



UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Facultat de Psicologia



TESIS DOCTORAL

**LA PSICOLOGÍA MORAL Y LA RELIGIOSIDAD: RELACIONES
ENTRE EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL, LOS
VALORES Y LAS ACTITUDES RELIGIOSAS EN ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA**

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Doctorado Interdepartamental 270 E

Desarrollo personal y participación social

**María Vicenta Iribarren Navarro
Director de Tesis: Dr. Manuel Martí-Vilar**

VALENCIA 2014

A Aquel por quien todo lo tengo,
por la fe y el amor recibido.

Quiero dar mi más profundo agradecimiento al Profesor Manuel Martí Vilar, por su
asesoramiento y dirección.

A mi familia, mis padres y hermanos y especialmente a Carlos, mi marido y a mis hijos,
por su ánimo constante y ayuda incondicional, sin la cual no habría podido hacer este
trabajo.

A los alumnos, profesores y a la dirección de los centros educativos donde se han
pasado las pruebas, por haber querido colaborar en este trabajo.

Gracias.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. MODELOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA MORAL.

1.1.	PRIMERAS APORTACIONES TEÓRICAS	16
1.2.	LAS PROPUESTAS COGNITIVISTAS	22
1.2.1.	LA PROPUESTA DE J. PIAGET	22
1.2.2.	EL CONSTRUCTIVISMO DE L. KOHLBERG.....	26
1.2.3.	LA MORAL DEL CUIDADO DE C. GILLIGAN.....	33
1.2.4.	LAS EMOCIONES MORALES DE D. GOLEMAN.....	35
1.2.5.	EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL DE N. EISENBERG.....	37
1.3.	DEBATE CONTEMPORÁNEO DE LA PSICOLOGÍA MORAL	40
1.3.1.	TEORÍA DE LOS DOMINIOS DE E. TURIEL	40
1.3.2.	TEORÍA DE LOS CUATRO COMPONENTES DE J. REST Y D. NARVÁEZ	44
1.3.3.	LA PSICOLOGÍA MORAL DE A.BANDURA	46
1.3.4.	LA NEUROCIENCIA DE LA MORAL J. HAIDT Y J. MOLL	49
1.3.5.	TEORÍA DE LA ÉTICA TRIUNA DE MC.LEAN	53
1.3.6.	OTRAS PERSPECTIVAS ACTUALES DEL DESARROLLO MORAL	55
1.4.	INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS: LA EDAD, EL SEXO Y EL NIVEL EDUCATIVO	57

CAPÍTULO 2. LOS VALORES HUMANOS

2.1.	APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	68
------	-------------------------------	----

2.2. APORTACIONES TEÓRICAS INICIALES.....	70
2.3. LA TEORÍA DEL SISTEMA DE VALORES DE M. ROKEACH.....	74
2.3.1. CONCEPTO Y FUNCIÓN DE LOS VALORES.....	77
2.3.2. SISTEMA DE VALORES.....	81
2.4. TEORÍA GENERAL DE LOS VALORES DE S. SCHWARTZ.....	83
2.5. RELACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA Y EL CONTENIDO MORAL.....	88

CAPÍTULO 3. LAS ACTITUDES RELIGIOSAS Y LA CONDICIÓN

MORAL DE LA PERSONA

3.1. PSICOLOGÍA DE LAS ACTITUDES	95
3.1.1. CONCEPTO DE ACTITUD	95
3.1.2. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA DE M. FISHBEIN Y I. AJZEN	96
3.1.3. ESTUDIO PSICOLÓGICO DE LAS ACTITUDES RELIGIOSAS	99
3.1.4. LA PROSOCIALIDAD Y LAS ACTITUDES RELIGIOSAS.....	101
3.2. LA CONDICIÓN MORAL Y RELIGIOSA DEL SER HUMANO.....	105
3.3. RELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES RELIGIOSAS Y EL RAZONAMIENTO MORAL.....	111
3.4. RELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES RELIGIOSAS Y LOS VALORES HUMANOS	114
3.5. JÓVENES Y RELIGIOSIDAD.....	116

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4. MÉTODO E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	123
4.1.1. DISEÑO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	123
4.1.2. PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO EMPLEADO.....	126
4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS.....	130
4.2.1. MEDIDA DEL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL (PROM).....	130
4.2.2. INVENTARIO DE VALORES DE ROKEACH (RVS).....	140
4.2.3. CUESTIONARIO DE ACTITUDES RELIGIOSAS (ARE).....	150
4.3. HIPÓTESIS Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.....	151

TERCERA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LOS CONSTRUCTOS ESTUDIADOS.

5.1. RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL EN LA POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	161
5.1.1. ANÁLISIS GENERAL DEL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL.....	162
5.1.2. EFECTO DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	164
5.2. LA JERARQUÍA DE VALORES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.....	172

5.2.1. ANÁLISIS GENERAL DE LA PREFERENCIA DE VALORES	173
5.2.2. EFECTO DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	178
5.3. LAS ACTITUDES RELIGIOSAS EN LA POBLACIÓN DE ESTUDIO	190
5.3.1. ANÁLISIS GENERAL DE LAS ACTITUDES RELIGIOSAS.....	191
5.3.2. EFECTO DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	197

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONSTRUCTOS

ESTUDIADOS.

6.1. RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y LAS ACTITUDES RELIGIOSAS	205
6.1.1. EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y LAS ACTITUDES RELIGIOSAS.....	205
6.1.2. RELACIÓN DE LAS ACTITUDES RELIGIOSAS Y LA ELECCIÓN DE VALORES.....	207
6.2. RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DEL PROM-R Y LOS VALORES.....	209
6.3. OTRAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES	226

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de plantear, desde la base de la labor docente, la necesidad de dar respuesta a algunas preguntas sobre el desarrollo moral de los estudiantes de secundaria. Conocer mejor a nuestros alumnos, para planificar, programar y ejercer la docencia. Se parte del trabajo diario en centros educativos de primaria y secundaria y de la necesidad de evaluar y mejorar el proceso educativo. Se tiene en cuenta además, los datos recogidos en los informes de evaluación educativa estatales e internacionales, que no son buenos con respecto al abandono escolar y a los conocimientos de los alumnos. También los juicios y perspectivas que la sociedad actual y los docentes manifiestan sobre la educación y sobre los comportamientos, las actitudes y los valores de los jóvenes en particular. Se recoge en el ambiente el paradigma común, de que los cambios con respecto a la concepción de los valores tradicionales que se han producido en los últimos años, han sido tan rápidos que no hemos sido capaces de asimilar, comprender y dar cauce a los mismos, dando lugar a problemas individuales de adaptación personal en los jóvenes y conductas colectivas que se aprecian como conflictivas y poco sociables. En nuestro entorno, en los últimos cuarenta años se ha pasado de la dictadura a la democracia, se ha extendido de forma universal la educación y se ha recibido en la última década a un gran número de estudiantes jóvenes que partían de culturas y sociedades, en muchas ocasiones muy distintas.

Nos planteamos pues, como primer objetivo, profundizar en el conocimiento del desarrollo moral de los estudiantes de secundaria y en el análisis de las teorías actuales sobre el desarrollo moral, para plantear si la educación y sus procesos influyen en el razonamiento moral de los estudiantes y en los valores que manifiestan. Interesa conocer los valores humanos preferidos y si la elección o preferencia de los mismos, puede estar influida por la educación. Nos preguntamos si realmente la jerarquía de valores en los estudiantes está cambiando tanto en los últimos 20 años.

