron que con la edad se incrementa la toma de perspectiva y la preocupación empática, mientras que el malestar personal experimenta un descenso significativo. Eisenberg et al. (1995) encuentran un aumento de las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática, y un descenso de ellas en malestar personal, desde los 17-18 años a los 19-20 años. Mestre, Frías y Samper (2009), hallaron diferencias significativas en los factores toma de perspectiva y malestar personal. En el estudio de Martí-Vilar y Palma (2010) se muestra la edad como una variable discriminativa de la empatía. Así se observa que el aumento en edad produce un aumento significativo en los factores de preocupación empática, fantasía y toma de perspectiva, y disminuye significativamente la dimensión malestar personal. A partir de esta evidencia empírica se marca como hipótesis que *con la edad aumenta significativamente las puntuaciones en las dimensiones toma de perspectiva y preocupación empática, y disminuye significativamente la dimensión malestar personal.*

H6c. Finalmente se establece como hipótesis que el nivel de estudios ejerce una influencia significativa sobre la empatía de los adolescentes y jóvenes. Más

concretamente, y abalado por la investigación empírica (Carlo, Eisenberg, Knight, 1992; Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Hawk et al., 2013), se espera que *con el progreso educativo aumenten significativamente las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática.*

6.2.3 Acerca de la relación entre estos componentes analizados

Relación entre la empatía y la preferencia de valores

Tal y como hemos visto en el apartado anterior son numerosos los autores (Feather, 1988; Orizo, 1991; Villalaín et al., 1992; Zanón, 1993; Sirera, 1.994; Molpeceres, 1996; Martí-Vilar et al., 2010; Martí, 2011) que han constatado que la elección preferencial de determinados valores correlacionan con los diferentes estadios del razonamiento moral.

Por otra parte existe una clara evidencia empírica que relaciona el desarrollo moral y la disposición empática en los seres humanos. En este sentido Eisenberg (1986), Batson (1990) o Hoffman (1992) han enfatizado el papel del afecto en el desarrollo moral y consideran la empatía y simpatía como importantes motivadores del altruismo. Damasio (2005) relaciona el sistema de valores con base a la regulación homeostática a nivel biológico y sobre la base de las emociones, lo cual que a su vez vincula valores y empatía como mecanismos.

En esta sentido, Retuerto (2004) obtuvo en sus investigaciones que el razonamiento moral (DIT) guarda una relación empírica positiva con la empatía (IRI). Específicamente, obtuvo que los niveles inferiores de razonamiento moral (niveles preconventional y convencional) se relacionaban negativamente con las dimensiones Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática, mientras que el nivel superior de razonamiento moral (nivel posconventional) se relacionaba positivamente con estas mismas dimensiones. Asimismo, no obtuvo relación alguna entre los niveles de razonamiento moral y la dimensión Malestar Personal de la empatía.

Se destaca, en este apartado, los resultados del estudio de Martí-Vilar y Palma en 2010. Los resultados obtenidos muestran que todas las dimensiones de la empatía ejercen influencia en la preferencia de valores finales de nuestros sujetos. Por orden, es la Preocupación empática la que influye en más cantidad de valores (13 en total); le sigue la Toma de perspectiva que influye en ocho valores en total; el Malestar Personal influye en seis valores; y por último, la Fantasía que influye en cuatro valores.

A partir del análisis de los resultados obtenidos se observa que aquellos sujetos que expresen una mayor puntuación en las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática han preferido valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona como han sido: «*Tener un mundo en paz*», «*Tener una vida agradable*», «*Tener igualdad entre todos*», «*Tener seguridad familiar*», «*Tener felicidad*», «*Ser alegre*», «*Ser responsable*» y «*Ser lógico*».

Mientras que aquellos sujetos que puntuaron bajo en estas dimensiones mostraron su baja preferencia hacia estos valores. La dimensión Fantasía se mostró en

este estudio una influencia positiva hacia los valores «*Tener un mundo en paz*», «*Ser responsable*», «*Saber autocontrolarse*» y «*Ser cariñoso*» (Martí-Vilar y Palma, 2010).

Además es importante destacar que diferentes estudios se han dirigido a verificar empíricamente los cambios que se producen en el desarrollo de la empatía durante la adolescencia, cambios que se orientan a un incremento de las capacidades de «toma de perspectiva» y «preocupación empática» y una disminución del «malestar personal» que constituye una respuesta más egoísta, es decir, más centrada en el malestar propio que produce la comprensión del problema de la víctima que en el estado emocional del otro (Davis, Franzoi, 1991; Retuerto, 2004; Mestre et al., 2009; Martí-Vilar y Palma, 2010).

H7. A partir de estos resultados en la formulación de nuestra hipótesis nos basaremos en esta evidencia teórica y experimental que avala la relación entre desarrollo moral y empatía por un lado; y la relación entre desarrollo moral y preferencia de valores por el otro. En consecuencia esperamos que *aquellos sujetos que expresen una mayor puntuación en las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática preferirán valores cercanos a principios de igualdad y dignidad de las personas, valores centrados en la persona. Mientras que aquellos sujetos que puntúen bajo en estas dimensiones preferirán valores centrados en el sí mismo o contrarios a los demás, es decir valores que denoten convencionalidad y sometimiento. Esperamos también una escasa o nula correlación entre los diferentes valores y la dimensión Malestar Personal de la empatía*

Relación entre el razonamiento prosocial y preferencia de valores

Tal y como marcan Martí-Vilar y Palma en 2010, el intento de encontrar algún tipo de relación entre psicología moral y valores vienen de bastantes años atrás (Cattell, 1950; Eysenck, 1960; Hill, 1960; Pitel, 1966). Desde una perspectiva más actual del desarrollo moral (Zanón, 1993; Sirera, 1994; Molpeceres, 1996; Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011) se establece que existe una correlación significativa entre los estadios del desarrollo moral y la preferencia de determinados valores. En primer lugar, los que proponen el desarrollo moral como un proceso que se realiza a través de diversos estadios afirman que existe un cambio en los diferentes tipos de valores a medida que los individuos atraviesan las distintas etapas hasta llegar a modos más universales y fundamentales de razonamiento moral. De este modo, Kohlberg describe los seis estadios morales que incluyen distintos valores básicos:

- Los estadios 1 y 2 se relacionan con la evitación del castigo y del mal físico, la obediencia por interés propio, el beneficio personal mediante el intercambio de beneficios mutuos.
- Los estadios 3 y 4, en los que cuentan fundamentalmente las expectativas de los otros y se cumplen los propios deberes según lo mandado legalmente.
- Los estadios 5 y 6, con un razonamiento moral fundamentado, donde se reconoce la necesidad de un contrato social, la igualdad de derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas.

Finalmente, Rest al explicar los estadios 5 y 6 determina una relación entre éstos y los valores que miden la Escala de Rokeach. En concreto, se trataría del valor instrumental “ser lógico” y de los valores finales “igualdad” y “equilibrio”. Pero también cabría hablar de otros valores tales como “tener sabiduría”, “ser servicial”, “ser honesto”, “ser intelectual”. Por contra, no cabría esperar relación relación con valores que hicieran referencia al propio interés, a formas de conducta convencionales y obediencia a la autoridad, como sería el caso del valor “ser obediente” (Feather, 1988).

Respecto a la relación teórica entre razonamiento moral y razonamiento prosocial hemos de destacar como aspectos claves en nuestro estudio las similitudes entre los estadios de razonamiento moral orientado a la justicia y las categorías de razonamiento moral prosocial (Retuerto, 2002: 214); y la similitud entre el DIT (que mide el razonamiento moral orientado a la justicia) y el PROM (que evalúa el razonamiento moral prosocial). Hemos de tener en cuenta que dadas las sólidas propiedades psicométricas del DIT, Carlo et al. (1992) decidieron construir el PROM a partir de él.

De esta forma y siguiendo las aportaciones de Retuerto en 2002, se constata en la adolescencia un cierto paralelismo entre el avance hacia un pensamiento posconvencional y un razonamiento internalizado (PROM) junto con un retroceso en pensamiento convencional (DIT) y razonamiento orientado a la aprobación (PROM). El razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la justicia, en palabras de Eisenberg, no siguen caminos diferentes, al menos a partir de la adolescencia. Los sujetos que justifican su conducta en La categoría de razonamiento internalizado tienden a su vez a juzgar los dilemas morales en un nivel de pensamiento

posconvencional, mientras que el uso de argumentos en base a la aprobación de los demás para justificar opciones de ayuda o no ante un dilema correlaciona con un razonamiento a nivel convencional (Mestre, Pérez-Delgado et al., 1999: 281-282).

Martí-Vilar y Palma (2010) avalan la relación entre desarrollo moral y razonamiento moral prosocial por un lado; y la relación entre desarrollo moral y preferencia de valores por el otro. En su estudio con 120 estudiantes con edades entre los catorce y los dieciocho años (media 15,72) los resultados obtenidos muestran todos los tipos de razonamiento prosocial ejercen influencia en la jerarquización de valores que establecían los sujetos. Por orden, es sin duda el razonamiento Internalizado el que influye en más cantidad de valores (17 en total); le sigue el razonamiento Hedonista (12 en total); la Puntuación Compuesta PROM (9 en total); Necesidades (4 en total); Aprobación (3 en total), y Estereotipado (2 en total). De forma específica el estudio diferencia la influencia del razonamiento prosocial en los dos tipos de valores que establece el instrumento de Rokeach (1973) con el que se realizó la investigación.

Así todos los tipos de razonamiento moral prosocial ejercían influencia en la jerarquización de valores instrumentales de los sujetos, a excepción del razonamiento orientado a la Aprobación. Por orden, es sin duda el razonamiento Internalizado el que influye en más cantidad de valores instrumentales (9 en total); le sigue el razonamiento Hedonista y la Puntuación compuesta PROM (5 en total); en último lugar los razonamientos orientado a las Necesidades y Estereotipado influyen en un número total de 2 valores (Martí-Vilar y Palma, 2010).

En cuanto a la influencia del razonamiento moral prosocial sobre los valores finales es el razonamiento hedonista el que ejercía una influencia significativa en los valores finales: “*Tener un mundo en paz*”, “*Tener igualdad entre todos*”, “*Tener seguridad nacional*” y “*Tener verdadera amistad*”. La prueba de correlaciones indicó además relación significativa con: «*Tener una vida excitante*», «*Tener un mundo agradable*» y «*Tener equilibrio interno*».

A partir de estos resultados se apreció que conforme los sujetos aumentan en razonamiento hedonista, disminuía su preferencia por los valores: “*Tener una vida excitante*”, “*Tener un mundo en paz*”, “*Tener un mundo agradable*”, “*Tener igualdad entre todos*” y “*Tener equilibrio interno*”

En otro sentido se destacó que conforme los sujetos aumentaban en razonamiento Hedonista, aumentaba su preferencia por el valor «*Tener verdadera amistad*». La influencia del razonamiento Hedonista con el valor «*Tener seguridad nacional*», que no generó correlación significativa (Martí-Vilar y Palma, 2010).

A partir del análisis de los resultados de esta investigación destaca que aquellos adolescentes que expresaron un razonamiento moral prosocial más avanzado (razonamiento internalizado y puntuación compuesta) preferían valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona, como: “*Tener una vida excitante*”, “*Tener un mundo en paz*”, “*Tener igualdad entre todos*”, “*Tener libertad*”, “*Tener felicidad*” y “*Realización del amor*”. Mientras que aquellos sujetos que puntuaron alto en razonamiento prosocial menos avanzado (razonamiento hedonista y

de aprobación) mostraron su baja preferencia hacia estos valores (Martí-Vilar y Palma, 2010)

H8. En la formulación de nuestra hipótesis en este capítulo nos basaremos en esta evidencia teórica y experimental que avala la relación entre desarrollo moral y razonamiento moral prosocial por un lado; y la relación entre desarrollo moral y preferencia de valores por el otro. En consecuencia esperamos que *aquellos sujetos que expresen un razonamiento moral prosocial más avanzado (razonamiento internalizado y puntuación compuesta) preferirán valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona. Mientras que aquellos sujetos que puntúen alto en razonamiento prosocial menos avanzado (razonamiento hedonista y de aprobación) preferirán valores centrados en el sí mismo o en la contraposición con los demás, es decir valores que denoten convencionalidad y sometimiento.*

Relación entre el razonamiento moral prosocial y la empatía

Aunque el papel de las emociones ha sido descuidado por la mayoría de los autores en el razonamiento moral orientado a la justicia (Kohlberg, 1992), algunos investigadores evolutivos (Gilligan 1982; Eisenberg 1986; Hoffman, 1992; De Wall, 2008; Decety, 2011) han teorizado que la emoción es un importante factor en el desarrollo moral de los adolescentes.

De acuerdo con los investigadores de la psicología del desarrollo, hay un aumento de sofisticación del razonamiento moral durante la adolescencia debido en parte a un aumento en toma de perspectiva, inteligencia y habilidad para pensar

abstractamente (Selman, 1980; Colby et al., 1983; Rest 1983). Por otra parte, aunque Eisenberg (1986) no consideró que el razonamiento moral prosocial reflejara directamente niveles de toma de perspectiva, ella argumentó que niveles más altos de razonamiento moral prosocial requerían una toma de perspectiva más avanzada que un nivel más bajo de razonamiento y que la toma de perspectiva fijaba un límite superior en el nivel de razonamiento moral prosocial de los individuos.

En coherencia con los argumentos de Eisenberg, se ha encontrado que la toma de perspectiva y la inteligencia (es decir; la aptitud escolar) estaban relacionados moderadamente de forma positiva con el razonamiento moral prosocial usando la medida de entrevista de Eisenberg (Eisenberg, 1979b; Eisenberg et al., 1987). Así, la autora concluye que algunos tipos de razonamiento moral prosocial reflejan explícitamente toma de perspectiva cognitiva y tendencias simpáticas (Eisenberg et al., 1995: 1181) Además, la toma de perspectiva es considerada subyacente a los avances en juicio moral (Colby et al., 1983; Eisenberg, 2006).

Ya en nuestro país, Mestre, Pérez-Delgado et al. (1999) examinaron la relación entre razonamiento moral prosocial y empatía. A partir de los resultados estos autores concluyeron que en términos generales una relación entre los procesos cognitivos y afectivos a la hora de decidir sobre problemas morales. Asimismo, tanto el razonamiento moral prosocial como el razonamiento moral orientado a la justicia tal como lo mide el DIT, se apoyan en procesos empáticos (Mestre, Pérez-Delgado et al, 1999: 278-281).

En un estudio posterior con población adolescente española, Frías, Samper y Tur (2004) determinaron que la empatía y el razonamiento prosocial están relacionados, de manera que una forma de pensar más hedonista, centrada en el beneficio personal o un razonamiento que se orienta a buscar la aprobación de otros, no favorece la disposición empática, ni a nivel cognitivo (capacidad para comprender el punto de vista del otro, ponerse en su lugar), ni a nivel afectivo (sentimientos orientados al otro, preocupación por él).

Por el contrario, el razonamiento internalizado, basado en normas y valores, la anticipación de consecuencias positivas o negativas para el otro, el bien común; o un razonamiento que se ajusta a los estereotipos de buena o mala persona, facilitan la disposición empática hacia la otra persona que tiene un problema o necesidad. Tanto este estilo de razonamiento más maduro como la disposición empática aparecen relacionados directamente con la conducta prosocial (Frías, Samper y Tur, 2004: 221-228).

En esta línea cabe destacar las aportaciones de los estudios de Martí-Vilar y Palma (2010) en población adolescente. Los resultados obtenidos muestran que todas las subescalas del razonamiento prosocial ejercen influencia sobre la empatía, exceptuando la subescala de razonamiento estereotipado que no produce ninguna diferencia significativa. Además se destaca claramente que la dimensión Preocupación empática de la empatía correlaciona con todas las subescalas del razonamiento moral prosocial, en un sentido negativo en las formas más básicas de este razonamiento (Hedonista y orientado a la Aprobación) y en un sentido positivo con el resto de

subescalas de razonamiento prosocial más avanzado (Necesidades, Estereotipado, Internalizado y Puntuación Compuesta).

También se aprecia en los resultados de esta investigación que la subescala del razonamiento prosocial orientado a la Aprobación correlaciona negativamente con todas las dimensiones de la empatía (exceptuando Malestar Personal). Las dos formas de razonamiento prosocial más avanzado (razonamiento Internalizado y Puntuación Compuesta PROM) presentan correlaciones positivas con las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática. Y por último resaltar la no correlación de la dimensión Malestar personal con ninguno de los tipos de razonamiento moral prosocial. Martí-Vilar y Palma (2010) concluyen con una relación empírica positiva entre el razonamiento prosocial y la empatía.

H9. A partir de toda esta evidencia teórica y empírica marcamos como hipótesis que *el razonamiento prosocial (PROM-R) se relaciona empíricamente de forma positiva con la empatía (IRI). Concretamente, se espera que niveles bajos de razonamiento prosocial (razonamientos hedonista y orientando a la aprobación) se relacionen negativamente con las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática de la empatía, mientras que niveles altos de razonamiento prosocial (razonamientos orientado a las necesidades, estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM) se relacionen positivamente con tales dimensiones de la empatía. Se espera, asimismo, que ninguna categoría de razonamiento moral prosocial se relacione con la dimensión malestar personal.*

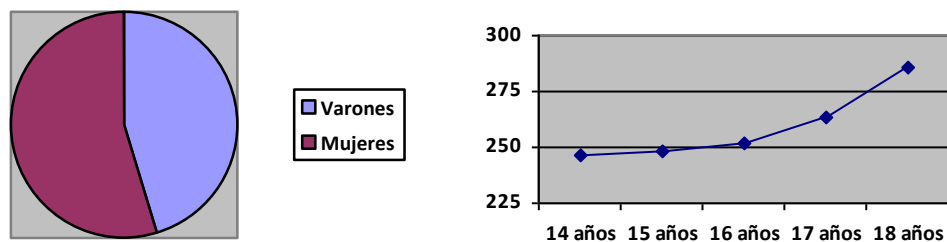
6.3 Descripción de la población objeto de estudio

La población objeto de estudio se determinó a partir de la población adolescente de la localidad de Quart de Poblet, municipio cercano a la ciudad de Valencia y que cumplía unas características sociodemográficas representativas de un perfil de adolescencia de sociedad moderna occidental.

Analizando los datos sociodemográficos del municipio Quart de Poblet, en el momento de la realización del estudio, éste contaba con una población total de 25.499 habitantes. De los 25.499 habitantes, 12.938 son mujeres y 12.511 son hombres. Por lo tanto, el 49,45 por ciento de la población son hombres y el 50,55 mujeres. Si se comparan estos datos de Quart de Poblet con los de la provincia de Valencia se concluye que el municipio ocupa el puesto 19 de los 266 municipios que hay en la provincia y representa un 0,9901 % de la población total de ésta. A nivel nacional, Quart de Poblet ocupa el puesto 298 de los 8.110 municipios que hay en España y representa un 0,0547 % de la población total del país.

Los datos de población adolescente del municipio, de la cual se extrajo la muestra de la presente tesis doctoral, muestran un número total de 1.144 adolescentes. Se presenta un equilibrio de población adolescente por sexos: 519 varones y 625 mujeres. Y los datos por edades: 246 sujetos de 14 años, 248 sujetos de 15 años, 252 sujetos de 16 años, 263 sujetos de 17 años y 286 sujetos de 18 años. En la gráfica 4 se puede apreciar esta distribución uniforme que presentaba la población adolescente de Quart de Poblet.

Gráfica 4. Población adolescente en función del sexo y la edad



A partir de esta determinación de la población en la que se realiza la investigación el método de muestreo que se utilizó fue el muestreo opinático o incidental, cuya finalidad es obtener muestras "representativas" mediante la inclusión de grupos supuestamente típicos. De esta forma la muestra de la presente investigación se obtuvo de forma aleatoria entre los alumnos/as adolescentes de tres centros educativos del municipio: un Instituto Público de Educación Secundaria y dos Colegios Concertados de Educación Primaria y Secundaria de la localidad.

En un principio la cantidad de sujetos muestrados fue 312 adolescentes. Este número inicial se redujo al eliminarse cuestionario falsos siguiendo las pautas marcadas para el filtrado correcto de las contestaciones (véase apartado 6.4). De esta forma se han eliminado 11 sujetos, quedando una muestra total definitiva de 301 adolescentes.

La muestra presenta un equilibrio desde el punto de vista de la variable sexo. Así se puede apreciar que de los 301 sujetos, 150 son varones (un 49,8% del total) y 151

son mujeres (un 50,2%). La distribución de la muestra por grupos de edad se muestra en la tabla 7.

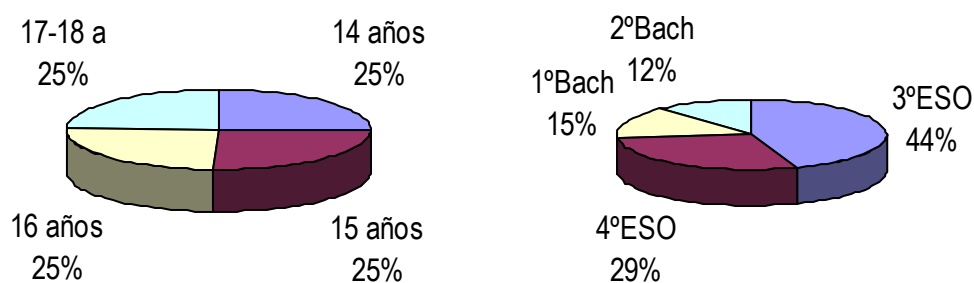
Tabla 7. Distribución de la muestra en función al sexo, edad y curso

		Nº sujetos	%
Sexo	Varón	150	49,8
	Mujer	151	50,2
Edad	14 años	75	24,9
	15 años	77	25,6
	16 años	75	24,9
	17-18 años	74	24,6
Curso	3º ESO	134	44,4
	4º ESO	86	28,6
	1º Bachillerato	45	15,0
	2º Bachillerato	36	12,0
		301	100

La edad media de la muestra es de 15,67 años y la desviación típica de 1,25 años. El rango de edad oscila entre los 14 y los 18 años. La distribución de la muestra por grupos de edad se muestra en la tabla 7 y la gráfica 5.

En cuanto al nivel educativo, la muestra está compuesta por adolescentes y jóvenes que cursan los niveles educativos de 3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato. La tabla 7 y la gráfica 5 presentan la distribución de la muestra por curso.

Gráfica 5. Distribución de la muestra según la edad y el nivel educativo



6.4 Procedimiento empleado en la investigación

Antes de la recogida de datos por medio de la administración de los cuestionarios, se realizó una entrevista con el director/a de cada centro educativo para informarle sobre el procedimiento de recogida de datos y solicitar su permiso. Se estableció una planificación, donde se determinaron en qué horas y días de la semana se pasarían los cuestionarios. Finalmente se hicieron las copias de los instrumentos que cada sujeto de la investigación iba a realizar.

En los momentos de recogida de la información cada adolescente indicó aspectos relacionados con las variables sociodemográficas que se quería analizar. Y posteriormente cada alumno contestó el PROM-R, el IRI y la Escala de Valores de Rokeach (forma B). En el apartado de apéndices se puede consultar los instrumentos que han sido empleados en esta investigación

Las sesiones de pase de los instrumentos se ha realizado sin interrupciones, con una duración entre 50 y 90 minutos. Cada sesión era guiada inicialmente con las siguientes pautas:

- Se les informaba de que la colaboración que se les pedía era para un trabajo de investigación, por lo cual tenían la libertad de contestar o no.
- Se les insistía que en los cuestionarios no habían respuestas correctas o incorrectas, y se les indicaba que leyeran los cuestionarios con detenimiento y contestaran con la mayor franqueza posible.
- Se les garantizaba que toda la información era anónima y que en nada les comprometía.
- Por último se explicaban oralmente las instrucciones y posteriormente se resolvían dudas individuales que pudieran surgir mientras contestaban los cuestionarios

Cabe destacar en este punto que cuando los sujetos llegaban al momento de contestar los ítems de los Valores de Rokeach debíamos remarcar el sentido inverso que lleva este autoinforme, en comparación con los otros dos, para así evitar sesgos en los datos.

A partir de la recogida de los datos, hemos pasado a la siguiente fase de la investigación que ha consistido en codificar las contestaciones que cada sujeto ha dado en el Programa estadístico SPSS. Antes de pasar de realizar los correspondientes análisis por medio del programa, se han filtrado los cuestionarios con el objetivo de anular falsas o erróneas contestaciones, los procedimientos establecidos para tal efecto han sido:

- Respecto al PROM-R, hemos tomado dos criterios para el control de las respuestas. Uno ha sido obtener una puntuación en la categoría de ítems sin sentido igual o superior a dos desviaciones típicas por encima de la media de su grupo de edad y el otro ha sido tener el cuestionario incompleto.
- Tanto en el IRI como en la Escala de Valores el procedimiento de control ha sido que el sujeto no hubiera cumplimentado el cuestionario en su totalidad.

A partir de este filtrado donde 11 sujetos han sido eliminados del muestreo, hemos pasado a analizar los datos por medio del programa estadístico, realizando los análisis que presentamos en los capítulos de resultados de la investigación: descriptivos, comparaciones de medias, ANOVAs, tamaños del efecto, regresiones, correlaciones, etc. Para llevar a cabo estos análisis cabe destacar que hemos tomado, tal y como hemos

comentado al inicio del capítulo, como VI el sexo, la edad y el nivel educativo. En el grupo de las VD se encuentran el razonamiento moral prosocial a través de las puntuaciones en las distintas categorías de razonamiento prosocial evaluado mediante el PROM-R, la empatía en las puntuaciones de las diferentes subescalas de empatía del IRI y cada valor establecido en los Valores de Rokeach.

Capítulo VII

Instrumentos y propiedades psicométricas

En la presente tesis doctoral para la recogida de datos se han utilizado como instrumentos de evaluación los siguientes cuestionarios: el PROM-R (*Prosocial Reasoning Objective Measure*; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992) en su versión castellana; el IRI (*Interpersonal Reactivity Index*; Davis, 1980) también en castellano y el RSV-forma B (*Rokeach Value Survey*; Rokeach, 1973), en la versión castellana. Todos estos cuestionarios se presentan en la parte final Apéndice. En los apartados siguientes del capítulo se analiza la estructura de cada instrumento, así como su codificación y propiedades estadísticas.

7.1 Inventario de Valores: *Rokeach Value Survey (RVS)*, 1973

Autores como Rokeach han contribuido esencialmente a que muchos psicólogos sociales se centraran en investigar el papel que las creencias y valores tienen en el desarrollo de pautas conductuales y del sistema de interacción social. En este sentido, M. Rokeach y sus colaboradores son los representantes que mejor han instrumentalizado y operacionalizado la problemática de los valores dentro del campo psicológico (Seoane, 1982).

Actualmente la Escala de Valores de Rokeach es uno de los instrumentos que más se utilizan en investigación. Su objetivo primordial es medir que valores son preferidos por las personas. Esa *preferencia* va a indicarnos el carácter evaluativo de los valores así como su dimensión motivacional y reguladora de la conducta. Son variadas las investigaciones que ha probado que aplicada a diferentes poblaciones mantiene unos niveles adecuados de validez y poder de discriminación (Benedito, Bonavía y Llinares, 2008), lo que ha convertido a la Escala de Rokeach en uno de los cuestionarios preferidos por los investigadores de la psicología de carácter social.

Existen dos formatos de la Escala. La diferencia entre ambos estriba en que mientras en el formato A cada valor o ítem es contestado con una puntuación ordinal que va de 1 a 18 según el orden preferencial del sujeto, en el formato B los ítems o valores deben de ser contestados en una escala likert de seis puntos correspondiendo a una valoración gradual de importancia que va de «*mucha importancia*» a «*muy poca importancia*».

Tal y como señala Martí-Vilar y Palma (2010: 66-67) estos dos formatos muestran una forma diferente de respuesta por parte de los sujetos: mientras que el formato A implica que el sujeto debe ir comparando unos valores con otros para darles la puntuación de 1 a 18 a cada uno de ellos, en el formato B (utilizado en nuestra investigación) el sujeto no necesita comparar unos valores con otros, puesto que simplemente ha de decir la importancia que tiene para él un valor determinado a partir de una escala de siete anclajes.

7.1.1 Características generales de la Escala de Valores de Rokeach (RSV)

Siguiendo a Martí-Vilar y Palma (2010:115) son en total 36 los valores que presenta la Escala de Valores de Rokeach. Estos se presentan numerados en la forma de treinta y seis enunciados. Este grupo de valores a su vez está organizado en dos grandes bloques, con un número equilibrado.

Tabla 8. Valores finales e instrumentales de la Escala de Rokeach

Valores finales	Valores instrumentales
1 Una vida confortable	19 Ser Ambicioso
2 Una vida excitante	20 Abierto
3 Realización	21 Competente
4 Un mundo en paz	22 Alegre
5 Un mundo agradable	23 Limpio
6 Igualdad entre todos	24 Valiente
7 Seguridad familiar	25 Indulgente
8 Libertad	26 Servicial
9 Felicidad	27 Honrado
10 Equilibrio interno	28 Creativo
11 Realización del amor	29 Independiente
12 Seguridad nacional	30 Intelectual
13 Placer	31 Lógico
14 Lograr la salvación	32 Cariñoso
15 Autoestima	33 Obediente
16 Respeto de los demás	34 Educado
17 Amistad	35 Responsable
18 Sabiduría	36 Autocontrolarse

Por un lado se encuentra el primer grupo de valores, denominados por Rokeach como valores finales (los dieciocho primeros) y por otro lado se encuentra el bloque de los valores instrumentales (los últimos dieciocho), véase tabla 8.

En el momento de la cumplimentación de la escala, cada persona evalúa cada enunciado (cada valor) dándole una puntuación que se sitúa entre el uno, si el sujeto está en pleno acuerdo o le otorga la máxima importancia, hasta el seis que indica lo mínimo o nulo.

Una vez que se ha completado la Escala de Valores, los índices para su evaluación son los siguientes (Garzón, 1.986):

- Puntuación individual. No es la más interesante, ya que lo más importante es comparar entre dos individuos o grupos el orden preferencial de valores de un sujeto.
- Puntuación comparativa. Compara el sistema de valores (instrumentales por un lado, finales por otro) de dos personas, mediante una correlación ordinal.
- Comparación comparativa grupal. Obteniendo la mediana de la puntuación de cada grupo para cada uno de los valores, puede hacerse una comparación entre el sistema de valores de dos grupos diferentes.

En este punto hemos de destacar una consideración importante a la hora de establecer las relaciones entre los valores y los demás constructos de nuestra

investigación. Es necesario tener siempre presente que la dirección que lleva la escala de valoración de la Escala de Valores de Rokeach es de sentido contrario a las escalas de valoración del PROM-R y del IRI. Podríamos haber invertido la escala en nuestra investigación pero hemos preferido respetar este sentido tal y como se establece en la mayoría de investigaciones que utilizan este instrumento.

7.1.2 Propiedades psicométricas del RSV

El RSV presenta una gran estabilidad a partir de los análisis que el mismo Rokeach realizó por medio de correlación test – retest. Estos resultados fueron obtenidos por el autor en población americana y también en otras muestras de diferentes países.

Sobre los valores de fiabilidad cabe destacar, como determina el autor, que ésta presentan puntuaciones más altas en el grupo de los valores finales (Rokeach, 1968; 1973). Como mencionan Pelechano y Luengo (2000) y Romero et al. (2001), es una escala basada en una conceptualización bien articulada del valor y sus índices de fiabilidad y validez son adecuados.

Para finalizar este apartado sobre la Escala de Rokeach hemos de destacar que aun reconociendo la importancia de este instrumento en la investigación social, el tiempo transcurrido desde su elaboración no la ha hecho inmune a las críticas. Apuntaremos simplemente dos de ellas. Como ha puesto de manifiesto Pinillos puede cuestionarse su carácter de universalidad en el sentido de su validez de aplicación a diferentes contextos sociales y culturales (Pinillos, 1982). Seoane, por su parte, señala

las dimensiones motivacionales encubiertas en el propio concepto de valor y el carácter eminentemente instrumental que domina la concepción de Rokeach (Seoane, 1982).

7.2 Medida Razonamiento Moral Prosocial: *Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM)*. Carlo, Eisenberg y Knight (1992).

A lo largo de la tradición experimental en la evaluación del razonamiento moral los investigadores han evaluado este tipo de razonamiento usando medidas con formato de entrevista clínica (p. ej., la MJI de Kohlberg). Este método de evaluación ha sido criticado por algunos investigadores debido a sus sesgos de sensibilidad al experimentador y a la instrumentación, su dependencia de habilidades de producción verbal, su requerimiento de un extenso entrenamiento para administradas y puntuarlas, su elevado coste de tiempo e imposibilidad de valorar el razonamiento moral en situaciones aplicadas debido a su administración individual, y su imposibilidad de comparar los resultados de diferentes estudios (Carlo et al, 2006).

Surge así en la evaluación del razonamiento moral prosocial una medida objetiva, de autoinforme, de preferencia o de reconocimiento (PROM; Carlo et al., 1992). Compuesta por preguntas con respuestas fijadas de antemano, de modo que el entrevistado únicamente tiene que elegir alguna de ellas o valorar su importancia. Esta medida de autoinforme facilita la administración estandarizada, intensifica la comparación de resultados a través de los estudios, requiere menos habilidades verbales que las medidas de entrevista y sus beneficios pueden ser particularmente evidentes en estudios realizados en diferentes países y situaciones aplicadas (Carlo et al, 1996: 2:3:3).

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; 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 y 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*»). Las seis (o nueve) razones que figuran a continuación de cada historia o dilema se basan en respuestas comunes dadas en la entrevista previa de Eisenberg, correspondientes a las categorías específicas de razonamiento moral prosocial.

A partir de estas primeras aproximaciones conceptuales podemos determinar que el PROM es una medida objetiva, de papel y lápiz, dirigida a evaluar el razonamiento moral prosocial de los sujetos. Dispone de dos versiones: una para niños, desde 5º de Primaria hasta 2º de ESO o de 10 a 13 años (PROM), y otra para adolescentes-jóvenes y adultos, a partir de 3º de ESO o 14 años en adelante (PROM-R). El tiempo para cumplimentar el cuestionario gira en torno a 20-30 minutos.

7.2.1 Estructura del PROM-R

Esta prueba está estructurada en 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 de otra u otras personas. Las siete historias o dilemas del PROM-R 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 éstos tengan algo.

A continuación se reproduce, a modo de ejemplo, una de las siete historias que contiene el PROM-R:

« La historia de David »

« Un día mientras David estaba jugando en su jardín, vio a un valentón empujar y molestar a otro chico que él no conocía. No había ningún vecino alrededor, Como David podía ver, el valentón empujaba al chico más pequeño cada vez que éste último intentaba levantarse. David se lo estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el valentón le molestaría a él también si tratara de ayudar al chico »

Después de leer cada historia o dilema se pide a los sujetos que indiquen lo que el protagonista de la historia debería hacer (que coincide con lo que ellos harían en la misma situación). Es decir se le pide a cada sujeto que elija entre las siguientes alternativas:

- A.- Debería ayudar al otro
- B.- No debería hacerlo
- C.- No está seguro de lo que el protagonista debería hacer

Seguidamente hay nueve enunciados que expresan razones de por qué el personaje debería comportarse como se ha indicado y un ranking del grado de importancia que cada razón tiene a la hora de tomar su decisión de 1 a 7. En la versión

para niños (PROM) hay seis razones de por qué el personaje debería comportarse como se ha indicado y un ranking del grado de importancia que cada razón tiene a la hora de tomar su decisión de 1 a 5. Además en esta versión los sujetos eligen cuál de las seis razones es la primera en importancia, la segunda en importancia y la tercera más importante.

Un aspecto importante del PROM-R es que, aunque se responde a lo que el protagonista de la historia debería hacer y a la importancia de las razones para hacerlo, sin embargo, se está reflejando el contenido y la estructura del razonamiento moral de la persona que cumplimenta el cuestionario (Martí-Vilar y Palma, 2010: 189).

En la estructura interna de cada una de las historias del PROM-R se incluye ítems de razonamiento hedonista simple (también llamado beneficio hedonista para uno mismo) o de reciprocidad directa (p. ej., «*Depende de si David se lo está pasando muy bien o no*»), ítems de razonamiento orientado a La aprobación (p. ej., «*Depende de lo que los padres y los amigos de David pensarían si no ayuda al chico*»), ítems de razonamiento orientado a las necesidades (p. ej., «*Depende de si el otro chico está siendo herido o no*»), ítems de razonamiento estereotipado (p. ej., «*Depende de si David piensa que no ayudar sería lo correcto o no*»), ítems de simpatía, toma de perspectiva, afecto internalizado, o razonamiento abstracto internalizado (p. ej., «*Depende de si David se sentiría culpable si el chico resulta herido por no ayudarlo*») y ítems sin sentido (p. ej., «*Depende de si David se siente responsable de la naturaleza de la patología de los principios*»).

Los ítems que evalúan cada uno de los diferentes razonamientos prosociales están distribuidos en cada historia de la siguiente forma: hay 2 ítems de razonamiento

hedonista (hedonista simple o reciprocidad directa), 2 ítems de razonamiento orientado a la aprobación, 1 ítem de razonamiento orientado a las necesidades, 1 ítem de razonamiento estereotipado, 2 ítems de razonamiento internalizado (simpatía, toma de perspectiva, afecto positivo, afecto negativo, reciprocidad generalizada, o valor internalizado) y 1 ítem sin sentido.

A partir de este análisis de la estructura interna del PROM-R hemos de conocer claramente las características principales de los cinco niveles, categorías o tipos de razonamiento moral prosocial:

- Razonamiento hedonista. Este pensamiento se da cuando la persona piensa más en las consecuencias que pueda tener sobre ella su propia conducta más que por las cuestiones morales de ésta. Así el ayudar o no a los otros dependerá de lo que directamente pueda obtener la persona a cambio de esa conducta prosocial.
- Razonamiento orientado a la aprobación. Orientación a la aprobación y aceptación de los otros a la hora de decidir cuál es la conducta correcta. Para entender el por qué el sujeto ayuda o no será necesario buscar la aceptación y/o aprobación de la sociedad de tal acto.
- Razonamiento orientado a las necesidades. Orientación a las necesidades físicas, materiales o psicológicas de la otra persona. El sujeto manifiesta interés por este tipo de necesidades para justificar su conducta prosocial.

- Razonamiento estereotipado. Orientación a imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas. Para explicar el por qué de su conducta de ayuda, conducta prosocial, se utilizan estereotipos ya establecidos de lo que es una buena persona o una mala persona, una buena acción o una mala.
- Razonamiento internalizado: Los juicios del individuo evidencian una reacción simpática, toma de perspectiva del otro y/o afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones También caracterizan a este nivel el afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de según marcan o no los propios valores y las normas aceptadas. Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos.

7.2.2 Codificación del PROM-R

En primer lugar se obtiene un valor PROM en cada uno de los cinco tipos de razonamiento moral prosocial que el sujeto a valorado en cada historia que conforman la prueba, todo esto a partir de la valoración por parte del sujeto de la importancia de las nueve razones por las que el protagonista de la historia debería ayudar o no.

En segundo lugar estos valores PROM son sumados a través de las siete historias obteniendo una puntuación de frecuencia. También se obtiene una puntuación de

frecuencia usando los ítems sin sentido del PROM, pero únicamente con el fin de valorar si los sujetos puntúan dos o más desviaciones típicas por encima de la media de su grupo de edad, los cuales son eliminados (Carlo et al., 1992: 338; 1996: 233; 2008: 487).

Por último, las puntuaciones de frecuencia son transformadas en puntuaciones porcentuales (son los valores que utilizaremos para los análisis estadísticos) mediante la división de cada puntuación de frecuencia en cada nivel de razonamiento por la suma total de las puntuaciones de frecuencia en los cinco niveles de razonamiento.

Este nuevo valor se obtiene debido a que análisis preliminares en otras investigaciones usando las puntuaciones de frecuencia sugirieron que había un sesgo de respuesta en el uso de la escala. Los estudiantes tendían a utilizar los extremos más bajos o más altos de la escala. Por esta razón, conceptualmente, las puntuaciones porcentuales reflejan la preferencia del sujeto por un tipo de razonamiento respecto de los otros tipos (Carlo et al, 1992: 339 1996: 233; 2008:488).

A partir de este momento ya podemos eliminar a los sujetos que eligen respuestas al azar o que no están concentrados y antes de posteriores análisis estadísticos. Para ello llevamos a cabo el siguiente procedimiento de *screening* o de control de las respuestas: los sujetos que puntúan dos o más desviaciones típicas por encima de la media de su grupo de edad son eliminados.

7.2.3 Propiedades estadísticas del PROM-R

Fiabilidad de PROM-R

Los índices de fiabilidad del PROM-R han sido validados en distintas poblaciones. Primeramente los autores del instrumento realizaron una investigación con población americana en la que se recoge las propiedades psicométricas del instrumento (Carlo et al, 1992). En dicho estudio aparecen los coeficientes de fiabilidad test-retest, con un intervalo de dos a tres semanas, de 27 estudiantes a través de dos grupos de edad que oscilan entre 0.70 y 0.79. De este modo, las fiabilidades explican entre el 49% y 62% de la varianza sistemática en las respuestas de los estudiantes. Además, los alfas de Cronbach en las escalas de 5 ítems oscilan entre 0.56 y 0.78 (Carlo et al., 1992: 340).