Como docente de la asignatura de religión en un centro público, me surge también la necesidad de profundizar en el conocimiento de la religiosidad de los estudiantes y plantear si las actitudes religiosas de los alumnos influyen en su prosocialidad. Me pregunto ¿Proporcionan las actitudes religiosas de los jóvenes una tendencia en sus razonamientos más prosocial? ¿Contribuye la religiosidad de los jóvenes al desarrollo de razonamiento moral? ¿La jerarquía de valores de los estudiantes tiene que ver con sus actitudes religiosas? ¿Cómo son ahora los jóvenes estudiantes, qué piensan de la religión y qué valores consideran como los prioritarios?

Hay que destacar en el análisis que se ha realizado del marco teórico, que el estudio e investigación sobre la psicología moral es relativamente reciente, dentro del marco científico, aunque en las últimas décadas del siglo pasado se ha dado un gran salto como consecuencia de las teorías cognitivo evolutivas y en especial de los trabajos de Piaget y Kohlberg. Partiendo de las orientaciones cognitivo-constructivistas se ha evolucionado hacia nuevas propuestas y en estos momentos la psicología moral está dentro de los estudios de la neurociencia y avanza teniendo en cuenta las relaciones que lo moral tiene con del desarrollo cognitivo e intelectual, con los afectos y emociones y con las relaciones sociales.

En cuanto a las actitudes religiosas, por las implicaciones subjetivas que tiene la religión en aspectos sociales e históricos, en ocasiones ha sido difícil realizar un estudio científico. Pero actualmente ya han surgido, primero en universidades americanas y actualmente en Europa, estudios que con procedimientos objetivos, pretenden acercarse a la investigación y conocimiento de la religiosidad, como un constructo psicológico más que nos aporta un conocimiento más profundo de los factores de la personalidad y de la conducta de los jóvenes. Desde este ámbito se ha querido realizar esta Tesis.

Sin querer entrar en el conflicto ideológico y de planteamiento educativo, que puede tener la enseñanza de la religión dentro del currículo escolar, importa conocer la religiosidad que manifiestan los estudiantes y las relaciones entre las actitudes religiosas, el razonamiento moral prosocial y los valores humanos.

Por último nos interesa la jerarquía de valores de los jóvenes y en la medida de lo posible comparar, con los datos de pruebas realizadas hace ya 20 años, las preferencias actuales, con las de los últimos años. Se pretende comprobar, si tal y como se manifiesta de una forma generalizada, los estudiantes han cambiado tanto la prioridad de los valores preferidos. Queremos saber en último término que relaciones tienen estos tres constructos que se van a estudiar y qué relación tienen en la configuración de razonamiento moral de los jóvenes, considerando las variables sociocognitivas, sexo, edad y nivel educativo, tipo de centro y elección de la asignatura de religión.

En cuanto al planteamiento más concreto de la presente Tesis Doctoral, esta investigación consta de una Introducción y el trabajo de investigación teórico y empírico, dividido en tres partes, además de las conclusiones, bibliografía y anexos. En la primera parte se recoge el marco teórico y conceptual en tres capítulos que corresponden a la recopilación y resumen de las principales modelos teórico-explicativos sobre los tres constructos estudiados: El Razonamiento Moral Prosocial, Los Valores Humanos y Las Actitudes Religiosas. La segunda parte es la Metodología de la Investigación que trata de explicar, a través de la exposición del diseño del estudio, la muestra utilizada, los instrumentos de evaluación y sus características, cómo se ha llevado a efecto este trabajo y se propone y cuantifican de forma concreta, las hipótesis de esta Tesis.

La tercera parte muestra los resultados obtenidos en cada una de las pruebas que se han utilizado con los participantes. Todos los datos se han analizado por separado y relacionando los tres constructos y todas las variables en el programa estadístico SPSS 15. Para finalizar se exponen las conclusiones, las implicaciones y consecuencias de este trabajo, proponiendo nuevas líneas de investigación y exponiendo los nuevos interrogantes que surgen a raíz de la investigación realizada.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

MODELOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA MORAL

A principios del siglo XX se emprende el esfuerzo de ir afrontando el estudio de los fenómenos morales dentro de la psicología experimental. Todo ello se va haciendo progresivamente y avanzando en los métodos científicos de evaluación y en las teorías que van surgiendo. Así mismo se produce un gran interés por el estudio de los valores y de la educación moral, sobre todo a partir de los últimos treinta años. Surgen además en el campo de las CCSS y de la Psicología, los esfuerzos más fructíferos que hasta el momento se habían realizado en el campo experimental de la psicología moral. Por fin, en los años noventa, se consolida lo que se denomina la psicología moral como un área de pleno derecho de las CCSS

Desde el punto de vista teórico y siguiendo el manual de *Razonamiento Moral y Prosocialidad. Fundamentos*, del profesor Martí-Vilar (2010), existen básicamente dos maneras de explicar el desarrollo moral. Por un lado, las concepciones normativas que interpretan la moralidad como copia o aceptación de los valores y normas que tiene una sociedad, como una internalización de las normas sociales. Por otro lado, se han desarrollado las propuestas que entienden la moralidad como una “construcción” de principios morales que desarrolla un sujeto. Este desarrollo es el resultado de una interacción entre las estructuras del individuo y el medio en que se desenvuelve (Medrano, 1992). Estas interpretaciones que son las que actualmente se postulan en las más recientes investigaciones, son propias de los enfoques cognitivos y parten fundamentalmente de los estudios de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y de las teorías basadas en la crítica y/o desarrollo de estos autores. Partiendo de las teorías de estos autores y de los últimos avances en la neurociencia se desarrolla en la actualidad el campo de la Psicología moral. Por ello se va a hacer una breve referencia a los diferentes enfoques teóricos y como han ido evolucionando las investigaciones y las teorías y así mismo esbozar las líneas de las propuestas actuales, los modelos sociocognitivos y la neurociencia de lo moral.

1.1. PRIMERAS APORTACIONES TEÓRICAS

Como se ha mencionado a comienzos del siglo XX existe cada vez más, un interés creciente en conocer y estudiar la moral desde el punto de vista de las teorías psicológicas vigentes en el momento.

La primera referencia son las propuestas del sociólogo Émile Durkheim que se propone estudiar las creencias morales como fenómenos naturales y conocer las causas y leyes que las componen. Desde esta perspectiva todo fenómeno moral consiste en una regla de conducta sancionada. La sanción es el símbolo objetivo de la obligación. La diferencia entre los hechos morales y sociales es la sanción impuesta a ciertas normas de conducta. Todo fenómeno de conducta, pues, consiste en una regla de conducta sancionada (Durkheim, 1983).

Escámez, Pérez-Delgado, Domingo, Escrivá y Pérez (1998) resumen la perspectiva de *Durkheim sobre la moralidad* y destacan que para el autor los fenómenos morales son por definición, *fenómenos sociales en el sentido de interpretarlos como realidades externas al individuo cuya imposición sufre éste*. La ciencia de las costumbres debe estudiar diversos aspectos: génesis y función de los fenómenos morales, el carácter obligatorio de la perspectiva moral y como el conjunto de reglas y prescripciones de una sociedad que constituye la moral determinada de la misma derivan en fenómenos sociales concretos independientes de sus orígenes. Por ello los individuos que pertenecen a una sociedad aceptan como buenas, o malas según los casos las costumbres y obligaciones de una sociedad y sufren las consecuencias de su cumplimiento o no cumplimiento.

Desde este planteamiento teórico son tres los elementos fundamentales de la moralidad: espíritu de disciplina, espíritu de abnegación y espíritu de autonomía. El objetivo de la educación moral es el de iniciar al individuo en sus diversos deberes y fomentar las virtudes individuales. También se dirige a desarrollar la moralidad en el individuo y constituirlo como agente moral.

Por ello el hecho moral se puede reducir al hecho social y no es producto de la voluntad de las personas, sino determinante de ella. Durkheim en su obra “La educación moral” (1923) indica que la moral es una obra colectiva y respecto a ella somos predominantemente pasivos. No obstante se puede llegar a conocer la naturaleza, las condiciones y la razón de ser de los hechos morales de una sociedad. A partir de estos planteamientos se dice que el hombre nace en un medio social del que recibe la impronta en todos sus aspectos: la sociedad le modela según su imagen. Gustos, opiniones, costumbres, formación intelectual y hasta el comportamiento físico proceden de la influencia social (Pérez- Delgado, 1995: 161).

Desde el enfoque de Sigmund Freud, padre de las teorías psicoanalistas, *la moralización es un proceso de interiorización de normas culturales o paternas.* Para este autor la persona genera buena parte del desarrollo psicológico gracias al proceso de socialización en el que los sujetos se desenvuelven. Para Freud la moralidad está formada y fijada tempranamente a través de la interiorización de las normas de los padres y expresada por el *supe-rego*. La moralidad es consecuencia de la identificación e interacción con el modelo paterno en la infancia temprana y es muy difícil que pueda modificarse por identificaciones posteriores.

Las fases del desarrollo moral son: la amoralidad del ello, la moralidad externa y heterónoma del yo y la moralidad interna y heterónoma del súper-ego. El autor identifica la conciencia moral con ésta última (Martí-Vilar, 2010). Desde el punto de vista psicoanalítico la moral no es consciente, tampoco el resto de procesos psíquicos. La moral es un proceso que se corresponde con el *súper-yo*, es agresiva y cruel y nace para reprimir los impulsos del ello. La moral no es un proceso individual, sino cultural. La identificación con el *súper-yo* se transmite de generación en generación adoptando las normas sociales de cada cultura particular. En este sentido, no es resultado directo de las prohibiciones o mandatos paternos.

Freud explica que la interiorización de las normas morales tiene dos componentes. Por un lado, está el yo ideal, surgido a partir de las normas morales de los padres y del otro la conciencia, o mecanismo para mantener la adhesión a las normas

morales del yo ideal. La conciencia es una función del *súper-ego* que realiza las veces de vigilante interno del *yo* o *ego*, a las que censura y controla observándolo y castigándolo. El control ejercido por la conciencia se denomina "culpa". (Freud, 1973).

Puesto que la moral del individuo se fija en una etapa muy temprana, según Freud (1973), la educación moral es ineficaz, y no sólo eso, sino que tampoco es recomendable e incluso puede llegar a ser peligrosa para la salud psíquica del individuo.

Según Melani Klein, otra autora psicoanalista, existe una conciencia autónoma a la que corresponde un grado de maduración del *súper yo*, que es lo que conduce a interiorizar como propias las normas externas (Martí-Vilar, 2010). El origen de esta nueva conciencia hay que encontrarlo en el paso de la angustia hacia la concepción humanista del objeto o realidad, que hace nacer el sentimiento de culpabilidad. A partir de este sentimiento de culpa pueden aparecer los sentimientos de cuidado y respeto por el objeto (Klein, 1974).

Con la perspectiva de Klein, se llega a la conciencia propiamente moral a partir de la referencia a la autonomía y por la consideración e inclusión de las ideas de cuidado y respeto en el desarrollo moral (Payá, 1997). Sitúa el origen del *súper-yo* a los 3 ó 4 años y lo hace nacer de la propia agresividad reprimida, cuando se proyecta sobre las figuras paternas.

Por último mencionaremos el enfoque conductista que postula que la adquisición y el funcionamiento de la conducta moral son idénticos a los de cualquier otra conducta aprendida, ya que todos los comportamientos se aprenden mediante los mismos procedimientos y mecanismos. La moralidad se iguala a otras normas sociales y a cualquier otra conducta, humana o animal.

Siguiendo la propuesta de Payá (1997) en el manual de Martí-Vilar (2010) se presentan como representantes del conductismo moral a Aronfreed, Eysenck, Skinner y Bandura (Payá, 1997).

Para Aronfreed, no es necesaria la conciencia puesto que la perdurabilidad de la conducta se extiende como el resultado del refuerzo. En lo que se refiere al ámbito de la moralidad existen cuatro formas que integran un continuo entre lo externo y lo interno: la confesión y la disculpa (de orientación externa), la autocrítica (dependiente de la estructura cognitiva) y la reparación (relacionada con la asunción de responsabilidad). Estas formas de reacción están asociadas a la clase social y el género. El autor concluye que las diferentes formas de reaccionar a la trasgresión implican fenómenos morales diferentes y no respuestas equivalentes de un elemento unitario subyacente como sería la conciencia moral (Payá, 1997).

Aronfreed hace una explicación coherente, pero reduccionista, ya que elude la función de la conciencia moral en su modelo explicativo por no poderse observar directamente (Martí-Vilar, 2010).

Eysenck explica la moralidad a partir de la observancia de las leyes morales por la mayor parte de la sociedad. Para el autor hay dos posibles explicaciones, basadas en la ley del efecto de Thorndike: el organismo que actúa tiende a buscar aquello que le produce un efecto satisfactorio y evita aquello que le produce un efecto negativo o perturbador (Payá, 1997). Por ello lo más determinante es la consecuencia satisfactoria o la negativa que sigue a la acción y produce la asociación estímulo-respuesta. Pero puesto que en la sociedad hay posibilidades de realizar conductas antisociales, sin que vayan seguidas inmediatamente de consecuencias punitivas, sino más bien de efectos reforzantes inmediatos, la mayor parte de la sociedad puede cometerlas y en cambio, la experiencia real no la corrobora.

Según Eysenck existe una conciencia o *súper-yo*, que ilumina a la persona haciendo que siga el camino correcto. Si se hace lo que la conciencia dictamina como correcto genera una satisfacción interna, pero si se hace aquello que censura produce remordimiento y sentimientos de culpa (Martí Vilar, 2010). Según Payá (1997) Eysenck valora esta explicación como sugerente, pero sus postulados conductistas, que niegan todo lo que no sea observable, medible y cuantificable, entran en conflicto. Para solucionarlo, concibe una conciencia formada mediante condicionamiento pavloviano, clásico, respondiente.

Eysenck afirma que es un condicionamiento, que se localiza en el Sistema Nervioso Autónomo (SNA). De ese modo otorga a la conciencia moral el calificativo de científico, ya que el SNA es involuntario, automático. La conciencia moral sería mecánica (Payá, 1997). Evidentemente, como afirma Payá (1997), este planteamiento de Eysenck lleva a concebir la moralidad como producto de convención social. Se trata de asociar sentimientos de miedo antes de la realización de una conducta antisocial, el condicionamiento y, el desarrollo de la conciencia moral, dependerán entonces de lo que se categorice como prosocial y como antisocial en cada momento histórico y en cada contexto socio-cultural.

Para Eysenck los estímulos de miedo y de castigo evitan ir en contra de lo que la sociedad legalmente ha establecido, pero, como afirma Payá (1997), tal explicación supone “una concepción de la naturaleza humana desesperanzada y desesperanzadora”. Ahora bien, dicha desesperanza se diluye, ya que las consecuencias satisfactorias de una respuesta sirven más para asociar la respuesta al estímulo, que las consecuencias negativas para romper la asociación. Éstas pueden ser válidas, porque provocan una conducta variable, que lleva a encontrar la conducta generadora de efectos satisfactorios, quedando la explicación de Eysenck en entredicho (Martí-Vilar, 2010).