Cabe destacar también en este apartado el estudio realizado para validar el PROM en población española con alumnos de 6º de Enseñanza Primaria, 1º- 2º de ESO y BUP, mujeres y varones, de edades entre los 11 y 16 años. Los índices de fiabilidad alpha de Cronbach son similares y siempre superiores a 0.60 (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999: 165-166).

Para finalizar se hace referencia a estudios más actuales que refrendan niveles altos de fiabilidad del PROM-R. Así en un estudio realizado por Carlo et al. en 2008, con 619 estudiantes de Brasil y 239 de USA, varones y mujeres, con una media de edad de 14,02 años, los índices de fiabilidad alpha de Cronbach oscilaron entre 0.70 y 0.76 (Carlo et al., 2008: 492). Y recientemente en 2012 en su estudio para la validación del

PROM-R en población china se encuentran resultados y niveles de fiabilidad similares del instrumento (Frank, Andrew, Chewtyn et al., 2012).

Validez del PROM-R

Diversos investigadores (p. ej., Rest, 1979; Kohlberg, 1992) 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.

A partir de esta premisa Carlo et al, (1992: 333) esperaban que algunas diferencias relacionadas con la edad en la adolescencia en respuesta al PROM fueran consistentes con las diferencias relacionadas con la edad encontradas en estudios anteriores basados en entrevista. En coherencia con la teoría relativa a razonamiento moral prosocial (Eisenberg, 1986) y con los datos basados en entrevista (Eisenberg et al., 1991), encuentran diferencias significativas en cuanto a edad en el razonamiento moral prosocial evaluado mediante el PROM. Concretamente, los adolescentes más mayores presentaban más razonamiento internalizado que los adolescentes más jóvenes. Por el contrario, el razonamiento moral prosocial por aprobación era preferido por los adolescentes más jóvenes frente a la preferencia de los adolescentes más mayores (Carlo et al, 1992: 344).

De acuerdo con los investigadores evolutivos, hay un aumento de sofisticación del razonamiento moral durante la adolescencia debido en parte a un aumento de toma de perspectiva, inteligencia y capacidad de pensamiento abstracto (Selman, 1980;

Colby et al., 1983; Rest, 1983). De manera similar, Carlo et al. (1992: 333) esperaban que las puntuaciones en el PROM estuvieran relacionadas con toma de perspectiva (Davis, 1983), algunos aspectos de la inteligencia (p. ej., aptitud escolar y habilidades verbales), preocupación empática y malestar personal (Davis, 1983). En coherencia con lo esperado, obtienen que el razonamiento internalizado está relacionado positivamente de forma significativa con las puntuaciones en toma de perspectiva, aptitud escolar y habilidades verbales. Estos resultados proporcionan evidencia de la validez convergente del PROM y son consistentes con el supuesto de que el PROM evalúa un componente de funcionamiento sociocognitivo. Como han sugerido algunos investigadores (p. ej., Eisenberg, 1986), los niveles más altos de razonamiento moral prosocial requieren ciertas habilidades cognitivas preexistentes (y la tendencia a utilizarlas) incluso durante la adolescencia. Por otra parte, la modesta correlación entre razonamiento internalizado y habilidades verbales es consistente con la idea de que la cumplimentación del PROM no requiere muchas habilidades verbales (Carlo et al., 1992: 344).

Para evaluar aún más la validez del PROM, Carlo et al. (1992: 334) examinan las propiedades concurrentes y discriminantes de la medida. Basados en los argumentos de Rest (1979) sobre las diferencias entre medidas de preferencia y medidas de producción de razonamiento moral, esperaban correlaciones significativas, aunque moderadas, entre los dos tipos de medidas. Así, esperaban una correlación moderada entre el razonamiento moral prosocial de los adolescentes evaluado mediante el PROM y el evaluado con entrevista, para lo cual utilizan ambos tipos de medida. Además, debido a que la deseabilidad social ha sido identificada como una cuestión importante para los adolescentes, ésta es evaluada con el fin de utilizarla como variable covariada y

evaluar algunas de las propiedades discriminantes de la medida. Si el PROM tiene las propiedades de una medida válida para evaluar el razonamiento moral prosocial deberían existir pocas correlaciones significativas entre el PROM y las tendencias de los adolescentes a presentarse a sí mismos de una manera socialmente deseable. Además, los autores añaden en el PROM ítems sin sentido de forma que los sujetos que consideran importantes estos ítems (aun no entendiéndolos) pueden ser eliminados. Los sujetos que puntúan al menos dos desviaciones típicas por encima de la media con respecto a su grupo de edad en esta escala son eliminados.

Carlo et al. obtienen evidencia de validez concurrente del PROM. El razonamiento internalizado y hedonista estaban correlacionados positivamente a través del PROM y la entrevista de razonamiento moral prosocial. Además, el razonamiento internalizado (similar al índice P del DIT) en el PROM estaba relacionado positivamente con la puntuación compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial (suma de las puntuaciones de entrevista tras haber sido ponderadas de acuerdo con el nivel de sofisticación: orientación hedonista x 1, orientación a las necesidades x 2, orientación a la aprobación y orientación estereotipada x 3 y orientación internalizada x 4). Sin embargo, las diferentes formas de razonamiento moral prosocial orientado a la aprobación, estereotipado y orientado a las necesidades en el PROM no estaban correlacionados significativamente con la puntuación compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial (Carlo et al., 1992: 345).

Los resultados de validez concurrente respecto al razonamiento internalizado y la puntuación compuesta de entrevista de razonamiento moral prosocial eran más fuertes que los del razonamiento orientado a las necesidades, orientado a la aprobación

y estereotipado Este patrón de resultados puede ser debido en parte a los mayores requerimientos cognitivos para producir respuestas de razonamiento moral internalizado en las medidas de entrevista que en las medidas de preferencia Debido a las menores demandas cognitivas de las medidas de preferencia, las personas que razonan con niveles intermedios en las medidas de entrevista frecuentemente pueden elegir modos más maduros de razonamiento moral en una medida de preferencia (puesto que estos individuos pueden entender al menos parcialmente los otros modos de razonamiento moral) (Carlo et al., 1992: 345-346).

La deseabilidad social no estaba relacionada significativamente con el razonamiento moral prosocial (excepto con el razonamiento orientado a las necesidades), Este resultado es evidencia de validez discriminante y sugiere que los adolescentes no están interesados en presentarse a sí mismos de una manera socialmente deseable cuando responden al PROM (Carlo et al, 1992: 346).

Otra prueba de validez de este instrumento es el estudio realizado para validar y adaptar el PROM a población española. En este experimento se aplicó el PROM y el IRI (Davis, 1980) sobre una muestra de 161 alumnos de ESO y BUP, varones y mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Los resultados muestran una correlación positiva y significativa entre la dimensión de Toma de Perspectiva y razonamiento moral prosocial internalizado, y una correlación negativa entre esta dimensión de la empatía y el razonamiento prosocial hedonista. La misma dirección siguen las correlaciones entre el factor afectivo preocupación empática (EC) y las diferentes categorías del RMP. Así, la correlación es significativa y negativa entre esta dimensión afectiva de la empatía y las categorías de razonamiento hedonista y

razonamiento orientado a la aprobación, mientras que es significativa y positiva con el razonamiento prosocial internalizado. El malestar personal (PD), que constituye la dimensión más inmadura de la empatía, no guarda relación con ninguna de las categorías de razonamiento moral prosocial (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999: 163-164).

Por último cabe destacar los resultados del estudio realizado para la validación del PROM-R en población china. La validez de contenido, pertinencia cultural y nivel de lectura del instrumento traducido fueron evaluadas por un panel de expertos. Sobre las revisiones según la opinión de expertos, el PROM chino demostró buena validez de contenido "buena-muy buena test-retest". Sin embargo, se encontró apoyo parcial a la validez convergente de la PROM chino (Frank, Andrew, Chewtyn et al., 2012).

7.3 Índice Reactividad Interpersonal (IRI). Davis, 1980

A partir de investigaciones de los últimos años, se destaca la influencia que los procesos empáticos tienen como inhibidores de conductas agresivas y potenciadores de dimensiones más prosociales del comportamiento. N. Eisenberg, establece una conceptualización de la empatía como respuesta de cargado signo emocional que se produce al entender al otro, al ponerse en el lugar del otro (Eisenberg, 2009).

A partir de estos principios, la autora defiende que la disposición empática solo se puede entender desde la perspectiva del otro, desde su comprensión. Todo este proceso de comprensión se debe a la información que la persona recibe de los demás en

los intercambios sociales, así la observación, el comunicación verbal y por supuesto el intercambio emocional, son la base de los procesos empáticos (Eisenberg, 2009).

Desde esta perspectiva teórica, uno de los instrumentos que más se han implementado para medir y estudiar procesos empáticos ha sido el IRI de Davis, instrumento que se utiliza para medir la empatía en niños y adolescentes (Eisenberg y Miller, 1987). Este instrumento evalúa la empatía, la cual descompone en una serie de dimensiones, incluyendo factores cognitivos y afectivos. Además, ha sido ampliamente utilizado para investigar la relación entre la disposición empática, el razonamiento moral prosocial y la conducta prosocial (Martí-Vilar y Lorente, 2010: 212).

7.3.1 Estructura del IRI

El IRI (Índice de Reactividad Interpersonal) de Davis (1980) es un cuestionario que se utiliza para evaluar la empatía y sus diferencias individuales desde una conceptualización multidimensional. El concepto global de empatía se entiende a partir de cuatro subescalas, cada una de ellas está medida por siete ítems, de esta forma el número total de enunciados que presenta el cuestionario es de veintiocho. Estas cuatro dimensiones son: PT – Toma de perspectiva, FS – Fantasía, EC – Preocupación empática y PD – Malestar personal.

El cuestionario presenta una estructura de respuesta tipo Likert de cinco puntos cada uno de los ítems, estos van desde un nivel mínimo (puntuación 0) en el que el sujeto afirma que el enunciado del ítem no le describe bien, hasta el nivel máximo que expresa que el enunciado del ítem le describe muy bien (puntuación 4). Es decir cada

ítem es puntuado por los sujetos entre un valor mínimo de 0 que equivale a nula o poca presencia/afinidad con el enunciado, a un valor 4 que equivale al máximo de afinidad/acuerdo/presencia.

Tal y como determinan Martí-Vilar y Lorente (2010: 213) este instrumento permite medir tanto los aspectos más cognitivos, como los más afectivos de la empatía, esto lo convierte en un importante cuestionario para la investigación y teorización sobre el constructo. De esta forma, las dimensiones que miden en la empatía aspectos cognitivos son: PT - Toma de perspectiva y FS - Fantasía, mientras que las subescalas que evalúan los aspectos más afectivos/emotivos de la empatía son: Preocupación empática y PD. Veamos las características más destacadas de cada subescala del IRI:

- Toma de perspectiva (PT). Esta dimensión de la empatía evalúa, como indica su nombre, los momentos en que la persona toma la perspectiva del otro en situaciones y acontecimiento cotidianos y desde la visión del otro. Esta toma de perspectiva no implica que el sujeto desarrolle una emoción o afecto en su respuesta. Ejemplos de ítems son:

«Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento»

«Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) de un desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión»

«Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar»

- Fantasía (FS). Esta subescala analiza el grado en el que el sujeto llega a imaginarse como protagonista y personaje de películas y de historias escritas. Es decir, representa el nivel que puede alcanzar la persona al imaginar, al experimentar lo que el personaje hace, dice, siente... Como ejemplos ilustrativos podemos ver:

«Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película» (ítem inverso)

«Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes»

«Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí»

- Preocupación empática (EC). Establece las reacciones de la persona ante situaciones que puedan producir respuestas de compasión por un lado y de afecto por el otro, especialmente cuando se encuentran los otros en dificultades. Ejemplos:

«Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho» (ítem inverso)

«Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él» (ítem inverso)

«A menudo estoy bastante irritado emocionalmente por cosas que veo que ocurren»

- Malestar personal (PD). Esta dimensión de la empatía se refiere a sensaciones de dolor, malestar y ansiedad cuando la persona vive situaciones negativas que están experimentando los otros. Estas sensaciones pueden llevar a que la persona no ayude a los otros si no que se centre en ayudarse a sí misma.

«Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo»

«Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto»

«Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva»

7.3.2 Codificación del IRI

Tal y como se ha adelantado en el punto anterior el IRI es un instrumento que está estructurado por veintiocho ítems. Todos ellos se pueden agrupar en las cuatro dimensiones analizadas anteriormente: PT – Toma de perspectiva, FS – Fantasía, EC – Preocupación empática y PD – Malestar personal. Estas agrupaciones por subescalas están formadas por 7 ítems. De esta forma hemos de sumar cada puntuación en cada enunciado que conforman cada agrupación para obtener la puntuación en cada una de las dimensiones.

Es importante tener en cuenta la existencia de ítems de sentido positivo y de otros de sentido negativo (Tabla 9). Estos últimos deberemos de invertir para obtener la puntuación final en cada una de las dimensiones de la empatía que mide el IRI.

Tabla 9. Distribución y signo de los ítems por cada una de las escalas del IRI

Escalas	Ítems
Toma de Perspectiva	-3, 8, 11, -15, 21, 25, 28
Fantasía	1, 5, -7, -12, 16, 23, 26
Preocupación empática	2, -4, 9, -14, -18, 20, 22
Malestar Personal	6, 10, -13, 17, -19, 24, 27

7.3.3 Características psicométricas del IRI

Fiabilidad del IRI

En 1980, Davis presentó la consistencia interna que resultó de su estudio con este instrumento. Éstos señalaron un coeficiente alpha para las cuatro subescalas con un rango de 0.71 a 0.77; oscilando el rango de la fiabilidad test-retest desde 0.62 a 0.80 con un intervalo entre ocho y diez semanas. El análisis factorial apoya la estructura independiente de las cuatro subescalas como dimensiones ortogonales del constructo de empatía (Frías, Mestre y Pérez-Delgado, 1997: 100-101).

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 es unánime: las mujeres son significativamente más empáticas que los hombres, es decir obtienen puntuaciones más altas.

Los resultados del trabajo de Davis (1980) señalan que las cuatro dimensiones de la empatía marcan diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los varones y por las mujeres, de forma significativa, destacando que las mujeres siempre obtenían siempre una puntuación más alta que los varones. Utilizando una muestra de sujetos americanos estudiantes de Psicología, las diferencias de mayor magnitud se encuentran en la subescala Fantasía y las de menor magnitud en Toma de perspectiva, que es la subescala más cognitiva.

En un estudio más reciente con población española, la fiabilidad del IRI obtuvo unos coeficientes alfa de Cronbach que oscilaban desde 0.56 hasta el 0,70 para la muestra total, el primero fue el valor de la dimensión Toma de Perspectiva (PT) y el segundo valor fue el de la dimensión FS - Fantasía, para la muestra total. En esta ocasión se determinó diferencias significativas en cuanto al sexo entre EC - Preocupación empática y FS - Fantasía. También en esta ocasión las mujeres obtenían niveles más altos (Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009: 79-81).

Por su parte en un análisis del nivel de relación e interrelación entre las diferentes dimensiones de la empatía estos autores encontraron que por un lado las dimensiones de la empatía PT - Toma de y EC - Preocupación Empática son las que

más están relacionadas, es decir tienen la mayor correlación estadísticamente significativa. Y que por otro lado las subescalas EC y Malestar Personal (PD) son las que menos están relacionadas. Como ellos mismos señalan (Mestre, Samper y Frías, 2009: 82), estos hallazgos van en la línea de lo marcado por N. Eisenberg. Esta autora determina que la independencia que hay entre la capacidad de sentir preocupación por el otro (EC) y el sentimiento de ansiedad e incluso malestar ante la vivencia de situaciones negativa por parte de los demás (PD) (Eisenberg, 2009).

Validez del IRI

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones de las cuatro subescalas y otros instrumentos de medida psicológica permiten abordar la validez convergente y discriminante del IRI. 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 emociabilidad de los sujetos. Sin embargo se espera una relación positiva entre las dimensiones fantasía y preocupación empática en relación a la reactividad emocional aunque no con funcionamiento personal ni autoestima. La subescala Malestar personal mantiene una clara conexión negativa con medidas de funcionamiento social y autoestima. Las cuatro subescalas del IRI deben mostrar un patrón correlacional con otros instrumentos que también midan el constructo psicológico de empatía. La magnitud de la relación dependerá del punto de vista cognitivo o emocional de las escalas de perspectiva unidimensional.

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.

Las intercorrelaciones entre las subescalas también permiten abordar las características de validez del instrumento. Los resultados de los trabajos de Davis (1980, 1983) apoyaron la relación positiva hipotetizada entre PT y EC y la relación negativa entre toma de perspectiva y malestar personal (Hoffman, 1977).

El patrón correlacional es muy similar entre varones y mujeres, no destacando por una gran magnitud, apoyando así la ortogonalidad de las dimensiones medidas, Los coeficientes superiores a 0.10 son estadísticamente significativos, aunque el gran tamaño de la muestra ($n=1.161$) apoya esa significación con tamaños del efecto escasos (Davis, 1980). 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).

Por su parte en un Mestre, Samper, Frías y Tur encontraron en su análisis de las propiedades psicométricas del IRI en población española que existía una relación significativamente positiva entre las dimensiones de la empatía y aspectos de la conducta prosocial por un lado y aspectos del razonamiento prosocial. También encontraron que la relación era negativa cuando se estudiaba la correlación entre empatía y conductas agresivas e inestabilidad emocional. En este estudio se puso de manifiesto que las dimensiones de la empatía más puras (PT - Toma de perspectiva, FS

- Fantasía y EC - Preocupación empática) presentaban unos niveles de correlación más estables con la conducta prosocial y una forma del razonamiento prosocial más avanzada: el razonamiento internalizado. Del otro lado, el estudio demostró una relación negativa entre la empatía y determinados subtipos de razonamiento moral prosocial, aquellos más centrados en la persona y en los beneficios que ésta pueda obtener (razonamiento hedonista y razonamiento por aprobación), razonamientos que establecen un desarrollo del razonamiento prosocial menos avanzado (Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009: 82-83).

Para finalizar este apartado sobre las propiedades psicométricas del IRI cabe mencionar un estudio reciente con población holandesa adolescente. Los resultados confirman una mayor puntuación de las mujeres sobre los hombres en las diferentes dimensiones de la empatía y unos niveles de fiabilidad y validez adecuados en la línea de anteriores investigaciones (Skyler, Loes *et al*, 2013: 96-106).

TERCERA PARTE
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo VIII

Descripción de los componentes de contenido de la personalidad moral de los adolescentes: los valores

En el presente capítulo se realiza un análisis del componente cognitivo de contenido en el desarrollo moral y la configuración de la personalidad moral de los adolescentes de la muestra: los valores. En el primer apartado se describen los resultados generales de la preferencia y jerarquización de valores realizada por cada sujeto. En el segundo, y último apartado del capítulo se marcan las influencias que los factores y variables independientes analizadas establecen sobre esta jerarquización.

8.1 Análisis global de resultados en la preferencia de Valores

En este apartado se analiza cuáles son los valores que los sujetos de nuestra muestra han preferido y cuál es la estructura que presenta esta preferencia. Es importante destacar que en todos los análisis que se realizan con los valores las puntuaciones que desarrolla esta escala llevan un sentido contrario a las de los instrumentos utilizados para medir los otros constructos de la investigación. Esto es de importante relevancia para poder interpretar jerarquizaciones, posiciones de orden, correlaciones... Se ha respetado, y no invertido, esta dirección siguiendo la tradición investigadora con este instrumento.

8.1.1 Puntuaciones generales en la preferencia de valores finales

A partir de los resultados generales obtenidos se puede hacer un primer análisis de cuáles son los valores finales preferidos por los adolescentes de nuestra muestra y cuáles son los menos valorados.

Tabla 10. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Finales

Valor final	\bar{X}	SD	Mínim.	Máxim.
v1 Confortable	1,75	,876	1	6
v2 Excitante	2,18	1,003	1	6
v3 Realización	1,77	,879	1	6
v4 Paz	1,89	1,116	1	5
v5 Agradable	2,14	1,165	1	6
v6 Igualdad	1,94	1,134	1	6
v7 Seg. Familiar	1,39	,647	1	4
v8 Libertad	1,35	,613	1	3
v9 Felicidad	1,26	,539	1	5
v10 Equilibrio	1,76	,877	1	6
v11 Realiza. Amor	1,80	1,025	1	6
v12 Seg. Nacional	2,11	1,057	1	6
v13 Placer	1,50	,676	1	4
v14 Salvación	3,74	1,663	1	6
v15 Autoestima	1,62	,896	1	5
v16 Adm.de Otros	2,43	1,194	1	6
v17 Amistad	1,36	,705	1	5
v18 Sabiduría	1,76	,810	1	5

Tal y como se puede observar en la tabla 10, los sujetos de nuestra muestra presentan una jerarquización en la que los cuatro primeros valores son: “Tener felicidad” ($\bar{X}= 1.26$), “Tener libertad” ($\bar{X}= 1.35$), “Tener verdadera amistad” ($\bar{X}= 1.36$) y “Tener seguridad familiar” ($\bar{X}= 1.39$). En el sentido contrario, podemos observar que los adolescentes de nuestra muestra han valorado en los últimos lugares: “Lograr la salvación” ($\bar{X}= 3.74$), “Tener respeto y admiración de los otros” ($\bar{X}= 2.43$), «Tener una vida excitante» ($\bar{X}= 2.18$) y «Tener un mundo agradable» ($\bar{X}= 2.14$).

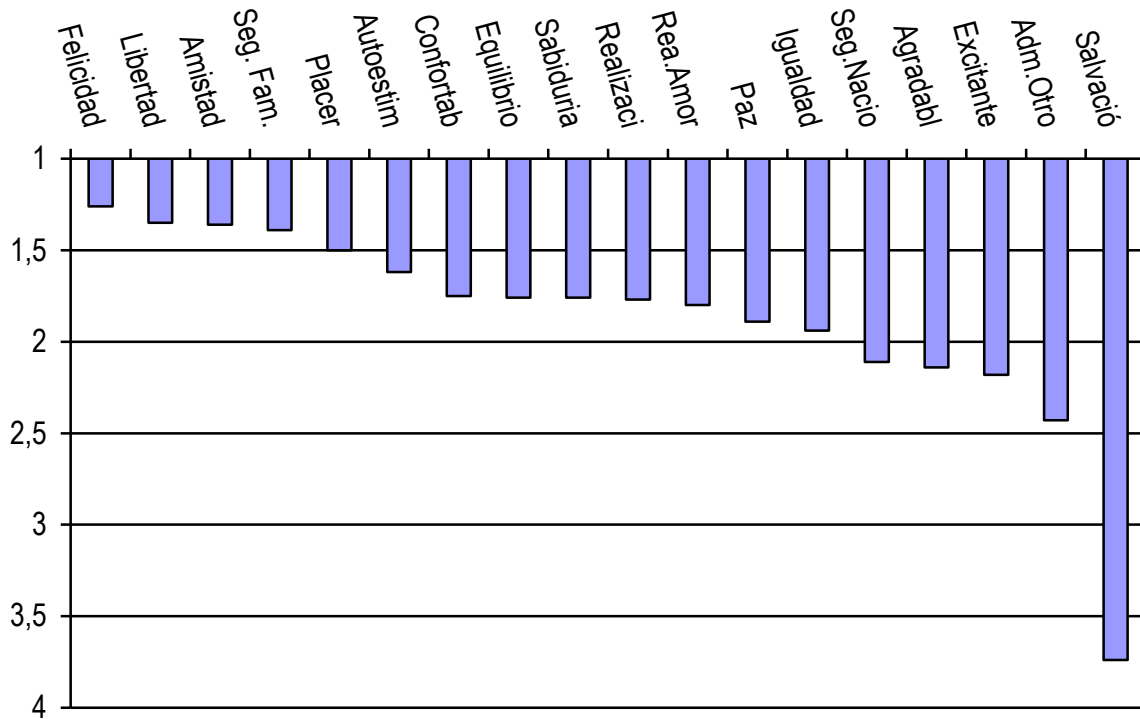
Tabla 11. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Finales ordenadas por preferencia

Valores más preferidos	\bar{X}	Valores menos preferidos	\bar{X}
<u>v9 Felicidad</u>	<u>1,26</u>	<u>v14 Salvación</u>	<u>3,74</u>
<u>v8 Libertad</u>	<u>1,35</u>	<u>v16 Admirar Otros</u>	<u>2,43</u>
<u>v17 Amistad</u>	<u>1,36</u>	<u>v2 Excitante</u>	<u>2,18</u>
<u>v7 Seg. Familiar</u>	<u>1,39</u>	<u>v5 Agradable</u>	<u>2,14</u>
v13 Placer	1,50	v12 Seg. Nacional	2,11
v15 Autoestima	1,62	v6 Igualdad	1,94
v1 Confortable	1,75	v4 Paz	1,89
v10 Equilibrio	1,76	v11 Realiza. Amor	1,80
v18 Sabiduría	1,76	v3 Realización	1,77

En la tabla 11 y en gráfica 6 se muestra cómo los sujetos de nuestra muestra han organizado su estructura de valores finales. De esta forma se puede apreciar que hay un

valor final («Lograr la salvación») que es el menos preferido por los adolescentes, y con resultados significativos está en el último lugar de predilección.

Gráfica 6. Jerarquización de valores finales de los adolescentes de nuestra muestra



Comparando nuestros resultados otros tres estudios realizados en ambientes y rangos de edad similares se aprecia una gran similitud de resultados. Se observa correspondencia de resultados en la tabla 11.

Tabla 11. Valores finales: comparación con otras investigaciones

Cuatro primeros valores finales preferidos

A	B	C	D
Felicidad	Felicidad	Felicidad	Mundo en paz
Libertad	Amistad	Mundo en paz	Amistad
Amistad	Segur. familiar	Segur. familiar	Libertad
Segur familiar	Libertad	Amistad	Felicidad

Cuatro últimos valores finales preferidos

A	B	C	D
Lograr salvación	Lograr salvación	Segur. nacional	Segur. nacional
Admira.de otros	Segur. nacional	Lograr salvación	Lograr salvación
Vida excitante	Admira.de otros	Vida excitante	Vida excitante
Mundo agradable	Mundo agradable	Admira.de otros	Placer

A: Puntuaciones de los sujetos de nuestra muestra

B: Puntuaciones de 114 sujetos (Martí-Vilar y Palma, 2010)

C: Puntuaciones de 809 sujetos (Garrigós y Lloria, 1994)

D: Puntuaciones de 1287 sujetos (Pérez-Delgado y Mestre, 1992)

8.1.2 Resultados globales en la preferencia de valores instrumentales

Un primer análisis, a partir de los resultados generales obtenidos, que se realiza es analizar cuáles son los valores finales preferidos por los adolescentes de nuestra muestra y cuáles son los menos valorados. En la tabla 12 presentamos los resultados por cada valor, en puntuaciones medias. Se aprecia que los sujetos de nuestra muestra han mostrado su preferencia por: “Ser alegre” (\bar{X} = 1.44), “Ser responsable” (\bar{X} = 1.50),

“Ser educado” (\bar{X} = 1.65) y “Ser educado” (\bar{X} = 1.68). En el sentido contrario, podemos observar que los adolescentes del presente estudio colocan al final de su preferencia los valores instrumentales: “Ser ambicioso” (\bar{X} = 2.60), “Ser creativo” (\bar{X} = 2.46), “Ser indulgente” (\bar{X} = 2.26) y “Ser servicial» (\bar{X} = 2.22).

Tabla 12. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Instrumentales

Valor Instrument.	\bar{X}	SD	Mínim.	Máxim.
v19 Ambicioso	2,60	1,435	1	6
v20 Abierto	1,89	,882	1	6
v21 Competente	1,96	,949	1	6
v22 Alegre	1,44	,654	1	3
v23 Limpio	1,79	1,005	1	6
v24 Valiente	1,78	,876	1	5
v25 Indulgente	2,26	,953	1	5
v26 Servicial	2,22	1,130	1	6
v27 Honrado	1,81	,946	1	6
v28 Creativo	2,46	1,330	1	6
v29 Independiente	1,65	,818	1	5
v30 Intelectual	2,00	1,055	1	6
v31 Lógico	1,76	,922	1	6
v32 Cariñoso	1,88	,998	1	5
v33 Obediente	2,12	1,053	1	6
v34 Educado	1,68	,874	1	5
v35 Responsable	1,50	,671	1	4
v36 Autocontrol	1,90	1,088	1	6

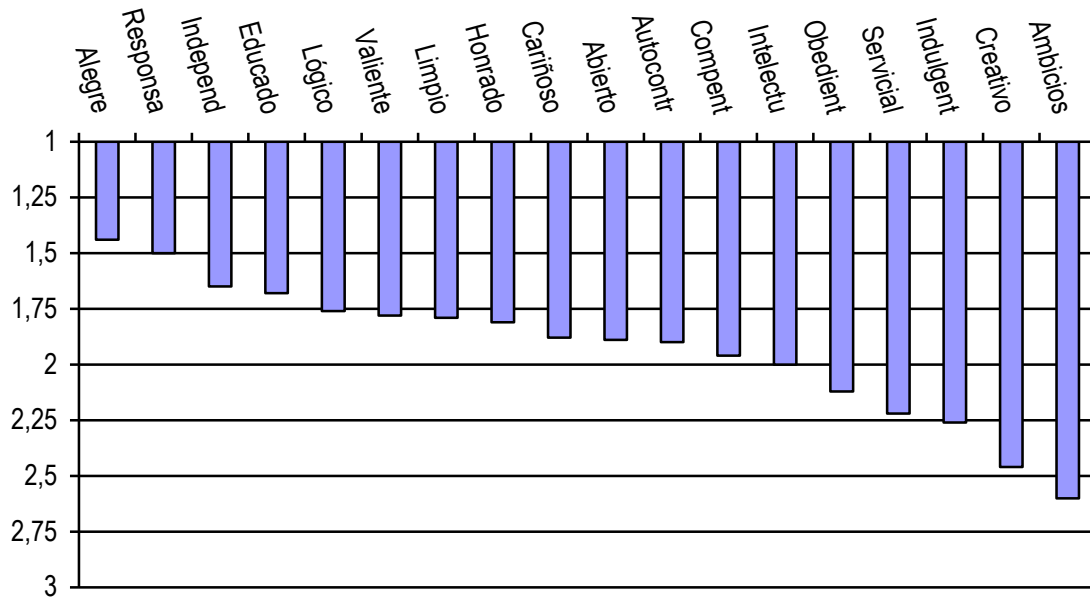
Para determinar cuál es el orden de preferencia de los dieciocho valores instrumentales véase la tabla 13 y la gráfica 7.

Se puede apreciar que no existen grandes diferencias entre los valores en el nivel de predilección, únicamente destaca el valor “Ser ambicioso” que se muestra en el último lugar de predilección.

Tabla 13. Organización de los valores instrumentales por nivel de predilección

Valores más preferidos	\bar{x}	Valores menos preferidos	\bar{x}
<u>v22 Alegre</u>	<u>1,44</u>	<u>v19 Ambicioso</u>	<u>2,60</u>
<u>v35 Responsable</u>	<u>1,50</u>	<u>v28 Creativo</u>	<u>2,46</u>
<u>v29 Independiente</u>	<u>1,65</u>	<u>v25 Indulgente</u>	<u>2,26</u>
<u>v34 Educado</u>	<u>1,68</u>	<u>v26 Servicial</u>	<u>2,22</u>
v31 Lógico	1,76	v33 Obediente	2,12
v24 Valiente	1,78	v30 Intelectual	2,00
v23 Limpio	1,79	v21 Competente	1,96
v27 Honrado	1,81	v36 Autocontrol	1,90
v32 Cariñoso	1,88	v20 Abierto	1,89

Gráfica 7. Orden preferencia de valores instrumentales en los sujetos de nuestra muestra



Como se hizo con los valores finales, se presenta en la tabla 14 la comparación de nuestros resultados con los tres estudios antes destacados. De la misma forma, se encuentra una gran correspondencia en las preferencias.

Tabla 14. Valores instrumentales: comparación con otras investigaciones

Cuatro primeros valores instrumentales preferidos

A	B	C	D
Alegre	Alegre	Honrado	Honrado
Responsable	Independiente	Responsable	Alegre
Independiente	Educado	Abierto	Abierto
Educado	Responsable	Alegre	Responsable

Cuatro últimos valores instrumentales preferidos

A	B	C	D
Ambicioso	Ambicioso	Indulgente	Obediente
Creativo	Obediente	Ambicioso	Indulgente
Indulgente	Indulgente	Obediente	Creativo
Servicial	Creativo	Limpio	Limpio

A: Puntuaciones de los sujetos de nuestra muestra

B: Puntuaciones de 114 sujetos (Martí-Vilar y Palma, 2010)

C: Puntuaciones de 809 sujetos (Garrigós y Lloria, 1994)

D: Puntuaciones de 1287 sujetos (Pérez-Delgado y Mestre, 1992)

8.2 Influencia de las variables sociodemográficas en los Valores

En este segundo apartado del capítulo, dedicado a los componentes cognitivos de contenido, se analiza la influencia que determinados factores y variables independientes (como son el sexo, la edad y el nivel educativo de los adolescentes de la muestra) ejercen a la hora de preferir y jerarquizar un valor sobre otro.

8.2.1 Efecto de la variable “sexo”

Con el objetivo de analizar el efecto que la variable “sexo” ejerce sobre la preferencia de valores en los adolescente de nuestra muestra se ha realizado un análisis ANOVA de un factor (véase tabla 15).

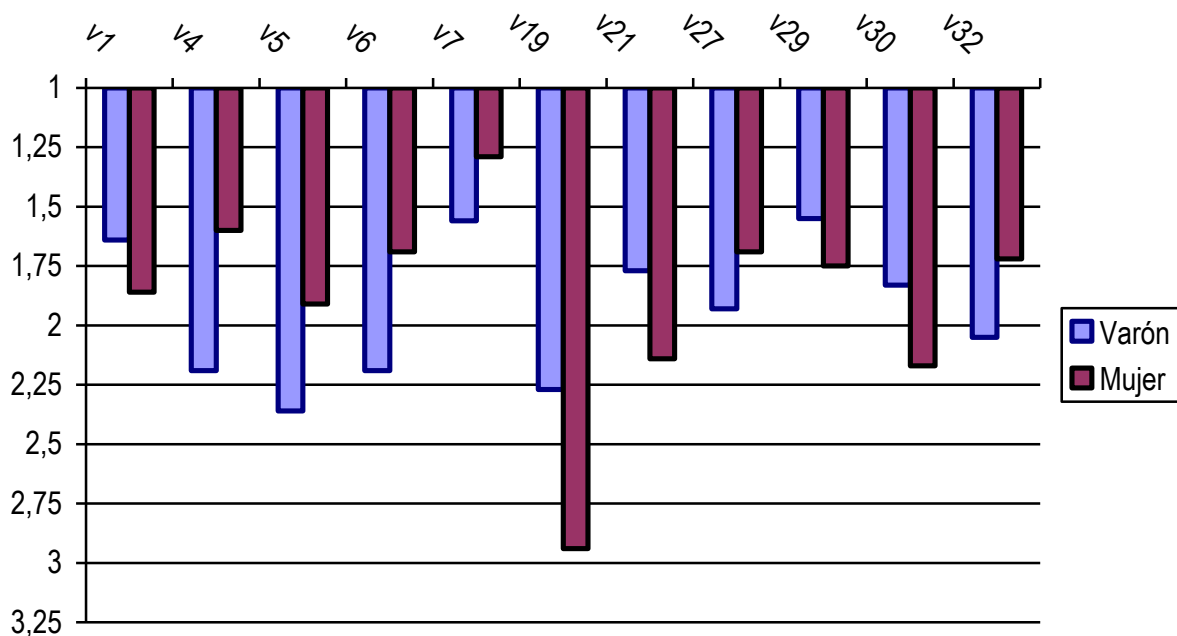
Tabla 15. Influencia de la variable “sexo” en los valores

Valor Final	F	p*	η^2	Valor Instrumental	F	p*	η^2
v1 Confortable	4,845	,028	,016	v19 Ambicioso	17,494	,000	,055
v2 Excitante	2,388	,123	,008	v20 Abierto	,506	,478	,002
v3 Realización	,595	,441	,002	v21 Competente	11,559	,001	,037
v4 Paz	22,611	,000	,070	v22 Alegre	1,018	,314	,003
v5 Agradable	11,409	,001	,037	v23 Limpio	,863	,354	,003
v6 Igualdad	15,194	,000	,048	v24 Valiente	2,772	,097	,009
v7 Seg. Familiar	10,251	,002	,033	v25 Indulgente	,002	,964	,000
v8 Libertad	1,827	,177	,006	v26 Servicial	,961	,328	,003
v9 Felicidad	,018	,894	,000	v27 Honrado	5,104	,025	,017
v10 Equilibrio	1,364	,244	,005	v28 Creativo	1,041	,308	,003
v11 Reali.Amor	1,297	,258	,003	v29 Independie	4,631	,032	,015
v12 Seg. Nacion.	1,326	,250	,004	v30 Intelectual	8,264	,004	,027
v13 Placer	,147	,702	,000	v31 Lógico	,493	,483	,002
v14 Salvación	,004	,952	,000	v32 Cariñoso	8,859	,003	,029
v15 Autorespeto	2,123	,146	,007	v33 Obediente	1,069	,302	,004
v16 Resp.d Otros	2,969	,086	,010	v34 Educado	,891	,346	,003
v17 Amistad	,088	,767	,000	v35 Responsable	,531	,467	,002
v18 Sabiduría	,530	,467	,002	v36 Autocontrol	1,918	,167	,006

*Nivel de significación $p < 0,05$

Tal como se puede apreciar por los resultados hay un efecto que es significativo en un total de once valores. Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) presentan niveles bajos y muy bajos, podemos destacar la influencia que ejerce la variable “sexo” en un 7% del valor “Tener un mundo en paz”.

Gráfica 8. Puntuaciones significativas en los valores según el sexo



De una forma visual se puede apreciar en la gráfica 8 cuál ha sido esta diferencia. Así, específicamente, podemos destacar que las chicas puntúan más alto en: “Tener un mundo en paz” (un mundo sin conflictos bélicos); “Tener un mundo agradable” (un mundo bonito, hermoso); «Tener igualdad entre todos» (tener las mismas oportunidades); «Tener seguridad familiar»; “Ser honrado” (ser sincero, decir siempre la verdad); y “Ser cariñoso” (ser tierno, ser afectuoso). Por su parte los valores que presentan mayor puntuación entre los chicos son: más “Ser ambicioso”; “Ser competente” (capaz, efectivo); “Ser independiente” (valerse por uno mismo, confianza en sí mismo); y “Ser intelectual” (inteligente, reflexivo)

A partir de estos datos se infiere que las mujeres adolescentes prefieren valores finales, valores más internalizados y estructurales; frente a los valores que se decantan por valores instrumentales, más egocéntricos y materiales que prefieren los chicos.

8.2.3 La variable “edad”

Este apartado del capítulo trata de averiguar la influencia que la variable edad tiene en el hecho de tener una mayor o menor predilección hacia un valor u otro en la adolescencia. Es decir se trata de constatar si a lo largo de la adolescencia y conforme avanzan en edad los sujetos prefieren más valores orientados al otro, más abstractos, en contraposición a valores más egocéntricos, más materialistas.

Para poder analizar el nivel en el que un año de diferencia de edad produce efectos significativos en la jerarquización de los valores por parte de los adolescentes, se han creado cuatro grupos según la edad de cada sujeto: grupo 1 (14 años); grupo 2 (15 años); grupo 3 (16 años) y grupo 4 (17 y 18 años). Véase tabla 16.

Tabla 16. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido

Grupos de edad	N
14 años	75
15 años	77
16 años	75
17-18 años	74

Tabla 17. Efectos de la variable “edad” en los valores

Valor Final	F	p*	η^2	Valor Instrumental	F	p*	η^2
v1 Confortable	2,266	,081	,022	v19 Ambicioso	1,411	,240	,014
v2 Excitante	3,474	,016	,034	v20 Abierto	1,165	,324	,012
v3 Realización	3,255	,022	,032	v21 Competente	1,965	,119	,019
v4 Paz	1,161	,325	,012	v22 Alegre	,309	,819	,003
v5 Agradable	1,239	,296	,012	v23 Limpio	1,118	,342	,011
v6 Igualdad	2,030	,110	,020	v24 Valiente	3,199	,024	,031
v7 Seg. Familiar	5,329	,001	,051	v25 Indulgente	1,176	,319	,012
v8 Libertad	1,552	,201	,015	v26 Servicial	1,400	,243	,014
v9 Felicidad	4,105	,007	,040	v27 Honrado	6,297	,000	,060
v10 Equilibrio	1,984	,116	,020	v28 Creativo	1,995	,115	,020
v11 Reali.Amor	1,905	,129	,019	v29 Independie	1,020	,384	,010
v12 Seg. Nacion.	,612	,608	,006	v30 Intelectual	1,411	,240	,014
v13 Placer	1,206	,308	,012	v31 Lógico	2,030	,110	,020
v14 Salvación	4,019	,008	,039	v32 Cariñoso	2,984	,032	,029
v15 Autorespeto	1,498	,215	,015	v33 Obediente	1,792	,149	,018
v16 Resp.d Otros	,576	,631	,006	v34 Educado	1,826	,142	,018
v17 Amistad	2,084	,052	,029	v35 Responsable	,594	,619	,006
v18 Sabiduría	1,975	,056	,028	v36 Autocontrol	,320	,811	,003

*Nivel de significación $p < 0,05$

A partir del análisis de los resultados (tabla 18) se determina que la variable “edad” influye significativamente sobre seis valores finales y sobre cuatro valores instrumentales. Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) presentan niveles bajos y muy bajos (como ocurría con la variable “sexo”), podemos destacar la influencia que ejerce la variable “edad” en un 6% del valor “Ser honrado”.