Skinner es el psicólogo de lo que se llama condicionamiento operante (Martí-Vilar, 2010). *Skinner se basa en el condicionamiento instrumental y el refuerzo y formula los principios básicos de este tipo de condicionamiento.* Parte del concepto de que un organismo tiende a repetir una respuesta que ha sido reforzada y a eliminar una que ha sido castigada. Para Skinner las consecuencias de una conducta determinan su destino y denomina refuerzo a una consecuencia derivada de un comportamiento y que incrementa la posibilidad de repetirlo. El refuerzo puede ser positivo o negativo. El refuerzo positivo consiste en dar una recompensa; el refuerzo negativo consiste en retirar una situación de la que la persona no gusta. Para Skinner, la conducta moral es el resultado del condicionamiento operante, es decir, la acción del mecanismo de selección de conductas. Cada persona adaptará aquellas conductas y valores que hayan sido reforzados en su propia historia de aprendizaje. Para este autor las experiencias

particulares que se han tenido, el tipo de normas y los premios o castigos que ha recibido una persona es lo que determina ese conjunto de conductas llamadas morales.

Hace hincapié en que el refuerzo de un comportamiento es más efectivo si se lleva a cabo de inmediato. Si una respuesta deja de reforzarse, podría retornar a su nivel primitivo, mediante el proceso denominado extinción. Los comportamientos se fortalecen cuando se refuerzan y se debilitan cuando se castigan. Por ello para el autor, toda conducta, incluida la conducta moral, se aprende. Como consecuencia la educación moral se orienta a influir sobre el medio, controlando el ambiente social y moldeando la conducta por el refuerzo, Pero esta influencia no implica intervención contextual, participativa y crítica.

Para Skinner el grupo ejerce un control ético sobre cada uno de los miembros, principalmente a través de su poder de reforzar o castigar. Las leyes son reglas de conducta que especifican las consecuencias de ciertas acciones, que a su vez, “regulan” la conducta. Por tanto, se tratará de aplicar las contingencias de refuerzo apropiadas a las conductas legales e ilegales. La conducta antisocial generaría estímulos aversivos que originan el sentimiento de culpabilidad y que, al ser suprimidos, como refuerzo negativo, posibilitan que la persona se comporte legalmente. En su planteamiento, no hay espacio para la reflexión valorativo-moral y para la autonomía de la persona. Su “libertad y dignidad” se confunde con el determinismo ambiental (Martí-Vilar, 2010).

Kohlberg afirma que Skinner no se ocupa del desarrollo del pensamiento moral, vetando el paso al pensamiento posconvencional o de principios, además rechaza cualquier moral basada en principios, al tiempo que evita profundizar en el significado conceptual de lo que se entiende por una virtud en concreto.

Siguiendo a Martí-Vilar (2010), Peters (1984) considera que existe una parte de la interpretación de Skinner que es complementaria a la de Kohlberg, la que hace referencia a la importancia de la aprobación, sobre todo durante las primeras etapas del desarrollo, cuando independientemente de la aprobación y la reprobación social, no se pueden entender las reglas como derivadas de principios, sino como guías concretas de conducta. Se refiere a los primeros estadios según la teoría de Kohlberg.

Skinner ha sido uno de los psicólogos más criticados por sus teorías culpándole de gran parte de los problemas de la psicología actual acusándole de haber querido deshumanizar y manipular a las personas. Esta acusación es además de falsa, paradójica ya que la intención de Skinner era exactamente la contraria.

“No estoy afirmando que el conductismo está libre de problemas, porque no lo está. Lo único que quiero decir es que las personas tienen prejuicios contra él, y que estos están basados, gran parte de las veces, en la desinformación y la ignorancia. No se necesita ser conductista para entender cómo piensa el conductismo, pero sí se necesita entender cómo piensa el conductismo (y dejar de lado prejuicios y malos entendidos) para poder cuestionarlo con sentido” (Frisancho, 2007).

1.2. LAS PROPUESTAS COGNITIVISTAS

Estas propuestas están basadas en *el paradigma cognitivo-evolutivo, afirmando que entre el estímulo y la respuesta interviene un proceso de representación, codificación o mediación*. Además se concibe el desarrollo como una interacción entre el organismo y el ambiente, considerando que el desarrollo está siempre orientado por la búsqueda de un equilibrio más ajustado en esta interacción y representa siempre la transformación de la estructura cognitiva, entendida como un todo organizado (Payá, 1997). También sostienen que el razonamiento moral se aproxima gradualmente a una forma ideal resultante de las acomodaciones que poco a poco tienen lugar en el trascurso del desarrollo en las que se va estructurando progresivamente la cognición moral.

1.2.1. La propuesta de J. Piaget

Los orígenes de lo que en la actualidad podemos denominar una moralidad postconvencional se lo debemos a la genialidad de uno de los principales teóricos de la disciplina psicológica, Jean Piaget, el cual en su libro “El criterio moral del niño” (1932) presenta un modelo conceptual que supuso una teoría completa sobre el desarrollo de

la psicología del niño que ha servido de base y de impulso a las investigaciones sobre la psicología evolutiva. Está basado en el concepto y la definición de etapas sucesivas en el desarrollo moral del niño.

La preocupación de Piaget por el fenómeno moral, parte de los años de su juventud en Ginebra. Al autor le impulsó la idea de poder acercarse al estudio de los valores morales como hechos, como juicios sobre lo bueno o lo malo. Destacan la palabras del psicólogo ginebrino: “Nos hemos propuesto estudiar el juicio moral y no las conductas o sentimientos morales” (Piaget, 1932, p.97).

Puede ser que la principal aportación de Piaget a la psicología moral sea la distinción entre lo que podemos llamar “moral convencional” entendida como el hecho de hacer lo acostumbrado o lo que se nos dice que hagamos y la “moral personal” derivada de un código racional (Pérez-Delgado, 1995). Esta se entiende como la que el sujeto mantiene fundada en razones y aplicando la reflexión e interiorización.

Piaget se centra en la vida moral de los niños, e investiga la forma en que éstos juegan para ver cómo aprenden lo que está bien y lo que está mal (1932). Fue el primer psicólogo que habló específicamente del desarrollo del pensamiento moral. Para Piaget, los sujetos construyen y reconstruyen su conocimiento del mundo, como resultado de las interacciones con su contexto, es decir como resultado de la acción y la moralidad, también podía considerarse como un proceso resultado de las interacciones y construcciones derivadas del mismo. El autor llega a estas conclusiones a partir de múltiples observaciones de cómo los niños se interaccionan y aplican las reglas de juego. Se trata de ver si el juicio moral o de valor que el niño anuncia, corresponde con la acción de este ante una situación concreta (Piaget, 1932). Piaget consideró el desarrollo cognitivo vinculado al desarrollo social y priorizó el primero.

La persona pasa desde una moral heterónoma, en la que existe una ley externa que rige la conducta, poco a poco, por regulaciones cognitivas, mediante los procesos de adaptación y asimilación, a posibilitar la interiorización de dichas normas y valores morales.

En la evolución de la moral en los niños se suceden unos estadios que se pueden resumir en los siguientes:

Moralidad de coartación o moralidad heterónoma. En esta etapa el niño responde de forma rígida la autoridad. Está basada en la ética de la autoridad y en un razonamiento premoral. El niño ve las reglas como unos elementos que se le imponen y deben interpretarse de forma literal. Las reglas entonces son sagradas y no se pueden cambiar. La transgresión de las reglas la juzga el niño por las consecuencias que le puede acarrear el hacerlo, por el miedo al castigo. El deber moral se ve únicamente como obediencia a la autoridad adulta.

Moralidad de cooperación o moralidad autónoma. En esta etapa el niño actúa con una moralidad flexible que se adapta a los otros. Se actúa de acuerdo con reglas morales que se inspiran en la cooperación y el respeto mutuo. Para Piaget, este tipo de moralidad es una consecuencia de la interacción entre el niño y los otros. El niño se va dando cuenta de que las reglas son convenios establecidos con la interacción con los otros. Las reglas ya no tienen un carácter sagrado y se pueden cambiar contando con el consentimiento mutuo y/o cambiando las circunstancias. La infracción de las reglas ya no tiene necesariamente un castigo. El castigo tiene en cuenta los motivos y las circunstancias de la transgresión.

Cuando Piaget se refiere a la moral tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Existe un proceso de maduración comienza en la moral convencional y va hacia la moral de carácter racional que es asimilada por el niño.

- El desarrollo moral y el desarrollo cognitivo convergen en un proceso paralelo.
- La persona es activa en la construcción del significado y asimilación de experiencias sociales.
- Todos no percibimos ni interpretamos de la misma manera las situaciones sociales.

Para Piaget las interacciones con otros niños mediante el juego son fundamentales, ya que a partir de él es posible que todos traten de buscar la justicia, incluso a las cuestiones problemáticas, lo que provocaría el desarrollo del pensamiento moral autónomo (moralidad de cooperación). Por ello, la habilidad para actuar desde el sentido de reciprocidad y respeto mutuo se asocia al paso del egocentrismo a la toma de perspectiva social (Martí-Vilar, 2010).

A medida que el niño se relaciona con otros niños o adultos y en circunstancias diferentes, aprenden a pensar de forma menos egocéntrica y más independiente. Poco a poco toman sus propias decisiones morales y van viendo a los mayores como iguales. En ese proceso se toma contacto con otros puntos de vista que contradicen lo que han visto o aprendido en casa. Los niños concluyen que se puede establecer códigos propios de lo que está bien o no, de lo correcto e incorrecto. Para resumir el planteamiento de Piaget se puede señalar que existe la dimensión constructiva y creativa del desarrollo moral de la persona, donde el sujeto moral es el individuo enfrentándose a los planteamientos que daban la primacía en el proceso de moralización a la interiorización de las normas morales establecidas por la sociedad.

Algunos autores piensan que en las teorías de Piaget no se tuvo en cuenta suficientemente lo que ocurre en la transición entre las distintas etapas y que Piaget cree que el proceso de maduración moral va desarrollándose conforme madura psicológicamente el niño. (García-Ros, Pérez-Delgado y García-Martínez, 1991). Creen también estos autores que no se tienen en cuenta los factores que pueden bloquear o acelerar la maduración moral. No planteó el papel de la educación en la adquisición de

una moral autónoma y como la misma contribuye a acelerar el tránsito de unas etapas a otras.

Según Buxarrais (2000), Piaget sugiere que los maestros enfatizen la toma de decisiones cooperativa, provocando de este modo el desarrollo del pensamiento moral, con el objetivo de que construyan reglas basadas en la justicia y sugiere que los maestros propongan tareas difíciles, para que los estudiantes resuelvan los problemas. Arremete contra otros planteamientos que sugieren el adoctrinamiento de una serie de normas o el aprendizaje unidireccional y descendente de las normas del grupo. (Martí-Vilar 2010).

1.2.2. El Constructivismo de L. Kohlberg.

Inspirado por Piaget, el psicólogo Lawrence Kohlberg comienza sus propios estudios sobre la moralidad en niños de culturas distintas que le llevan a considerar que el desarrollo moral es un proceso continuado y complejo que se desarrolla a lo largo del tiempo. Sus análisis y teorías se han ido incorporando y aceptando por gran parte de docentes con un auge e importancia muy significativos dentro del campo de la psicología. Se puede decir que Kohlberg es uno de los teóricos que ha tenido mayor influencia en la psicología evolutiva de los últimos años. El autor adopta los principios del constructivismo Piagetiano y realiza aportaciones sobre los fundamentos evolutivos de los razonamientos morales y propone innovaciones educativas, en el campo de la psicología evolutiva y la educación (Lapsley y Narvárez, 2010).

El programa de investigación evolutivo-cognitivo que propuso Kohlberg supuso un gran desafío al estudio de la socialización basada en los enfoques conductistas y del aprendizaje, devolviendo al primer plano de la investigación científica la investigación sobre el desarrollo moral. Para este autor *sus teorías proporcionaban los recursos necesarios para derrotar al relativismo ético*. Son evidentes en la actualidad las implicaciones educativas de sus propuestas relativas a introducir en el currículo del estudiante, la discusión de los dilemas morales así como sus propuestas para reformar las instituciones educativas, de donde surgen la idea de las “comunidades justas”. El

programa de investigación kohlbergniano ha tenido una gran influencia muy positiva en generaciones de académicos durante años y ha influido en el desarrollo de propuestas que partiendo de sus teorías, se han ido produciendo con posterioridad. (Lapsley, 1996, 2006).

La implicación de Kohlberg en la investigación sobre el desarrollo moral comienza con el inicio de su tesis doctoral en 1955. Su objetivo era ampliar el estudio de Piaget sobre el juicio moral a la adolescencia, utilizando el método y supuestos generales que ya utilizó Piaget con niños.

Como se ha manifestado la posición de Kohlberg es totalmente opuesta a otras teorías como la posición psicoanalítica y también las teorías del aprendizaje. Kohlberg hace suyo los planteamientos de las teorías cognitivo-evolutiva del desarrollo moral. También se opone a las teorías que presentan el desarrollo moral basado en la maduración biológica simplemente como resultado de procesos innatos como una mera asociación entre estímulos medio ambientales y respuestas específicas. Por ello la moralidad no es el resultado de procesos inconsciente o traumas que el niño va viviendo. Tampoco es el resultado de un aprendizaje temprano y/o estimulado. Kohlberg sostiene que el juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite hacer una reflexión sobre nuestros valores y hacer una jerarquía con lógica y estructura (García, et al., 1991). Para Kohlberg el desarrollo moral del individuo está directamente relacionado con el desarrollo cognitivo y también con el desarrollo socioemocional. En el desarrollo moral la persona construye nuevas estructuras y no solo interioriza reglas sociales. Estas nuevas estructuras parten de las relaciones con el medio. Lo que se pretende es encontrar las características estructurales del razonamiento moral en su desarrollo y que se pueda demostrar su universalidad y el carácter progresivo de esta estructura (Díaz-Aguado 1982).

Kohlberg parte de los supuestos cognitivo – evolutivos que se resumen en los siguientes puntos según García-Alandete (2008):

- El desarrollo consiste en un proceso de transformaciones estructurales y en él tienen lugar cambios cualitativos.

- No es la maduración, ni el desarrollo biológico, ni los procesos de aprendizaje lo que da lugar al desarrollo de las estructuras nuevas. Estas se forman en la interacción del sujeto con el medio.
- Las estructuras que se forman en el proceso de desarrollo se van organizando teniendo en cuenta las acciones que el individuo realiza sobre los objetos.
- El desarrollo de las estructuras crea un impulso de transformación dirigido a conseguir un estado de equilibrio.

Para Kohlberg el desarrollo moral de las personas se produce en una serie de etapas que son las mismas para todos los individuos, surgen en un orden determinado y entre una etapa y otra se crean las estructuras necesarias para dar paso a las etapas siguientes. Pero para el autor, no todas las etapas son el resultado de la maduración biológica como propone Piaget, sino que el paso de unas etapas a otras dependen de las relaciones con el ambiente. Por ello se puede decir que para Kohlberg el desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria, pero no es suficiente para el desarrollo moral. Existe entre una etapa y otra un proceso de aprendizaje en el que aparecen nuevas estructuras como consecuencia de las relaciones y éstas dependen unas de otras y actúan de forma conjunta y propician la puesta en marcha de otras estructuras. Para el autor no todos los individuos llegan a las etapas superiores de desarrollo moral. Los presupuestos sobre el desarrollo socio-emocional son los siguientes (García-Alandete, 2008):

- Existe un proceso de transformación de las estructuras mentales a través de la evolución paralela de dos dimensiones, el afecto y la cognición.
- Se puede considerar el “yo” como una unidad de organización y desarrollo de la persona en relación con los otros.
- El conocimiento social implica la capacidad de adoptar perspectivas diferentes a las del propio yo.