Tabla 18. Influencia de la de los diferentes grupos de edad en los valores significativos

	14 años	15 años	16 años	17-18 años	F	P*	η^2
v2 Excitante	2,16	2,21	2,43	1,91	3,474	,016	,034
v3 Realización	1,60	1,95	1,89	1,62	3,255	,022	,032
v7 Seg.Familia	1,28	1,64	1,32	1,31	5,329	,001	,051
v9 Felicidad	1,37	1,36	1,16	1,14	4,105	,007	,040
v14 Salvación	3,36	3,66	3,68	4,27	4,105	,007	,040
v24 Valiente	1,64	1,70	2,04	1,73	3,199	,024	,031
v27 Honrado	1,47	1,92	2,09	1,76	6,297	,000	,060
v32 Cariñoso	1,65	2,03	1,79	2,07	2,984	,032	,029

*Nivel de significación $p < 0,05$

Para poder determinar de una forma más clara entre qué intervalos de edad se dan estos efectos significativos se realizan las pruebas *post hoc* (tabla 19). A partir de este análisis se determina que conforme avanza la edad se valora menos “Tener seguridad familiar”; “Lograr la salvación” “Ser cariñoso” y “Ser valiente” (este último valor tiene diferencias significativas entre los 14 años y los 16 años).

También se aprecia que el valor “Ser honrado” pierde preferencia con el avance de la edad, aunque repunta de forma no significativa a los 17-18 años. Por último, se detecta que el valor “Tener felicidad” aumenta en predilección conforme los sujetos aumentan en edad.

Tabla 19. Comparaciones entre grupos de edad en los valores significativos

v2 Tener vida excitante				v3 Tener sentido realización			
	15 años	16 años	17-18 años		15 años	16 años	17-18 años
14 años	-0,05	-0,28	0,26	14 años	<i>No hay diferencias significativas</i>		
15 años		-0,22	0,31	15 años			
16 años			0,52***	16 años			

v7 Tener seguridad familiar				v9 Tener felicidad			
	15 años	16 años	17-18 años		15 años	16 años	17-18 años
14 años	0,36***	0,04	0,03	14 años	-0,01	0,20	0,23**
15 años		0,32***	0,33***	15 años		0,21	0,23*
16 años			0,01	16 años			0,03

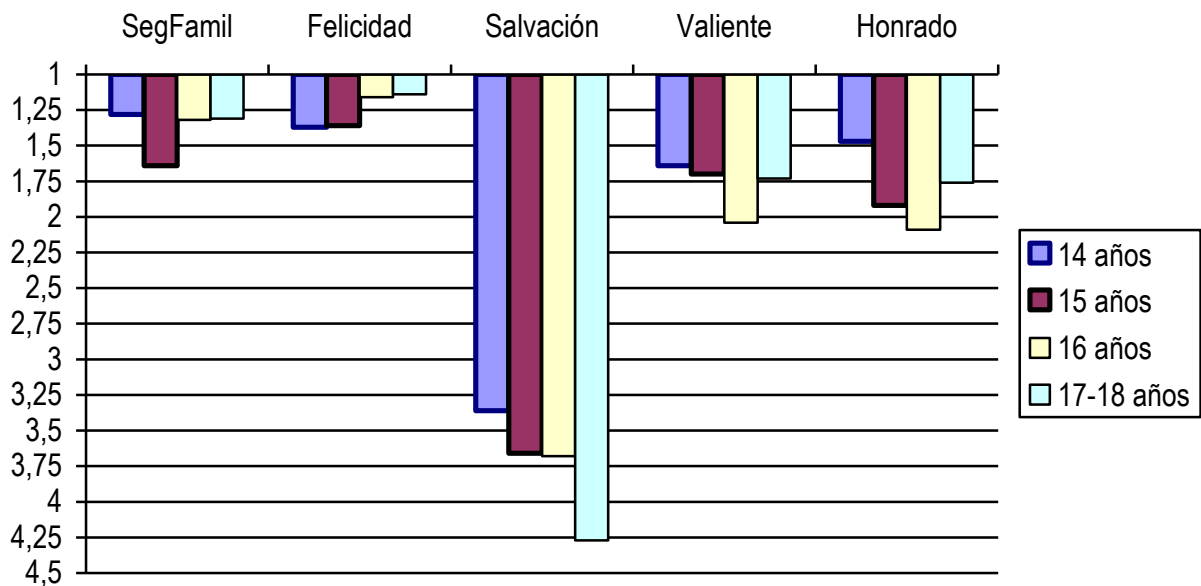
v14 Lograr la salvación				v27 Ser honrado			
	15 años	16 años	17-18 años		15 años	16 años	17-18 años
14 años	-0,30	-0,32	-0,91***	14 años	-0,46**	-0,63**	-0,29
15 años		-0,02	-0,61	15 años		-0,18	0,17
16 años			-0,59	16 años			0,34

v24 Ser valiente				v32 Ser cariñoso			
	15 años	16 años	17-18 años		15 años	16 años	17-18 años
14 años	-0,06	-0,40**	-0,09	14 años	-0,37	-0,13	-0,41**
15 años		-0,34	-0,03	15 años		0,24	-0,04
16 años			0,31	16 años			-0,28

Diferencia medias: *Tukey HSD; **Games-Howell; ***Tukey HSD and Games-Howell

De una forma más visual en la gráfica 9 se pueden detectar estas diferencias entre cada grupo de edad en los valores marcados.

Gráfica 9. Puntuaciones en los diferentes valores significativos según la edad



Por último se ha de destacar que la prueba de correlaciones arroja dos resultados nuevos que se suman a los ya obtenidos. Tal como muestran la tabla 20 y la gráfica 10, se puede apreciar unas correlaciones negativas significativas entre la variable edad y los valores v10 y v21 (“Tener equilibrio interno” y “Ser competente”).

Estos datos indicarían que con el avance de la edad los sujetos valoran más ser competentes y desarrollar un equilibrio interno. Y por otra parte se da una correlación

positiva en el valor v33 que indicaría que con el avance de la edad los sujetos valoran menos “Ser obediente”.

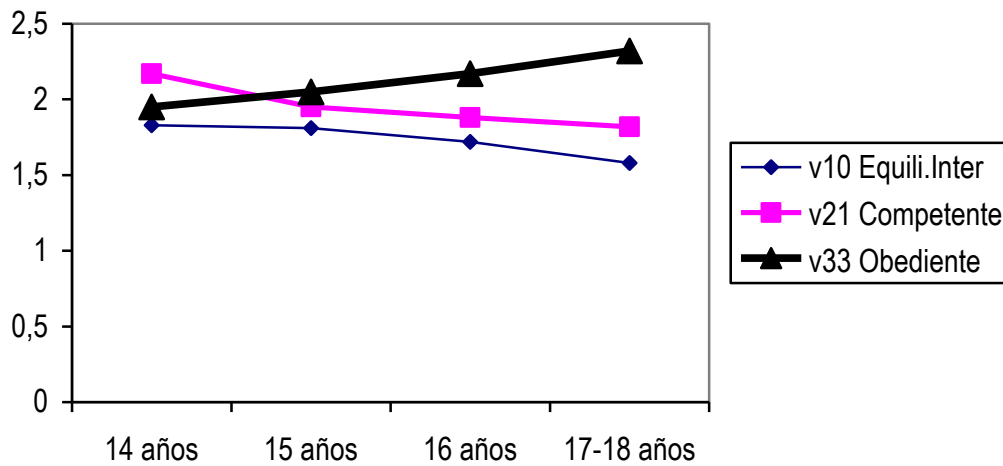
Tabla 20. Puntuaciones media y correlaciones entre la variable edad y los valores

	v10	v21	v33
14 años	1,83	2,17	1,95
15 años	1,81	1,95	2,05
16 años	1,72	1,88	2,17
17-18 años	1,58	1,82	2,32
Correlación	- 0,118**	- 0,131*	0,133*

** La correlación es significativa al nivel 0.01

* La correlación es significativa al nivel 0.05

Gráfica 10. Comparaciones entre grupos de edad en valores significativos



8.2.3 El «nivel educativo»

Con el objetivo de examinar si el nivel de estudios de los adolescentes ejerce alguna influencia sobre las puntuaciones en los diferentes valores humanos se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 21 y la tabla 22).

Tabla 21. Influencia del “nivel educativo” en la preferencia de valores

Valor Final	F	p*	η^2	Valor Instrumental	F	p*	η^2
v1 Confortable	2,012	,112	,020	v19 Ambicioso	1,536	,205	,015
v2 Excitante	1,512	,212	,015	v20 Abierto	,791	,500	,008
v3 Realización	,705	,550	,007	v21 Competente	4,788	,003	,046
v4 Paz	,988	,399	,010	v22 Alegre	2,648	,049	,026
v5 Agradable	2,077	,103	,021	v23 Limpio	,811	,489	,008
v6 Igualdad	1,099	,350	,011	v24 Valiente	,376	,770	,004
v7 Seg. Familiar	,998	,394	,010	v25 Indulgente	1,179	,318	,012
v8 Libertad	1,056	,368	,011	v26 Servicial	,891	,446	,009
v9 Felicidad	6,312	,000	,060	v27 Honrado	2,713	,045	,027
v10 Equilibrio	1,971	,118	,020	v28 Creativo	,129	,943	,001
v11 Reali.Amor	2,590	,053	,025	v29 Independie	1,137	,334	,011
v12 Seg. Nacion.	1,698	,167	,017	v30 Intelectual	1,543	,203	,015
v13 Placer	2,568	,055	,025	v31 Lógico	,152	,928	,002
v14 Salvación	4,883	,002	,047	v32 Cariñoso	3,016	,030	,030
v15 Autorespeto	,595	,618	,006	v33 Obediente	2,448	,064	,024
v16 Resp.d Otros	1,243	,294	,012	v34 Educado	,780	,506	,008
v17 Amistad	,748	,524	,008	v35 Responsable	,254	,858	,003
v18 Sabiduría	,779	,506	,008	v36 Autocontrol	,269	,848	,003

*Nivel de significación $p < 0,05$

De los resultados obtenidos se extrae que la variable “nivel educativo” tiene resultados significativos en menos valores que las anteriores variables sociodemográficas analizadas. Existe una influencia significativa en seis tipos de valores aunque cabe destacar, como ocurría con las anteriores variables independientes analizadas, que los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) presentan niveles bajos y muy bajos, podemos destacar la influencia que ejerce la variable “nivel educativo” en un 6% del valor “Tener felicidad”.

Por consiguiente se determina que “nivel educativo” generan diferencias significativas en función del curso en el que se encuentren los sujetos son: “Tener felicidad”, “Lograr la salvación”, “Ser competente”, “Ser alegre”, “Ser honrado” y “Ser cariñoso”.

Tabla 22. Influencias significativas del “nivel educativo” en los valores

	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH	F	P*	η^2
v9 Felicidad	1,40	1,14	1,13	1,14	6,312	,000	,060
v14 Salvación	3,63	3,38	4,27	4,36	4,883	,002	,047
v21 Competente	2,15	1,66	1,98	1,92	4,788	,003	,046
v22 Alegre	1,49	1,29	1,60	1,44	2,648	,049	,026
v27 Honrado	1,80	1,84	2,07	1,47	2,713	,045	,027
v32 Cariñoso	1,89	1,66	2,18	2,03	3,016	,030	,030

*Nivel de significación $p < 0,05$

Hemos realizado las pruebas *post hoc*, tal y como se muestran en la tabla 23, que nos han ayudado a determinar de una forma más específica qué cursos son los que provocan estas diferencias significativa.

Tabla 23. Comparaciones entre cada grupo de “nivel educativo” en los valores

v9 Tener felicidad				v14 Lograr la salvación			
	4°ESO	1°BACH	2°BACH		4°ESO	1°BACH	2°BACH
3°ESO	0,26***	0,27***	0,26***	3°ESO	0,24	-0,64	-0,73**
4°ESO		0,01	0,00	4°ESO		-0,88***	-0,98***
1°BACH			-0,01	1°BACH			-0,09

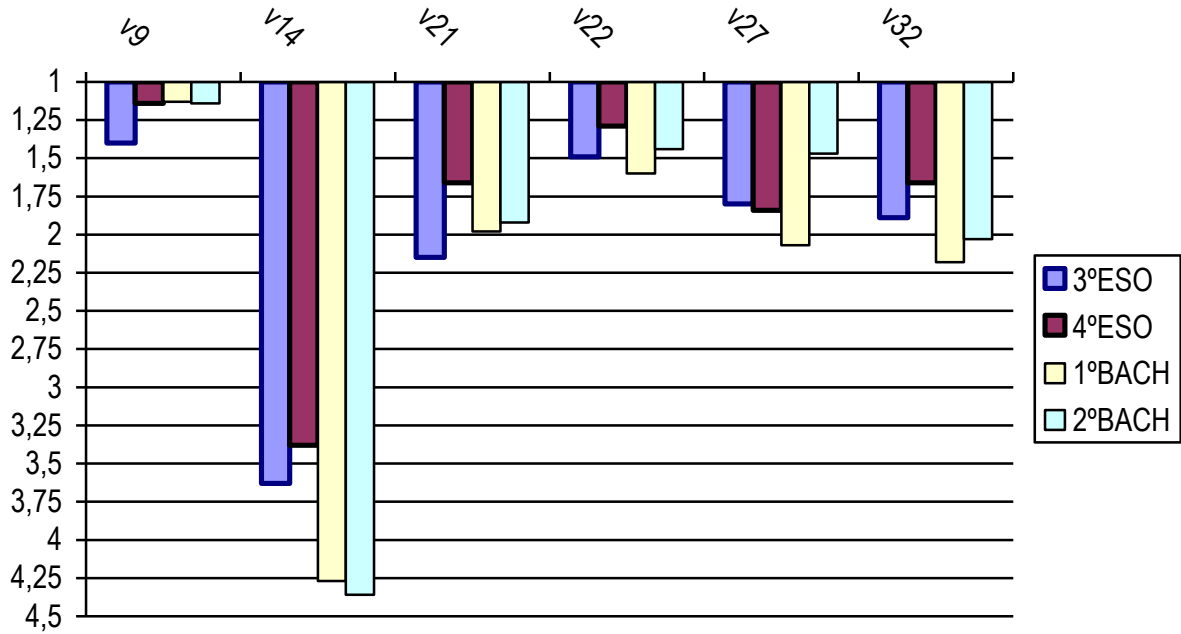
v21 Ser competente				v22 Ser alegre			
	4°ESO	1°BACH	2°BACH		4°ESO	1°BACH	2°BACH
3°ESO	0,49***	0,17	0,23	3°ESO	0,19	-0,11	0,04
4°ESO		-0,31	-0,25	4°ESO		-0,31*	-0,15
1°BACH			0,06	1°BACH			0,16

v27 Ser honrado				v32 Ser cariñoso			
	4°ESO	1°BACH	2°BACH		4°ESO	1°BACH	2°BACH
3°ESO	-0,04	-0,27	0,33	3°ESO	0,23	-0,29	-0,14
4°ESO		-0,23	0,36	4°ESO		-0,51**	-0,36
1°BACH			0,59***	1°BACH			0,15

Valor: diferencia medias; *Tukey HSD; **Games-Howell; ***Tukey HSD and Games-Howell

A partir de estos resultados podemos concluir sobre la influencia de la variable curso en la preferencia de valores que los sujetos de 3° ESO valoran menos “Tener felicidad” que sus compañeros de niveles superiores. De esta forma conforme avanzan los niveles educativos se valora menos “Lograr la salvación”. Y por otro lado, que “Ser competente” es un valor más apreciado en niveles educativos más altos. Véase gráfica 11.

Gráfica 11. Puntuaciones en los diferentes valores significativos según el nivel educativo



8.2.4 Influencia cruzada de las variables estudiadas

Para finalizar el apartado se presentan unas conclusiones sobre el efecto cruzado de las variables “sexo”, “edad” y “nivel educativo”.

Un primer análisis de los resultados expuestos en párrafos anteriores nos muestran que son cinco los valores que presentan influencia en más de dos de las variables independientes: v7 “Tener seguridad familiar”; v14 “Lograr la salvación”; v21 “Ser competente”; v27 “Ser honrado” y v32 “Ser cariñoso”. Véase Tabla 24.

Tabla 24. Valores que presentan influencia de más de dos variables independientes

	VI "Sexo"	VI "Edad"	VI "Curso"
v7 SegurFamilia	X	X	
v14 Salvación		X	X
v21 Competente	X		X
v27 Honrado	X	X	X
v32 Cariñoso	X	X	X

A partir de estos resultados se puede concluir que:

- 1- El valor "Tener seguridad familiar" es preferido por las chicas más que por los chicos y que con el avance de la edad pierde preferencia.
- 2- Conforme se avanza en la edad y el nivel educativo los sujetos de la investigación valoran menos "Lograr la salvación".
- 3- "Ser competente" es más valorado por las chicas que por los chicos, y que es un valor más apreciado en niveles educativos más altos.
- 4- El valor "Ser honrado" es preferido por las chicas más que por los chicos y que con el avance de la edad y el nivel educativo pierde preferencia, aunque repunta a los 17-18 años
- 5- Las chicas valoran más en su vida que los chicos "Ser cariñosas". Y que con el avance de la edad y nivel educativo este valor se aprecia menos.

Por último, y con el objetivo de analizar qué influencia cruzada de las variables independientes se mostraba significativa se realizó una ANOVA inter-sujetos, donde se cruzaron las tres variables independientes analizadas y los cinco valores que resultan influenciados por más de dos de ellas. Los resultados muestran que únicamente resulta significativa el efecto conjunto de las variables “sexo” y “edad” sobre el valor v27 “Ser honrado”. Aunque también cabe resaltar, como en análisis anteriores, que el valor del tamaño del efecto presenta un Eta cuadrado parcial de 0,054.

Capítulo IX

Descripción de los componentes cognitivos-estructurales y afectivos: Razonamiento Moral Prosocial y Empatía

9.1 Resultados en Razonamiento Moral Prosocial

En este primer apartado del capítulo se analizan cuáles son las razones que los sujetos de nuestra muestra han argumentado a la hora de llevar o no llevar a cabo una conducta prosocial, una conducta de ayuda. Para posteriormente, describir la influencia y el efecto que variables independientes y factores (edad, sexo y nivel educativo) han tenido a la hora de preferir un tipo de razonamiento u otro ante una situación de ayuda a los demás.

9.1.1 Puntuaciones globales en Razonamiento Moral Prosocial

Para analizar en un primer momento los resultados globales, en la tabla 25 se muestran los estadísticos descriptivos de los sujetos de la muestra en las diferentes subescalas del razonamiento moral prosocial y en la puntuación compuesta PROM. Las puntuaciones medias en las distintas categorías de razonamiento moral prosocial y en la puntuación compuesta PROM se aprecian en la gráfica 12.

Tabla 25. Puntuaciones generales de la muestra en razonamiento moral prosocial

	\bar{X}	SD	Mínima	Máxima
HEDONISTA	0,255	0,039	0,14	0,45
APROBACIÓN	0,177	0,046	0,07	0,28
NECESIDADES	0,132	0,021	0,08	0,19
ESTEREOTIPADO	0,137	0,022	0,08	0,23
INTERNALIZADO	0,300	0,041	0,20	0,43
Punt. Compuesta	1,868	0,089	1,63	2,19

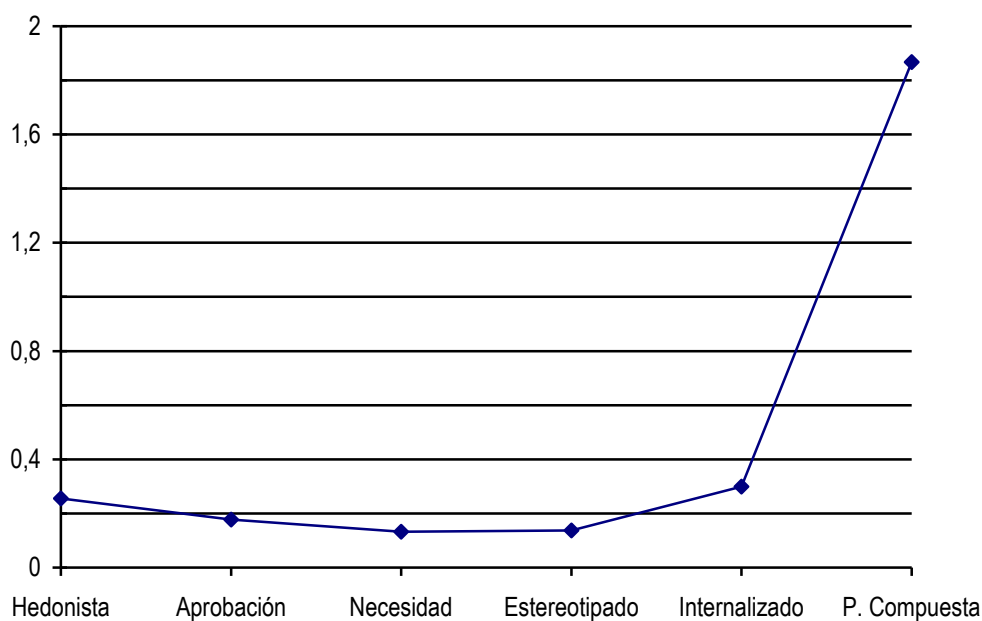
Por el análisis de respuesta se observa que lo más frecuente es que los sujetos de nuestra muestra, ante una situación que requiere de una conducta prosocial, utilicen mayoritariamente el razonamiento prosocial más avanzado, es decir el razonamiento internalizado (y su expresión en la puntuación compuesta). Seguido a éste, los adolescentes de nuestra muestra se han decantado por el razonamiento moral prosocial hedonista, el orientado a la aprobación, el estereotipado y el orientado a las necesidades. Estos dos últimos han sido prácticamente igualmente preferidos.

Así, analizando estos resultados generales se destaca que nuestros sujetos han utilizado fundamentalmente el razonamiento moral internalizado y el razonamiento moral hedonista. Como se recordará, en el razonamiento internalizado los juicios del individuo evidencian una reacción simpática, toma de perspectiva del otro y/o afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones. También caracterizan a este nivel el afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores y normas aceptadas. Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas

o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos.

Por su parte, en el razonamiento orientado al hedonismo, el adolescente se centra en su persona, es decir en lo que le puede pasar más que en lo que está bien o mal. En este caso para ser o no ser prosocial se analiza el beneficio o problema que se puede obtener de dicha acción.

Gráfica 12. Puntuaciones medias de la muestra en categorías de razonamiento prosocial



Comparando estos resultados con dos estudios recientes en nuestro contexto sociocultural se encuentra una gran correspondencia en las puntuaciones, hecho que

respalda la consistencia de nuestro estudio. En la tabla 26 se puede observar esta correspondencia de resultados.

Tabla 26. Comparación de resultados en RMP con otras investigaciones

	A	B	C	D
HEDONISTA	0,26	0,26	0,25	0,23
APROBACIÓN	0,18	0,17	0,18	0,16
NECESIDADES	0,13	0,13	0,13	0,12
ESTEREOTIPADO	0,14	0,14	0,13	0,13
INTERNALIZADO	0,30	0,29	0,29	0,31

A: Puntuaciones de los sujetos de nuestra muestra

B: Puntuaciones de 1252 sujetos, entre 14 y 19 años, escolarizados en 3-4º ESO y Bachillerato (Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012)

C: Puntuaciones de 114 sujetos, entre 14 y 19 años, de 3º-4º ESO y Bachillerato (Martí-Vilar y Palma, 2008)

D: Puntuaciones de 556 sujetos, entre 13 y 38 años, nivel de estudios 3º ESO, BUP, COU y 1º Ciclo Universitario (Retuerto, 2004)

9.1.2 Efecto variables sociodemográficas en el Razonamiento Moral Prosocial

A partir del análisis de los resultados globales en cada dimensión del Razonamiento Moral Prosocial en los siguientes sub-apartados se analiza la influencia que cada variable tiene sobre uno u otro.

9.1.2.a Efecto de la variable “sexo”

En un primer análisis para ver la influencia que ejerce la variable sexo sobre el razonamiento moral prosocial se realizó un ANOVA, dado que nuestra muestra tiene

un número equilibrado entre mujeres y varones (151 mujeres, que representan el 50,2%, y 150 varones que representan el 49,8% del total de la muestra). Véase tabla 27.

Tabla 27. Influencia variable sexo en las subescalas del razonamiento moral prosocial

	Hedonista	Aprobación	Necesidad	Estereotipado	Internalizado	P.Compuesta
Varón	0,257	0,187	0,132	0,132	0,291	1,845
Mujer	0,252	0,166	0,131	0,143	0,308	1,891
F	1,625	16,348	0,417	17,191	15,678	20,509
p*	,206	,000	,519	,000	,000	,001
η^2	0,005	0,052	0,001	0,054	0,050	0,064

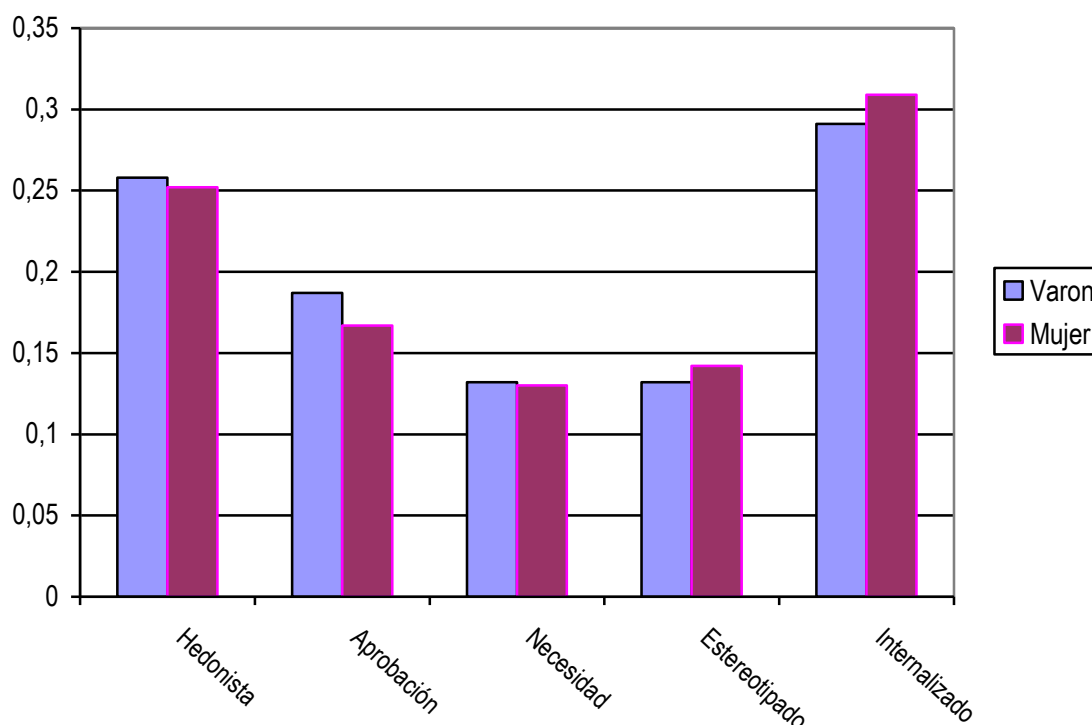
*Nivel de significación $p < 0,05$

Tal y como se puede apreciar en estos resultados existen diferencias significativas marcadas por la variable sexo en los tipos de razonamiento moral prosocial orientados a la aprobación, estereotipado, internalizado y la puntuación compuesta PROM.

Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) muestran que la variable sexo influye en un 5,2% en el razonamiento orientado a la aprobación, un 5,4% en el estereotipado, un 5% en el internalizado y un 6,4 % en la Puntuación Compuesta PROM.

Por su parte el razonamiento orientado a las necesidades y el hedonista que no causa diferencias significativas, no presentan influencia significativa por parte de la variable “sexo”.

Gráfica 13. Puntuaciones en las categorías del razonamiento prosocial según el sexo



Como se puede apreciar en la gráfica 13 las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones en el razonamiento prosocial estereotipado, el internalizado y en puntuación compuesta. Mientras que los varones puntúan más alto en el razonamiento prosocial orientado a la aprobación. En los razonamientos hedonista y orientado a las necesidades las diferencias entre hombres y mujeres no son significativas.

Como consecuencia de estos resultados obtenidos se determina que al justificar las opciones de ayuda o no ayuda los varones adolescentes utilizan más que las mujeres adolescentes el razonamiento orientado a la aprobación, es decir, la orientación a la aprobación y aceptación de los otros a la hora de decidir cuál es la conducta correcta. Por contra, las mujeres utilizan más que los varones el razonamiento estereotipado, esto es, la orientación a imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas. Asimismo las mujeres, utilizan más el razonamiento internalizado, es decir, el razonamiento que evidencia una reacción simpática, toma de perspectiva del otro, afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones y afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores y normas aceptadas. Finalmente, mujeres y varones utilizan igualmente el razonamiento hedonista (interés por las consecuencias para uno mismo más que por consideraciones morales) y también el razonamiento orientado a las necesidades (orientación a las necesidades físicas, materiales o psicológicas de la otra persona).

9.1.2.b La variable “edad”

Se trata de averiguar la influencia que la variable edad puede tener en el razonamiento prosocial, es decir constatar si a lo largo de la adolescencia los juicios morales pasan a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos. De esta forma (tabla 28) se han creado cuatro grupos según la edad de cada sujeto: grupo 1 (14 años): grupo 2 (15 años); grupo 3 (16 años) y grupo 4 (17 y 18 años).

Tabla 28. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido

Grupos de edad	N
14 años	75
15 años	77
16 años	75
17-18 años	74

A partir de los resultados obtenidos (tabla 29) se deduce que la variable “edad” influye significativamente en el razonamiento basado en la aprobación, aunque también cabe destacar que los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) presentan niveles bajos (del 3,7 % en el razonamiento orientado a la aprobación) y muy bajos en el resto, tal y como ocurría en la variable “sexo” anteriormente analizada.

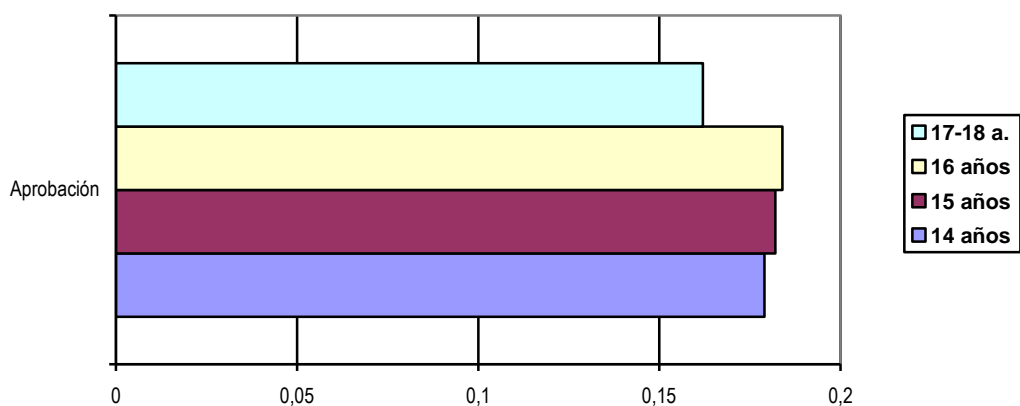
Tabla 29. Influencia variable edad en las diferentes subescalas del razonamiento prosocial

	Hedonista	Aprobación	Necesidad	Estereotipado	Internalizado	P.Compuesta
14 años	0,248	0,179	0,132	0,140	0,301	1,873
15 años	0,253	0,182	0,129	0,138	0,297	1,862
16 años	0,254	0,184	0,132	0,136	0,293	1,855
17-18 a.	0,263	0,162	0,133	0,135	0,307	1,882
F	1,818	3,688	0,538	0,758	1,581	1,359
p*	,144	,012	,656	,518	,194	,256
η^2	,018	,036	,005	,008	,016	,014

*Nivel de significación $p < 0,05$

De esta forma se observa (gráfica 14) que este razonamiento aumenta durante los primeros años de la adolescencia pero disminuye significativamente conforme avanza la edad de los sujetos de nuestra muestra. En el resto de razonamientos prosociales la edad no produce efecto significativo alguno.

Gráfica 14. Influencia de la edad en el razonamiento orientado a la aprobación



En aquellas categorías de razonamiento moral prosocial en las que aparecen diferencias significativas en función de la edad (razonamiento por aprobación) se realizaron las pruebas *post hoc* (tabla 30).

Aquí se aprecia la diferencia significativa entre los sujetos de 15 años y los de 17-18 años y la diferencia entre los sujetos de 16 años entre los de 17-18 años. Esto determina que en edades superiores los adolescentes utilizan menos el razonamiento prosocial orientado a la aprobación a la hora de ayudar a los demás. También cabe destacar que con estos resultados y la poca diferencia observada se determina que otro

resultado de interés es que un único año cronológico no origina diferencias significativas en las puntuaciones el razonamiento internalizado y puntuación compuesta, son necesarios dos o más años.

Tabla 30. Comparaciones entre grupos de edad en el razonamiento por Aprobación

APROBACIÓN			
	15	16	17-18
14	-0,002	-0,005	0,017
15		-0,003	0,020*
16			0,022*

Valor: diferencia medias; *Tukey HSD and Games-Howell

Por último cabe resaltar que la prueba de correlaciones (Correlación de Pearson) corrobora los resultados obtenidos en los análisis anteriores (tabla 31), la correlación negativa entre el razonamiento por aprobación y el avance de la edad.

De esta prueba también destaca una nueva correlación significativa entre el razonamiento hedonista y el aumento en edad de los sujetos de la muestra. Por último cabe destacar la correlación (aunque no significativa) positiva de los razonamientos prosociales internalizado y puntuación compuesta (gráfica 15).

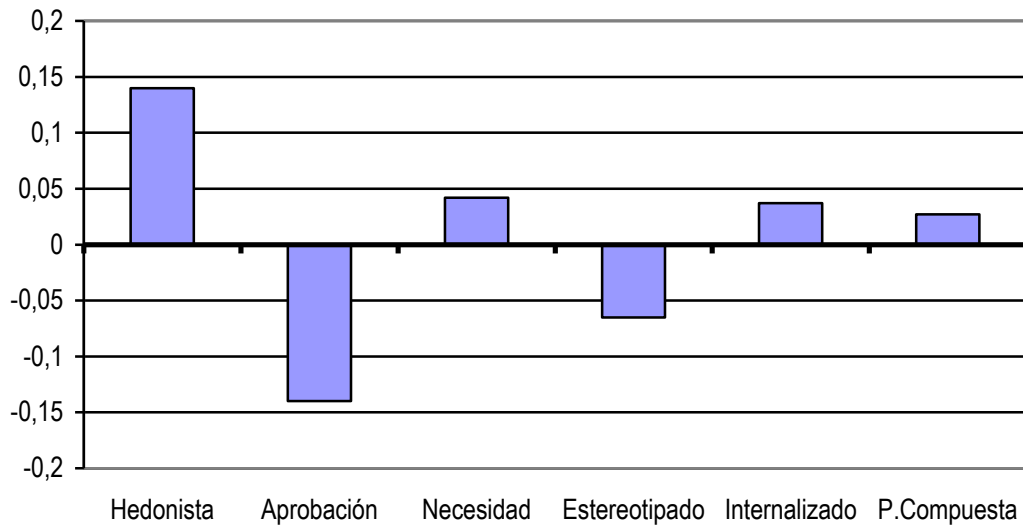
Tabla 31. Correlaciones entre el razonamiento moral prosocial y la edad

	EDAD
HEDONISTA	,140 *
APROBACIÓN	-,140 *
NECESIDAD	,042
ESTEREOTIPADO	-,065
INTERNALIZADO	,037
Puntuación Compu.	,027

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Gráfica 15. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y la edad



9.2.1.c El “nivel educativo”

Con el fin de examinar si el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes ejerce alguna influencia sobre las puntuaciones en las diferentes categorías de razonamiento moral prosocial se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de un factor.

Como se aprecia en la tabla 32, los resultados obtenidos con la variable nivel educativo son muy similares a los obtenidos con la variable edad. Es decir el nivel educativo de los sujetos tiene un efecto significativo sobre el razonamiento por aprobación y el razonamiento estereotipado. También cabe destacar que los niveles del tamaño del efecto (η^2) presentan niveles bajos en el razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado (3,1% y 3,3%, respectivamente) y niveles muy bajos en el resto.

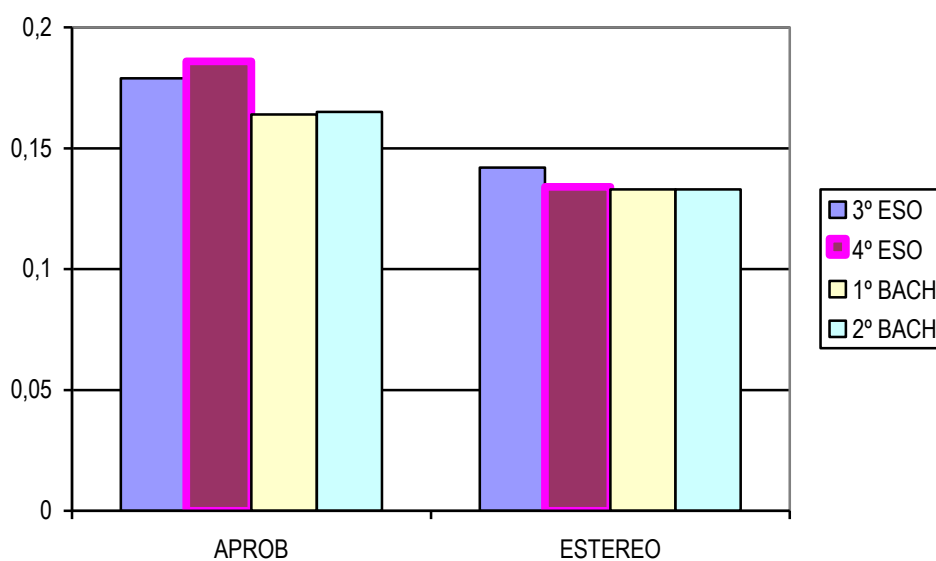
Tabla 32. Influencia nivel educativo en el del razonamiento moral prosocial

	Hedonista	Aprobación	Necesidad	Estereotipado	Internalizado	P. Compuesta
3° ESO	,251	,179	,130	,142	,299	1,869
4° ESO	,251	,186	,132	,134	,298	1,861
1° BACH	,266	,164	,135	,133	,302	1,872
2° BACH	,264	,165	,133	,133	,304	1,875
F	2,639	3,202	0,745	3,369	0,321	0,290
p	,052	,024	,526	,019	,810	,832
η^2	,026	,031	,007	,033	,003	,003

*Nivel de significación $p < 0,05$

Como podemos observar en la gráfica 16 estos dos tipos de razonamiento moral prosocial disminuyen linealmente a medida los sujetos avanzan en curso. En el resto de razonamientos prosociales la edad no produce efecto significativo alguno.

Gráfica 16. Influencia nivel educativo en razonamiento por Aprobación y Estereotipado



En las subescalas de razonamiento moral prosocial que aparecen diferencias significativas en función del nivel educativo de los sujetos se realizan las pruebas *post hoc*, tabla 33. Aquí apreciamos que son los alumnos de los niveles educativos más bajos (3º de la ESO) los que producen diferencias significativas con alumnos de cursos superiores (1º y 2º de Bachillerato).

Tabla 33. Relación entre nivel educativo y razonamientos por Aprobación y Estereotipado

	APROBACIÓN			ESTEREOTIPADO			
	4°ESO	1°BACH	2°BACH	4°ESO	1°BACH	2°BACH	
3° ESO	-0,007	0,015	0,013	3° ESO	0,007**	0,009	0,008
4°ESO		0,022*	0,021	4°ESO		0,001	0,000
1°BACH			-0,001	1°BACH			0,001

Valor: diferencia medias a nivel .05; *Tukey HSD; **Games-Howell; ***Tukey HSD and Games-Howell

Por último cabe resaltar que la prueba de correlaciones corrobora los resultados obtenidos en los análisis anteriores: existe una correlación negativa significativa entre “nivel educativo” y razonamiento estereotipado (tabla 34), y al mismo tiempo este análisis arroja nuevos resultados: la relación significativa inversa entre el nivel educativo y el razonamiento por necesidades, y la relación positiva significativa entre el nivel educativo y el razonamiento hedonista. Véase gráfica 17.