- El cambio y transformación de las estructuras cognitivas, van evolucionando buscando el equilibrio basándose en principios de reciprocidad y justicia.

Para Kohlberg (1995) y sus seguidores existe una estrecha relación entre juicio moral y acciones morales entre cognición y acción y se puede considerar un planteamiento con una importante base racionalista. Estas teorías y su desarrollo están en la base de las teorías actuales sobre desarrollo moral. Además según las teorías de Kohlberg, el desarrollo del razonamiento moral se produce reconociendo tres niveles y seis estadios. Se parte con ello del concepto de etapas introducido por Piaget y desarrollado y ampliado por el autor. Los niveles o etapas son: *preconvencional*, *convencional* y *postconvencional* que definen un tipo de moral, *heterónoma*, *sociónoma* y *autónoma*.

Del mismo modo que en el desarrollo cognitivo, el desarrollo moral produce una secuencia universal, fija e irreversible de estadios.

Nivel I preconvencional: Moral heterónoma. Se hace hincapié en el contexto externo. Las normas son las de los otros y se acatan para evitar el castigo o para obtener recompensa. Los juicios morales de las personas se caracterizan por un concreto, se trata de una perspectiva individual.

- Estadío 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia. Los niños para evitar el castigo obedecen las normas.
- Estadío 2. Hedonismo instrumental ingenuo. Aceptan las normas en razón del interés y de lo que obtienen de los otros.

Nivel II convencional: Moral sociónoma de conformidad a papeles convencionales. Los niños desean complacer a otras personas. Cumplen las normas y comienzan a

internalizarlas, pero en buena parte lo hacen porque quieren ser bien considerados por los otros. Se tiene un entendimiento básico de la moral y de que las normas y convenciones sociales son necesarias para mantener el orden social.

- Estadío 3. Los niños desean ayudar, complacer y desarrollan sus propias ideas de lo que es ser bueno.
- Estadío 4. Moral de mantenimiento de la autoridad. Se refiere a cuando las personas respetan la autoridad y se preocupan por mantener el orden social establecido.

Nivel III posconvencional: Moral autónoma o de principios morales autoaceptados.

El sujeto define los valores al margen de la utilidad o de los grupos a los que pertenece el sujeto. Es cuando el individuo por primera vez reconoce la posibilidad de que exista conflicto entre dos normas aceptadas por la sociedad y tiene que decidirse por una de ellas. Estas razones individuales se basan en los principios que subrayan reglas y normas, pero rechazan la aplicación uniforme de una ley o norma.

- Estadío 5. Moralidad de derechos individuales y de una ley democráticamente aceptada. Se refiere a cuando el individuo piensa en términos racionales, valora el deseo de los otros y tiene en cuenta el bienestar de la sociedad. Reconoce que puede haber conflictos entre las necesidades humanas y la ley, pero que es mejor cumplir la ley para la sociedad.
- Estadío 6. Moralidad de principios individuales y de conciencia. Cuando las personas hacen lo que creen correcto independientemente de las opiniones de los otros o de las restricciones legales. Se actúa en conciencia de acuerdo con las normas internalizadas.

Para Kohlberg (1974), el desarrollo moral se produce por el incremento de la reciprocidad entendida como la posibilidad de coordinar y diferenciar el punto de vista propio y el de los otros. Dicho proceso se orienta hacia un estadio final

(posconvencional) que supone un pensamiento lógico avanzado. Los estadios morales superiores se alcanzan por la diferenciación e integración de los previos y el movimiento de uno a otro se lleva a cabo gracias a la interacción entre las tendencias estructurantes del niño y las del medio que conducen a sucesivas formas de equilibrio (Kohlberg, 1974). Desde esta perspectiva el desarrollo moral sigue un orden lógico, esto es, una secuencia invariante donde a cada etapa le sucede la siguiente. Es posible distinguir en este planteo una teleología implícita, dado que la secuencia de estadios se despliega en un continuo hacia estados de mayor validez hasta alcanzar el nivel de principios, postulando así la realización psicológica de la ética kantiana (Barreiro, et. al. 2012).

Kohlberg (1974) afirma que los estadios son universales porque pudo encontrar en distintas culturas una única forma distintiva de razonamiento moral: la existencia de principios éticos fundamentales. Referente al contenido de tales principios de justicia el autor advierte que es importante poder distinguir entre el *ser* (los hechos del desarrollo moral) y el *deber ser* (el contenido ideal y status epistemológico de las ideas morales), este último refiere a aquellos principios que podrían ser sostenidos lógicamente y consistentemente por todas las sociedades en el caso de mediar las condiciones adecuadas (Barreiro, et al. 2012).

Al elaborar su teoría moral, Kohlberg argumentó que la justicia es el único principio que “le hace justicia” o incorpora adecuadamente el núcleo viable de las formas de pensamiento menos desarrolladas, características de las etapas más bajas. Él buscaba una visión de la moralidad que pudiese ser universalmente compartida, y que fuese evolutiva. Enfocarse en la justicia, proporciona una concepción mínima o básica de la moralidad que él pensaba mantendría su validez, como en efecto lo hace, independientemente de las diferencias personales, culturales e históricas (Higgins-D’Alessandro, 2011).

Kohlberg señaló que el proceso activo que promueve el desarrollo moral tiene una unidad psicológica caracterizada por la operación conjunta de la empatía y de la justicia y que se forma a través la adopción de perspectivas y roles que va adoptando el sujeto. El factor que motiva la toma de decisiones morales es el sentimiento de simpatía respecto a otros; sin eso, no nos pondríamos en el lugar de otro. Esta clase de

simpatía se va redefiniendo a lo largo del desarrollo y se convierte en una nueva perspectiva, *el punto de vista moral*, en la Etapa 6.

Para Buxarrais (2000), Kohlberg aprovechó sus investigaciones, para atacar las prácticas de educación del carácter, las cuáles se basan en la idea de que las virtudes y los vicios son las bases del comportamiento moral, o que el carácter moral es el conjunto de un “saco de virtudes” como la honestidad, la amabilidad, la paciencia, la fuerza, etc. Kohlberg creyó que la mejor forma de afectar al comportamiento moral era focalizando el trabajo en los estadios de desarrollo moral y no en valores y virtudes que deban ser enseñados.

La propuesta psicoeducativa kohlbergniana se fundamenta en animar a los individuos a desarrollar el siguiente estadio de razonamiento moral. Para Kohlberg el desarrollo consiste en una secuencia de cambios cualitativos del pensamiento individual y no en una acumulación de conocimientos (Buxarrais, 2000).

En las últimas décadas la figura de Kohlberg ha sido la más destacada de la Psicología Moral. El impacto producido por su obra mediante el análisis de sus trabajos y las citas que este autor recibe a través del Social Science Citation Index es muy grande. El análisis realizado por Martí, Samper y Díez (1997) permitió mostrar la implantación progresiva de Kohlberg en la comunidad científica internacional a lo largo de los años estudiados (1989 hasta septiembre de 1997); la enorme visibilidad de algunas de sus obras, el creciente impacto en la literatura contemporánea actual y los principales autores que lo citan en la actualidad (Martí-Vilar, 2010).

Para finalizar hay que señalar que en la actualidad, la noción misma de estadio y la idea de un proceso general a todos los dominios del conocimiento, han perdido consenso en la psicología contemporánea, pero otros aspectos de la teoría de Kohlberg que permanecen en el centro de los debates: la linealidad del desarrollo, el incremento de sistematicidad de los juicios morales, la naturaleza del objeto moral y la relación entre juicio moral y contexto sociocultural (Barreiro, et al. 2012). Se va a hacer pues referencia a otros modelos derivados de estas teorías.

1.2.3. La moral del cuidado de C. Gilligan.

Carol Gilligan discípula de Kohlberg conocía a fondo las investigaciones de su maestro en la Universidad de Harvard y se percató de lo que la autora considera algunos aspectos que cree deberían analizarse. En las investigaciones de Kohlberg no aparecen sujetos del sexo femenino, por ello los dilemas morales que se plantean están sesgados y las mujeres obtienen puntuaciones más bajas que las de los hombres.

Por todo ello Gilligan realiza una investigación entre mujeres a las que se les proponían cuestiones reales, en principio más cercanas a los problemas femeninos. Como resultado de sus investigaciones se presenta un nuevo modelo ético que se diferencia del de Kohlberg, es lo que se denomina la ética del cuidado. En sus trabajos se aporta la dimensión emocional dentro del planteamiento cognitivo evolutivo.

La ética del cuidado gira en torno a una visión fundamental: el Yo y los otros son mutuamente dependientes. La secuencia del juicio moral en las mujeres parte de una preocupación inicial por la supervivencia, luego pasa a poner énfasis en la verdad, para finalmente, un entendimiento reflexivo de la atención y el cuidado como orientaciones más adecuadas para la resolución de los conflictos humanos (Bonilla, et al. 2005). El mandato moral que Gilligan (1982) descubrió en las mujeres con las que trabajó fue *la ética y el cuidado, una responsabilidad de distinguir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo*. Esto contrasta con el imperativo masculino de respetar los derechos de los demás.

Según lo descrito por Gilligan (1982) parece que el desarrollo moral para ambos sexos exige una integración de derechos y responsabilidades mediante el descubrimiento de la complementariedad de estas concepciones distintas. Las mujeres logran integrar derechos y responsabilidades mediante un entendimiento de la lógica psicológica de las relaciones, el reconocimiento, en los hombres, procede mediante la experiencia de la necesidad de una responsabilidad más activa al atender a otros corrige la indiferencia potencial de una moral de no interferencia y desvía la atención de la lógica a las consecuencias de la elección. Un entendimiento ético postconvencional

señala en la mujer una tendencia a ver la violencia propia de la desigualdad, en los hombres evidencia las limitaciones de una concepción de justicia que es indiferente a las desigualdades de la vida (Bonilla, et al. 2005).

Aparentemente los niveles de desarrollo que propone Gilligan se basan en los de Kohlberg, pero el contenido de las etapas es muy distinto. La ética de la justicia da mucha importancia a la universalidad y a la imparcialidad, sin embargo la ética del cuidado se fundamenta en el respeto a la diversidad y a tener en cuenta las necesidades y la satisfacción del otro. Según la ética de la justicia de Kohlberg las personas deben ser tratadas por igual, mientras que en la ética del cuidado de Gilligan el propósito es que no sufran y no sean dañadas.

Las etapas se pueden resumir en las siguientes:

Primera Etapa	En primer lugar asegurar la supervivencia y el cuidado de una misma. Lo que denomina "Atención al yo".
Transición	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta. Pasar a considerar la atención al yo, como un planteamiento centrado en uno mismo que debe cambiarse.
Segunda etapa	Desde la responsabilidad personal conectar el "yo" con "los otros" para ir relegando a un segundo plano a uno mismo y acercarse a las necesidades de los demás.
Transición	Considerar la ambivalencia entre el cuidado y el autosacrificio para analizar la relación entre el yo y los otros
Tercera Etapa	Necesidad de encontrar equilibrio entre el cuidado de sí mismo y el cuidado a los demás, para llegar a la inclusión del yo y los otros en lo que se denomina responsabilidad del cuidado

Carol Gilligan afirmó que el planteamiento de Kohlberg tenía un sesgo contra las mujeres, porque solamente usaba hombres en sus estudios. Gilligan enfatizaba las diferencias de género asociadas al pensamiento moral. La Moralidad del cuidado subraya la interconexión y presumible emergencia de un gran nivel de pertenencia al género femenino; mientras que la de la justicia emerge en el contexto de coordinar las interacciones individuales y se da más entre los varones. El planteamiento de esta autora implica una apertura hacia la consideración de la importancia que sin duda tienen las relaciones interpersonales en la construcción de la moralidad (Martí-Vilar, 2010).

1.2.4. Las emociones morales de D. Goleman.

Daniel Goleman destaca por la gran influencia social y mediática de sus teorías que sin duda repercutieron a nivel teórico, dentro de los estudios de psicología y pedagogía de los últimos años y especialmente influyeron en el aspecto práctico de la psicología educativa, de divulgación y sobre todo de empresa. Según Buxarrais (2000), el tema de las emociones morales relacionadas con el juicio moral ha sido tratado a lo largo de la historia por más de una corriente de pensamiento, pero D. Goleman ha hecho que estos conceptos se hayan desarrollado desde un punto de vista educativo.

Para Goleman (1996) la Inteligencia emocional es la “Ciencia del Yo”. *Las destrezas emocionales incluyen el autoconocimiento, la identificación, expresión y manejo de los sentimientos, el control de los impulsos y las gratificaciones demoradas, el manejo del estrés y la ansiedad.* Una habilidad clave para el control de los impulsos es conocer la diferencia entre sentimientos y acciones, y el aprendizaje de cómo tomar mejores decisiones emocionales mediante el control del impulso al actuar, identificando luego acciones alternativas y sus consecuencias posteriores.

Componentes de la Inteligencia emocional:

- *Autoconciencia:* La necesidad de reconocer y entender los estados de ánimo y las emociones.

- *Autorregulación:* Se refiere a controlar los impulsos y emociones antes de actuar y determinar porque en cierta situación se fracasó y como se podría solucionar.
- *Motivación:* Actuar por motivación intrínseca, por el interés en conseguir por uno mismo una meta.
- *Empatía:* Considerar los sentimientos ajenos, saber cómo relacionarse y comunicarse con los otros, como actuar y entender el punto de vista distinto al de uno mismo.
- *Habilidades Sociales:* Es la suma de los anteriores componentes y con la empatía facilita las relaciones con los otros y la capacidad de manejo de cualquier relación personal.

Daniel Goleman (1996) postula que existen habilidades que los niños pueden aprender, como la persistencia, el autodomínio, la capacidad de motivación, encaminadas hacia la empatía y el manejo de los sentimientos. De hecho, la psicología está reconociendo en los últimos años el gran papel de los sentimientos y emociones, pero además resulta casi inexplicable imaginar a una persona moral desprovista de sentimientos o emociones.

Goleman (1996) concluye que la educación moral es más eficaz cuando la instrucción atañe a acontecimientos reales en la clase y no a lecciones abstractas o hipotéticas. A este respecto hay que decir que Dewey en 1922 ya avanzó el concepto de carácter moral, el cual es parecido al concepto de “inteligencia emocional” de Goleman. Por otra parte, según Buxarrais (2000) todos estos planteamientos tratan de dotar a la moral de una base fenoménica sólida, de un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética, que permita caracterizar algunas situaciones históricas en crisis por la falta de sensibilidad moral de las personas (Martí-Vilar, 2010).

Además, todas estas aportaciones tratan de establecer unas relaciones adecuadas entre el pensamiento y las emociones como forma necesaria para orientar y dirigir la vida de una persona. Por ello, “es importante conocer las emociones, saber utilizarlas de modo inteligente, armonizando el conjunto de la vida personal” (Buxarrais, 2000).