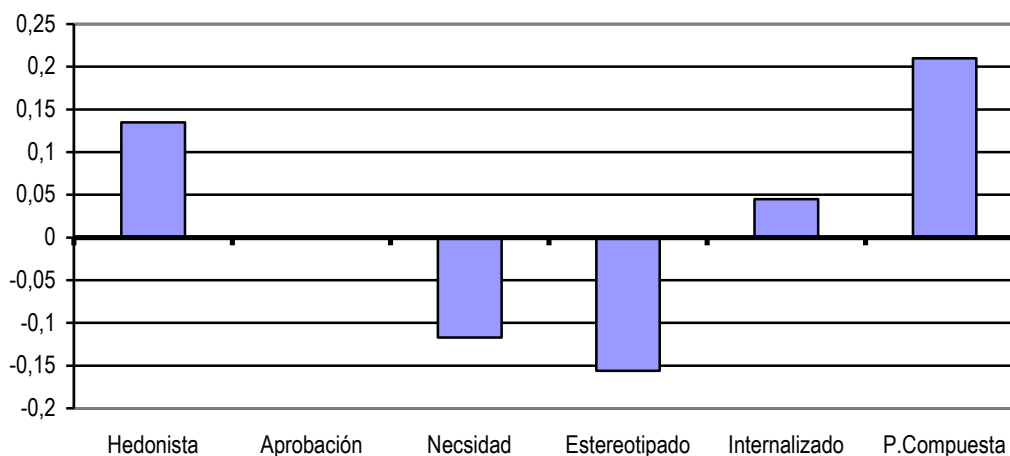
Tabla 34. Correlaciones entre razonamiento prosocial y nivel educativo

NIVEL EDUCATIVO	
HEDONISTA	0,135*
APROBACIÓN	0,019
NECESIDAD	-0,117*
ESTEREOTIPADO	-0,156**
INTERNALIZADO	0,045
Puntuación Compuesta	0,21

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Gráfica 17. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y nivel educativo



9.1.2.d Influencia cruzada de las variables estudiadas

Para finalizar este capítulo se presentan unas conclusiones sobre el efecto cruzado de las variables “sexo”, “edad” y “nivel educativo” en las diferentes categorías del razonamiento moral prosocial.

Un primer análisis de los resultados expuestos en párrafos anteriores nos muestran que son dos categorías de razonamiento moral prosocial las que presentan influencia en más de dos de las variables independientes: “razonamiento por aprobación” y “razonamiento estereotipado”. Véase tabla 35.

Tabla 35. Influencia cruzada de las variables independientes sobre el RMP

	VI "Sexo"	VI "Edad"	VI "Curso"
RMP por aprobación	X	X	X
RMP estereotipado	X		X

A partir de estos resultados se puede concluir que:

1. Las mujeres utilizan más RMP por aprobación que los hombres cuando quieren desarrollar una conducta de ayuda. Y que conforme avanza el nivel educativo de los adolescentes y en edades superiores (17-18 años) este tipo de razonamiento prosocial se utiliza menos.
2. La mujeres también utilizan más el RMP estereotipado que los hombre. Y también este tipo de razonamiento prosocial disminuye conforme se avanza en nivel educativo.

Por último, y con el objetivo de analizar qué influencia cruzada de las variables independientes se mostraba significativa se realizó una ANOVA inter-sujetos, donde se cruzaron las tres variables independientes analizadas y los dos tipos de RMP que resultan influenciados por más de dos de ellas. Los resultados muestran que no existe efecto significativo si cruzamos las variables sociodemográficas estudiadas.

9.2 Resultados en la Empatía

En este apartado se analiza cuáles son los niveles de empatía que tienen los adolescentes de nuestra muestra, así como el efecto que las variables sociodemográficas estudiadas pueden tener.

9.2.1 Medidas globales en la Empatía

En un primer análisis se presentan los estadísticos descriptivos (tabla 36) en las distintas subescalas de empatía evaluada mediante el IRI de Davis.

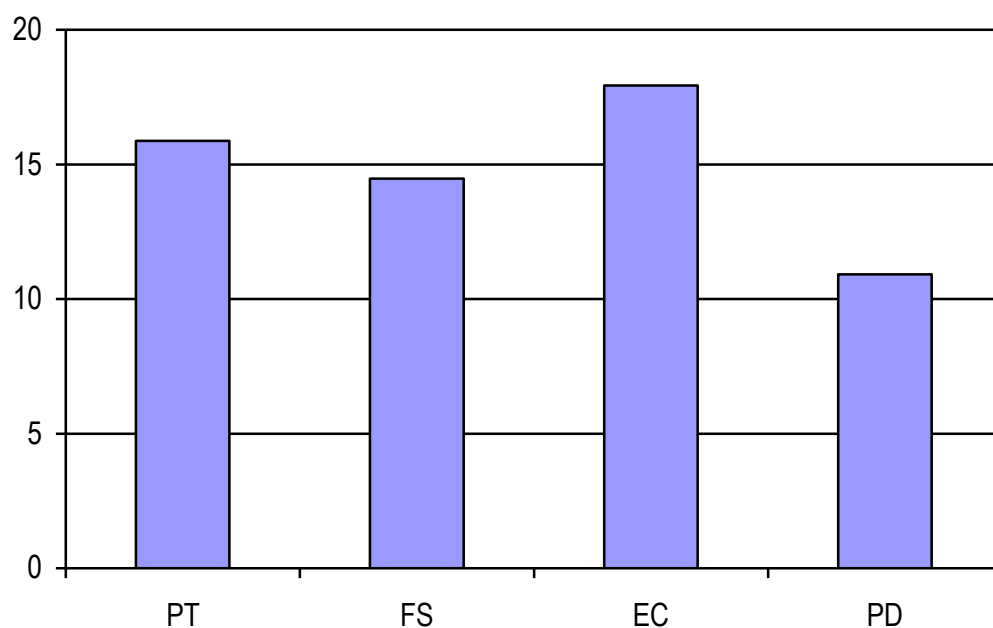
Como ya se ha señalado, el IRI incluye cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto general de la empatía. Estas escalas se recogen bajo las siglas: PT (“Toma de perspectiva”); FS (“Fantasía”); EC (“Preocupación Empática”); y PD (“Malestar Personal”).

Tabla 36. Puntuaciones generales de la muestra en las dimensiones de empatía

	\bar{X}	SD	Mínima	Máxima
PT	15,87	4,57	4	28
FS	14,47	5,54	2	28
EC	17,93	4,47	4	28
PD	10,91	4,49	1	25

Viendo las puntuaciones obtenidas se observa que los adolescentes de nuestra muestra han obtenido las mayores puntuaciones en preocupación empática, en segundo lugar en toma de perspectiva, en tercer lugar en fantasía, y en último lugar, en malestar personal. La gráfica 18 muestra las puntuaciones medias en las distintas dimensiones de la empatía.

Gráfica 18. Puntuaciones medias de la muestra en las dimensiones de empatía



A partir de un análisis de estos primeros resultados se determina que el grupo de adolescentes presenta mayoritariamente una predisposición a dar una respuesta relacionada con la dimensión Preocupación Empática. Ésta se caracteriza por la compasión y el afecto hacia los demás, sobre todo en momentos problemáticos. Y

también, los sujetos de nuestra muestra, denotan tendencia hacia la dimensión PT - Toma de Perspectiva, es decir a ponerse en el lugar y el punto de vista de las otras personas en las situaciones de la vida cotidiana.

Si se establece una comparación de nuestros resultados con dos estudios recientes en nuestro contexto sociocultural encontramos una gran correspondencia en las puntuaciones, hecho que respalda la consistencia de nuestro estudio. En la tabla 37 podemos observar esta correspondencia de resultados.

Tabla 37. Comparación de resultados generales con otras investigaciones

	A	B	C	D	E
PT	15,87	18,85	16,07	16,73	15,32
FS	14,47	15,52	15,58	16,31	14,91
EC	17,93	18,43	19,46	20,53	18,25
PD	10,91	11,16	12,29	12,13	11,37

A: Puntuaciones de los sujetos de nuestra muestra

B: Puntuaciones de 861 sujetos, entre 18 y 26 años (Martí, 2011)

C: Puntuaciones de 114 sujetos, entre 14 y 19 años, de 3º-4º ESO y Bachillerato (Martí-Vilar y Palma, 2008)

D: Puntuaciones de 556 sujetos, entre 13 y 38 años, nivel de estudios 3º ESO, BUP, COU y 1º Ciclo Universitario (Retuerto, 2004)

E: Puntuaciones de 1285 sujetos, entre 13 y 18 años, escolarizados en 3-4º ESO y Bachillerato (Mestre, Frías, Samper, Tur, 2002)

9.2.2 Influencia las variables sociodemográficas en la Empatía

En este apartado se analiza la influencia que determinados factores y variables independientes (como son el sexo, la edad y el nivel educativo de los adolescentes de la muestra) ejercen en las diferentes dimensiones de la empatía.

9.2.2.a Influencia de la variable “sexo”

Con el objetivo de analizar el efecto que la variable “sexo” ejerce sobre las dimensiones de la empatía en los adolescente de nuestra muestra se ha realizado un análisis ANOVA de un factor (véase tabla 38).

Tabla 38. Influencia de la variable sexo en las dimensiones de la empatía

	PT	FS	EC	PD
Varón	15,41	12,67	16,09	9,66
Mujer	16,33	16,27	19,76	12,15
F	3,05	35,28	60,62	24,95
p*	,082	,000	,000	,000
η^2	,010	,106	,169	,077

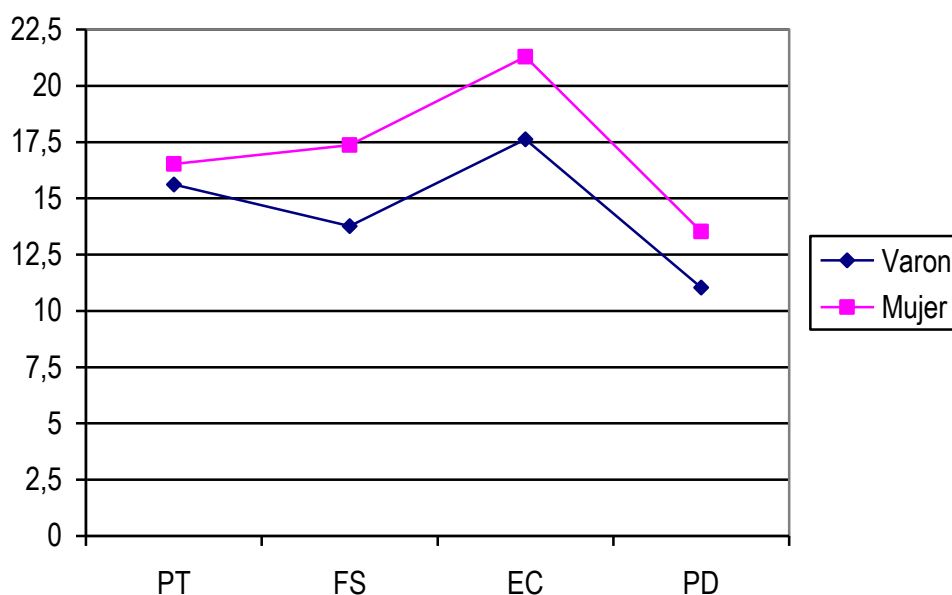
*Nivel de significación $p < 0,05$

Tal como se puede apreciar en estos resultados la variable sexo produce efectos significativos en todas las subescalas de la empatía, menos en la Toma de Perspectiva (PT). Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) muestran que la variable

sexo influye en un 10,6% en la dimensión Fantasía de la empatía, un 16,9% en la Preocupación Empática y un 7,7% en la dimensión de Malestar Personal.

En la gráfica 19 se aprecia como las mujeres puntúan significativamente más que los varones en todas las dimensiones de la empatía: Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD). Y también, aunque no significativamente en Toma de perspectiva (PT).

Gráfica 19. Puntuaciones en las dimensiones de la empatía según el sexo



A partir de estos resultados se destaca que las mujeres tienen niveles más altos en las diferentes dimensiones de la empatía que los varones; es decir muestran mayor disposición empática (resultados que se muestran en la línea de otras investigaciones como analizaremos más adelante).

9.2.2.b La variable “edad”

Con los objetivos de conseguir grupos equilibrados (condición básica para realizar un análisis ANOVA de un factor) y analizar si un año de diferencia de edad establece efectos significativos en las diferentes dimensiones de la empatía de los adolescentes, se han creado cuatro grupos según la edad de cada sujeto: grupo 1 (14 años); grupo 2 (15 años); grupo 3 (16 años) y grupo 4 (17 y 18 años). Véase tabla 39.

Tabla 39. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido

Grupos de edad	N
14 años	75
15 años	77
16 años	75
17-18 años	74

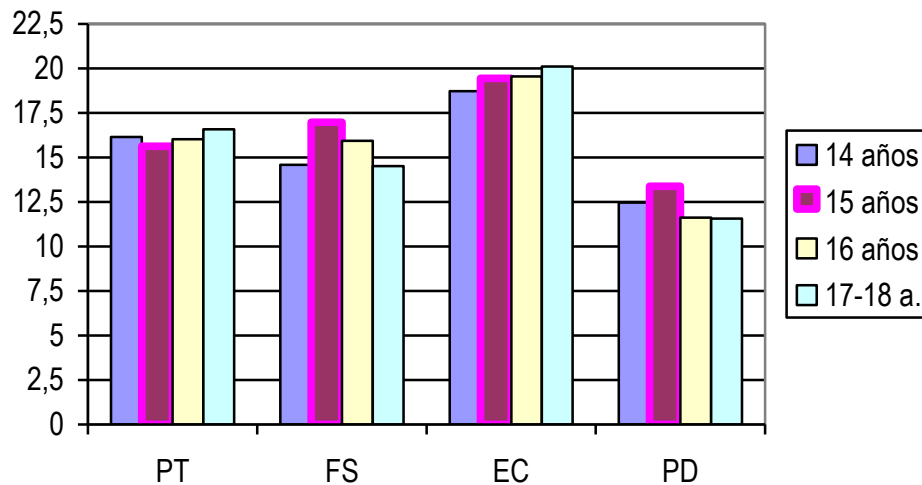
A partir del análisis de los resultados (tabla 40) se determina que la variable “edad” influye significativamente sobre todas las dimensiones de la empatía. Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) muestran que la variable “edad” influye en un 4,7% en Toma de Perspectiva, un 8,3% en Fantasía, un 2,3% en Preocupación Empática y un 9,1 % en Malestar Personal.

Tabla 40. Influencia de la variable edad en las dimensiones de la empatía

	PT	FS	EC	PD
14 años	16,15	14,58	18,73	12,46
15 años	15,63	16,97	19,44	13,38
16 años	16,03	15,93	19,55	11,62
17-18 años	16,59	14,52	20,11	11,56
F	10,01	32,40	4,23	61,32
p*	,000	,000	,007	,000
η^2	,047	,083	,023	,091

De esta forma podemos observar (gráfica 20) que la Toma de perspectiva y la Preocupación empática aumentan linealmente a medida que incrementa la edad de los sujetos de nuestra muestra. La dimensión Fantasía experimenta un receso conforme avanzamos en la adolescencia. Y es la categoría Malestar Personal la que nos muestra unos niveles más bajos, de caída, en las edades superiores.

Gráfica 20. Puntuaciones en las categorías de la empatía según la edad



La tabla 41 recoge los resultados de las pruebas *post hoc* en todas las dimensiones de la empatía, ya que han mostrado que aparecen diferencias significativas en función de la edad.

Así se aprecian las diferencias significativas en la dimensión Toma de perspectiva (PT) entre los sujetos de 14 años y los de 15 años; los sujetos de 15 años con los de 16 y 17-18 años; y los de 16 años con los más mayores de la muestra.

En la escala Fantasía (FS) todos los grupos de edad muestran diferencias significativas exceptuando la comparación entre los 14 años y los 17-18 años.

La dimensión Preocupación empática (EC) es la que menos diferencias entre grupos de edad establece, solo diferencian los sujetos de 14 años con los más mayores de la muestra.

Por último, en Malestar Personal (PD) encontramos gran número de diferencias significativas, solo la comparación entre los sujetos de 16 años y los de 17-18 no producen variaciones.

Con estos resultados y la gran cantidad de diferencias observadas podemos determinar que otro resultado de interés es que un único año cronológico sí origina diferencias significativas en las dimensiones de empatía PT, FS y PD.

Tabla 41. Comparaciones entre grupos de edad en las dimensiones de la empatía

Toma de perspectiva				Fantasía			
	15	16	17-18		15	16	17-18
14	0,52 *	0,12	-0,44	14	-2,39 **	-1,35 **	0,06
15		-0,38**	-0,97 **	15		1,04 ***	2,45 ***
16			-0,59 **	16			1,41 ***

Preocupación empática				Malestar personal			
	15	16	17-18		15	16	17-18
14	-0,71	-0,82	-1,38 **	14	-0,92 **	0,84 ***	0,91***
15		-0,11	-0,67	15		1,75 ***	1,82 ***
16			-0,56	16			0,07

Valor: diferencia medias; *Tukey HSD; **Games-Howell; ***Tukey HSD and Games-Howell

La prueba de correlaciones corrobora los resultados obtenidos en los análisis anteriores (tabla 42). Destaca la casi nula correlación entre la dimensión FS y la edad; y la alta correlación negativa significativa entre PD y edad. Véase gráfica 21.

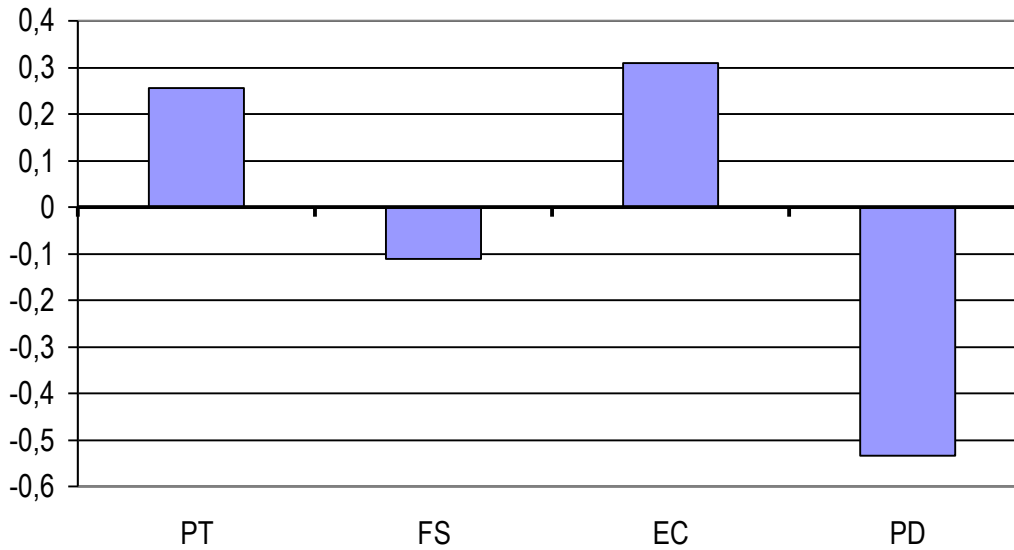
Tabla 42. Niveles de correlación entre la variable "edad" y la empatía

	EDAD
Toma Perspectiva	0,256(**)
Fantasía	-0,112
Preocupación Empática	0,310(**)
Malestar Personal	-0,533(**)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Gráfica 21. Correlaciones entre las dimensiones de la empatía y la edad



9.2.2.c El “nivel educativo”

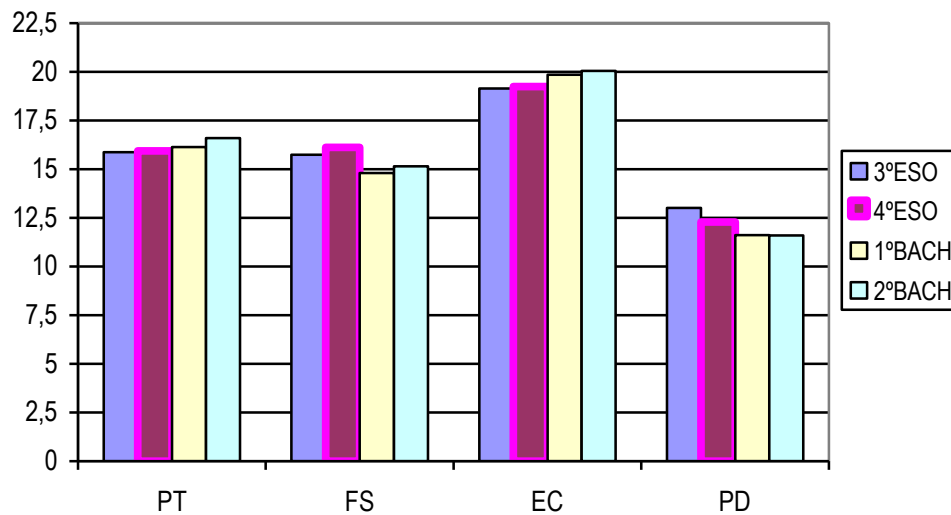
Con el fin de examinar si el nivel de estudios de los adolescentes y jóvenes ejerce alguna influencia sobre las puntuaciones en las diferentes dimensiones de la empatía se ha realizado un ANOVA entre-sujetos de un factor (tabla 43).

Tabla 43. Influencia del nivel educativo en las dimensiones de la empatía

	PT	FS	EC	PD
3° ESO	15,87	15,74	19,15	13,01
4° ESO	15,94	16,12	19,24	12,29
1° BACH	16,14	14,81	19,86	11,62
2° BACH	16,60	15,15	20,05	11,60
F	4,98	4,26	2,49	21,20
p*	,003	,007	,064	,000
η ²	,021	,018	,009	,071

A partir de los resultados que arroja el análisis ANOVA se observa que las diferencias que produce la variable nivel de estudios son significativas en todas las dimensiones de la empatía menos en la dimensión Preocupación Empática (EC). Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) muestran que la variable “nivel educativo” influye en un 2,1% en Toma de Perspectiva, un 1,8% en Fantasía y un 7,1% en Malestar Personal.

Gráfica 22. Puntuaciones en las dimensiones de la empatía según curso



La gráfica 22 nos muestra claramente el ligero aumento de la Toma de perspectiva (PT) y la Preocupación empática (EC) conforme los sujetos avanzan en curso. Por el contrario observamos, también claramente, el descenso que experimenta el Malestar Personal (PD) conforme subimos de nivel educativo.

A partir de estos resultados se aprecia de forma más específica los rangos que presentan influencias significativas, a partir de las pruebas *post hoc*, en relación al nivel educativo de los sujetos (tabla 44). Aquí apreciamos en la dimensión Toma de Perspectiva (PT) que son los alumnos de los niveles educativos más bajos (3° y 4° de la ESO) los que producen diferencias significativas con alumnos del nivel más alto (2° de Bachillerato). En la dimensión Fantasía (FS) sólo se hace significativa la diferencia entre el grupo de 4° de la ESO y de 1° de Bachillerato.

Finalmente la dimensión Malestar Personal (PD) muestra grandes diferencias entre todos los grupos de nivel educativo, exceptuando la comparación entre alumnos de 1° y de 2° de Bachillerato.

Tabla 44. Comparaciones entre grupos de edad en las dimensiones PT, FS y PD de la empatía

Toma de perspectiva				Fantasía			
	4°ESO	1°BACH	2°BACH		4°ESO	1°BACH	2°BACH
3° ESO	-0,07	-0,27	-0,73 **	3° ESO	-0,37	0,93	0,59
4°ESO		-0,20	-0,66 **	4°ESO		1,31 ***	0,97
1°BACH			-0,46	1°BACH			-0,34

Malestar personal			
	4°ESO	1°BACH	2°BACH
3° ESO	0,71 ***	1,38 ***	1,40 ***
4°ESO		0,68 ***	0,69 ***
1°BACH			0,02

Valor: diferencia medias; *Tukey HSD; **Games-Howell; ***Tukey HSD and Games-Howell

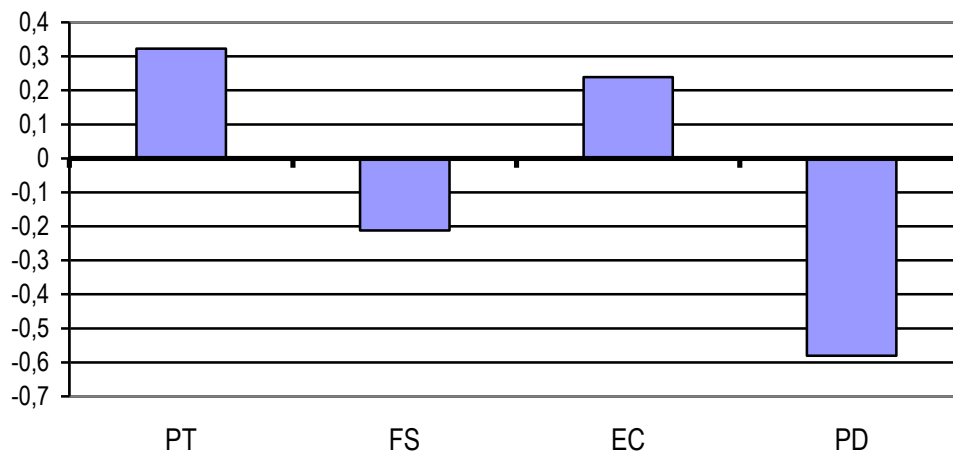
Como último dato interesante a destacar, se destaca el resultado que se obtiene de la prueba de correlaciones. Esta prueba corrobora los análisis anteriores y además complementa con un nuevo resultado acorde a nuestras expectativas. Aparece la correlación positiva entre Preocupación empática (EC) y variable nivel educativo (tabla 45 y gráfica 23). También se destaca que a diferencia de lo que pasaba con la variable edad, en este caso sí que es significativa la correlación negativa Fantasía (FS) y nivel educativo.

Tabla 45. Correlaciones entre las subescalas de empatía y el nivel educativo

NIVEL EDUCATIVO	
PT	0,320**
FS	-0,212*
EC	0,239*
PD	-0,580**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Gráfica 23. Correlaciones entre las dimensiones de empatía y el nivel educativo



9.2.2.d Efecto cruzado de las variables estudiadas

Para finalizar este capítulo se presentan unas conclusiones sobre el efecto cruzado de las variables “sexo”, “edad” y “nivel educativo” en las diferentes dimensiones de la empatía. Un primer análisis de los resultados expuestos en párrafos anteriores muestran que son todas las dimensiones de la empatía las que reciben al menos la influencia significativa de dos de las variables sociodemográficas estudiadas. Véase tabla 46.

Tabla 46. Dimensiones de la empatía que reciben influencia de más de dos variables independientes

	VI “Sexo”	VI “Edad”	VI “Curso”
Toma de perspectiva PT		X	X
Fantasía FS	X	X	X
Preocupación empática EC	X	X	
Malestar personal PD	X	X	X

A partir de estos resultados se puede concluir que:

1. La Toma de perspectiva es una dimensión de la empatía que va en aumento conforme avanzamos en niveles educativos, y que en las edades superiores del estudio (17-18 años) es donde se aprecian los niveles más altos.
2. Las mujeres presentan mayores niveles de Fantasía que los hombres. Y también esta dimensión de la empatía disminuye conforme se avanza en nivel educativo,

encontrándose en las edades superiores del estudio (17-18 años) los niveles más bajos.

3. También las mujeres presentan mayores niveles de Preocupación empática y de Malestar personal que los hombres. Y estas dimensiones aumentan en sus valores conforme avanzamos en edad y nivel educativo.

Por último, y con el objetivo de analizar qué influencia cruzada de las variables independientes se mostraba significativa se realizó una ANOVA inter-sujetos, donde se cruzaron las tres variables independientes analizadas y las dimensiones de la empatía que resultan influenciados por más de dos de ellas. Los resultados muestran que no existe efecto significativo si cruzamos las variables sociodemográficas estudiadas.

Capítulo X

Relaciones entre los componentes cognitivos y afectivos

10.1 Influencia de la Empatía en la Escala de Valores

A lo largo del presente apartado se intenta analizar la influencia que puede ejercer la empatía (desde el punto de vista multidimensional de ésta) en la preferencia de valores en los adolescentes.

Para ello, se ha considerado cada una de las dimensiones de la empatía, (*Toma de Perspectiva (PT)*, *Fantasía (FS)*, *Preocupación empática (EC)*, y *Malestar personal (PD)*), como variables independientes (VI) y cada uno de los valores humanos que presenta la Escala de Valores de Rokeach como variables dependientes (VD).

En cada una de las dimensiones de la empatía se han establecido tres grupos según que los sujetos tengan una puntuación inferior a la media menos una desviación típica (“Grupo Bajo”), una puntuación en torno a la media +/- una DT (“Grupo Medio”), o una puntuación superior a la media más una DT (“Grupo Alto”). Es importante tener en cuenta, antes de pasar a presentar e interpretar los datos, que las escalas de valoración de ambos constructos tienen sentidos contrarios. Es decir, cuando

una puntuación alta empatía significa presencia alta del constructo, en la preferencia de valores es al contrario: una puntuación alta en un valor significa una baja preferencia de ese valor por parte del sujeto.

10.1.1 Relación entre las dimensiones de empatía y los valores finales

En un primer análisis sobre que valores finales se ven influidos las dimensiones de la empatía se ha realizado un análisis ANOVA entre-grupos (tabla 47). En ella se pueden apreciar los niveles de significación (p) de cada efecto y sus tamaños (Eta cuadrado parcial).

Tabla 47. Influencia de la empatía en la preferencia de valores finales

	PT		FS		EC		PD	
	p^*	η^2	p^*	η^2	p^*	η^2	p^*	η^2
v1 Confortable	,055	,019	,248	,009	,018	,026	,657	,003
v2 Excitante	,482	,005	,169	,012	,301	,008	,692	,002
v3 Realización	,018	,026	,188	,011	,001	,048	,574	,004
v4 Paz	,001	,044	,013	,029	,000	,122	,001	,046
v5 Agradable	,059	,019	,000	,062	,000	,097	,000	,057
v6 Igualdad	,000	,072	,001	,045	,000	,205	,022	,025
v7 Seg. Famil	,222	,010	,372	,007	,070	,018	,010	,031
v8 Libertad	,007	,033	,021	,026	,007	,032	,799	,002
v9 Felicidad	,772	,002	,327	,007	,289	,008	,000	,050
v10 Equilibrio	,117	,014	,005	,035	,009	,031	,898	,001
v11 RealizaAmor	,075	,017	,338	,007	,962	,000	,086	,016
v12 SegNacional	,932	,000	,040	,021	,281	,008	,163	,012
v13 Placer	,111	,015	,238	,010	,123	,014	,110	,015
v14 Salvación	,868	,001	,008	,032	,172	,012	,371	,007
v15 Autoestima	,045	,021	,803	,001	,812	,001	,578	,004
v16 RespDeOtros	,545	,004	,736	,002	,928	,001	,372	,007
v17 Amistad	,123	,014	,678	,003	,873	,001	,134	,013
v18 Sabiduria	,026	,024	,360	,007	,160	,012	,491	,005

*Nivel de significación $p < ,05$

De este primer análisis se extraen estas primeras conclusiones: todas las dimensiones de la empatía ejercen influencia en la preferencia de valores finales de nuestros sujetos a excepción de cinco valores finales que no presentan influencias significativas por parte de ninguna de las dimensiones de la empatía. Se destaca también que la dimensión de Preocupación Empática presenta los niveles más altos de efecto (Eta cuadrado parcial) influyendo un 20'5% en el valor «Tener Igualdad»; un 12'2% en el valor «Tener un mundo en paz»; y un 9'7% en «Tener un mundo agradable».

Tabla 48. Correlaciones entre las dimensiones de empatía y los valores finales

	PT	FS	EC	PD
v1 Confortable	,111	-,096	,152(**)	-,019
v2 Excitante	-,068	-,101	,011	,049
v3 Realización	-,163(**)	-,090	-,203(**)	-,004
v4 Paz	-,205(**)	-,154(**)	-,337(**)	-,181(**)
v5 Agradable	-,137(*)	-,222(**)	-,294(**)	-,237(**)
v6 Igualdad	-,267(**)	-,170(**)	-,406(**)	-,129(*)
v7 Seg. Familia	-,088	-,081	-,133(*)	-,123(*)
v8 Libertad	-,168(**)	-,152(**)	-,101	,005
v9 Felicidad	-,011	,031	,008	-,202(**)
v10 Equilibrio	-,098	-,174(**)	-,169(**)	-,005
v11 Reali. Amor	,017	-,085	-,011	-,049
v12 Seg. Nacion	-,016	-,064	-,029	,016
v13 Placer	-,034	-,095	,058	-,075
v14 Salvación	,024	-,179(**)	-,064	-,079
v15 Autoestima	-,108	-,038	-,011	,056
v16 RespetDeOtro	,062	-,045	-,022	-,010
v17 Amistad	-,024	-,002	,014	-,047
v18 Sabiduria	-,155(**)	-,082	-,087	,002

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significante al nivel 0,05

Como se aprecia por orden de influencia, es la Preocupación empática (EC) y la Fantasía la que influye en más cantidad de valores finales (7 en total); le sigue la Toma de perspectiva (PT) que influye en 6 valores; y por último, el Malestar personal que influyen en cinco valores en total. Estos aspectos los analizaremos detenidamente más adelante.

Se ha realizado, junto con el análisis ANOVA una prueba de correlaciones. Los resultados de esta prueba, muestran una gran coincidencia con los resultados del ANOVA. De nuevo se muestran los mismos valores que en la prueba anterior y que no tienen ninguna relación significativa con las dimensiones de la empatía (véase tabla 48).

En los puntos siguientes de este primer apartado se analiza la influencia significativa que ejerce cada una de las dimensiones de la empatía en la preferencia de algunos valores finales por parte de los sujetos de nuestra muestra.

Influencia de la Toma de Perspectiva (PT) en los valores finales

Tal y como se ha visto en el análisis de los resultados generales, la Toma de perspectiva (PT) ejercía una influencia significativa en los valores finales v3 «Tener un sentido de realización», v4 «Tener un mundo en paz», v6 «Tener igualdad entre todos», v8 «Tener libertad», v15 «Tener respeto a uno mismo: autoestima» y v18 «Tener sabiduría».

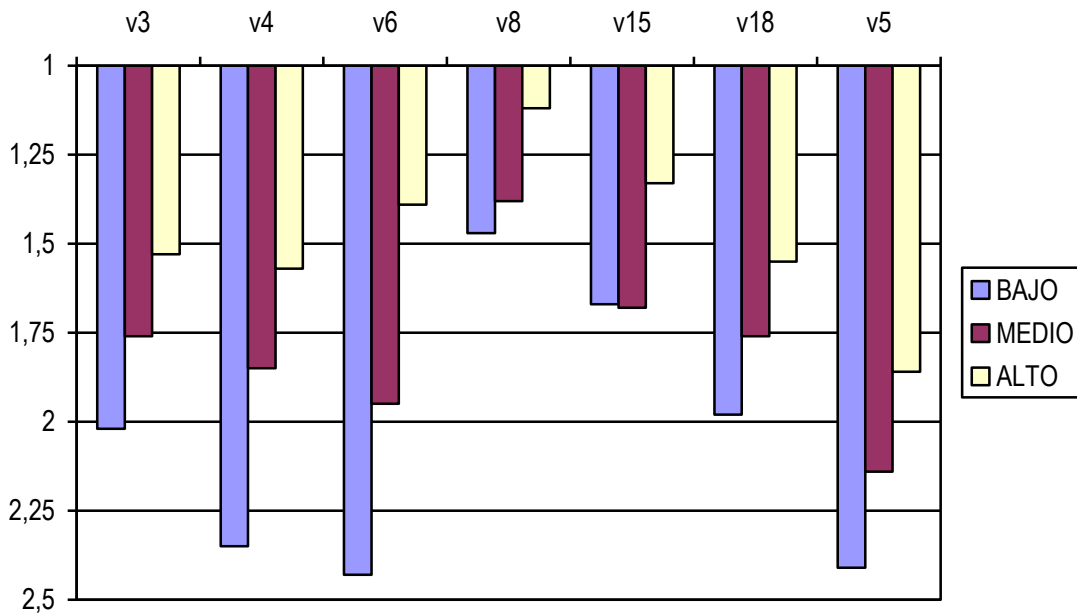
Tabla 49. Puntuaciones medias de cada grupo de Toma de Perspectiva (PT)

	N	v3 Realización	v4 Paz	v6 Igualdad	v8 Libertad
Bajo	51	2,02	2,35	2,43	1,47
Medio	199	1,76	1,85	1,95	1,38
Alto	51	1,53	1,57	1,39	1,12

v15 Autoestima	v18 Sabiduría	v5 Vida agradable
1,67	1,98	2,41
1,68	1,76	2,14
1,33	1,55	1,86

La prueba de correlaciones indicó un nuevo valor que correlacionaba significativamente con la Toma de Perspectiva (PT), éste es: v5 «Tener una vida agradable». En la tabla 49 se presentan las puntuaciones medias en los mencionados valores finales. Analizando estos resultados apreciamos que conforme los sujetos aumentan en la dimensión de Toma de Perspectiva (PT), aumenta la preferencia de los sujetos por todos estos valores mencionados. De una forma más visual podemos encontrar la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 24.

Gráfica 24. Influencia de la Toma de Perspectiva (PT) en los valores finales



Influencia de la Fantasía (FS) en los valores finales

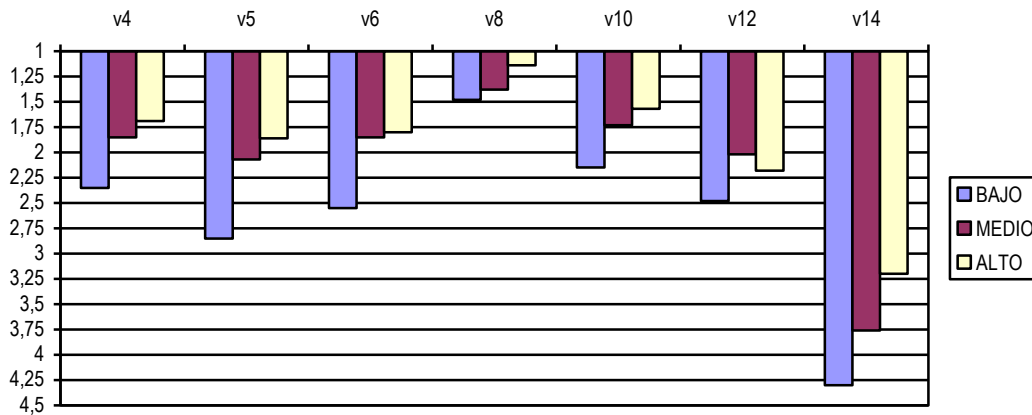
A partir de los resultados obtenidos se aprecia que la dimensión Fantasía (FS) influye de forma significativa en los siguientes valores: v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener una vida agradable», v6 «Tener igualdad entre todos», v8 «Tener libertad», v10 «Tener equilibrio interno», v12 «Tener seguridad nacional» y v14 «Lograr la salvación». En la tabla 50 se presentan las puntuaciones medias de estos valores finales.

Tabla 50. Puntuaciones medias de cada grupo de la dimensión Fantasía (FS)

	N	v4	v5	v6	v8	v10	v12	v14
Bajo	40	2,35	2,85	2,55	1,48	2,15	2,48	4,30
Medio	212	1,85	2,07	1,85	1,38	1,73	2,02	3,76
Alto	49	1,69	1,86	1,80	1,14	1,57	2,18	3,20

Tal y como ocurría en la dimensión anterior, también se aprecia que conforme los sujetos aumentan en la dimensión de Fantasía (FS) aumenta la preferencia de los sujetos por todos estos valores mencionados. De una forma más visual podemos encontrar la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 25.

Gráfica 25. Influencia de la Fantasía (FS) en cada valor final



Influencia de la Preocupación Empática (EC) en los valores finales

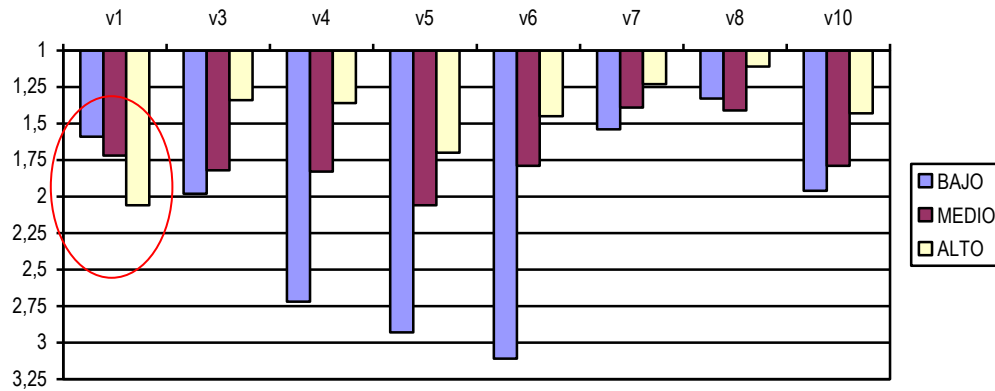
Como se ha observado al analizar los resultados generales de la influencia de la empatía sobre los valores finales, la Preocupación Empática (EC) es la dimensión de la empatía que influye en mayor número de valores finales. Así, se aprecia que esta dimensión influye, y correlaciona significativamente, sobre: v1 «Tener una vida confortable», v3 «Tener un sentido de realización», v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener una vida agradable», v6 «Tener igualdad entre todos», v7 «Tener seguridad familiar», v8 «Tener libertad» y v10 «Tener equilibrio interno». En la siguiente tabla (tabla 51) presentamos las puntuaciones medias en los mencionados valores finales. El número de sujetos que se establece en cada grupo es de 46 en el grupo Bajo, 208 en el grupo Medio y 47 en el grupo Alto.

Tabla 51. Puntuaciones medias de cada grupo de la Preocupación empática (EC)

	v1	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v10
Bajo	1,59	1,98	2,72	2,93	3,11	1,54	1,33	1,96
Medio	1,72	1,82	1,83	2,06	1,79	1,39	1,41	1,79
Alto	2,06	1,34	1,36	1,70	1,45	1,23	1,11	1,43

Analizando estos resultados se detecta que conforme aumentan la Preocupación empática, aumenta la preferencia en todos los valores finales analizados, a excepción del valor v1 «Tener una vida confortable», que manifiesta que conforme los sujetos avanzan en la dimensión de Preocupación empática disminuye su predilección por este valor. Se aprecia la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 26.

Gráfica 26. Influencia de la Preocupación Empática (EC) en los valores finales



Influencia del Malestar Personal (PD) en los valores finales

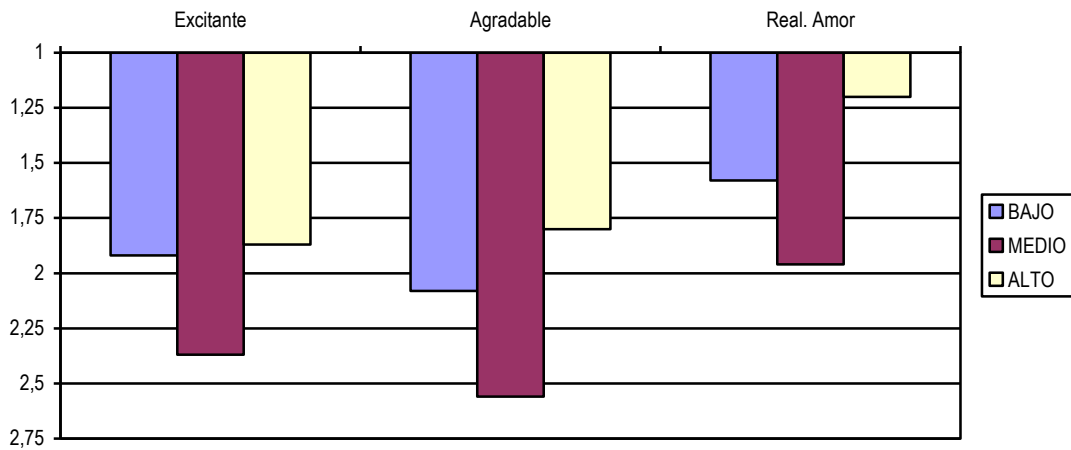
El Malestar Personal (PD) ejerce una influencia significativa en los valores finales: v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener una vida agradable», v6 «Tener igualdad entre todos», v7 «Tener seguridad familiar», y v9 «Tener felicidad». En la tabla 52 se presenta el número de sujetos que se establece en cada grupo de la dimensión Malestar Personal, así como sus puntuaciones medias en cada uno de los valores finales mencionados.

Tabla 52. Sujetos y puntuaciones medias por grupos de Malestar Personal (PD)

	N	v4 Paz	v5 Vida agradable	v6 Igualdad	v7 Seguridad familiar	v9 Felicidad
Bajo	50	2,42	2,66	2,34	1,64	1,52
Medio	208	1,80	2,11	1,86	1,33	1,22
Alto	43	1,72	1,67	1,84	1,37	1,14

Analizando estos resultados se detecta que son los grupos altos en Malestar Personal (PD) los que prefieren en mayor medida todos los valores finales analizados. Vemos la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 27.

Gráfica 27. Influencia de la dimensión Malestar Personal (PD) en los valores finales



10.1.2 Relación entre las dimensiones de la empatía y los valores instrumentales

Tal y como se indico en el análisis de la influencia de la empatía en valores finales, para constatar como los valores instrumentales se ven influidos por las dimensiones de la empatía se ha realizado un análisis ANOVA entre-grupos (tabla 53).

Tabla 53. Influencia de la empatía en la preferencia de valores instrumentales

	PT		FS		EC		PD	
	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2
v19 Ambicioso	,953	,000	,277	,009	,037	,022	,420	,006
v20 Abierto	,015	,028	,149	,013	,112	,015	,826	,001
v21 Competente	,513	,004	,262	,009	,126	,014	,085	,016
v22 Alegre	,862	,001	,757	,002	,721	,002	,002	,041
v23 Limpio	,625	,003	,457	,005	,589	,004	,302	,008
v24 Valiente	,238	,010	,446	,005	,001	,044	,053	,020
v25 Indulgente	,012	,029	,090	,016	,000	,061	,272	,009
v26 Servicial	,001	,045	,333	,007	,000	,142	,250	,009
v27 Honrado	,007	,033	,005	,035	,000	,064	,620	,003
v28 Creativo	,010	,031	,000	,052	,485	,005	,179	,011
v29 Independiente	,904	,001	,122	,014	,040	,021	,498	,005
v30 Intelectual	,045	,021	,287	,008	,565	,004	,111	,015
v31 Lógico	,154	,012	,155	,012	,189	,011	,436	,006
v32 Cariñoso	,088	,016	,001	,049	,000	,052	,000	,052
v33 Obediente	,530	,004	,018	,027	,115	,014	,265	,009
v34 Educado	,019	,026	,016	,027	,269	,009	,055	,019
v35 Responsabilidad	,061	,019	,004	,036	,074	,017	,413	,006
v36 Autocontrol	,008	,032	,170	,012	,792	,002	,555	,004

*Nivel de significación $p < ,05$

De este primer análisis se extraen estas primeras conclusiones: todas las dimensiones de la empatía ejercen influencia en la preferencia de valores instrumentales de nuestros sujetos. Por orden, es la Preocupación empática (EC) y la Toma de perspectiva (PT) son las dimensiones que influyen en más cantidad de valores instrumentales (7 en total). A continuación le sigue la dimensión Fantasía - FS que influye en seis valores en total cada una y por último el Malestar Personal - PD influye únicamente en dos valores. Se destaca también que la dimensión de Preocupación Empática presenta los niveles más altos de efecto (Eta cuadrado parcial) influyendo un

14,2% en el valor “Ser servicial”; un 6’4% en el valor “Ser honrado” y un 6,1% en “Ser indulgente-tolerante”. Estos aspectos los analizaremos detenidamente más adelante. Se ha realizado, junto con el análisis ANOVA una prueba de correlaciones (tabla 54).

Tabla 54. Correlaciones entre empatía y preferencia de valores instrumentales

	PT	FS	EC	PD
v19 Ambicioso	,016	-,045	,123(*)	,076
v20 Abierto	-,143(*)	-,111	-,115(*)	,008
v21 Competente	-,036	-,081	,082	,049
v22 Alegre	,000	,019	-,013	-,192(**)
v23 Limpio	,006	,072	-,046	-,086
v24 Valiente	-,072	-,063	-,128(*)	,140(*)
v25 Indulgente	-,168(**)	-,125(*)	-,247(**)	-,077
v26 Servicial	-,213(**)	-,076	-,346(**)	-,093
v27 Honrado	-,175(**)	-,183(**)	-,252(**)	-,002
v28 Creativo	-,159(**)	-,226(**)	-,070	,082
v29 Independiente	-,007	-,096	,098	-,047
v30 Intelectual	-,141(*)	-,087	-,040	-,068
v31 Lógico	-,099	-,105	-,096	-,031
v32 Cariñoso	-,040	-,221(**)	-,227(**)	-,119(*)
v33 Obediente	-,049	-,018	-,114(*)	-,035
v34 Educado	-,150(**)	-,127(*)	-,094	-,125(*)
v35 Responsabilidad	-,136(*)	-,141(*)	-,129(*)	-,058
v36 Autocontrol	-,179(**)	-,108	-,038	-,059

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significativa al nivel 0,05

Los resultados de esta prueba, muestran una gran coincidencia con los resultados del ANOVA. Sí que ha arrojado nuevas relaciones entre la empatía y los valores instrumentales, que no aparecían en el análisis ANOVA. En los puntos siguientes de este apartado se analiza cada una de las dimensiones de la empatía que se ha constatado

ejercen una influencia significativa en la preferencia de algunos valores instrumentales por parte de los sujetos de nuestra muestra.

Influencia de la Toma de Perspectiva (PT) en los valores instrumentales

Tal y como se ha visto en el análisis de los resultados generales, la Toma de perspectiva (PT) ejercía una influencia significativa en los valores instrumentales v20 «Ser abierto», v25 «Ser indulgente», v26 «Ser servicial», v27 «Ser honrado», v28 «Ser creativo», v30 «Ser intelectual» y v34 «Ser educado». Además la prueba de correlaciones corroboró la relación significativa de estos valores además de detectar dos nuevos: v35 «Ser responsable» y v36 «Ser controlado». En la tabla 55 se presentan las puntuaciones medias en los mencionados valores finales.

Tabla 55. Sujetos y Puntuaciones medias de cada grupo de Toma de Perspectiva (PT)

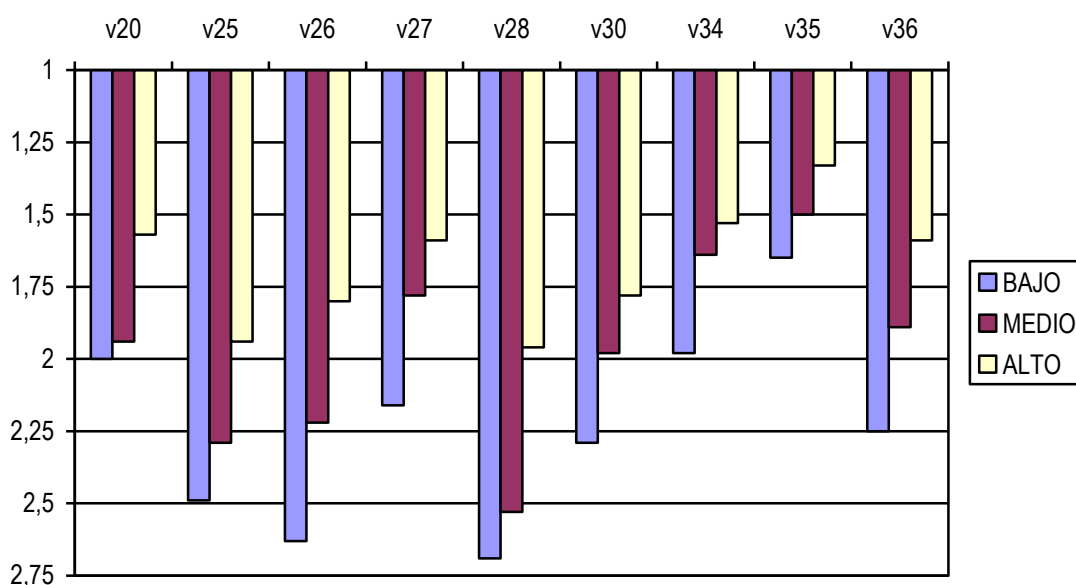
	N	v20 Abierto	v25 Indulgente	v26 Servicial	v27 Honrado	v28 Creativo
Bajo	51	2,00	2,49	2,63	2,16	2,69
Medio	199	1,94	2,29	2,22	1,78	2,53
Alto	51	1,57	1,94	1,80	1,59	1,96

	v30 Intelectual	v34 Educado	v35 Responsable	v36 Autocontrol
	2,29	1,98	1,65	2,25
	1,98	1,64	1,50	1,89
	1,78	1,53	1,33	1,59

De nuevo, y tal como pasaba con la influencia de la dimensión Toma de perspectiva en los valores finales, se aprecia claramente que conforme los sujetos aumentan en esta dimensión de la empatía aumenta la preferencia de los sujetos por

todos los valores analizados. De una forma más visual podemos encontrar la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 28.

Gráfica 28. Influencia de la Toma de Perspectiva (PT) en los valores instrumentales



Influencia de la Fantasía (FS) en los valores instrumentales

A partir de los resultados obtenidos se aprecia que la dimensión Fantasía (FS) influye en siete valores: v27 «Ser honrado», v28 «Ser creativo», v31 «Ser lógico», v32 «Ser cariñoso», v33 «Ser obediente», v34 «Ser educado» y v35 «Ser responsable». Además la prueba de correlaciones indicó un resultado más, la correlación de esta dimensión con v25 «Ser indulgente - tolerante». En la tabla 56 se presentan las puntuaciones medias en los mencionados valores instrumentales. En esta ocasión, de nuevo, se detecta que conforme aumentan la Fantasía (FS), aumenta la preferencia de los sujetos hacia estos

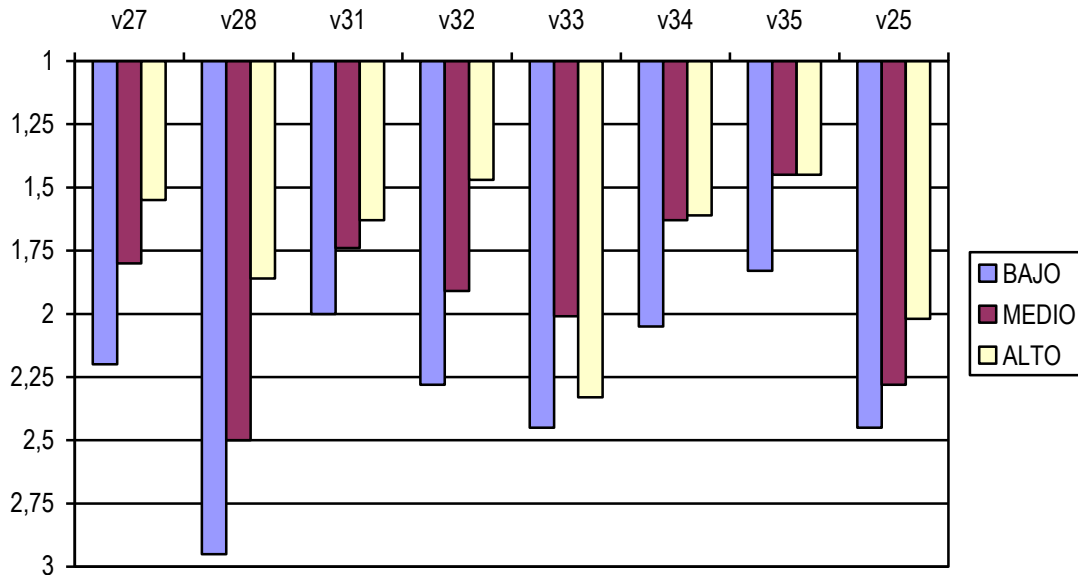
valores instrumentales analizados. De una forma más visual podemos encontrar la distribución de las puntuaciones en la gráfica 29.

Tabla 56. Sujetos y puntuaciones medias por grupos de Fantasía (FS)

	N	v27 Honrado	v28 Creativo	v31 Lógico	v32 Cariñoso
Bajo	40	2,20	2,95	2,00	2,28
Medio	212	1,80	2,50	1,74	1,91
Alto	49	1,55	1,86	1,63	1,47

	v33 Obediente	v34 Educado	v35 Responsable	v25 Indulgente
Bajo	2,45	2,05	1,83	2,45
Medio	2,01	1,63	1,45	2,28
Alto	2,33	1,61	1,45	2,02

Gráfica 29. Influencia de la Fantasía (FS) en los valores instrumentales



Influencia de la Preocupación Empática (EC) en los valores instrumentales

Como se ha observado al analizar los resultados generales de la influencia de la empatía sobre los valores instrumentales, la Preocupación Empática (EC) es la dimensión de la empatía que influye en mayor número de valores finales. Así, se aprecia que esta dimensión influye sobre: v19 «Ser ambicioso», v24 «Ser valiente», v25 «Ser indulgente-tolerante», v26 «Ser servicial», v27 «Ser honrado», v29 «Ser independiente» y v32 «Ser cariñoso». La prueba de correlaciones también mostro relación significativa con los valores: v33 «Ser obediente» y v35 «Ser responsable» (véase tabla 57).

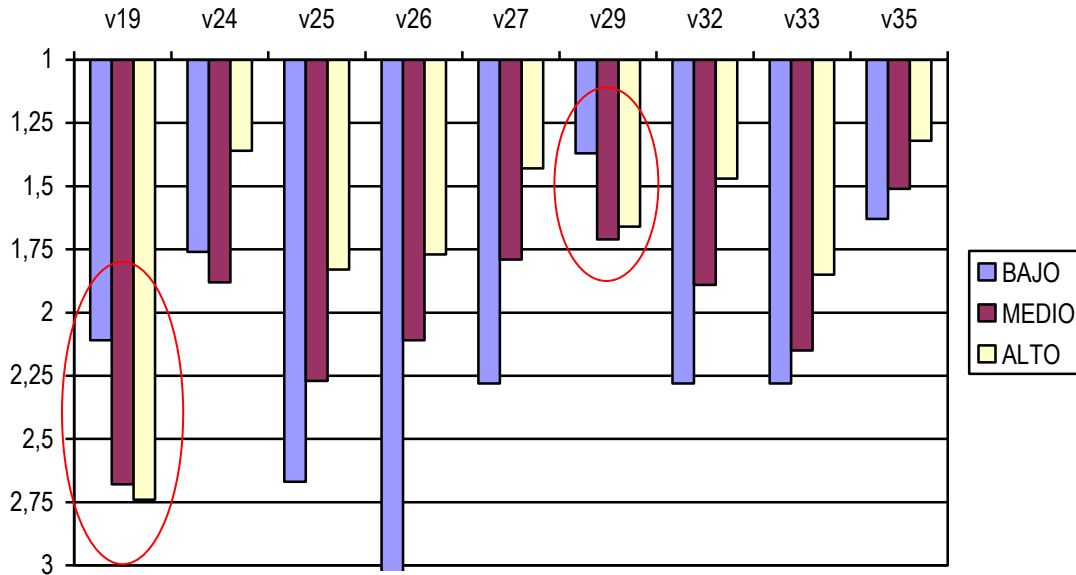
Tabla 57. Puntuaciones medias por grupos de Preocupación Empática (EC)

	N	v19 Ambicioso	v24 Valiente	v25 Indulgente	v26 Servicial	v27 Honrado
Bajo	46	2,11	1,76	2,67	3,17	2,28
Medio	208	2,68	1,88	2,27	2,11	1,79
Alto	47	2,74	1,36	1,83	1,77	1,43

	v29 Independiente	v32 Cariñoso	v33 Obediente	v35 Responsable
	1,37	2,28	2,28	1,63
	1,71	1,89	2,15	1,51
	1,66	1,47	1,85	1,32

Analizando estos resultados se detecta que conforme aumentan la Preocupación Empática (EC), aumenta la preferencia en todos los valores instrumentales analizados, a excepción de los valores v19 «Ser ambicioso» y v29 «Ser independiente», es decir estos dos valores son más preferidos por sujetos con bajo nivel de Preocupación empática. Vemos la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 30.

Gráfica 30. Influencia de la Preocupación Empática (EC) en los valores instrumentales



Influencia del Malestar Personal (PD) en los valores finales

El Malestar Personal (PD) ejerce una influencia significativa en los valores finales: v22 «Ser alegre» y v32 «Ser cariñoso». La prueba de correlaciones mostró dos resultados más, la correlación significativamente entre la dimensión Malestar Personal (PD) y los valores v24 «Ser valiente» y v34 «Ser educado».

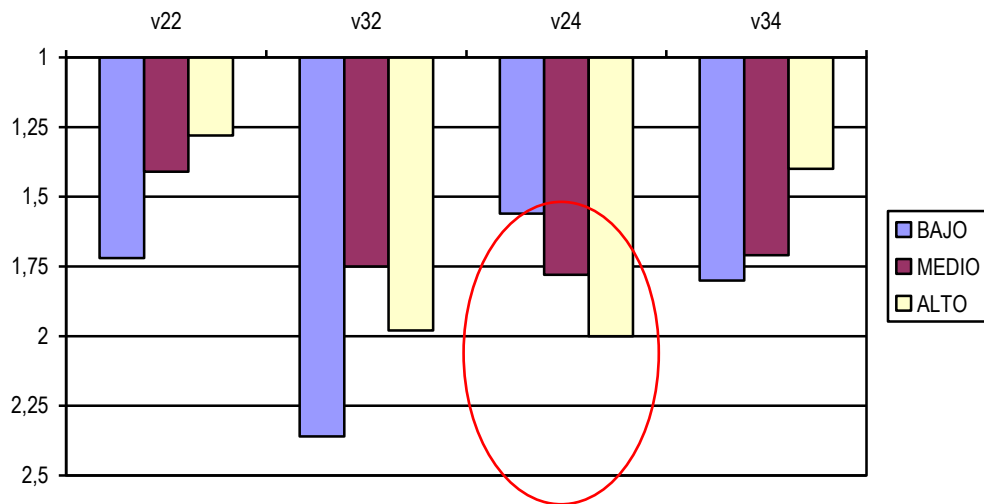
En la tabla 58 se presenta el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de Malestar Personal (PD), así como sus puntuaciones medias en cada uno de los valores instrumentales mencionados.

Tabla 58. Sujetos y puntuaciones medias por grupos de Malestar Personal (EC)

	N	v22 Alegre	v32 Cariñoso	v24 Valiente	v34 Educado
Bajo	50	1,72	2,36	1,56	1,80
Medio	208	1,41	1,75	1,78	1,71
Alto	43	1,28	1,98	2,00	1,40

De la misma forma que ocurría con la dimensión de la empatía anteriormente analizada, se detecta que conforme aumentan el Malestar personal (PD), aumenta la preferencia en todos los valores instrumentales analizados, a excepción del valor v24 «Ser valiente», es decir este valor es preferido preferidos por sujetos con bajo nivel de Malestar personal. Vemos la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 31.

Gráfica 31. Influencia de la dimensión Malestar Personal (EC) en los valores instrumentales



10.2 Resultados relación Razonamiento Prosocial y Valores

10.2.1 Relación entre las categorías del razonamiento prosocial y los valores finales

Este apartado del capítulo intenta analizar la influencia que puede ejercer el razonamiento moral prosocial a la hora de la preferencia de valores en los adolescentes. Para ello, se ha considerado cada una de las categorías de razonamiento prosocial (*Razonamiento Hedonista, Orientado a la aprobación, Orientado a las necesidades, Estereotipado, Internalizado y Puntuación Compuesta*) como variables independientes (VI) y cada uno de los valores humanos que presenta la Escala de Valores de Rokeah (1973) como variables dependientes (VD).

En cada una de las categorías de razonamiento prosocial se han establecido tres grupos según que los sujetos tengan una puntuación inferior a la media menos una desviación típica («Grupo Bajo»), una puntuación en torno a la media +/- una DT («Grupo Medio»), o una puntuación superior a la media más una desviación típica («Grupo Alto»).

Es importante tener en cuenta, antes de pasar a presentar e interpretar los datos, que las escalas de valoración de ambos constructos tienen sentidos contrarios. Es decir, cuando una puntuación alta en razonamiento prosocial significa presencia alta del constructo, en la preferencia de valores es al contrario: una puntuación alta en un valor significa una baja preferencia del valor por parte del sujeto.

Para analizar en un primer momento que valores finales se ven influidos por el razonamiento prosocial se ha realizado un análisis ANOVA entre-grupos (tabla 59). En ella se pueden apreciar los niveles de significación (p) de cada efecto y sus tamaños (Eta cuadrado parcial).

Tabla 59. Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores finales

	HEDO		APROB		NECESID		ESTEREO		INTERNA		PuntCom	
	p^*	η^2	p^*	η^2	p^*	η^2	p^*	η^2	p^*	η^2	p^*	η^2
v1 Confortable	,954	,000	,479	,005	,701	,002	,954	,000	,568	,004	,251	,009
v2 Excitante	,521	,004	,018	,027	,005	,034	,670	,003	,189	,011	,009	,031
v3 Realización	,045	,021	,010	,030	,370	,007	,180	,011	,000	,059	,000	,070
v4 Paz	,002	,041	,171	,012	,426	,006	,000	,083	,017	,027	,002	,043
v5 Agradable	,003	,039	,113	,015	,727	,002	,001	,046	,008	,032	,007	,033
v6 Igualdad	,000	,068	,284	,008	,121	,014	,002	,040	,001	,047	,004	,036
v7 Seg. Famil	,020	,026	,007	,033	,595	,003	,012	,029	,805	,001	,148	,013
v8 Libertad	,506	,005	,000	,057	,395	,006	,168	,012	,045	,021	,025	,024
v9 Felicidad	,028	,024	,000	,055	,945	,000	,650	,003	,626	,003	,937	,000
v10 Equilibrio	,102	,015	,000	,078	,923	,001	,342	,007	,200	,011	,236	,010
v11 RealizaAmor	,753	,002	,013	,029	,011	,030	,098	,015	,476	,005	,683	,003
v12 SegNacional	,193	,011	,022	,025	,451	,005	,049	,020	,041	,021	,015	,028
v13 Placer	,041	,021	,013	,029	,677	,003	,966	,000	,574	,004	,921	,001
v14 Salvación	,082	,017	,002	,042	,213	,010	,063	,018	,341	,007	,163	,012
v15 Autoestima	,056	,019	,001	,049	,000	,065	,781	,002	,055	,019	,022	,025
v16 RespDeOtros	,390	,006	,445	,005	,455	,005	,542	,004	,185	,011	,016	,027
v17 Amistad	,053	,020	,180	,011	,517	,004	,813	,001	,682	,003	,481	,005
v18 Sabiduria	,070	,018	,025	,025	,581	,004	,495	,005	,002	,042	,305	,008

*Nivel de significación $p < ,05$

De este primer análisis se extraen estas primeras conclusiones: todos los tipos de razonamiento prosocial ejercen influencia en la preferencia de valores finales de nuestros sujetos. Por orden, es el razonamiento por Aprobación el que influye en más cantidad de valores finales (12 en total); le sigue la Puntuación Compuesta PROM (9

en total); los razonamientos Hedonista y Internalizado (7 en total); Estereotipado (5 en total), y Necesidades (3 en total).

Se destaca también que los tamaños de efecto (Eta cuadrado parcial) más importantes son: la influencia de un 8,3% del razonamiento Estereotipado en «Tener un mundo en paz»; el 7,8% del razonamiento por Aprobación sobre el valor «Tener equilibrio interno»; el 7% de la Puntuación Compuesta PROM sobre «Tener un sentido de realización» y el 6,8 del razonamiento Hedonista sobre el valor «Tener igualdad entre todos». Estos aspectos los analizaremos detenidamente más adelante.

Tabla 60. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y los valores finales

	HERDON	APROB	NECES	ESTEREO	INTERNA	PuntCom
v1 Confortable	-,007	,008	-,043	,011	-,027	-,043
v2 Excitante	-,063	,163(**)	-,023	-,051	-,091	-,130(*)
v3 Realización	,143(*)	,172(**)	-,077	-,099	-,235(**)	-,259(**)
v4 Paz	,192(**)	,098	,069	-,162(**)	-,135(*)	-,207(**)
v5 Agradable	,178(**)	,121(*)	,021	-,152(**)	-,125(*)	-,144(*)
v6 Igualdad	,256(**)	,087	,116(*)	-,133(*)	-,179(**)	-,188(**)
v7 Seg. Familia	,156(**)	,087	-,024	-,161(**)	-,015	-,083
v8 Libertad	,000	,235(**)	-,055	-,105	-,104	-,148(*)
v9 Felicidad	-,082	,172(**)	-,019	-,054	,055	,000
v10 Equilibrio	-,108	,279(**)	,005	-,077	-,092	-,094
v11 Reali. Amor	,018	,169(**)	-,118(*)	-,024	,017	-,050
v12 Seg. Nacion	-,089	,122(*)	,023	,014	,030	,015
v13 Placer	-,130(*)	,168(**)	-,022	-,010	,051	,000
v14 Salvación	,041	-,139(*)	,017	,056	,084	,087
v15 Autoestima	,042	,197(**)	-,243(**)	-,041	-,090	-,137(*)
v16 RespetDeOtro	,032	-,064	-,023	,013	,101	,097
v17 Amistad	,080	,103	-,065	-,029	-,047	-,031
v18 Sabiduria	-,086	,139(*)	,006	,003	-,099	-,055

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significativa al nivel 0,05

Junto con el análisis ANOVA, y en este primer apartado donde se analizan los resultados generales de los dos constructos, se ha realizado una prueba de correlaciones. Los resultados de esta prueba muestran una entera concordancia con los resultados obtenidos por el ANOVA (véase tabla 60).

En los puntos siguientes de este primer apartado vamos a analizar cada uno de los razonamientos prosociales que hemos constatado ejercen una influencia significativa en la preferencia de algunos valores finales por parte de los sujetos de nuestra muestra.

Influencia del Razonamiento Prosocial Hedonista en los valores finales

Tal y como se ha visto en el análisis de los resultados generales, el razonamiento *Hedonista* ejercía una influencia significativa en los valores finales v3 «Tener un sentido de realización», v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener un mundo agradable», v6 «Tener igualdad entre todos», v7 «Tener seguridad familiar», v9 «Tener felicidad» y v13 «Tener placer». En la siguiente tabla (tabla 61) se presentan las puntuaciones medias en los mencionados valores finales. El número de sujetos que se establece en cada grupo es de 42 en el grupo Bajo, 217 en el grupo Medio y 42 en el grupo Alto.

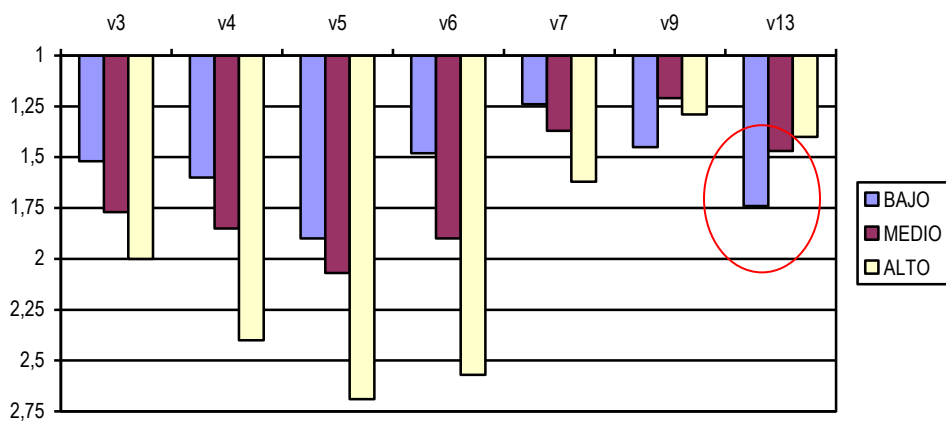
Tabla 61. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Hedonista

	v3 Realización	v4 Paz	v5 Agradable	v6 Igualdad	v7 Seg.Famili.	v9 Felicidad	v13 Placer
Bajo	1,52	1,60	1,90	1,48	1,24	1,45	1,74
Medio	1,77	1,85	2,07	1,90	1,37	1,21	1,47
Alto	2,00	2,40	2,69	2,57	1,62	1,29	1,40

A partir de estos resultados se aprecia que conforme los sujetos aumentan en razonamiento hedonista, disminuye su preferencia por los valores: v3 «Tener un sentido de realización», v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener un mundo agradable», v6 «Tener igualdad entre todos» y v7 «Tener seguridad familiar».

En otro sentido vemos, por el contrario, que conforme los sujetos aumentan en razonamiento Hedonista, aumenta su preferencia por los valores v9 «Tener felicidad» y v13 «Tener placer». De una forma más visual podemos encontrar la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 32.

Gráfica 32. Influencia del razonamiento Hedonista en los valores finales



Influencia del Razonamiento Prosocial Orientado a la Aprobación en los valores finales

El razonamiento *Orientado a la aprobación* ejerce una influencia significativa en gran cantidad de valores finales, 12 en total. En la tabla 62 se presenta el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de razonamiento prosocial orientado a

la Aprobación, así como sus puntuaciones medias en cada uno de los valores finales mencionados.

Tabla 62. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento por Aprobación

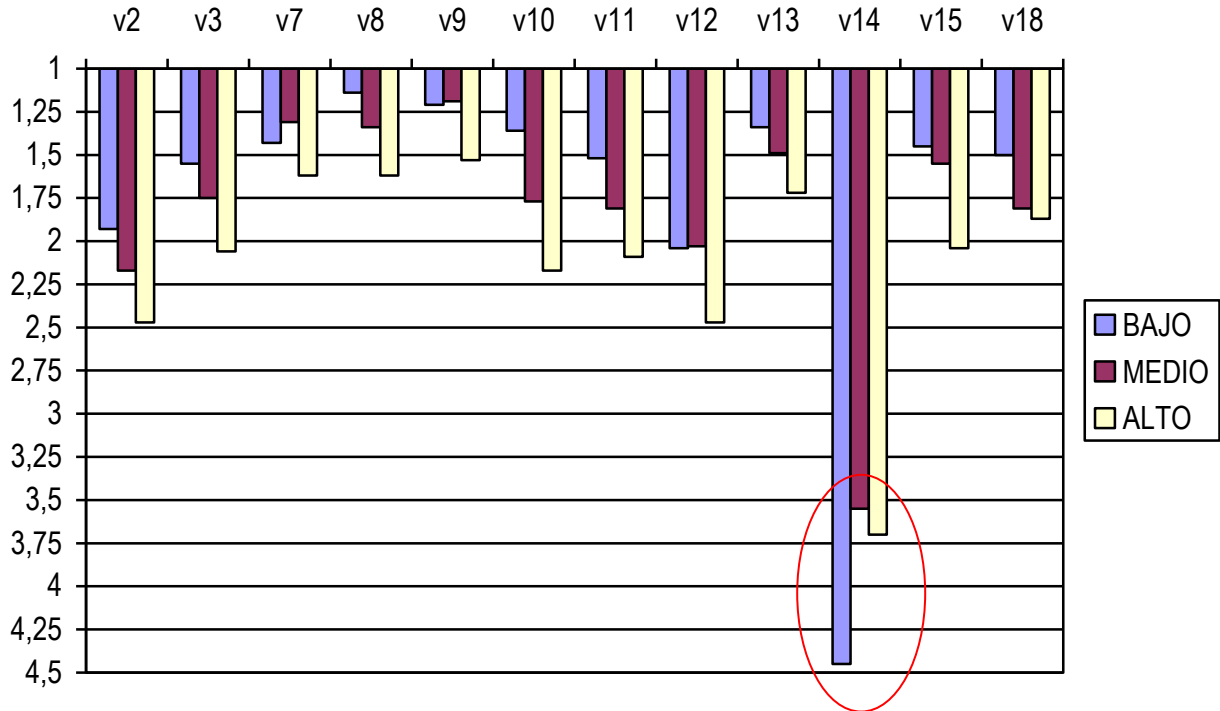
	N	v2 Vida Excitante	v3 Realización	v7 Segur Familiar	v8 Libertad	v9 Felicidad	v10 Equilibrio	v11 Reali. Amor
Bajo	56	1,93	1,55	1,43	1,14	1,21	1,36	1,52
Medio	192	2,17	1,75	1,31	1,34	1,19	1,77	1,81
Alto	53	2,47	2,06	1,62	1,62	1,53	2,17	2,09

	v12 Segur Nacional	v13 Placer	v14 Salvación	v15 Autoestima	v18 Sabiduría
	2,04	1,34	4,45	1,45	1,50
	2,03	1,49	3,55	1,55	1,81
	2,47	1,72	3,70	2,04	1,87

Como se detectaba con el razonamiento anteriormente analizado (razonamiento Hedonista), en este caso se aprecia también que conforme los sujetos aumentan en razonamiento Orientado a la aprobación, disminuye su preferencia por todos los valores sobre los que influye a excepción del valor v14 «Lograr la salvación» donde la relación es contraria, es decir a mayores niveles de razonamiento Orientado a la aprobación mayor preferencia por este valor.

De una forma más visual podemos encontrar la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 33.

Gráfica 33. Influencia del razonamiento por Aprobación en los valores finales



Influencia del Razonamiento Prosocial orientado a las Necesidades en los valores finales

Siguiendo los resultados generales presentados al inicio del punto, el razonamiento *Orientado a las necesidades* influye significativamente en los valores finales: v2 «Tener una vida excitante», v11 «Realización del amor» y v15 «Tener respeto hacia uno mismo - autoestima».

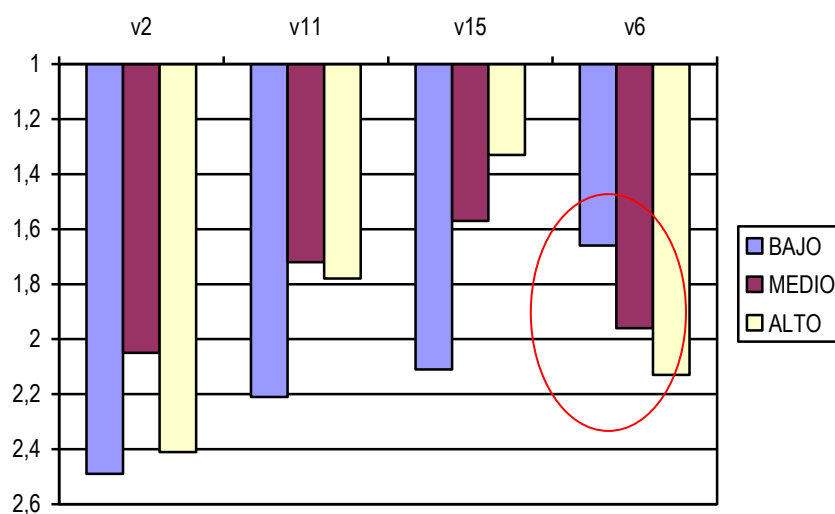
La prueba de correlaciones además indicó la relación con el valor v6 «Tener igualdad entre todos».

Tabla 63. Puntuaciones medias del razonamiento por Necesidades en los valores finales

	N	v2 Vida excitante	v11 Realiz. Amor	v15 Autoestima	v6 Igualdad
Bajo	47	2,49	2,21	2,11	1,66
Medio	208	2,05	1,72	1,57	1,96
Alto	46	2,41	1,78	1,33	2,13

En tabla 63 se presenta el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de razonamiento prosocial *Orientado a las necesidades*, así como sus puntuaciones media en los valores finales mencionados. A partir de estos resultados se aprecia que conforme aumenta el razonamiento Orientado a las Necesidades aumenta la preferencia por los valores finales: v2 «Tener una vida excitante», v11 «Realización del amor» y v15 «Tener respeto hacia uno mismo - autoestima». Y por el contrario, tal y como marcaba la correlación negativa significativa, podemos ver que conforme aumenta el razonamiento Necesidades disminuye la preferencia del valor v6 «Tener igualdad entre todos». De una forma más visual podemos encontrar la distribución en la gráfica 34.

Gráfica 34. Influencia del razonamiento Necesidades en los valores finales



Influencia del Razonamiento Prosocial Estereotipado en los valores finales

El razonamiento Estereotipado ejerce una influencia significativa en los siguientes valores finales: v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener un mundo agradable», v6 «Tener igualdad entre todos», v7 «Tener seguridad familiar» y v12 «Tener seguridad nacional». En la siguiente tabla (tabla 64) presentamos las puntuaciones medias en los mencionados valores finales. El número de sujetos que se establece en cada grupo es de 38 en el grupo Bajo, 219 en el grupo Medio y 44 en el grupo Alto.

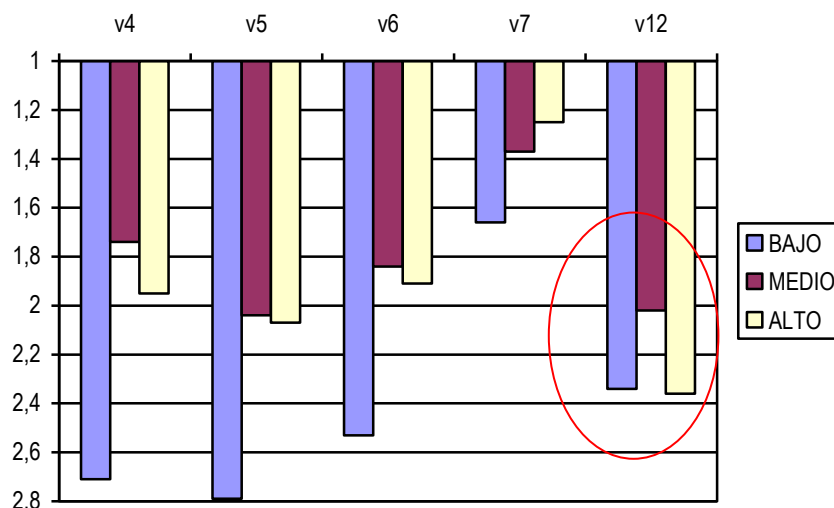
Tabla 64. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Estereotipado

	V4 Paz	V5 Mundo agradable	V6 Igualdad	V7 Secur. Familiar	V12 Secur. Nacional
Bajo	2,71	2,79	2,53	1,66	2,34
Medio	1,74	2,04	1,84	1,37	2,02
Alto	1,95	2,07	1,91	1,25	2,36

A partir de estos resultados se aprecia que conforme aumenta el razonamiento Estereotipado aumenta la preferencia por los valores finales, a excepción del valor v12 «Tener seguridad nacional». En este caso conforme aumenta el razonamiento Estereotipado disminuye la preferencia por el valor.

De una forma más visual podemos encontrar la distribución de las puntuaciones en la gráfica 35.

Gráfica 35. Influencia del razonamiento Estereotipado en los valores finales



Influencia del Razonamiento Prosocial Internalizado en los valores finales

El razonamiento Internalizado ejerce una influencia significativa en los siguientes valores finales: v3 «Tener un sentido de realización», v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener un mundo agradable», v6 «Tener igualdad entre todos», v8 «Tener libertad», v12 «Tener seguridad nacional» y v18 «Tener sabiduría».

En la siguiente tabla (tabla 65) presentamos las puntuaciones medias en los mencionados valores finales. El número de sujetos que se establece en cada grupo es de 38 en el grupo Bajo, 216 en el grupo Medio y 47 en el grupo Alto.

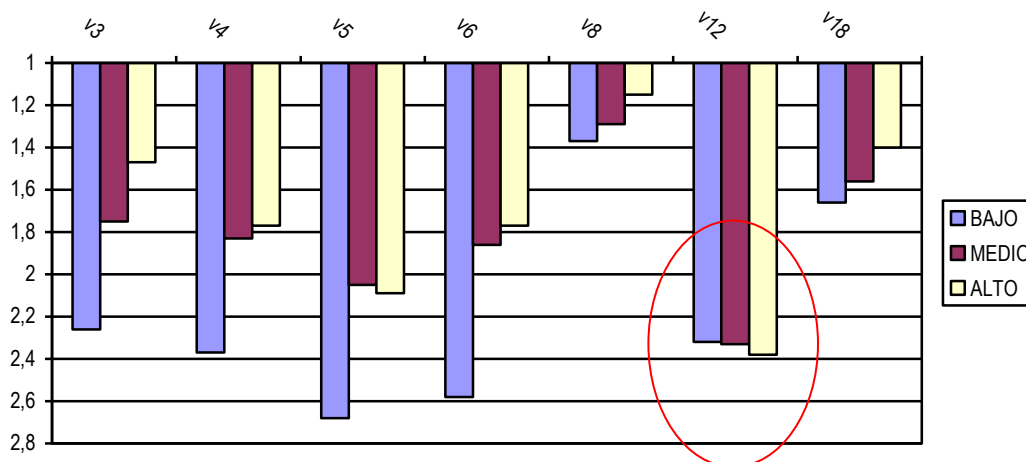
Tabla 65. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Internalizado

	v3 Realización	v4 Paz	v5 Agradable	v6 Igualdad	v8 Libertad	v12 Secur. Nacional	v18 Sabiduría
Bajo	2,26	2,37	2,68	2,58	1,37	2,32	1,66
Medio	1,75	1,83	2,05	1,86	1,29	2,33	1,56
Alto	1,47	1,77	2,09	1,77	1,15	2,38	1,40

Analizando estos resultados apreciamos que conforme los sujetos aumentan en razonamiento Internalizado, aumenta su preferencia por todos los valores finales sobre los que tiene influencia significativa, a excepción del valor v12 «Tener seguridad nacional». En este caso se aprecia que niveles altos de este razonamiento generan una menor preferencia en este valor final.

De una forma más visual podemos encontrar la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 36.

Gráfica 36. Influencia del razonamiento Internalizado en los valores finales



Relación de la Puntuación Compuesta PROM con los valores finales

Tal y como se ha visto en el análisis de los resultados generales, la Puntuación Compuesta PROM ejerce una influencia significativa en los valores finales v2 «Tener una vida excitante», v3 «Tener un sentido de realización», v4 «Tener un mundo en paz», v5 «Tener un mundo agradable», v6 «Tener igualdad entre todos», v8 «Tener libertad», v12 «Tener seguridad nacional», v15 «Tener respeto hacia uno mismo», y v16 «Tener el respeto y la admiración de los demás». En la tabla 66 se presenta el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de Puntuación Compuesta, así como sus puntuaciones medias en cada uno de los valores finales mencionados.

Tabla 66. Puntuaciones medias Puntuación Compuesta en los valores finales

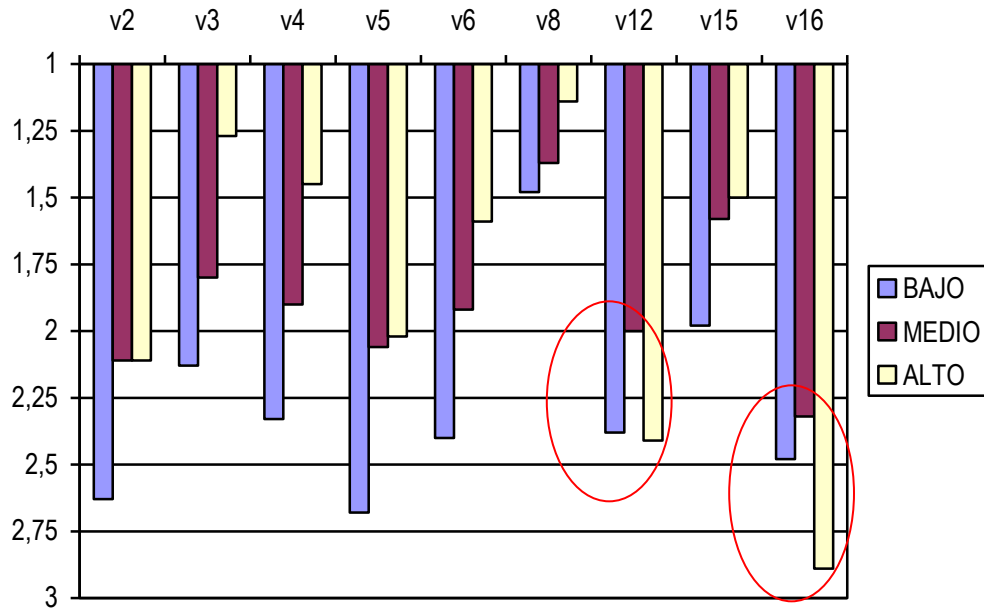
	N	v2 Vida Excitante	v3 Realización	v4 Mundo paz	v5 Mundo agradable	v6 Igualdad
Bajo	40	2,63	2,13	2,33	2,68	2,40
Medio	217	2,11	1,80	1,90	2,06	1,92
Alto	44	2,11	1,27	1,45	2,02	1,59

	v8 Libertad	v12 Secur Nacional	v15 Autoestima	v16 Respeto demás
	1,48	2,38	1,98	2,48
	1,37	2,00	1,58	2,32
	1,14	2,41	1,50	2,89

Se aprecia, en estos resultados, que conforme aumenta la Puntuación Compuesta PROM aumentan también todos los valores sobre los que influye esta puntuación, exceptuando los valores v12 «Tener seguridad nacional» y v16 «Tener el respeto y la admiración de los demás» que por el contrario podemos ver que en niveles

altos de Puntuación Compuesta disminuyen la preferencia a éstos. De una forma más visual podemos encontrar la distribución de las puntuaciones en la gráfica 37.

Gráfica 37. Influencia de cada grupo de Puntuación Compuesta en los valores finales



10.2.2 Relación entre las categorías del razonamiento prosocial y los valores instrumentales

Siguiendo las pautas marcadas en el punto anterior, para analizar en un primer momento que valores instrumentales se ven influidos por el razonamiento prosocial se ha realizado un análisis ANOVA entre-grupos (tabla 67).

En ella se pueden apreciar los niveles de significación (p) de cada efecto y sus tamaños (Eta cuadrado parcial). De este primer análisis se extraen estas primeras

conclusiones: todos los tipos de razonamiento prosocial ejercen influencia en la preferencia de valores instrumentales de nuestros sujetos. Por orden, son los razonamiento Hedonista y por Aprobación los que influyen en más cantidad de valores instrumentales (5 en total cada uno); le sigue la Puntuación compuesta PROM (3 en total); los razonamientos Estereotipado e Internalizado (2 en total cada uno) y en último lugar el razonamiento orientado a las Necesidades que sólo influye significativamente en un valor. Estos aspectos los analizaremos detenidamente más adelante.

Tabla 67. Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores instrumentales

	HEDO		APROB		NECESID		ESTEREO		INTERNA		PuntCom	
	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2
v19 Ambicioso	,017	,027	,252	,009	,052	,020	,240	,010	,222	,010	,033	,023
v20 Abierto	,785	,002	,056	,010	,384	,006	,064	,018	,100	,015	,170	,012
v21 Competente	,001	,048	,002	,039	,763	,002	,678	,003	,453	,005	,908	,001
v22 Alegre	,099	,015	,410	,006	,130	,014	,066	,018	,758	,002	,370	,007
v23 Limpio	,303	,008	,446	,005	,150	,013	,019	,026	,737	,002	,570	,004
v24 Valiente	,264	,009	,173	,012	,672	,003	,657	,003	,071	,018	,602	,003
v25 Indulgente	,361	,007	,020	,026	,771	,002	,409	,006	,021	,025	,012	,029
v26 Servicial	,001	,044	,114	,014	,181	,011	,003	,037	,001	,049	,001	,043
v27 Honrado	,100	,015	,130	,014	,312	,008	,348	,007	,123	,014	,706	,002
v28 Creativo	,898	,001	,053	,020	,564	,004	,457	,005	,163	,012	,263	,009
v29 Independiente	,149	,013	,027	,024	,032	,023	,436	,006	,664	,003	,974	,000
v30 Intelectual	,819	,001	,012	,029	,935	,000	1,000	,000	,244	,009	,829	,001
v31 Lógico	,936	,000	,007	,032	,942	,000	,847	,001	,647	,003	,187	,011
v32 Cariñoso	,019	,026	,208	,010	,637	,003	,144	,013	,809	,001	,644	,003
v33 Obediente	,354	,007	,467	,005	,283	,008	,256	,009	,579	,004	,092	,016
v34 Educado	,015	,028	,157	,012	,142	,013	1,000	,000	,905	,001	,521	,004
v35 Responsabilida	,974	,000	,931	,000	,097	,016	,407	,006	,293	,008	,124	,014
v36 Autocontrol	,636	,003	,298	,008	,051	,020	,253	,009	,135	,013	,345	,007

*Nivel de significación $p < ,05$

Junto con el análisis ANOVA, donde se han analizado los resultados generales de los dos constructos, se ha realizado una prueba de correlaciones. Los resultados de esta prueba, que complementan la anterior, corroboran las influencias que determinados valores ejercen los distintos tipos de razonamiento prosocial, sólo arroja una nueva relación, la del razonamiento Internalizado y el valor v27 «Ser honrado». Se destaca además que esta prueba no muestra ninguna correlación significativa entre el razonamiento por Necesidades y los valores instrumentales (véase tabla 68).

Tabla 68. Correlaciones entre las subescalas de razonamiento prosocial y los valores instrumentales

	HEDON	APROB	NECES	ESTEREO	INTERNA	PuntCom
v19 Ambicioso	-,162(**)	-,028	,086	,042	,024	,147(*)
v20 Abierto	,036	,036	-,001	-,033	-,057	-,083
v21 Competente	-,133(*)	,127(*)	-,019	,002	-,070	-,025
v22 Alegre	,096	,070	-,078	-,034	-,019	-,075
v23 Limpio	,069	,013	,082	-,094	,043	-,001
v24 Valiente	,036	,091	-,022	,032	-,015	-,058
v25 Indulgente	,026	,109	,033	-,071	-,141(*)	-,159(**)
v26 Servicial	,201(**)	,096	,081	-,148(**)	-,200(**)	-,200(**)
v27 Honrado	,020	,043	,068	-,019	-,115(*)	-,048
v28 Creativo	-,009	,039	,047	-,052	-,100	-,094
v29 Independiente	-,108	,067	,071	,032	-,029	,003
v30 Intelectual	-,030	,147(*)	-,006	,000	-,042	-,006
v31 Lógico	-,020	,146(*)	-,002	-,004	-,053	-,062
v32 Cariñoso	,158(**)	,009	,053	-,111	-,037	-,054
v33 Obediente	,048	-,061	,092	,080	-,048	-,015
v34 Educado	,166(**)	-,082	,053	-,001	,006	,002
v35 Responsabilidad	,009	,021	,058	-,076	-,070	-,084
v36 Autocontrol	,052	,004	,032	-,026	,057	,083

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significativa al nivel 0,05

En los puntos siguientes de este apartado se analiza cada uno de los razonamientos prosociales que se ha constatado ejercen una influencia significativa en la preferencia de algunos valores instrumentales por parte de los sujetos de nuestra muestra.

Influencia del Razonamiento Hedonista en los valores instrumentales

Tal y como se ha visto en el análisis de los resultados generales, el razonamiento hedonista ejercía una influencia significativa en los valores finales v19 «*Ser ambicioso*», v21 «*Ser competente*», v26 «*Ser servicial*», v32 «*Ser cariñoso*» y 34 «*Ser educado*». En la siguiente tabla (tabla 69) se presentan las puntuaciones medias en los mencionados valores instrumentales.

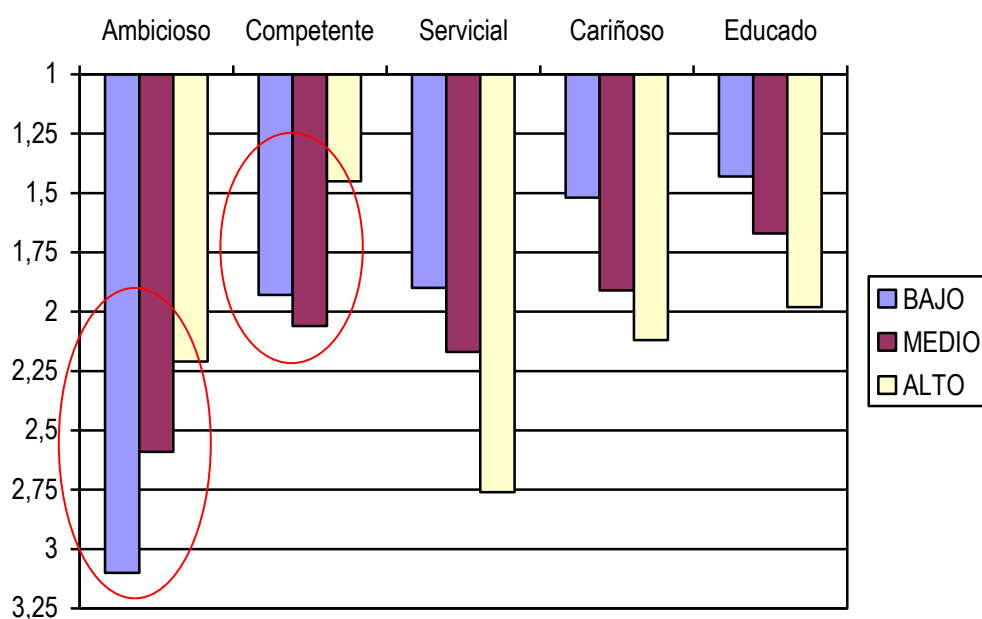
Tabla 69. Puntuaciones medias de cada grupo de razonamiento Hedonista

	<i>N</i>	v19 Ambicioso	v21 Competente	v26 Servicial	v32 Cariñoso	v34 Educado
Bajo	42	3,10	1,93	1,90	1,52	1,43
Medio	217	2,59	2,06	2,17	1,91	1,67
Alto	42	2,21	1,45	2,76	2,12	1,98

A partir de estos resultados se aprecia que la influencia de este razonamiento hedonista se polariza según cada valor. De esta forma se percibe que conforme los sujetos aumentan en razonamiento hedonista, disminuye su preferencia por los valores: v32 «*Ser servicial*», v32 «*Ser cariñoso*» y v34 «*Ser educado*».

Y por otro lado, cuando los sujetos muestran altos niveles de razonamiento hedonista prefieren más los valores v19 «Ser ambicioso» y v21 «Ser competente». De una forma más visual podemos encontrar la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 38.

Gráfica 38. Influencia del razonamiento Hedonista en los valores instrumentales

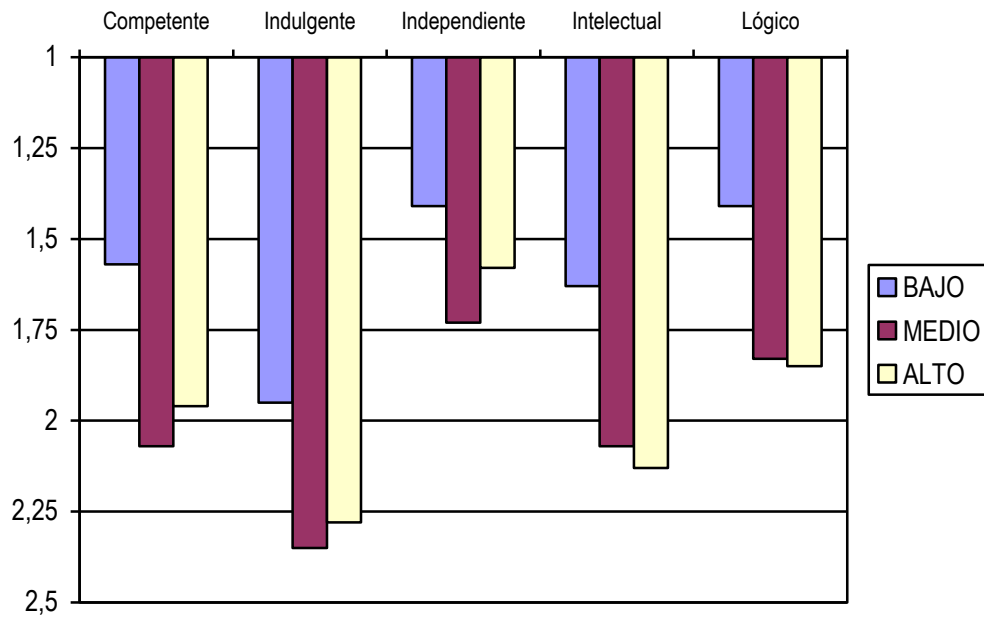


Influencia del Razonamiento por Aprobación en los valores instrumentales

Siguiendo los resultados generales presentados al inicio del punto, el razonamiento por Aprobación influye significativamente en los valores instrumentales: v21 «Ser competente», v25 «Ser indulgente», v29 «Ser independiente», v30 «Ser intelectual» y v31 «Ser lógico».

Se aprecia, a partir de estos resultados, que en niveles medios y altos de razonamiento por Aprobación disminuye la preferencia por los cinco valores sobre los que tiene una influencia significativa. En la gráfica 39 se presenta la distribución de estas puntuaciones.

Gráfica 39. Influencia del razonamiento por Aprobación en los valores instrumentales



Influencia del RMP por Necesidades en los valores instrumentales

A partir de los resultados obtenidos se aprecia que el razonamiento por Necesidades influye en el valor v29 «Ser independiente», aunque sin presentar correlación significativa. Como se aprecia en la tabla 70 a niveles medios del razonamiento Estereotipado corresponden la preferencia más baja en este valor.

Tabla 70. Puntuaciones medias del RMP por Necesidades en el valor v29 «Ser independiente»

	N	v29 «Ser independiente»
Bajo	47	1,38
Medio	208	1,72
Alto	46	1,59

Influencia del RMP Estereotipado en los valores instrumentales

A partir de los resultados obtenidos se aprecia que el razonamiento Estereotipado influye en los valores v23 «Ser limpio» y v26 «Ser servicial». En la siguiente tabla (tabla 71) se presentan las puntuaciones medias en los mencionados valores instrumentales. Más concretamente se detecta que conforme los sujetos presentan mayor nivel de RMP por Necesidades valoran más el hecho de ser limpios y serviciales en su vida.

Tabla 71. Sujetos y puntuaciones medias en los valores v23 «Ser limpio» y v26 «Ser servicial»

	N	Limpio	Servicial
Bajo	38	2,21	2,79
Medio	219	1,72	2,14
Alto	44	1,82	2,11

Influencia del RMP Internalizado en los valores instrumentales

Como se ha observado al analizar los resultados generales de la influencia del razonamiento prosocial sobre los valores instrumentales, el razonamiento Internalizado influye en dos valores y la prueba de correlaciones arroja además la influencia en otro más. Así, se aprecia que este razonamiento influye sobre: los valores instrumentales

v25 «Ser indulgente» y v26 «Ser servicial», y correlaciona significativamente con el valor v27 «Ser honrado». En la siguiente tabla (tabla 72) presentamos las puntuaciones medias en los mencionados valores instrumentales por cada grupo de RMP Internalizado.

Tabla 72. Puntuaciones medias de cada grupo de RMP Internalizado en valores instrumentales

	N	Indulgente	Servicial	Honrado
Bajo	38	2,39	2,84	1,97
Medio	216	2,31	2,16	1,83
Alto	47	1,91	1,96	1,57

Analizando estos resultados se aprecia claramente que la influencia del razonamiento Internalizado en estos valores instrumentales sigue la misma dirección. Es decir, que conforme los sujetos aumentan en este tipo de razonamiento, aumenta su preferencia por todos estos valores instrumentales: a mayor RMP Internalizado más valoración en la vida dan los sujetos a ser tolerantes, serviciales y honrados.

Relación de la Puntuación Compuesta PROM con los valores instrumentales

La Puntuación Compuesta PROM ejerce una influencia significativa en los valores instrumentales v19 «Ser ambicioso», v25 «Ser indulgente» y v26 «Ser servicial». La prueba de correlaciones indicó además correlación significativa de todos estos valores con la Puntuación Compuesta PROM. En la tabla 73 se presenta el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de Puntuación Compuesta, así como sus puntuaciones medias en cada uno de los valores finales mencionados.

En este caso también se aprecia de forma clara que conforme aumenta la Puntuación Compuesta PROM aumenta la preferencia de los adolescentes de nuestra muestra por ser tolerantes y serviciales, mientras que al contrario dejan de preferir el ser ambiciosos en sus vidas.

Tabla 73. Puntuaciones medias de cada grupo de Puntuación Compuesta en valores instrumentales

	N	Ambicioso	Indulgente	Servicial
Bajo	40	2,28	2,45	2,75
Medio	217	2,57	2,30	2,18
Alto	44	3,07	1,89	1,89

10.3 Relación entre el Razonamiento Prosocial y la Empatía

10.3.1 Resultados globales de la relación entre los constructos.

En este apartado del capítulo nos proponemos analizar las relaciones existentes entre estos dos constructos. Para ello, se ha considerado cada una de las categorías de razonamiento prosocial (*Razonamiento Hedonista, orientado a la Aprobación, orientado a las Necesidades, Internalizado y Puntuación Compuesta*) como variables independientes (VI) y cada una de las dimensiones de empatía (*Toma de Perspectiva PT, Fantasía FS, Preocupación empática EC, y Malestar personal PD*) como variables dependientes (VD).

Se ha seguido el mismo método para establecer los grupos de nivel de razonamiento moral prosocial que en los apartados anteriores, es decir en cada una de

las categorías de RMP se han establecido tres grupos según que los sujetos tengan una puntuación inferior a la media menos una desviación típica («Grupo Bajo»), una puntuación en torno a la media +/- una desviación típica («Grupo Medio»), o una puntuación superior a la media más una desviación típica («Grupo Alto»). A continuación se ha realizado un ANOVA entre-grupos (tabla 74).

Tabla 74. Influencia del razonamiento moral prosocial en las dimensiones de la empatía

	HEDO		APROB		NECESID		ESTEREO		INTERNA		PuntCom	
	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2	<i>p</i> *	η^2
PT	,445	,005	,793	,002	,354	,007	,217	,010	,026	,024	,346	,007
FS	,268	,009	,341	,007	,209	,010	,142	,013	,052	,020	,337	,007
EC	,000	,070	,000	,051	,166	,012	,003	,037	,000	,078	,000	,076
PD	,002	,041	,020	,026	,033	,023	,014	,028	,569	,004	,904	,001

*Nivel de significación $p < ,05$

Estos primeros resultados nos muestran que todas las subescalas del razonamiento prosocial ejercen influencia sobre la empatía. Se aprecia que los tamaños de efectos más significativos son los que ejerce el RMP Internalizado del 7,8% sobre EC; el 7,7% que produce la Puntuación Compuesta PROM sobre EC y el 7% que presenta el RMP Hedonista sobre EC también. Por otro lado se destaca que la dimensión de la empatía FS-Fantasía no está influenciada significativamente por el RMP y que por el contrario la dimensión EC-Preocupación Empática está influenciada por todas las subescalas del RMP. Estos aspectos los analizaremos más detenidamente en el siguiente apartado.

Junto con en análisis ANOVA, y en este primer apartado donde analizamos los resultados generales de los dos constructos, hemos realizado una prueba de correlaciones (tabla 75). Los resultados de esta prueba, que complementan la anterior, nos muestran un nuevo resultado: la correlación entre razonamiento Internalizado y la Fantasía (FS).

Tabla 75. Correlaciones entre categorías de razonamiento prosocial y dimensiones de la empatía

	HEDON	APROB	NECESID	ESTEREO	INTERNA	PuntCom
PT	-,072	-,029	-,066	,001	,148(**)	,079
FS	-,093	-,081	-,063	,097	,138(*)	,085
EC	-,241(**)	-,137(*)	-,084	,125(*)	,271(**)	,276(**)
PD	-,109	,062	-,011	,127(*)	-,006	-,007

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significativa al nivel 0,05

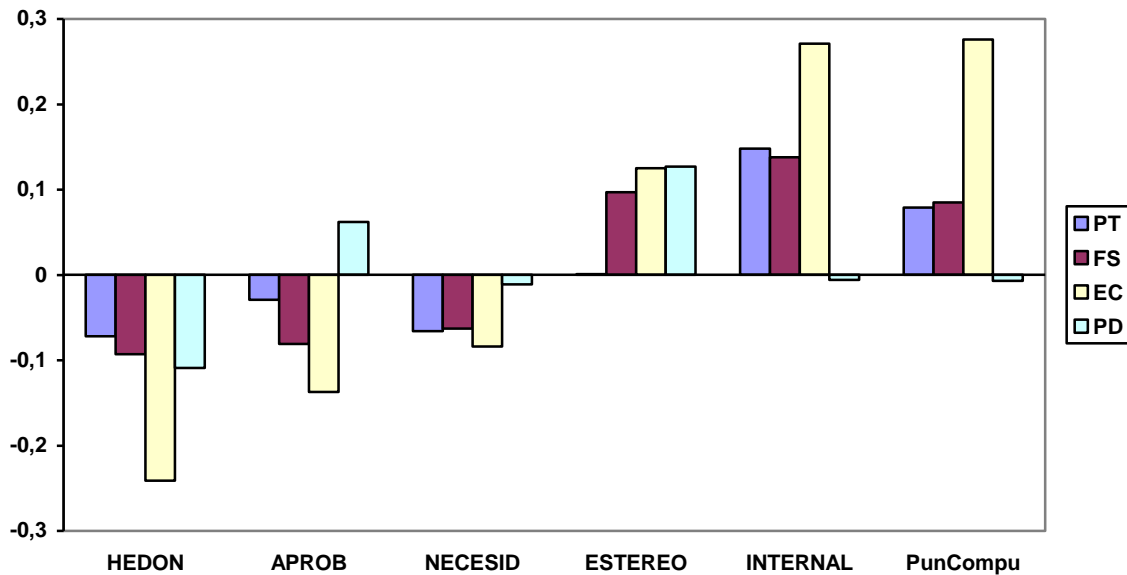
Además podemos destacar claramente que la dimensión Preocupación empática (EC) de la empatía correlaciona con todas las subescalas del razonamiento moral prosocial, exceptuando el RMP por Necesidades. Estas correlaciones toman un sentido negativo en las formas más básicas de este razonamiento (Hedonista y orientado a la Aprobación) y en un sentido positivo con el resto de subescalas de razonamiento prosocial más avanzado (Estereotipado, Internalizado y Puntuación Compuesta).

También podemos apreciar que la subescala del razonamiento prosocial orientado a la Aprobación correlaciona negativamente con todas las dimensiones de la empatía (exceptuando PD). También las dos formas de razonamiento prosocial más

avanzado (razonamiento Internalizado y Puntuación Compuesta PROM) presentan correlaciones positivas con todas las dimensiones de la empatía, a excepción del Malestar Personal (PD) donde correlacionan negativamente.

En la gráfica 40 se puede apreciar de una forma más visual todos estos resultados comentados.

Gráfica 40. Correlaciones entre categorías de razonamiento prosocial y dimensiones de empatía



10.3.2 Relaciones significativas entre el razonamiento prosocial y la empatía

En esta segunda parte del apartado nos vamos a centrar en cada uno de los razonamientos prosociales que hemos constatado ejercen una influencia significativa en las puntuaciones de empatía de los sujetos de nuestra muestra.

Influencia del Razonamiento Prosocial Hedonista en la empatía

Como vimos en los resultados generales el razonamiento hedonista ejercía una influencia significativa en la dimensión de la empatía EC-Preocupación empática y PD-Malestar Personal. En la siguiente tabla (tabla 76) presentamos el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de razonamiento prosocial hedonista, así como sus puntuaciones medias en dicha dimensión de la empatía.

A partir de estos resultados apreciamos que puntuaciones más bajas en razonamiento hedonista van acompañadas de puntuaciones más altas en preocupación empática.

Tabla 76. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo de razonamiento Hedonista

	<u>N</u>	<u>EC</u>	<u>PD</u>
Bajo	42	19,17	11,38
Medio	217	18,24	10,26
Alto	42	15,10	8,76

Influencia del RMP orientado a la Aprobación en la empatía

El razonamiento orientado a la Aprobación ejerce una influencia significativa en las dimensiones de la empatía: Preocupación empática (EC) y Malestar Personal (PD). En la tabla 77 presentamos el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de razonamiento prosocial orientado a la Aprobación, así como sus puntuaciones medias en cada una de las dimensiones de la empatía mencionadas.

Tabla 77. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo de RMP por Aprobación

	N	EC	PD
Bajo	56	17,91	9,59
Medio	192	18,53	11,42
Alto	53	15,81	10,47

Analizando estos resultados vemos que el razonamiento orientado a la Aprobación influye con distinto patrón en las dos dimensiones de la empatía (EC y PD). Así en su influencia con EC destaca que a puntuaciones más bajas en razonamiento orientado a la Aprobación le acompañan puntuaciones más altas en EC. Mientras que ocurre la inversa en la influencia del RMP por Aprobación sobre la dimensión PD-Malestar Personal: puntuaciones bajas en éste RMP dan puntuaciones bajas también en Malestar personal.

Influencia del RMP orientado a las Necesidades en la empatía

Siguiendo los resultados generales presentados, también el razonamiento orientado a las Necesidades influye significativamente en las dimensiones de la empatía EC-Preocupación empática y PD-Malestar personal. En tabla 78 presentamos el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de razonamiento prosocial orientado a las Necesidades, así como sus puntuaciones medias en dicha dimensión de la empatía.

A partir de estos resultados apreciamos que en niveles altos de RMP orientado a las Necesidades hay una disminución de preocupación empática y malestar personal en los procesos empáticos de los sujetos de la muestra.

Tabla 78. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo del razonamiento Necesidades

	<u>N</u>	<u>EC</u>	<u>PD</u>
Bajo	47	18,15	10,00
Medio	208	18,14	11,36
Alto	46	16,78	9,80

Influencia del Razonamiento Prosocial Estereotipado en la empatía

Los resultados generales nos mostraban que es el razonamiento Estereotipado, de nuevo como ocurría con las anteriores subescalas del RMP, influye significativamente en las dimensiones de la empatía: EC-Preocupación Empática y PD-Malestar Personal. Además la prueba de correlaciones nos mostró una correlación positiva significativa con estas dos dimensiones de la empatía. En la siguiente tabla (tabla 79) presentamos el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de razonamiento prosocial hedonista, así como sus puntuaciones medias en dicha dimensión de la empatía.

A partir de estos resultados apreciamos que existe esta relación positiva que denota que conforme aumenta la puntuación en razonamiento Estereotipado aumenta la Preocupación empática y el Malestar personal.

Tabla 79. Sujetos y puntuaciones medias en EC y PD de cada grupo del razonamiento Estereotipado

	N	EC	PD
Bajo	38	15,68	8,92
Medio	219	16,32	11,19
Alto	44	17,98	11,23

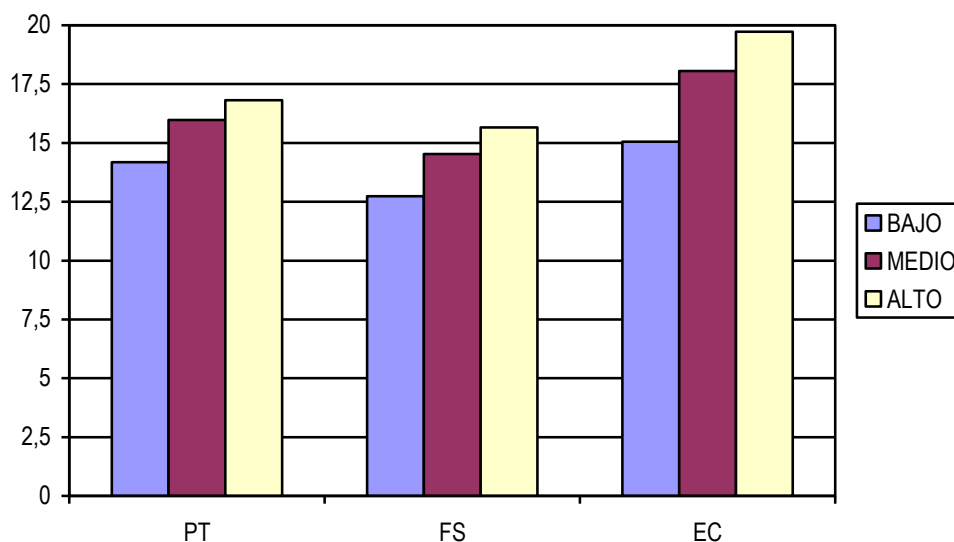
Influencia del Razonamiento Prosocial Internalizado en la empatía

El razonamiento Internalizado es el RMP que ejerce influencia en mayor número de dimensiones de la empatía, en total en 3: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS) y Preocupación empática (EC). En la tabla 80 presentamos el número de sujetos que se establece en cada grupo de nivel de razonamiento prosocial Internalizado, así como sus puntuaciones medias en cada una de las dimensiones de la empatía mencionadas.

Tabla 80. Sujetos y puntuaciones medias en PT, FS y EC por grupos de RMP Internalizado

	N	PT	FS	EC
Bajo	38	14,18	12,74	15,05
Medio	216	15,97	14,53	18,05
Alto	47	16,81	15,66	19,72

Gráfica 41. Influencia del razonamiento de Internalizado en las dimensiones PT, FS y EC



Analizando estos resultados vemos que el razonamiento Internalizado influye con el mismo patrón en las tres dimensiones PT, FS y EC: conforme los sujetos presentan mayor nivel en el RMP presentan también mayor nivel en las tres dimensiones de la empatía analizadas. Vemos la distribución de estas puntuaciones en la gráfica 41.

Relación de la Puntuación Compuesta PROM con la empatía

Para finalizar este análisis de la influencia del RMP sobre la empatía en la muestra de sujetos se destaca que la Puntuación Compuesta PROM tiene una relación significativa en una única dimensión de la empatía: la Preocupación empática (EC).

Tabla 81. Sujetos y puntuaciones medias de los grupos de Puntuación PROM en EC

	<u>N</u>	<u>EC</u>
Bajo	40	15,55
Medio	217	17,91
Alto	44	20,23

Se aprecia a partir de estos datos que conforme aumenta la Puntuación Compuesta PROM aumenta también la Preocupación empática de los sujetos de la muestra (véase tabla 81).

CUARTA PARTE
CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSIÓN

Capítulo XI

Conclusiones finales sobre los componentes analizados en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes

Al inicio de la presente tesis se partió de la conceptualización de la personalidad a partir de las aportaciones de J. Pérez (2010) quien marcaba que la personalidad se puede considerar como *«una hipotética estructura de tendencias a actuar, pensar y sentir que caracteriza la individualidad de las personas»*. De esta forma se destacaba también que los aspectos morales de la personalidad han suscitado importantes debates y explicaciones que han llegado a negar, incluso, su propia existencia, lo que implica que los diferentes enfoques psicológicos conciben el desarrollo moral desde puntos de vista distintos (Martí-Vilar y Palma J., 2010). A partir de modelos teóricos más integradores se reafirma el constructo Personalidad Moral que destaca la importancia de componentes como la empatía, la perspectiva social, los valores, el razonamiento moral, entre otros, en la configuración de la personalidad y el crecimiento de la persona.

Por otro lado la tesis se centra en un momento evolutivo determinado: la adolescencia. El proceso por el cual el adolescente se define a sí mismo implica integrar su personalidad, esto es, considerar sus conductas, pensamientos y sentimientos como coherentes en todas las situaciones en que se encuentra. Para ello, el adolescente se identifica con múltiples roles, que corresponderán a quién y cómo es, cómo le gustaría

ser y cómo no le gustaría ser; en los diferentes contextos. En función de estas identificaciones, podrá alcanzar su propia identidad (Arnett, 2008).

Desde este punto de partida, y motivada por el interés que tiene para el psicólogo orientador, se diseñó la presente tesis doctoral con el objetivo de analizar cómo se comportaban determinados aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo moral y en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes. Concretamente se partió de una cuestión a investigar: *¿Qué papel juegan en el desarrollo moral y en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes los constructos cognitivos y afectivos: valores humanos, razonamiento moral prosocial y empatía?*

Es la finalidad de esta última parte de la presente tesis dar respuesta a esta pregunta inicial. En el siguiente capítulo y a lo largo de los diferentes apartados se analizará y concluirá los resultados que se han obtenido. En un primer momento se muestran la constancia y a la vez la evolución que presentan los componentes cognitivos de contenido (los valores). En un segundo momento se presenta el patrón que muestra el desarrollo del componente cognitivo-estructural (el Razonamiento Moral Prosocial). En un tercer momento se analiza cómo la disposición empática (componente afectivo) se comporta a lo largo de la adolescencia. Y por último se concluye cómo éstos componentes cognitivos y afectivos influyen en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes.

11.1 En relación a los componentes cognitivos de contenido: los valores

A continuación se presentan la confrontación entre los resultados obtenidos en los análisis realizados en la Escala de Valores de Rockeach y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

H1. Se marcó como hipótesis que *en la jerarquía de valores que establezcan los adolescentes de nuestra muestra se deben encontrar alguno de los siguientes valores: como valores finales preferidos «Tener un mundo en paz», «Tener felicidad» y «tener verdadera amistad» y como valores instrumentales preferidos «Ser honrado», «Ser responsable», «Ser abierto» y «Ser alegre». Y se deben encontrar alguno de los siguientes valores como últimos valores finales preferidos: «Tener seguridad nacional», «Tener una vida excitante» y «Lograr la salvación»; y como últimos valores instrumentales: «Ser indulgente», «Ser limpio», «Ser ambicioso», «Ser creativo» y «Ser obediente».*

Los resultados obtenidos muestran que se ha verificado la hipótesis formulada tanto en la jerarquización de valores finales como de valores instrumentales. Se analiza a continuación cada uno de éstos.

En relación con la jerarquización de valores finales los 301 sujetos de nuestra muestra han mostrado su preferencia y colocado en los primeros cuatro lugares por orden de preferencia a los siguientes valores finales: *«Tener felicidad», «Tener libertad», «Tener verdadera amistad» y «Tener seguridad familiar»* y han valorado en los últimos

lugares: «Lograr la salvación», «Tener respeto y admiración de los otros», «Tener una vida excitante» y «Tener un mundo agradable».

Comparando estos resultados con tres estudios en nuestro contexto sociocultural con edades y niveles educativos similares, encontramos una gran correspondencia en las preferencias:

En un estudio llevado a cabo por Pérez-Delgado y Mestre (1992), en el que se estudiaron las relaciones entre pensamiento moral posconvencional (P%) y la Escala de Valores de Rokeach con una muestra de 1287 jóvenes de edades y estudios similares se colocaron en los primeros cuatro lugares de la jerarquía de valores finales de Rokeach: «Tener un mundo en paz», «Tener verdadera amistad», «Tener libertad» y «Tener felicidad»; y como valores finales menos deseados: «Tener seguridad nacional», «Lograr la salvación», «Tener una vida excitante» y «Tener el respeto de los demás».

En la investigación llevada a cabo por Garrigós y Lloria (1994) con una muestra de 809 sujetos de edades y estudios similares, los primeros cuatro lugares de la ordenación de valores finales los ocuparon los valores: «Tener felicidad», «Tener un mundo en paz», «Tener seguridad familiar» y «Tener verdadera amistad»; y los cuatro menos valorados: «Tener seguridad nacional», «Lograr la salvación», «Tener una vida excitante» y «Tener placer».

Martí-Vilar y Palma (2010) obtuvo, con una muestra de 114 sujetos, como los cuatro valores finales principales: «Tener felicidad», «Tener verdadera amistad», «Tener

seguridad familiar» y «Tener libertad» y los cuatro últimos: «Lograr la salvación», «Tener seguridad nacional», «Tener placer» y «Tener una vida excitante».

Cuatro primeros valores finales preferidos

Palma, 2013	Martí-Vilar y Palma, 2010	Garrigós y Lloria, 1994	Pérez-Delgado y Mestre, 1992
Felicidad	Felicidad	Felicidad	Mundo en paz
Libertad	Amistad	Mundo en paz	Amistad
Amistad	Segur. familiar	Segur. familiar	Libertad
Segur familiar	Libertad	Amistad	Felicidad

Cuatro últimos valores finales preferidos

Palma, 2013	Martí-Vilar y Palma, 2010	Garrigós y Lloria, 1994	Pérez-Delgado y Mestre, 1992
Lograr salvación	Lograr salvación	Segur. nacional	Segur. nacional
Admira.de otros	Segur. nacional	Lograr salvación	Lograr salvación
Vida excitante	Admira.de otros	Vida excitante	Vida excitante
Mundo agradable	Mundo agradable	Admira.de otros	Placer

En lo que respecta a la jerarquización de los valores instrumentales se aprecia que los sujetos de nuestra muestra han mostrado su preferencia por: *«Ser alegre», «Ser responsable», «Ser independiente» y «Ser educado».* En el sentido contrario, podemos observar que los adolescentes del presente estudio colocan al final de su preferencia los valores instrumentales: *«Ser ambicioso», «Ser creativo», «Ser indulgente» y «Ser servicial».*

Comparando estos resultados con los tres estudios ya mencionados se encuentra, también esta vez, una gran correspondencia en las preferencias:

Pérez-Delgado y Mestre (1992) obtuvieron como los cuatro valores instrumentales primeros en puntuación: *«ser honrado», «ser responsable», «ser abierto» y*

«*ser alegre*»; y en últimas posiciones: «*ser indulgente*», «*ser ambicioso*», «*ser obediente*» y «*ser limpio*».

Los adolescentes de la muestra de trabajo de Garrigós y Lloria (1994) colocaron en los cuatro primeros puestos los siguientes valores instrumentales: «*ser honesto*», «*ser alegre*», «*ser abierto*» y «*ser responsable*»; y en los últimos puestos: «*ser obediente*», «*ser indulgente*», «*ser creativo*» y «*ser limpio*».

En la investigación de Martí-Vilar y Palma (2010) los adolescentes mostraron su preferencia y colocaron en los primeros cuatro lugares a los siguientes valores finales: «*Ser alegre*», «*Ser independiente*», «*Ser educado*» y «*Ser responsable*». En el sentido contrario, valoraron en los últimos lugares: «*Ser ambicioso*», «*Ser obediente*», «*Ser indulgente*» y «*Ser creativo*».

Cuatro primeros valores instrumentales preferidos

Palma, 2013	Martí-Vilar y Palma, 2010	Garrigós y Lloria, 1994	Pérez-Delgado y Mestre, 1992
Alegre	Alegre	Honrado	Honrado
Responsable	Independiente	Responsable	Alegre
Independiente	Educado	Abierto	Abierto
Educado	Responsable	Alegre	Responsable

Cuatro últimos valores instrumentales preferidos

Palma, 2013	Martí-Vilar y Palma, 2010	Garrigós y Lloria, 1994	Pérez-Delgado y Mestre, 1992
Ambicioso	Ambicioso	Indulgente	Obediente
Creativo	Obediente	Ambicioso	Indulgente
Indulgente	Indulgente	Obediente	Creativo
Servicial	Creativo	Limpio	Limpio

H2. Se partía de las hipótesis de que *las variables sociodemográficas influirán en jerarquización y preferencia de valores de la siguiente forma:*

H2a. *Los chicos prefieren valores más instrumentales orientados a la competencia, mientras que las chicas se decantan más por valores finales personales y/o sociales.*

Los resultados del análisis ANOVA muestran que sí que existe una influencia de la variable sexo en la preferencia de determinados valores como marcábamos en nuestra hipótesis inicial. Así, específicamente, podemos destacar que las chicas valoran más en su vida: “*Tener un mundo en paz*” (un mundo sin conflictos bélicos); “*Tener un mundo agradable*” (un mundo bonito, hermoso); «*Tener igualdad entre todos*» (tener las mismas oportunidades); «*Tener seguridad familiar*»; “*Ser honrado*” (ser sincero, decir siempre la verdad); y “*Ser cariñoso*” (ser tierno, ser afectuoso). Por su parte los valores que presentan mayor puntuación entre los chicos son: más “*Ser ambicioso*”; “*Ser competente*” (capaz, efectivo); “*Ser independiente*” (valerse por uno mismo, confianza en sí mismo); y “*Ser intelectual*” (inteligente, reflexivo)

Es importante destacar como estos resultados muestran una preferencia de las chicas hacia valores finales, más abstractos e interiorizados; frente al valor instrumental, más egocéntrico y materiales que prefieren los chicos. Estas conclusiones están en consonancia con obtenido en otras investigaciones (Martí-Vilar, 1994; Martí-Vilar y Palma, 2010).

H2b. La hipótesis de trabajo que se estableció es que *conforme se hacen más mayores los adolescentes y avanzan en su nivel de estudios, y gracias al avance en el desarrollo moral, se*

inclinarán más hacia valores cercanos a principios de igualdad y dignidad de las personas, dejando de lado aquellos valores contrarios a los demás o con una carga más egocéntrica. Asimismo debe existir una acentuación de valores centrados en la persona, frente a valores que denoten convencionalidad y sometimiento.

Los resultados obtenidos muestran más claramente que los adolescentes conforme avanzan en edad se alejan de valores más egocéntricos y contrarios a los demás. Más concretamente se destaca que en relación a la edad y nivel de estudios los resultados encontrados muestran como los sujetos más jóvenes valoran menos tener ser obedientes, la seguridad familiar, lograr la salvación, ser cariñosos y ser valientes. Y que conforme se hacen más mayores valoran más tener felicidad y al avanzar en su nivel de estudios valoran más el ser competentes.

Estos datos nos indicarían que con el avance de la edad los sujetos valoran más ser competentes y desarrollar un equilibrio interno. Estos resultados presentan una cierta concordancia con los obtenidos por Martí-Vilar y Palma en 2010.

11.2 En cuanto a los componentes cognitivos estructurales: el RMP

A continuación se presentan la confrontación entre resultados obtenidos en los análisis realizados en el PROM-R, con las hipótesis planteadas.

H3. Se estableció la hipótesis de *un mayor predominio, en las puntuaciones generales, de niveles de razonamiento moral prosocial más abstracto y avanzado (razonamiento prosocial internalizado y puntuación compuesta) propio de la etapa evolutiva de la adolescencia.*

Al analizar los resultados generales sobre razonamiento prosocial en nuestra muestra de adolescentes se confirma un mayor predominio, en las puntuaciones generales, de niveles de razonamiento moral prosocial más abstracto y avanzado (razonamiento prosocial internalizado y puntuación compuesta) propio de la etapa evolutiva de la adolescencia. Estos resultados apoyan los ya obtenidos en estudios anteriores con población española: Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012.

Así, analizando estos resultados generales podemos destacar que nuestros sujetos han utilizado fundamentalmente el razonamiento moral internalizado. En el razonamiento internalizado los juicios del individuo evidencian una reacción simpática, toma de perspectiva del otro y/o afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones. También caracterizan a este nivel el afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores y normas aceptadas. Las justificaciones para ayudar o no ayudar están basadas en valores, normas o responsabilidades internalizadas, el deseo de mantener obligaciones individuales y sociales contractuales y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos.

H4. Se hipotetizó que *el razonamiento moral prosocial resulta discriminativo en relación a las variables personales (sexo, edad y nivel educativo) de la forma que se presenta en los puntos siguientes:*

H4a. *Se espera que los chicos obtengan unas mayores puntuaciones en el razonamiento orientado a la aprobación y que las chicas obtengan unas mayores puntuaciones en el razonamiento estereotipado e internalizado.*

El ANOVA realizado para conocer la influencia de la variable sexo en las diferentes subescalas del Razonamiento moral prosocial indica que el sexo aparece como una variable discriminativa en el razonamiento moral prosocial de los adolescentes. Específicamente, se aprecia que los varones obtienen unas mayores puntuaciones en el razonamiento orientado a la aprobación que las mujeres. Y éstas puntúan significativamente más alto que los varones en el razonamiento estereotipado e internalizado.

Como consecuencia de estos resultados obtenidos podemos determinar que al justificar las opciones de ayuda o no ayuda los varones adolescentes se basan más que las mujeres adolescentes en la aprobación y aceptación de los otros a la hora de decidir cuál es la conducta correcta. Por contra, las mujeres se basan más que los varones en imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas. Asimismo las mujeres al utilizar más el razonamiento internalizado evidencian una reacción simpática, toma de perspectiva del otro, afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones y afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto por el hecho de vivir de acuerdo o en desacuerdo con los propios valores y normas aceptadas.

Estos resultados están acorde a las conclusiones obtenidas en otros estudios en poblaciones no españolas (Eisenberg, Koller et al., 1996; Carlo et al., 2006; Frank,

Andrew y Chewtyn, 2012) y en poblaciones españolas (Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012). Por tanto, en las diferencias en razonamiento moral prosocial debidas al género están implicados tanto los elementos emocionales como los cognitivos.

H4b. *Los razonamientos hedonista y orientado a la aprobación deberían disminuir significativamente, mientras que el orientado a las necesidades e internalizado deberían aumentar significativamente con los años.*

A partir de los resultados obtenidos en el ANOVA realizado se determina que la variable edad influye significativamente en el razonamiento basado en la aprobación. Estos resultados irían en la línea con la investigación empírica sobre razonamiento orientado a la justicia y sobre razonamiento moral prosocial (Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012; Frank, Andrew y Chewtyn, 2012). A partir de las pruebas *post hoc* se aprecia más específicamente la diferencia significativa entre los sujetos de 15 años y los de 17-18 años y la diferencia entre los sujetos de 16 años entre los de 17-18 años. Esto determina que en edades superiores los adolescentes utilizan menos el razonamiento prosocial orientado a la aprobación a la hora de ayudar a los demás.

Por último cabe destacar que en el resto de razonamientos prosociales la edad no produce efecto significativo alguno, dato que no está en consonancia con otros estudios donde sí que se había apreciado una disminución significativa de los razonamientos hedonista y orientado a la aprobación a medida que avanzaban los años en los adolescentes. Una explicación a esta falta de resultados significativos se puede

encontrar en la poca amplitud en años que se estableció para cada grupo de edad (1 año cronológico). Esta sería una variable a corregir en posteriores estudios.

H4c. Se estableció la hipótesis de que *un mayor nivel educativo iría acompañado de categorías de razonamiento moral prosocial más abstractas e internalizadas.*

Aunque el ANOVA realizado no muestra influencias significativas del factor nivel educativo sobre el razonamiento internalizado y la Puntuación Compuesta PROM, los resultados sí que destacan que esta variable tiene un efecto significativo sobre el razonamiento por aprobación y el razonamiento estereotipado. Estos dos tipos de razonamiento moral prosocial, menos abstractos y menos internalizados, disminuyen linealmente a medida los sujetos avanzan en curso. Por otro lado la prueba de correlaciones realizada mostró también que el conforme se avanza en el nivel educativo los adolescentes utilizan menos el razonamiento estereotipado y por necesidades, razonamientos menos abstractos e internalizados.

Estos resultados resultan consecuentes con las premisas teórica de que la educación y las habilidades lógicas están asociadas con nivel de razonamiento moral (Colby et al., 1983; Eisenberg, 1986); y con los resultados de investigación previa al respecto (Carlo et al., 1992; Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010).

11.3 Acerca de los componentes afectivos: la empatía

En este apartado se valoran los resultados obtenidos en los análisis realizados con el IRI, comparándolos con las hipótesis formuladas en la investigación.

H5. Se hipotetizó un predominio, en la etapa evolutiva de la adolescencia, de la dimensión EC - Preocupación Empática sobre las otras dimensiones de la empatía, desde una perspectiva multidimensional de esta y evaluada mediante el IRI.

Los resultados obtenidos en nuestra muestra confirman un predominio, en la etapa evolutiva de la adolescencia, de la dimensión Preocupación Empática sobre las otras dimensiones de la empatía, desde una perspectiva multidimensional de esta y evaluada mediante el IRI. Ésta dimensión se caracteriza por la compasión y el afecto hacia los demás, sobre todo en momentos problemáticos. Estos datos están en coherencia con otros estudios sobre empatía en adolescentes con población española: Mestre et al., 2009; Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011.

H6. Se partía de la hipótesis que *las variables personales influirán en las diferentes dimensiones de la empatía de la siguiente forma:*

H6a. Se estableció que *las mujeres obtendrán mayores puntuaciones, en las distintas subescalas de empatía del IRI, que los hombres.*

A partir del análisis ANOVA realizado se determinó que el género de los adolescentes aparece en el presente estudio como una variable que marca diferencias significativas en la empatía. Vemos como las mujeres puntúan significativamente más que los varones en todas las dimensiones de la empatía: Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD). Y también, aunque no significativamente, en Toma de perspectiva (PT).

A partir de estos resultados podemos destacar que las mujeres adolescentes tienen niveles más altos en las diferentes dimensiones de la empatía que los varones; es decir muestran mayor disposición empática. Estos resultados corroboran los ya obtenidos por el autor del IRI (Davis, 1980) y por la evidencia experimental posterior al respecto (Eisenberg et al., 1995; Mestre et al., 2009; Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011; Hawk et al., 2013).

H6b. Se marcó como hipótesis que *con la edad aumenta significativamente las puntuaciones en las dimensiones toma de perspectiva y preocupación empática, y disminuye significativamente la dimensión malestar personal.*

La hipótesis se ha verificado plenamente en este caso. La edad se muestra como una variable discriminativa de la empatía. Así se observa que con el avance de la edad aumenta significativamente las puntuaciones en las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática, y disminuye significativamente la dimensión malestar personal.

Estos resultados son consistentes con el punto de vista de Hoffman (1991) de que la empatía con otros, como proceso motivacional que mueve a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo. También los resultados obtenidos son consecuentes con los de otras investigaciones: Davis y Franzoi, 1991; Eisenberg et al., 1995; Mestre, Frías y Samper, 2009; Martí y Palma, 2010; Hawk et al., 2013.

H6c. Se esperaba que *con el progreso educativo aumenten significativamente las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática.*

A partir del ANOVA y la prueba de correlaciones realizada, los resultados muestran una discriminación significativa en las dimensiones de la empatía. Así con el progreso educativo aumenta significativamente las puntuaciones en PT-Toma de perspectiva y EC-Preocupación empática. Y por el contrario se observa el descenso que experimenta el Malestar personal conforme subimos de nivel educativo.

Así pues, el avance formativo va acompañado de una progresiva mayor empatía. La formación de los sujetos favorece tanto los componentes cognitivos de la empatía (esto es, toma de perspectiva y fantasía) como el afectivo (es decir, preocupación empática). Estos resultados son consistentes con los hallados en otras investigaciones (Carlo, Eisenberg, Knight, 1992; Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Hawk et al., 2013).

11.4 Sobre la relación entre los componentes cognitivos y afectivos

En este apartado se valoran los resultados obtenidos en los distintos constructos analizados desde su influencia uno en otro, comparándolos con las hipótesis formuladas en la investigación.

El componente afectivo y el componente cognitivo de contenido

H7. Se esperaba que *aquellos sujetos que expresen una mayor puntuación en las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática preferirán valores cercanos a principios de igualdad y dignidad de las personas, valores centrados en la persona. Mientras que aquellos sujetos que puntúen bajo en estas dimensiones preferirán valores centrados en el sí mismo o contrarios a los demás, es decir valores que denoten convencionalidad y sometimiento. Esperamos también una escasa o nula correlación entre los diferentes valores y la dimensión Malestar Personal de la empatía*

Todas las dimensiones de la empatía ejercen influencia en la preferencia de valores finales de nuestros sujetos. Por orden, es la Preocupación empática la que influye en más cantidad de valores (14 en total); le sigue la Toma de perspectiva y la Fantasía que influyen en trece valores cada una; y por último, el Malestar Personal que influye en siete valores. Estos datos van en consonancia con los de otras investigaciones: Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010.

A partir del análisis de los resultados obtenidos se observa que aquellos sujetos que expresen una mayor puntuación en las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática han preferido valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona como han sido: «Tener un sentido de realización», «Tener un mundo en paz», «Tener igualdad entre todos», «Tener libertad», «Tener respeto a uno mismo: autoestima», «Tener equilibrio interno»... Mientras

que aquellos sujetos que han puntuado bajo en estas dimensiones han mostrado su baja preferencia hacia estos valores.

La dimensión Fantasía ha mostrado en nuestro estudio una influencia positiva hacia los valores «*Tener un mundo en paz*», «*Ser responsable*», «*Saber autocontrolarse*» y «*Ser cariñoso*».

En nuestra hipótesis esperábamos una escasa o nula correlación entre los diferentes valores y la dimensión Malestar Personal de la empatía. Los resultados sí que han mostrado correlaciones entre esta dimensión y nueve valores: estas correlaciones han marcado en todos que conforme aumentaba el Malestar Personal aumentaba también la preferencia del adolescente a valores como «*Ser alegre*» y «*Tener felicidad*».

Relación entre los componentes cognitivos de contenido y estructurales

H8. Se hipotetizó que *aquellos sujetos que expresen un razonamiento moral prosocial más avanzado (razonamiento internalizado y puntuación compuesta) preferirán valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona. Mientras que aquellos sujetos que puntúen alto en razonamiento prosocial menos avanzado (razonamiento hedonista y de aprobación) preferirán valores centrados en el sí mismo o en la contraposición con los demás, es decir valores que denoten convencionalidad y sometimiento.*

Todos los tipos de razonamiento prosocial ejercen influencia en la preferencia de valores finales de nuestros sujetos. Por orden, es sin duda el razonamiento por Aprobación el que influye en más cantidad de valores (17 en total); le sigue el

razonamiento Hedonista y la Puntuación Compuesta PROM (12 en total cada uno); Internalizado (9 en total); Estereotipado (7 en total) y Necesidades (4 en total).

A partir del análisis de los resultados se destaca, como marcábamos en la hipótesis inicial, que aquellos adolescentes que han expresado un razonamiento moral prosocial más avanzado (razonamiento internalizado y puntuación compuesta) han preferido valores más acordes con la dignidad e igualdad de las personas, valores centrados en la persona, como han sido: «*Ser indulgente-tolerante*», «*Tener un mundo en paz*», «*Tener igualdad entre todos*», «*Tener libertad*», «*Tener felicidad*», «*Realización del amor*»... Mientras que aquellos sujetos que han puntuado alto en razonamiento prosocial menos avanzado (razonamiento hedonista y de aprobación) han mostrado su baja preferencia hacia estos valores. Estos datos van en consonancia con los de otras investigaciones (Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010).

El componente cognitivo-estructural y el componente afectivo

H9. Se marcó como hipótesis que *el razonamiento prosocial (PROM-R) se relaciona empíricamente de forma positiva con la empatía (IRI). Concretamente, se espera que niveles bajos de razonamiento prosocial (razonamientos hedonista y orientando a la aprobación) se relacionen negativamente con las dimensiones toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática de la empatía, mientras que niveles altos de razonamiento prosocial (razonamientos orientado a las necesidades, estereotipado, internalizado y puntuación compuesta PROM) se relacionen positivamente con tales dimensiones de la empatía. Se espera, asimismo, que ninguna categoría de razonamiento moral prosocial se relacione con la dimensión malestar personal.*

Tal y como se había marcado en la hipótesis de partida, los resultados obtenidos muestran que todas las subescalas del razonamiento prosocial ejercen influencia sobre la empatía. Además se destaca claramente que la dimensión Preocupación empática de la empatía correlaciona con todas las subescalas del razonamiento moral prosocial, en un sentido negativo en las formas más básicas de este razonamiento (Hedonista y orientado a la Aprobación) y en un sentido positivo con el resto de subescalas de razonamiento prosocial más avanzado (Estereotipado, Internalizado y Puntuación Compuesta).

Las dos formas de razonamiento prosocial más avanzado (razonamiento Internalizado y Puntuación Compuesta PROM) presentan correlaciones positivas con las dimensiones de la empatía Toma de perspectiva y Preocupación empática. Y por último cabe resaltar un resultado no esperado: la correlación negativa entre la dimensión Malestar personal con el razonamiento Estereotipado.

Así pues, se puede concluir una relación empírica positiva entre el razonamiento prosocial y la empatía. Ello es coherente con la teoría (Eisenberg, 1986; Hoffman, 1992) y con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Eisenberg *et al.*, 1987, 1991, 1995; Carlo *et al.*, 1992; Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre *et al.*, 2012).

11.5 Conclusiones finales y discusión

Como se ha analizado en los apartados anteriores los resultados de la investigación refrendan de forma generalizada las hipótesis planteadas, abriendo a su vez unas interesantes reflexiones acerca del papel que desempeñan los componentes

cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral en la adolescencia. La investigación presente ofrece una serie de datos que a su vez sería importante tener en cuenta en los procesos educativos y formativos de nuestro actual sistema educativo.

Esta investigación se basa en analizar la tendencia que los componentes cognitivos (de contenido y estructurales) y los componentes afectivos toman en la configuración y desarrollo de la personalidad moral en el período evolutivo de la adolescencia. Por ello se han analizado los valores, las dimensiones de la empatía y las distintas sub-escalas del razonamiento moral viendo su comportamiento en función de los factores edad, sexo y nivel educativo.

En este apartado final y de conclusión a la investigación se realiza un análisis de la relevancia que tiene este estudio, desde una contextualización teórica y experimental en relación a las principales aportaciones en desarrollo moral y personalidad moral de las últimas décadas. Seguidamente se discute el estudio, los resultados que aporta y las limitaciones que presenta, para concluir con algunas propuestas de líneas de investigación que abran para su estudio tanto a nivel teórico como metodológico.

Relevancia del estudio

La presente investigación parte del constructo psicológico personalidad moral y como se ha apuntado a lo largo del trabajo los aspectos morales de la personalidad han suscitado importantes debates y explicaciones que han llegado a negar, incluso, su propia existencia, lo que implica que los diferentes enfoques psicológicos conciben el desarrollo moral desde puntos de vista distintos.

En nuestra concepción de personalidad moral ha jugado un papel muy importante la aportación de modelos teóricos que afirma la importancia de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo en el desarrollo y en la configuración moral. Así ha sido relevante la aportación en nuestro trabajo de los estudios realizados por el GREM (Grupo de Recerca en Educación Moral) de la Universitat de Barcelona. Este grupo de investigadores ha desarrollado un modelo para entender el fenómeno moral. Parte de una perspectiva constructivista, desde las aportaciones de la Pedagogía y la Psicología (Buxarrais *et al.*, 1997; Buxarrais y Martínez, 2009; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011).

Por otro lado las aportaciones de la neurociencia a la psicología moral tienen también una influencia marcada en el desarrollo de esta investigación. Al aproximar en el presente estudio, investigaciones desde la neurociencia, se resalta la trayectoria evolutiva del cerebro humano. Desde unas emociones primarias hasta las más complejas cogniciones sobre la ética y la moral inciden en la evolución de unas estructuras cerebrales que siendo poco conocidas son las auténticas responsables de nuestros comportamientos (Damasio, 2007; de Waal, 2008; Narváez, 2010). Así se destaca el modelo teórico planteado por D. Narváez que basa sus aportaciones al desarrollo moral y personalidad moral desde una aproximación que tiene en cuenta las últimas aportaciones de la neurociencia (Narváez, 2010: 75). La evidencia acumulada por la neurociencia afectiva no sólo confirma las líneas generales del modelo de Narváez sino que señala la importancia crítica de las primeras experiencias sobre la expresión de los genes, los sistemas de circuitos emocionales (Champagne y Meaney, 2006), la

formación de la personalidad (Schoore, 1994), y la cognición (Greenspan y Shanker, 2004).

Los valores según el modelo de Rokeach (1973,1982) son una creencia duradera acerca del grado de deseabilidad social de un tipo específico de conducta o estado final de existencia. La organización, jerarquización e interconexión de valores da lugar a lo que él ha denominado sistema de valores, es decir, la estructura jerárquica del conjunto de valores que una persona posee. Gracias a las investigaciones de Rokeach, los valores empezaron a ser considerados en la investigación psicosocial como estructuras cognitivas que se sitúan en el ámbito de representación simbólica y que se relacionan con otras estructuras de conocimiento (Martí, 2011: 156). El estudio de la jerarquización de valores en adolescentes y jóvenes tiene una importante tradición (Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011; Juujarvi *et al.*, 2012). Cabe por último destacar la importancia y relevancia que hoy en día tiene los valores en nuestro sistema educativo (LOCE, 2006).

El razonamiento moral prosocial, como un componente cognitivo de contenido de la personalidad moral, desde la perspectiva evolutiva-cognitiva que marca la teoría de N. Eisenberg (2008), se entiende como el razonamiento sobre conflictos que se dan en una situación en la que la persona debe tomar la decisión entre lo que desea y/o necesita y entre los deseos o necesidades de los demás, en contextos en los que las leyes, los castigos, las autoridades, las obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o no están claramente especificados. La relevancia de este componente viene contratada por las aportaciones teóricas (Hoffman, 2000; Eisenberg, 2009) y por

la evidencia experimental (Eisenberg et al., 1987; Martí-Vilar y Palma, 2010; Carlo y Mestre, 2012).

En relación a la relevancia de la empatía se destaca que como habilidad tiene una base disposicional, y en atención a la situación, es inherente a cualquier interacción, por activa o por pasiva (Mestre *et al.*, 2009; Martí, 2011). El período evolutivo de la adolescencia sería adecuado para trabajar el desarrollo empático, Eisenberg *et al.* (2006) considerando la empatía como fundamental en los comportamientos prosociales, inciden en que diferencias individuales reportan diferencias en comportamientos prosociales en la adolescencia, la juventud y la edad adulta (Eisenberg *et al.*, 2006). En relación a tener presente la empatía en la educación, Puig (2012) afirma que en los procesos educativos y en la educación en valores es necesario contar con esta dimensión para que el adolescente avance en su configuración moral de la personalidad.

Discusión sobre el trabajo

En el planteamiento y desarrollo de la presente investigación son importantes las aportaciones de los modelos teóricos constructivistas y cognitivos-evolutivos. Estos muestran como la adolescencia es un período de cambio y progreso en las diferentes áreas del desarrollo de la persona. Así se ha puesto de manifiesto en diferentes investigaciones como factores independientes como el sexo del adolescente, su edad e incluso su nivel educativo generan cambios en la configuración moral de estos y en componentes afectivos-empáticos relacionados (Martí-Vilar y Palma, 2010; Martí, 2011; Buxarrais, Martínez y Esteban, 2011; Carlo y Mestre, 2012).

Desde este punto de partida el presente estudio ha verificado que en la configuración de la personalidad moral el razonamiento moral prosocial y la empatía se relacionan entre sí positivamente, están interrelacionados empíricamente de forma positiva. A su vez estos dos constructos tienen una influencia positiva en la preferencia de valores de los adolescentes. Asimismo, dado que en la empatía y en el razonamiento moral prosocial están implicados procesos cognitivos y afectivos en mayor o menor medida según los autores, y que ellos están interrelacionados empíricamente de forma positiva, se puede concluir, a su vez, una relación positiva entre los procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo y los contenidos propios del desarrollo moral en la adolescencia. Es decir, los procesos cognitivos y afectivos se complementan y no se contraponen en el crecimiento moral y en la determinación de la escala de valores de la persona. Los presentes resultados y conclusiones se sitúan, por tanto, en la línea de los planteamientos integradores de la moralidad (Rest, 1983; Gibbs, 1991; Hoffman, 2000; Eisenberg, 2009)

Por su parte las hipótesis planteadas frente a los resultados obtenidos, muestran resultados obtenidos con la *Escala de Valores (Rokeach, 1978)* en otras investigaciones (Martí-Vilar y Palma, 2010; Juujarvi *et al.*, 2012). Además de los resultados generales analizados en los apartados anteriores cabe destacar en esta discusión que se detecta un efecto cruzado de los factores sexo, edad y nivel educativo. De esta forma se aprecia que son cinco los valores que presentan influencia en más de dos de las variables independientes: “Tener seguridad familiar”; “Lograr la salvación”; “Ser competente”; “Ser honrado” y “Ser cariñoso”. Estas evidencias nos llevan a determinar:

- 1- El valor “Tener seguridad familiar” es preferido por las chicas más que por los chicos y que con el avance de la edad pierde preferencia.
- 2- Conforme se avanza en la edad y el nivel educativo los sujetos de la investigación valoran menos “Lograr la salvación”.
- 3- “Ser competente” es más valorado por las chicas que por los chicos, y que es un valor más apreciado en niveles educativos más altos.
- 4- El valor “Ser honrado” es preferido por las chicas más que por los chicos y que con el avance de la edad y el nivel educativo pierde preferencia, aunque repunta a los 17-18 años
- 5- Las chicas valoran más en su vida que los chicos “Ser cariñosas”. Y que con el avance de la edad y nivel educativo este valor se aprecia menos.

En relación a los resultados en la evaluación del razonamiento moral prosocial con el *PROM* (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992), éstos han sido coherentes en relación con gran parte de las hipótesis planteadas, y son comparables a investigaciones realizadas: Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012. Se repiten los resultados esperados conforme al sexo: los varones obtienen unas mayores puntuaciones en el razonamiento orientado a la aprobación que las mujeres. Y éstas puntúan significativamente más alto que los varones en el razonamiento estereotipado e internalizado. En cuanto a la edad, en comparación con estudios realizados en población adolescente (Martí-Vilar y Palma, 2010; Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012; Frank, Andrew y Chewtyn, 2012), se observa que en edades superiores los adolescentes utilizan menos el razonamiento prosocial orientado a la aprobación a la hora de ayudar a los demás. Cabe destacar que en el resto de razonamientos prosociales

la edad no produce efecto significativo alguno, dato que no está en consonancia con otros estudios. Una explicación a esta falta de resultados significativos se puede encontrar en la poca amplitud en años que se estableció para cada grupo de edad (1 año cronológico). Esta sería una variable a corregir en posteriores estudios. Los análisis de influencias cruzadas de los factores sexo, empatía y nivel educativo mostraron a la vez resultados significativos que indican:

1.- Las mujeres utilizan más RMP por aprobación que los hombres cuando quieren desarrollar una conducta de ayuda. Y que conforme avanza el nivel educativo de los adolescentes y en edades superiores (17-18 años) este tipo de razonamiento prosocial se utiliza menos.

2.- Las mujeres también utilizan más el RMP estereotipado que los hombre. Y también este tipo de razonamiento prosocial disminuye conforme se avanza en nivel educativo.

Los resultados en la evaluación de la empatía con el *IRI* (Davis, 1980) han sido coherentes en relación con gran parte de las hipótesis planteadas, puesto que son comparables a investigaciones realizadas, y se repiten los resultados esperados conforme al sexo: las mujeres puntúan significativamente más que los varones en todas las dimensiones de la empatía: Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal. Y también, aunque no significativamente, en Toma de perspectiva. En cuanto a la edad, en comparación con estudios realizados en población adolescente (Davis y Franzoi, 1991; Eisenberg et al., 1995; Mestre, Frías y Samper, 2009; Martí y Palma, 2010; Hawk et al., 2013), se observa que con el avance de ésta aumenta significativamente las

puntuaciones en las dimensiones Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática, y disminuye significativamente la dimensión Malestar personal. Estos resultados son consistentes con el punto de vista de Hoffman (1991, 2000) de que la empatía, como proceso motivacional, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo y social del individuo. Los análisis de influencias cruzadas de los factores sexo, empatía y nivel educativo mostraron a la vez resultados significativos que indican:

- 1.- La Toma de perspectiva es una dimensión de la empatía que va en aumento conforme avanzamos en niveles educativos, y que en las edades superiores del estudio (17-18 años) es donde se aprecian los niveles más altos.
- 2.- Las mujeres presentan mayores niveles de Fantasía que los hombres. Y también esta dimensión de la empatía disminuye conforme se avanza en nivel educativo, encontrándose en las edades superiores del estudio (17-18 años) los niveles más bajos.
- 3.- También las mujeres presentan mayores niveles de Preocupación empática y de Malestar personal que los hombres. Y estas dimensiones aumentan en sus valores conforme avanzamos en edad y nivel educativo.

Reflexiones finales y futuras líneas de investigación

Como idea final de la presente investigación, y a partir de los resultados obtenidos, el estudio proporciona un acercamiento a una serie de componentes

importantes en el desarrollo moral y en la configuración de la personalidad moral del adolescente. Este acercamiento debe también servir de reflexión para la práctica educativa y para la educación en valores en la etapa de la Educación Secundaria de nuestro sistema educativo, y también para aquellos contextos educativos no formales.

Centrándonos en el ámbito de los constructos trabajados, es común mencionar los valores de una institución, en cambio no lo es analizarlos para confrontarlos con una realidad cambiante (Martí, 2011: 347). Desde esta idea nuestra investigación ha tratado de analizar qué valores prefieren los adolescentes en su vida, viendo las diferencias que causaban las variables sexo, edad y nivel educativo. Los valores son contenido en nuestro desarrollo moral, guían y motivan nuestro comportamiento, por tanto son constructos importantes y que no debemos obviar, especialmente en un momento evolutivo tan importante como la adolescencia, momento en el que el chico/a se abre a un mundo que le va a requerir poco a poco competencias y habilidades propias de la edad adulta.

Sobre el estudio del razonamiento moral prosocial cabe determinar que éste es un componente cognitivo, que estructura nuestra acción y que tiene por fin el ayudar o no a los demás. La adolescencia, como se analizó en el capítulo primero, es una etapa de desarrollo en el que la persona experimenta cambios en diferentes ámbitos personales. El desarrollo cognitivo es muy marcado y las relaciones sociales establecen unas nuevas vías para poner en práctica todos estos cambios cognitivos principalmente estructurales. Desde esta visión nuestro trabajo ha analizado cómo es este pensamiento en la etapa de la adolescencia, y qué influencias recibe con el paso del tiempo, que

diferencias entre los chicos y las chicas, y cómo varía conforme tenemos mayor nivel educativo.

En cuanto al estudio de la empatía se destaca que el adolescente experimenta claros cambios en los procesos empáticos a lo largo de su desarrollo. La empatía aporta un componente afectivo a sus relaciones con los demás. El ponerse en lugar del otro conlleva poner en funcionamiento las dimensiones de la empatía que hemos analizado a lo largo de toda la investigación. No hemos olvidado en este trabajo que la empatía tiene una base innata enmarcada en un proceso evolutivo neurobiológico. En definitiva es necesario centrarse en este constructo, tan importante en todas las facetas de la vida, para no dejar de lado la implicación que tienen los afectos, las emociones y los sentimientos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes.

Para finalizar este trabajo cabe reflexionar y establecer unas líneas que puedan servir de guía para futuras investigaciones. Se pueden determinar las siguientes propuestas:

1º Una primera reflexión nos lleva a plantear un *seguimiento, continuación y mejora* de cómo los procesos cognitivos y afectivos se comportan en el desarrollo moral y en la configuración moral de los adolescentes. En este camino debemos depurar algunos efectos detectados (la poca significación que produce agrupar por edad a los adolescentes en diferencia de un solo año cronológico, por ejemplo) y ahondar en otros con amplio reconocimiento teórico y experimental (*las mujeres son más empáticas que los hombres*).

2° En nuestra investigación hemos analizado aspectos cognitivos y aspectos afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes. Sería interesante completar nuestro análisis en futuras investigaciones con la conducta, el comportamiento, la acción de los adolescentes al respecto. En esta línea nos podríamos centrar en *la conducta prosocial*, ya que es un constructo ampliamente validado y trabajado en diferentes investigaciones; y se correspondería perfectamente con los constructos analizados en esta investigación

3° Y por último cabría no olvidar que toda investigación debe ir ligada, o intentar que lo vaya, a las aplicaciones prácticas de los resultados obtenidos. En este sentido es importante la relación que deben tener futuras investigaciones con una vertiente aplicada, es decir que podamos valorar materiales, programas, intervenciones... que desde *la práctica educativa*, y específicamente desde la educación en valores, se aplican en las aulas y en los centros de formación para apoyar al adolescente en su crecimiento moral, en la configuración de su personalidad moral, en definitiva en su construcción como persona en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Arciniega, L. y Gonzáles, L. (2002) Valores individuales y valores corporativos percibidos: una aproximación empírica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 12 n° 1, 41-60
- Arnett, J.J. (2008) *Adolescencia y adultez emergente*. México: Prentice Hall
- Aronfreed, J. (1968) *Conduct and Conscience*. New York: Academic Press
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, n°52, 1-26
- Bandura, A. (2002) *Selective Moral disengagement in the exercise of moral agency* Journal of Moral Education, n°31, 101-119
- Bandura, A. (2007) Impeding ecological sustainability through selective moral disengagement. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, vol. 2, n° 1, 8-35
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001) Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, n°80, 125-135
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall
- Bandura, A. (1986) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza
- Banissy, M., Kanai, R., Walsh, V. & Rees, G. (2012) Inter-individual differences in empathy are reflected in human brain structure. *Neuroimage*, vol. 3, n° 62, 2034-2039

- Bardi, A., Lee, J. A., Towfigh, N. y Soutar, G. (2009) The structure of intra-individual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 5, n° 97, 913–929
- Barr, J., & Higgins-D'alessandro, A. (2009) How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, vol. 44, n° 176, 751-772
- Barudy, J. y Dantangan, M. (2005) *Los buenos tratos a la infancia-parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Batson, C.D., Ahmad, N., Powell, A.A., & Stocks, E.L. (2008) Prosocial motivation. En: J. Shah & W. Gardner (eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 135-149) New York: Guilford
- Batson, C.D. (2009) *Empathy-induced altruistic motivation*. En: M. Mikulincer & P. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 235-246) Washington, DC: APA Publications
- Batson, C.D. (2009) *These things called empathy: eight related but distinct phenomena*. En: Decety J, Ickes, W. (eds.) *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15) Cambridge: MIT Press
- Beltrán, J. (1987) *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema
- Benedito, M., Bonavia, T., & Llinares Insa, L. I. (2008) Relación entre las prioridades de valor y la satisfacción laboral. *Revista Colombiana De Psicología*, vol 1, n° 17, 59-74
- Blum, L.A. (1980) *Friendship, altruism and morality*. London: Routledge and Kegan Paul
- Brody, N. y Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Prentice Hall Iberia
- Buxarrais, M.R. (1997) *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer

- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009) *Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica*. Recuperado 7 de julio 2012, http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_buxarrais_martinez.pdf
- Buxarrais, M.R., Martínez, M., Esteban, F., (2011) Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*, nº1, 95-113
- Campbell, D.T. (1963) *Social attitude and other aquired behavioural dispositions*. En: Koch, S. (ed.) *Psychology: a study of a science*. (pp. 35-52) New York: McGraw-Hill
- Carlo, G. (2006) *Care-based and altruistically based morality*. En: M. Killen y J. Smetana (eds.) *Handbook of moral development* (pp. 551-579). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Carlo, G. y Randall, B. A. (2002) The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, nº31, 31-44
- Carlo, G. y Randall, B.A. (2001) *Are All Prosocial Behaviors Equal. A Socioecological Developmental Conception of Prosocial Behavior*. En: F. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research* (pp. 151-170) Huntington, NY: Nova Science Publishers
- Carlo, G., Fabes, R., Laible, D. y Kupanoff, K. (1999) Early adolescence and Prosocial Moral Behavior II: The role of Social and Contextual Influences. *Journal of Early Adolescence*, nº19, 133-147
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. y Randall, B. (2003) Cognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescent. *Journal of Early Adolescence*, nº23, 107-134
- Carlo, G., Knight, G., Mcginley, M., *et al* (2011) The Roles of Parental Inductions, Moral Emotions, and Moral Cognitions in Prosocial Tendencies Among Mexican American and European American Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, vol 6, nº 31, 757-781
- Carlo, G., Mestre, V., Samper, P., *et al* (2011) The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 35, nº 2, 116-124

- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P. y Koller, S. H. (2001) Between –or within– culture variation? Culture group as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Applied Developmental Psychology*, nº22, 559-579
- Carrasco, M.A., Delgado, B., Barbero, M.I. *et al* (2011) Psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index in Spanish child and adolescent population. *Psicothema*, vol. 23, nº4, 824-31
- Carreras y otros (2006) *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Castro Solano, A., Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos mediante el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, vol. 23, nº2, 155-174
- Casullo, M.M. y Castro Solano, A. (2004) La estructura de los valores humanos en población adulta argentina civil y militar. *Acción Psicológica*, vol. 3, nº 1, 21-30
- Coleman, J.C. y Hendry L.B. (2003) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata
- Champagne , F. A. Y Meaney , M. J. (2006) Stress during gestation alters maternal care and the development of off spring in a rodent model. *Biological Psychology*, nº 59, 1227 – 1235
- Cliffordson, C. (2002) The hierarchical structure of empathy: dimensional organization and relations to social functioning, *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 43, nº1, 49–59
- Damasio, A. R . (2005). *The neurobiological grounding of human values*. En : J. P . Changeux , A. R . Damasio , W . Singer , & Y . Christen (eds .), *Neurobiology of human values* (pp. 47–56) London : Springer Verlag .
- Damasio, A. R. (2007) Neuroscience and Ethics: Intersections. *American Journal of Bioethics*, vol. 7, nº 1, 3-15

- Davis, M.H (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy
Catalog of Selected Documents in Psychology, n°10, 85–100
- Davis, M.H. (2005) *Becoming (and remaining) a community volunteer: does personality matter?* En: Omoto, A.M. (ed.), *Processes of Community Change and Social Action* (pp. 67-82) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Davis, M.H. (2006). *Empathy* In. J. Stets & J. Turner (eds.), *The Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer Press
- Davis, M.H. & Franzoi, S.L. (1991) Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy *Journal of Research in Personality*, vol. 25, n° 1, 70–87
- Davis, M. H., & Kraus, L. A. (1997). *Personality and empathic accuracy*. En: W. Ickes (ed.) *Empathic Accuracy* (pp. 144-168) New York: Guilford Press
- Davis, M.H., Mitchell, K.V., Hall, J.A., Lothert, J., Snapp, T., Meyer, M. (1999) Empathy, expectations, and situational preferences: personality influences on the decision to participate in volunteer helping behaviors. *Journal of Personality* n°67, 469–503
- De Waal, F.B. (2008) Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *The Annual Review of Psychology*, n°59, 279-300
- Decety, J. (2010) The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, n°32, 257-267
- Decety, J. (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion Review*, n°3, 92-108
- Decety, J. y Batson, C.D. (2007) *Interpersonal Sensitivity: Entering Others' World*. Hove: Psychology Press
- Decety, J. y Batson, C.D. (2009) Empathy and morality: Integrating social and neuroscience approaches. En: J. Braeckman, J. Verplaetse y J. De Schrijver (eds.), *The Moral Brain* (pp. 109-127). Berlin: Springer Verlag

- Decety, J. y Ickes, W. (2009). *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge: MIT Press.
- Decety, J. y Jackson, P.L (2004) The functional architecture of human empathy, *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, n°3, 71-100
- Decety, J. y Jackson, P.L (2006) A social-neuroscience perspective on empathy Current Directions. *Psychological Science*, n°15, 54–58
- Diaz-Aguado, M.J. (1982) *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. Madrid: Universidad Complutense
- Dovidio, J.F., Piliavin, J.A., Schroeder, D.A., y Penner, L.A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. New York: Lawrence Earlbaum
- Dovidio, J. F., Johnson, J. D., Gaertner, S. L., Pearson, A. R., Saguy, T., Ashburn-Nardo, L. (2009) *Empathy and intergroup relations*. En: M. Mikulincer y P. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotion, and behavior*. Washington, DC: APA Press.
- Egri, C.P. y Ralston, D.A. (2004) Generation cohorts and personal values: a comparison of China and the United States. *Organization Science*, vol. 15, n° 2, 210–220
- Einolf, C. (2008) Empathic concern and prosocial behaviors: A test of experimental results using survey data. *Social Science Research*, vol. 37, n° 4, 1267-1279
- Eisenberg, N. (1982) *The Development of Reason Regarding Prosocial Behavior*. New York: Academic Press
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Erlbaum: Hillsdale (1986)
- Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, n°51, 665-697
- Eisenberg, N. (2002) *Empathy-related emotional responses, altruism and their socialization*, En: R. J. Davidson & A. Harrington (eds) *Visions of compassion* (pp. 131-164) New York: Oxford University Press

- Eisenberg, N. (2009) *Empathy-Related Responding: Links with Self-Regulation, Moral Judgment, and Moral Behavior*. En: M. Mikulincer y P. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 345-356) Washington, DC: APA Publications.
- Eisenberg, N. y Eggum, N.D. (2008) *Empathy-related and prosocial responding: Conceptions and correlates during development*. En: B.A. Sullivan, M. Snyder y J.L. Sullivan (eds.) *Cooperation: The political psychology of effective human interaction* (pp. 53-74) Malden, MA: Blackwell
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1991) *Prosocial behavior and empathy*. En: M.S. Clark (ed.) *Prosocial behavior* (pp. 34-61) Sage: Newbury Park
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998) *Prosocial development*. En: W. Damon (ed.) *Handbook of child psychology* (pp 701-778) New York: Wiley
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983) Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, n° 94, 100-131
- Eisenberg, N. y Morris, A.S. (2001) The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by M.L. Hoffman. *Social Justice Research*. n°14, 95-120
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. y Van Court, P. (1995) Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, n°66, 1179-1197
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I., Murphy, B., & Shepard, S. (2005) Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 15, n° 3, 235 -260
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zou, Q. y Carlo, G. (2002) Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 6, n° 82, 993–1006
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R. y Mathy, R.M. (1987) Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, n°23, 712-718

- Eisenberg, N., Spinrad, T. y Sadovsky, A. (2006) *Empathy-related responding in children*. En: M. Killen y J. Smetana (eds.) *Handbook of moral development* (pp. 517-549) Mahwah NJ: Erlbaum
- Eisenberg, N., y Eggum, N. D. (2009) *Empathic responding: Sympathy and personal distress*. En: J. Decety & W. Ickes (eds.) *The social neuroscience of empathy* (pp. 71-83). Cambridge, MA: MIT Press.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. y Koller, S. (2001) Brazilian adolescents prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation and demographic characteristics, *Child Development*, vol. 2, n° 72, 518–534
- Elzo, J. (2006) Los valores en la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, n°359, 18-23
- Erikson, E. (1971) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós
- Escamez, J. y Martínez J. (1993) Actitudes valores y normas. *Aula de Innovación Educativa*, n° 16, 30-34
- Escamez, J. y Ortega, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. y Ortega, P. (2006) Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, vol. 21, n° 5, 109-134
- Escurra, M. (2003) Sistema de valores en estudiantes de quinto año de secundaria de Lima metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socio económicos *Revista Investigación en Psicología*, vol. 1, n° 6, 49-72
- Fernández, J. (2010) El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, n°22, 256-262.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., Márquez, M. (2008) Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, vol. 2, n° 24, 284-298
- Freud, S. (1972) *Proyecto de una psicología para neurólogos*. Madrid: Biblioteca Nueva

- Freud, S. (1913) *Múltiple interés del psicoanálisis*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Garaigordobil, M. (2006) Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. *INFOCOP*, nº28, 43-46
- Garaigordobil, M., y García De Galdeano, P. (2006) Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, vol. 2, nº 18, 180-186
- García, J. (2008) *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral*. Tesis doctoral. Universitat de València, València
- Gerson y Damon, W. (1978) *Moral understanding and children's conduct*. En: Damon, W. (ed.) *Moral Development* (pp. 35-45) San Francisco: Jossey-Bass
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press
- Gilligan, C. y Attanucci, J. (1988) Two moral orientations: Gender differences and similarities, *Merrill-Palmer Quarterly*, nº 34, 223-238
- Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence*, Bloomsbury Publishing
- González, L. (1990) *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra/Longman
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: DDB
- Greenspan, S.I. y Shanker, S.I. (2004) *The First idea: How symbols, language and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge, MA: Da Capo Press
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2009) Valores en un grupo de estudiantes de psicología de una Universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit*, vol. 1, nº 15, 39-47
- Hall, B.P. y Tonna, B. (1989) *El inventario Hall-Tonna*. San Sebastián: Trátalo
- Han, S., Fan, Y. & Mao, L. (2008) Gender differences in empathy for pain: An electrophysiological investigation. *Brain Research*, vol. 96, nº11, 85 – 93
- Havighurst, R.J. (1972) *Developmental task and education*. Nueva York: McKay

- Hawk, S.T., Keijsers, L., Branje, S., Graaff, Jolien V., Wied, M., Meeus, W. (2013) Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) Among Early and Late Adolescents and Their Mothers. *Source: Journal of personality assessment*, vol. 1, n° 95, 96-106
- Hein, G., y Singer, T. (2010) *Neuroscience meets social psychology: An integrative approach to human empathy and prosocial behavior: The better angels of our nature*. En: M. Mikulincer y P. R. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 109-125) Washington, DC: American Psychological Association
- Hernández, P. (2002) *Los Moldes de la Mente: más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor Publicaciones
- Hernández, P. (2005) *Educación del Pensamiento y las Emociones. Psicología de la Educación*. Tenerife: Tafor/Narcea
- Hoffman, M.L. (1977) Sex differences in empathy and related behaviors, *Psychological Bulletin*, n° 84, 712-722.
- Hoffman, M.L. (1982) *Development of prosocial motivation: Empathy and guilt*. En: N. Eisenberg (ed.), *The development of prosocial behaviour* (pp. 281-313) New York: Academic Press
- Hoffman, M.L. (1990) Empathy and justice motivation. *Motivation and Emocion*, n° 14, 151-172.
- Hoffman, M. L. (1992) *La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral*. En: N. Eisenberg y J. Strayer (eds.) *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93) Bilbao: Desclée de Brouwer
- Hoffman, M.L. (1995) *Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives*. En: B. Puka (ed.) *Reaching out.: Caring, altruism, and prosocial behavior: Moral development.: A compendium* (pp. 196-218) Nueva York: Garland Publishing
- Hoffman, M.L. (1998) *Varieties of empathy-based guilt*. En: J. Bybee (ed.) *Guilt and children* (pp. 91-112) San Diego, CA: Academy Press

- Hojat, M. (2007) *Empathy in patient care. Antecedents, development, measurement and outcomes*. Berlin: Springer
- Ickes, W. (2006) Gender differences in empathic accuracy: Differential ability or differential motivation? Methodology Meta Analysis, *Social Perception & Cognition*, vol. 1, n° 7, 95-109
- Juujarvi, S., Myyry, L. y Pessa, K. (2012) Empathy and values as predictors of care development. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol.53, n° 5, 413-420
- Klein, M. (1958) *El desarrollo temprano de la conciencia*. En: Klein y otros (coord.) *Psicología infantil y psicoanálisis de hoy* (pp. 154-160) Buenos Aires: Paidós
- Knafo, A., & Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology and Education*, n°19, 255–273.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008) The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, n°8, 737-752
- Knight, G.P., Bohlmeier, E., M. Stewart, H.S. y Harris, J.D. (1993) Age differences in temporal monitoring and equal sharing in a fixed-duration sharing tasks, *British Journal of Developmental Psychology*, n° 11, 143-158
- Knight, G.P., Johnson, L.G., Cario, G. y Eisenberg, N. (1994) A multiplicative model of the dispositional antecedents of a prosocial behavior: Predicting more of the people more of the time, *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 66, 178-183
- Kohlberg, L. (1966a) Cognitive stages and preschool education. *Human Development*, n° 9, 5-17.
- Kohlberg, L. (1966b) *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role attitudes*. En E. Maccoby (ed.) *The Development of Sex Differences* (pp. 345-367) California: Stanford University Press
- Kohlberg, L. (1966) Moral education in the school, *School Review*, n° 74, 130-141

- Kohlberg, L. (1968) Early education: A cognitive-developmental view, *Child Development*, n° 39, 1013- 1062.
- Kohlberg, L. (1971b) *From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it un the study of moral development*. En: T. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York: Academic Press
- Kohlberg, L. (1981) *Scales on moral development.: Vol 1. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, San Francisco: Harper & Row
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer
- Kohlberg, L. y Candee, D. (1992) *La relación del juicio moral con la acción moral*. En: L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral* (pp. 463-533) Bilbao: DDB
- Kohlberg, L., Hickey, J. y Scharf P. (1972) The justice structure of the prison: A theory and intervention, *The Prison journal*, n° 51, 3-14
- Kohlberg, L. y Higgins, A. (1992) *Continuidades y discontinuidades en el desarrollo infantil y adulto. Nueva revisión*. En: L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral* (pp. 405-462) Bilbao: Desclée de Brouwer
- Kohlberg, L., Higgins, A., Tappan, M. y Sehrader, D. (1992) *Desde los subestadios a los tipos morales: moralidad heterónoma y autónoma*. En: L Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral* (pp.601-627) Bilbao: DDB, pp. 601-627
- Kohlberg, L. y Krarner, R. (1969) Continuities and discontinuities in children and adult moral development, *Human Development*, n°12, 93-120
- Kohlberg, L., Levite, C. y Hewer, A. (1992) *La formulación actual de la teoría*. En: L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral* (pp. 221-312) Bilbao: Desclée de Brouwer
- Konrath, S.H., O'brien, E.H. y Hsing, C. (2010) Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis *Personality and Social Psychology Review*, n°15, vol.3, 145-167

- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, V. et al. (2012) Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among turkish and spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*. n°40, 205-214
- Lai, F., Siu, A., Chan, C., et al (2012) Measurement of Prosocial Reasoning among Chinese Adolescents. *Scientific World Journal* n° 45, vol. 7, 124-126
- Lamm, C., Batson, C.D., & Decety, J. (2007) The neural basis of human empathy - Effects of perspective-taking and cognitive appraisal: An event-related MRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 42-58.
- Lamm, C., Meltzoff, A.N. & Decety, J. (2009). How do we empathize with someone who is not like us? Insights from event-related and effective connectivity measurements. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 362-376.
- Lan, G., Gowing, M., McMahon, S., Rieger, F. & King N. (2008) A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students, *Journal of Business Ethics*, n°78, 121–139.
- Laurent, S.M., y Hodges, S.D. (2009) Gender and empathic accuracy: The role of communion in reading minds *Sex Roles*, n°60, 387-398
- Lemos, V.N. y Richaud De Minzi, M.C. (2010) Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, n°9, vol.3, 879-891
- Loke, I., Evans, A., Lee, K. (2011) The neural correlates of reasoning about prosocial-helping decisions: An event-related brain potentials study. *Brain Research* n°1369, 140-148
- Lönnqvist, J.E., Leikas, S., Paunonen, S. V., Nissinen, V., & Verkasalo, M. (2006) Conformism moderates the relations between values, anticipated regret, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, n°32, 1469 – 1481.
- Lönnqvist, J.E., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G. M., Bezmenova, I., Manganello Rattazzi, A. M., Niit, T., & Stetsenko, A. (2009) Self-esteem and values. *European Journal of Social Psychology*, n°39, 40-51

- Lönnqvist, J.E., Walkowitz, G., Wichardt, P., Lindeman, M., and Verkasalo, M. (2009) The moderating effect of conformism values on the relations between other personal values, social norms, moral obligation, and single altruistic behaviours. *British Journal of Social Psychology*, n°48, 525-546.
- Macaulay y Watkin (1925) *An investigation into the development of the moral conceptions of children*. New York: Education Research
- Maclean, P.D. (1973) *A Triune Concept of the Brain and Behavior*. Toronto: University of Toronto Press
- Maclean, P.D. (1990) *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York: Plenum
- Maio, G. y Zanna, M. (2010) Mental Representations of social values. *Advances in Experimental Social Psychology* n°42, 1-43
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009) Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, n°34, 407-428
- Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. (1991) *Psicología evolutiva, Vol.2*. Madrid: Alianza
- Martí-Noguera, J.J. (2011) *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. Tesis doctoral. Universitat de València
- Martí-Vilar, M. (2000) *Procesos básicos en la Psicología del Pensamiento Moral*. Valencia: Promolibro
- Martí-Vilar, M. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia
- Martí-Vilar, M. (2008) Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, n°102, 89-101

- Martí-Vilar M. y Palma J. (2009) Influència del sexe i l'edat en el raonament moral prosocial dels estudiants de Secundària. *Anuari de Psicologia*, 2008-09, 65-85.
- Martí-Vilar, M. (2010) *Razonamiento moral y prosociabilidad*. Madrid. CCS
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2010) *El razonamiento moral y las variables que intervienen en su configuración*. En: Martí-Vilar (coord.) *Razonamiento moral y prosociabilidad: fundamentos* (pp. 99-124) Madrid: CCS
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2010) *Progreso en los modelos teóricos de la psicología sociomoral*. En: Martí-Vilar (coord.) *Razonamiento moral y prosociabilidad: fundamentos* (pp. 75-98) Madrid: CCS
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2010) Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de Secundaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, nº21, 603-616
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2010) *La medición psicológica del pensamiento moral*. En: Martí-Vilar (coord.) *Razonamiento moral y prosociabilidad: fundamentos* (pp. 169-196) Madrid: CCS
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2011). Diferències de sexe i edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, nº13, vol.2, 255-270
- Martí-Vilar, M. y Palma. J. (2010) Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, nº21, vol.3, 603-616
- Martí-Vilar, M.; Llinares, I; García, J.; Córdoba, A. y Casino, A. (2013) ¿Conocemos a nuestros estudiantes? Las creencias epistemológicas y el sistema de valores en el EEES. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, nº10, 24-32
- Maslow, A. (1959) *New knowledge in human values*. New York: Harper.
- Maslow, A. (1979) *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser*. Barcelona: Kairós

- Mestre, V. *et al.* (2006) Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, nº23, 203-215
- Mestre, V. *et al.* (2006) Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología* nº23, 203-215
- Mestre, V, Frias, M.D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, nº16, vol.2, 255-260.
- Mestre, V. y Retuerto, A. (2005) Influencia de la variable sexo, edad y educación en el razonamiento prosocial de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, nº11, 27-50
- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002) Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, nº14, vol.2, 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Frías M.D. y Tur, A (2009) Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*. nº12, vol.1, 76-83
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2010). *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington: APA.
- Molpeceres, M. A. (1991) *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de licenciatura. Universitat de València
- Molpeceres, M.A. (1995) *La estructura del sistema de valores en la adolescencia*. En: J.C. Sánchez y A. M. Ullán (Comps.) *Procesos Psicosociales Básicos y Grupales*. Salamanca: Eudema.
- Myyry, L. (2008). The diversity of value meanings among university students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, nº52, vol.6, 549-564.

- Myyry, L., Juujärvi, S. & Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking, and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, n°39, vol.2, 213-233.
- Narváez, D. (2008). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, n°26, 95-119.
- Narváez, D. (2009) *Triune Ethics Theory and moral personality*. In D. Narvaez & D.K. Lapsley (eds.), *Moral Personality, Identity and Character: An Interdisciplinary future* (pp. 136-158). New York: Cambridge University Press.
- Narváez, D. (2010) La teoría ética triune: premisas básicas e implicaciones. *Postconvencionales*, n°2, 74-96
- Neumann, M., Bensing, J., Mercer, S., Ernstmann, N., Ommena, O., Pfaff, H. (2009) Analyzing the nature and specific effectiveness of clinical empathy: A theoretical overview and contribution towards a theory based research agenda. *Patient Education Counseling* 2009, n°74, 339-46
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, P. (2006) *Valores y educación*. Barcelona: Ariel
- Padilla-Walker, L. M. & Carlo, G. (2007) Personal values as a mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of Family Psychology* n°13, 23-31
- Papalia, D.E., Wendkos S., Duskin R. (2011) *Psicología Del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia. 11ª Edición*. México: McGraw-Hill/Interamericana
- Payá, M. (1997) *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: DDB
- Penner, L.A., & Orom, H. (2010). *Enduring goodness: A person-by-situation perspective on prosocial behavior*. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior* (pp. 55-72) Washington: APA.
- Pérez, J. (2010) *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. En: Vidal-Abarca, E.; García-Ros, R. y Pérez-González, F. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (p. 71-98) Madrid: Alianza

- Pérez-Delgado, E. y Fuentes, E. (1997) *Psicología del desarrollo moral: de Piaget a Kohlberg*. En: Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (coords.) *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (pp. 9-34) Valencia: Promolibro
- Pérez Delgado, E. y Martí Vilar, M. (1997) *Interiorización de Valores y Desarrollo Personal. Cognición y Afecto en el Desarrollo Moral. Evaluación de Programas de Intervención*. Valencia: Promolibro
- Pérez Delgado, E., Mestre, M. V., Samper, P., y Martí Vilar, M. (1998) Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº51, vol.2, 189-200
- Pérez Delgado, E., Mestre, M. V., Samper, P., Martí Vilar, M., Fuentes, E., DÍEZ, I., et al. (1999) *Intervención en el desarrollo personal y moral. Psicología Moral y Crecimiento Personal. Su situación en el cambio de siglo*. Barcelona: Ariel
- Pervin, L.A. (1998) *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: McGraw Hill
- Piliavin, J. A. (2010). *Volunteering across the life span: Doing well by doing good*. En: S. Stürmer & M. Snyder (Eds.), *The psychology of prosocial behavior* (pp. 157-172) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Piliavin, J.A. (2009) Altruism and Helping: The Evolution of a Field: The 2008 Cooley-Mead Presentation. *Social Psychology Quarterly*, nº72, vol.3, 209-225
- Puig, J.M. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Puig, J.M. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós
- Puig, J.M. (2008) *Convivencia y educación en valores*. En: Soler M.P. (coord.) *De la educación socioemocional a la educación en valores*. Madrid. MEC
- Puig, J.M. (2012) Espacios de la educación moral. *Padres y Maestros*, nº344, 14-18

- Puig, J.M. *i altres* (2006) *Aprenentatge-servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro
- Rameson, L.T. y Lieberman, M.D. (2009) Empathy: A social cognitive neuroscience approach. *Social and Personality Psychology Compass*, nº32, 123-145
- Reniers, R., Corcoran, R., Vollm, B. *et al* (2012) Moral decision-making, ToM, empathy and the default mode network. *Biological Psychology* nº90, vol. 3, 202-210
- Rest, J. R. (1979) *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Rest, J. R. (1986) *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger: New York
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes De Psicología*, nº22, vol.3, 323-339
- Retuerto, A., y Mestre, M.V. (2005). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, nº11, vol.1, 27-50
- Rockeach, M. (1973) *The nature of Human values*. New York: free press.
- Rokeach, M. (1979) *Understanding Human values*. New York: free press.
- Rokeach, M. (1968) *Beliefs, Attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1974) Actitudes y naturaleza de las Actitudes. En D. Sills (coord.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar
- Rokeach, M. (1981) *The three christs of ypsilanti. A psychological study*. New York: Columbia University Press
- Rokeach, M. (1982) *Value Survey*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press
- Rubio, J. (1989) *La psicología moral (de Piaget a Kohlberg)*. En: Camps, V. (Ed.): *Historia de la ética*, 3. La ética contemporánea. Barcelona: Crítica

- Rubio, J. (2000) *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006) Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista Psicología Social*, nº21, vol.3, 259-271
- Schermer, J.A., Vernon, P.A., Maio, G.R., Jang, K. (2011) A Behavior Genetic Study of the Connection Between Social Values and Personality. *Twin Research and Human Genetics* nº14, vol.3, 233-239
- Schore, A. (1994) *Affect regulation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010) *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana: marco de evaluación*. Amsterdam: IEA.
- Schwartz, S.H. (2001) Value hierarchies across cultures. Talking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, nº3, 268-290
- Schwartz, S.H. (2002) *Education and value priorities*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem
- Schwartz, S.H. (2006) A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, nº5, 136–182
- Schwartz, S.H. (2006) Les valeurs de base de la personne: Theorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, nº42, 249–288
- Schwartz, S.H. (2007) *Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations*. En: R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, y G. Eva (Eds.) *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey* (pp. 161–193). London: Sage
- Schwartz, S.H. (2010) *Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior*. En: M. Mikulincer y P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington: APA.

- Schwartz, S.H., y Rubel, T. (2009) Cross-National Variation in the Size of Sex Differences in Values: Effects of Gender Equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 97, n°1, 171–185
- Schwartz, S.H. (1992) *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. En: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (pp. 1-65). New York: Academic Press
- Schwartz, S.H. (2005) *Robustness and fruitfulness of the theory of universals in individual human values*. En: A. Tamayo y J. B. Porto (Eds.) *Valores e comportamento nas organizações* (pp. 56-95). Petrópolis, Brasil: Vozes
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1990) Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, n°58, 878-891
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1987) Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, n°3, 550-562
- Silfver, M. (2007) Coping with guilt and shame: a narrative approach. *Journal of Moral Education*, n°36, 169 – 183
- Silfver, M. (2009) *The sources of moral motivation : studies on empathy, guilt, shame and values*. University of Helsinki: Tesis Doctoral
- Silfver, M. & Helkama, K. (2007). Empathy, guilt, and gender: A comparison of two measures of guilt. *Scandinavian Journal of Psychology*, n°48, 239–246
- Silfver, M. (2007). Gender differences in value priorities, guilt, and shame among Finnish and Peruvian adolescents. *Sex Roles*, n°56, 601–609
- Silfver, M., Helkama, K., Lönnqvist, J., & Verkasalo, M. (2008). The relation between value priorities and proneness to guilt, shame, and empathy. *Motivation and Emotion*, n°32, 69–75
- Singer, A., King, L., Green, M., Barr, S. (2002) Personal identity and civic responsibility: rising to the occasion narratives and generativity in community action student interns. *Journal of Social Issues*, vol.58, n°3, 535-556.

- Singer, T., & Lamm, C. (2009) The social neuroscience of empathy. The Year in Cognitive Neuroscience 2009. *Annals of the New York Academy of Sciences*, n°1156, 81-96
- Singer, T., Seymour, B., O'doherty, J., Kaube, H., Dolan, R.J., Frith, C.D., (2004) Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science* n°303, 1157-1162
- Singer, T., Seymour, B., O'doherty, J.P., Stephan, K.E., Dolan, R.J., Frith, C.D. (2006) Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature* n°439, 466-469
- Singer, T., Snozzi, R., Bird, G., Petrovic, P., Silani, G., Heinrichs, M., Dolan, R.J. (2008) Effects of oxytocin and prosocial behavior on brain responses to direct and vicariously experienced pain. *Emotion* n°8, 781-791
- Skoe, E. (2010) The Relationship Between Empathy-Related Constructs and Care-Based Moral Development in Young Adulthood. *Journal of Moral Education*, vol.39 n°2, 191 - 211
- Stocks, E. L., Lishner, D. A., & Decker, S. K. (2009) Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *European Journal of Social Psychology*, n°39, 649-655
- Streit, C., Knight, G., Carlo, G., et al (2012) Links among inductions, empathy, and prosocial moral reasoning in Mexican- and European-American adolescents. *International Journal of Psychology* vol.47, n°1, 258-265
- Sze, J., Gyurak, A., Goodkind, M.S. & Leyenson, R. (2012) Greater Emotional Empathy and Prosocial Behavior in Late Life. *Emotion* vol.12, n°5, 1129-1140
- Turiel, E. (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate
- Turiel, E. (2006) *Thoughts, emotions, and social interactional processes in moral development*. En: M. Killen & J. Smetana (eds.) *Handbook of moral development* (pp. 7-35) Mahwah, NJ: Erlbaum

- Turiel, E. (2008) The development of Children's orientations toward moral, social and personal orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, nº51, 21-39
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Dwall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, nº92, 56-66
- Vauclair, C.M., Hanke, K., Fischer, R., Fontaine, J. (2011) The Structure of Human Values at the Culture Level: A Meta-Analytical Replication of Schwartz's Value Orientations Using the Rokeach Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology* vol.42, nº2, 186-205
- Wright, D. (1971) *Psicología de la conducta moral*. Barcelona: Planeta
- Zahn R., Moll J., Paiva M., Garrido G., Krueger F., Huey E.D., Grafman J.(2009) The Neural Basis of Human Social Values: Evidence from Functional MRI *Cerebral Cortex* 2009 vol.19, nº2, 276-283
- Zeledón, M.P. (2005) *Cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona

APÉNDICE

PROM-R

*(Prosocial Reasoning Objective Measure.
Carlo, Eisenberg & Knight, 1992)*

A continuación encontrarás **7 historias**. Léelas cuidadosamente y asegúrate de contestar a todas las preguntas.

Cada historia tienes **dos bloques de respuestas**:

1. En la primera parte debes poner **una cruz** en el recuadro de la opción elegida y,
2. En la segunda parte, debes **rodear con un círculo** el número correspondiente a la importancia que le das a cada cuestión. A las cuestiones que no entiendas bien puntúalas con ninguna importancia:

1 ó 2

1. HISTORIA DE LA DONACIÓN DE SANGRE

Una joven llamada Lucía tenía un tipo de sangre poco usual. Un día, justo después de que Lucía empezara el colegio y fuera aceptada en el equipo de béisbol, el médico llamó a Lucía para pedirle que donara una gran cantidad de sangre. Otra chica, que estaba muy enferma, necesitaba sangre del mismo tipo que la de Lucía para recuperarse de su enfermedad. Debido a que Lucía era la única persona en la ciudad con el mismo tipo de sangre que aquella chica enferma, tendría que hacer continuas donaciones durante un período de varias semanas. Por eso, si Lucía aceptaba donar su sangre, tendría que ingresar en el hospital durante varias semanas. Su estancia en el hospital podría hacer que Lucía se sintiera débil durante un tiempo, con lo cual perdería su lugar en el equipo y llevaría un pronunciado retraso en el colegio.

¿Qué debería hacer Lucía?

Elige una de las siguientes opciones:

- Lucía debería donar sangre
- No estoy seguro(a)
- Lucía no debería donar sangre

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

CUESTIONES	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de si Lucía piensa que ayudar es agradable.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende del acercamiento unidimensional de Lucía a las clases sociales.	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Lucía cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer.	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de la importancia que tenga para Lucía perder su lugar en el equipo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si Lucía puede comprender lo enferma que está la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de lo enferma que puede llegar a estar la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si Lucía se sentiría mal debido a que la otra chica siguiera enferma.	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de lo grave que sería en la escuela o en el trabajo de Lucía si aceptara donar sangre.	1	2	3	4	5	6	7

2. LA HISTORIA DE TOMÁS

Tomás era un estudiante del colegio. Una mañana, Tomás llegó temprano a clase y vio como un chico más mayor molestaba y se reía de la ropa de otro muchacho. El muchacho estaba llorando. No había nadie más alrededor y Tomás no conocía a los chicos muy bien, pero había oído que el chico al que estaban molestando era muy pobre y que el más mayor tenía muchos amigos. Tomás pensó que quizás debería intentar parar al chico más mayor; pero tenía miedo de que este chico y sus amigos la tomaran con él y también le molestaran.

¿Qué debería hacer Tomás?

Elige una de las siguientes opciones:

- Tomás debería parar al chico más mayor
- No estoy seguro(a)
- Tomás no debería parar al chico más mayor

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

CUESTIONES	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de si Tomás piensa que el chico mayor es malo o no lo es.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si el otro chico está llorando mucho o no.	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Tomás puede encontrar otros amigos en la escuela.	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si Tomás cree que está haciendo lo que debería hacer.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si los compañeros de clase de Tomás aprueban lo que está haciendo o no.	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de si Tomás está moralmente abstraído de los lazos afectivos o no.	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si sus compañeros de clase aprobarían su elección de acción.	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si piensa que podría ser herido físicamente si decide ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si Tomás piensa que todas las personas valen la pena por igual.	1	2	3	4	5	6	7

3. EL ACCIDENTE

Un día, María se dirigía a la fiesta de una amiga. Por el camino, vio a una chica que se había caído y herido en la pierna. La chica le pidió a María que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y la llevaran al médico. Pero si María corría a avisar a los padres de la chica, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos.

¿Qué debería hacer María?

Elige una de las siguientes opciones:

- María debería correr a avisar a los padres de la chica herida
- No estoy seguro(a)
- María debería ir a la fiesta de sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

CUESTIONES	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de cómo se siente María si ayuda a la chica o no.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de lo divertida que María espera que sea la fiesta y del tipo de cosas que están pasando allí.	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si María cree en los valores metacogniciones de la gente.	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de lo que pensarán los padres y amigos de María sobre si hizo bien o hizo mal.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si la chica herida necesita ayuda realmente o no.	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de lo que María piense que es lo más decente de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si María piensa que es una obligación de la gente ayudar a los otros en la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si ayudar echará a perder sus planes para el resto del día.	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si los padres y las amigas de María se enfadarían si no acude a la fiesta.	1	2	3	4	5	6	7

4. LA HISTORIA DE DAVID

Un día mientras David estaba jugando en su jardín, vio a un valentón empujar y molestar a otro chico que él no conocía. No había ningún vecino alrededor, Como David podía ver, el valentón empujaba al chico más pequeño cada vez que éste último intentaba levantarse. David se lo estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el valentón le molestaría a él también si tratara de ayudar al chico.

¿Qué debería hacer David?

Elige una de las siguientes opciones:

- David debería seguir jugando en su jardín
- No estoy seguro(a)
- David debería ayudar al otro chico

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

CUESTIONES	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de si el otro chico está siendo herido o no.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si David se siente preocupado por el chico o no.	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si David piensa que no ayudar sería lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si David se siente responsable de la naturaleza de la patología de los principios.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si David se lo está pasando muy bien o no.	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de lo que los padres y los amigos de David pensarían si no ayuda al chico.	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si David piensa que podría resultar herido si ayudase.	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si David piensa que sus vecinos de la comunidad creerían que fue un irresponsable al no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si David se sentiría culpable si el chico resulta herido por no ayudarlo.	1	2	3	4	5	6	7

5. LA HISTORIA DE LAS MATEMÁTICAS

Julia sabe mucho sobre matemáticas. Un día una chica que acababa de incorporarse a la clase de Julia le preguntó si podía ayudarle con los deberes de matemáticas aquel fin de semana. A la chica le estaba resultando muy difícil ponerse al día en la clase de matemáticas, tenía sólo el fin de semana para preparar el examen de matemáticas que tenía el próximo lunes, y la chica necesitaba aprobar ese examen. Si Julia ayuda a la chica con sus deberes de matemáticas no podrá ir a la playa con sus amigos ese fin de semana.

¿Qué debería hacer Julia?

Elige una de las siguientes opciones:

- Julia debería ayudar a la chica con sus deberes
- No estoy seguro(a)
- Julia debería ir a la playa con sus amigos

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

CUESTIONES	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de lo que piensen los padres y los amigos de Julia sobre si hizo lo correcto o no.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de lo que Julia piense que es lo más agradable de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Julia piensa que la chica necesita ayuda realmente o no.	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si Julia quiere ir realmente a la playa o no.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si la justicia puede ser utilizada para promover la causa de reciprocidad en prioridades.	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de si Julia siente que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí.	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si sería embarazoso para Julia que otras personas supieran lo que ha sucedido.	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si Julia se siente afectada por la situación de la otra chica.	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si ayudar a la otra chica le servirá también a Julia para superar el examen del lunes.	1	2	3	4	5	6	7

6. LA HISTORIA DE LA NATACIÓN

Samuel era muy bueno en natación. Le pidieron que ayudara a niños con algunos problemas que no podían andar. Aprender a nadar fortalecería sus piernas y les ayudaría a andar. Samuel era el único en la ciudad que podía desempeñar aquel trabajo porque era un buen nadador y un buen profesor de natación. Pero ayudar a los niños minusválidos le quitaría a Samuel gran parte de su tiempo libre después del trabajo y Samuel quería emplear ese tiempo en entrenar duro para una importante competición de natación que se acercaba. Si Samuel no podía entrenar en todo su tiempo libre, probablemente perdería el concurso y no recibiría el premio, que era dinero, Samuel tenía planeado emplear el dinero del premio en sus estudios en la universidad o en otras cosas que quería.

¿Qué debería hacer Samuel?

Elige una de las siguientes opciones:

- Samuel debería aceptar el trabajo
- No estoy seguro(a)
- Samuel debería entrenarse para el concurso

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

CUESTIONES	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de la filosofía natural de las reglas éticas su incorporación en la sociedad.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si Samuel piensa que enseñar a los niños es lo más agradable de hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Samuel quiere ganar el concurso realmente.	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si a los niños con problemas les duelen las piernas o no.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de lo que piensen los padres de Samuel y la comunidad sobre lo que ha decidido hacer.	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de lo bien que se sentiría Samuel viendo a los niños andar mejor.	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si la comunidad apoyará su decisión.	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si Samuel necesita el dinero para la universidad realmente.	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de si Samuel piensa que todo el mundo merece igualdad de oportunidades.	1	2	3	4	5	6	7

7. LA INUNDACIÓN

Un día, en una ciudad cercana a un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entró en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma de hacer llegar comida a la ciudad. Elisa tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Elisa llevaba su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para ella y no tenía la posibilidad de conseguir comida en un largo periodo de tiempo. Si Elisa no tuviera comida no moriría, pero enfermaría.

¿Qué debería hacer Elisa?

Elige una de las siguientes opciones:

- Elisa debería llevar la comida
- No estoy seguro(a)
- Elisa debería quedarse en casa

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

Rodea con un círculo la importancia de cada una

CUESTIONES	IMPORTANCIA						
	Ninguna		Alguna			Muchísima	
1. Depende de si los padres y amigos de Elisa aprobarían o no lo que hace.	1	2	3	4	5	6	7
2. Depende de si los habitantes de la ciudad enfermarían o no.	1	2	3	4	5	6	7
3. Depende de si Elisa se sentiría mal si los habitantes ciudad enfermaran.	1	2	3	4	5	6	7
4. Depende de si Elisa piensa que seria de tacaña no ayudar.	1	2	3	4	5	6	7
5. Depende de si las cuestiones existenciales sobre el universo son lógicas para debatirlas.	1	2	3	4	5	6	7
6. Depende de si Elisa espera recibir ayuda de los habitantes del pueblo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende de si Elisa piensa que los miembros de la sociedad tienen responsabilidades que cumplir los unos con los otros.	1	2	3	4	5	6	7
8. Depende de si su propia comunidad pensará que su decisión ha sido la correcta.	1	2	3	4	5	6	7
9. Depende de lo enferma que se pondría Elisa.	1	2	3	4	5	6	7

INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (I.R.I.; Davis, 1980)

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación del 1 al 5:

1 = no me describe bien
 2 = me describe un poco
 3 = me describe bastante bien
 4 = me describe bien
 5 = me describe muy bien.

Quando hayas elegido tu respuesta, marca con una cruz la casilla correspondiente. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente.

Gracias.

	1	2	3	4	5
1. Sueño y fantaseo con alguna regularidad, acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra perspectiva					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo					
7. Soy usualmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y a menudo no me involucro completamente					
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un desacuerdo (conflicto) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo, tiendo a protegerlo					
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película					
13. Cuando veo a alguien herido, tiendo a permanecer calmado					
14. Las desgracias de otros usualmente no me molestan mucho					
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					

Continúa contestando las siguientes afirmaciones y recuerda los valores de cada puntuación:

1 = no me describe bien
 2 = me describe un poco
 3 = me describe bastante bien
 4 = me describe bien
 5 = me describe muy bien.

Contesta honestamente.
Gracias.

	1	2	3	4	5
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Soy habitualmente bastante eficaz al ocuparme de emergencias					
20. A menudo estoy bastante irritado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien, habitualmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí					
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar					

ESCALA DE VALORES (FORMA - B) DE ROKEACH

A continuación se te presenta una lista de valores o frases. Piensa detenidamente en la importancia que el valor representado tiene para ti, y marca con **una cruz** el recuadro correspondiente al nivel de importancia.

En el caso que no te sea posible dar una contestación marca el recuadro NS (No sé).

EXPLICACIÓN DE LOS SIGNOS:

- M = Mucha importancia 1
- B= Bastante importancia 2
- A= Alguna importancia 3
- NS = No sé 4
- P= Poca importancia 5
- MP= Muy poca importancia 6

	1	2	3	4	5	6
	M	B	A	NS	P	MP
1 Tener una vida confortable (apacible, cómoda, sin problemas económicos)						
2 Tener una vida excitante (activa, estimulante)						
3 Tener un sentido de realización (de hacer algo útil, importante)						
4 Tener un mundo en paz (libre de guerras y conflictos)						
5 Tener un mundo agradable (bonito, hermoso)						
6 Tener igualdad entre todos (iguales oportunidades para todos)						
7 Tener seguridad familiar (cariño, amor de unos a otros)						
8 Tener libertad (para hablar, independencia)						
9 Tener felicidad (satisfacción, estar contento)						
10 Tener equilibrio interno (armonía, estar libre de conflictos internos)						
11 Realización del amor (intimidad sexual y espiritual)						
12 Tener seguridad nacional (protección ciudadana y frente a ataques)						
13 Tener placer (hacer cosas que me gustan y agradan)						
14 Lograr la salvación (la vida eterna, ganar el cielo)						
15 Tener respeto hacia uno mismo (autoestima, apreciarse a uno mismo)						
16 Tener el respeto y la admiración de los demás (reconocimiento social)						

		1 M	2 B	3 A	4 NS	5 P	6 MP
17	Tener verdadera amistad						
18	Tener sabiduría (conocimiento y sensatez frente a los problemas de la vida)						
19	Ser ambicioso (tener aspiraciones, querer conseguir muchas cosas)						
20	Ser abierto (comprensivo, liberal)						
21	Ser competente (capaz, efectivo)						
22	Ser alegre (estar contento)						
23	Ser limpio (ser aseado, ordenado)						
24	Ser valiente (defender las propias ideas)						
25	Ser indulgente (tolerante, condescendiente)						
26	Ser servicial (ayudar a los demás)						
27	Ser honrado (ser sincero, decir siempre la verdad)						
28	Ser creativo (hacer o imaginar cosas nuevas)						
29	Ser independiente (valerse por uno mismo, confianza en sí mismo)						
30	Ser intelectual (inteligente, reflexivo)						
31	Ser lógico (saber razonar correctamente)						
32	Ser cariñoso (ser tierno, afectuoso)						
33	Ser obediente (disciplinado, respetuoso)						
34	Ser educado (tener buenas costumbres y modales, ser cortés)						
35	Ser responsable (respetar lo acordado, ser fiable)						
36	Ser controlado (saber autocontrolarse, dominarse)						