1.2.5 El razonamiento moral prosocial de N. Eisenberg.

Una parte importante de los investigadores sobre el juicio moral en los últimos tiempos se han basado en el razonamiento moral de las teorías de Kohlberg, es decir, orientado hacia el razonamiento ante los dilemas morales, en los que son centrales las normas dictadas por la autoridad y por las obligaciones formales (Kohlberg, 1981; Rest 1983). Pero también hay algunos autores que han investigado cuestiones planteadas por la moralidad positiva como es el *razonamiento moral prosocial que se fundamenta en el razonamiento sobre dilemas morales en los que la persona entra en conflicto con los deseos de los otros*, entre ellos está Nancy Eisenberg.

En muchas ocasiones los individuos y también los niños y adolescentes se enfrentan a lo que llamamos dilemas morales, o sea, decisiones difíciles en las que hay que elegir entre ayudar a otros y tener un coste, no siempre deseado para ellos mismos. (Eisenberg y Roth, 1980; Eisenberg, 1986). Para Eisenberg el razonamiento moral prosocial es distinto del juicio moral orientado a la justicia que propone Kohlberg. Para la autora en la adolescencia, el razonamiento moral se va haciendo más elaborado, debido a un incremento de la inteligencia, también a la capacidad de ponerse en lugar del otro y la adquisición de la habilidad para pensar en abstracto. (Colby, Kohlberg, Gibbs, y Lieberman, 1983).

Hay que hacer notar que los cambios cognitivos que se relacionan con la edad y la formación hacen posible una mayor madurez moral y una mayor calidad y complejidad para razonar acerca de conflictos morales (Carlo, Eisenberg, Koller, Da Silva y Frohlich 1996). Si se tiene en cuenta todo ello se puede decir que un tipo de razonamiento moral más elaborado está relacionado casi siempre con una conducta prosocial y de mayor calidad (Eisenberg, Millar, Shell, Mcnalley y Shea 1991).

Se puede decir para resumir la teoría cognitivo-evolutiva de Eisenberg que *el razonamiento moral prosocial está fundamentado en el razonamiento sobre conflictos en los que el sujeto tiene que elegir entre satisfacer sus necesidades o deseos propios y satisfacer las necesidades o deseos de los otros*, teniendo en cuenta además, que está en un contexto donde existen leyes, castigos, autoridad y otros criterios externos claramente especificados y conocidos.

Eisenberg y Roth (1980) realizan una clasificación y codificación del razonamiento de los niños en diferentes categorías:

- Orientado a la autoridad-castigo.
- Orientado a las necesidades.
- Pragmático.
- Estereotipado.
- Orientado a la aprobación.
- De toma de perspectiva.
- Referencia a la humanidad.

Posteriormente las diferentes categorías fueron agrupadas en niveles de razonamiento moral prosocial o estadios en las que se fueron codificando las respuestas sobre los juicios morales de los sujetos entrevistados llegando a dos clasificaciones según edad (Eisenberg 1986, 1987, 1991).

La perspectiva del razonamiento moral prosocial se estudia en relación con la conducta prosocial y se considera vinculado a ella. El planteamiento de Eisenberg es integrador, ya que en el desarrollo de dicho razonamiento incluye componentes afectivos (“empatía”, “preocupación por los demás”, “sentimientos que se derivan de las consecuencias de los actos”...) y cognitivos (Mestre et al., 1999).

Años más tarde Eisenberg (1998) estableció cinco categorías de razonamiento moral prosocial, para agrupar los argumentos que una persona puede utilizar para tomar la decisión de ayudar o no. Estas categorías que son las utilizadas en el PROM que es el instrumento de medición del razonamiento prosocial utilizado en este trabajo se resumen en:

1.- *El Razonamiento hedonista* contiene los siguientes aspectos: *Reciprocidad directa; Pragmático y Relaciones afectivas.*

a) Cuando el razonamiento está orientado hacia la obtención de un beneficio propio.

b) Cuando el razonamiento se orienta hacia la reciprocidad con el otro para obtener un mutuo beneficio.

c) Cuando el razonamiento se orienta hacia a la identificación o simpatía del sujeto con el otro.

2.- *El Razonamiento orientado a la aprobación de los demás: las razones para elegir una conducta correcta dependen de la aprobación de los demás.*

3.- *Interés por las necesidades de otros* (razonamiento orientado a las necesidades de la otra persona). En esta categoría incluye: *Interés por las necesidades psicológicas de los otros e Interés por las necesidades materiales y físicas de los otros.*

4.- *El Razonamiento estereotipado* se caracteriza por: *Estereotipos de una buena o mala persona; Imágenes estereotipadas de la conducta mayoritaria e Imágenes estereotipadas de otros y sus roles.*

5.- *El Razonamiento internalizado* incluye diferentes tipos de razonamiento:

➤ Razonamiento centrado en una orientación empática abierta: *Toma de perspectiva y Orientaciones simpáticas.*

➤ Razonamiento que se basa en el afecto internalizado: *Afecto negativo internalizado por las consecuencias de una conducta; Afecto negativo*

internalizado debido a la pérdida del autorrespeto y/o no cumplir con los valores personales; Afecto positivo que se relaciona con las consecuencias que se derivarían de ayudar y Afecto positivo internalizado desde el autorrespeto y la vivencia de los valores propios.

- Otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado: En este nivel de razonamiento prosocial se incluyen los siguientes razonamientos: *Reciprocidad generalizada; Interés por la condición de sociedad; Orientación al valor, la norma y la ley internalizada y Preocupación por los derechos de los demás.*

1.3. DEBATE CONTEMPORÁNEO DE LA PSICOLOGÍA MORAL.

En la actualidad se tiende a modelos o propuestas integradoras del desarrollo del pensamiento moral. Estos modelos tratan de tomar conciencia de la presencia de diversos procesos psicológicos básicos y al mismo tiempo superar las críticas que se han vertido sobre Kohlberg. La investigación ha enriquecido e incitado a que surjan estos modelos teórico-explicativos ampliamente seguidos hoy en día. Hay que indicar que estos modelos no descalifican las propuestas de Piaget y Kohlberg, sino que más bien las superan (Martí-Vilar, 2010).

1.3.1. La teoría de los dominios de E. Turiel.

En el debate contemporáneo sobre el desarrollo del juicio moral hemos de hacer referencia a Turiel y sus colaboradores (Turiel y Killen, 1984, 1987 y 1989) que desde una perspectiva constructivista, han puesto en discusión las relaciones entre el desarrollo del juicio moral y la transformación de las categorías generales del pensamiento lógico-operatorio. Según este autor el conocimiento social se organiza en diferentes dominios que resultan de los modos de organizar y categorizar de forma individual el mundo social (Turiel, 1984). Este autor inauguró un enfoque que denominó

de dominio en contra de las teorías imperantes en gran parte de los psicólogos del desarrollo según la cual el constructivismo está intrínsecamente asociado con una tesis de conocimiento general, como la que subyace a la explicación elaborada por Kohlberg.

Según resume Frisancho (2006, blog) la teoría del dominio toma su nombre porque divide la experiencia social en tres grandes espacios o “dominios”:

El *dominio de lo personal* se refiere a lo que tiene que ver con nuestras preferencias o gustos sobre los que no es posible legislar, por ejemplo, el tipo de comida, como nos gusta vestir o las películas de las cuales disfrutamos. Las investigaciones demuestran que el dominio de lo personal es un elemento importante y que influye en la construcción de la moralidad.

Las convenciones se refieren a los comportamientos compartidos y uniformes, reglas y expectativas sociales, que están determinados por el sistema social y que las personas aprenden para convertirse en miembros activos de una cultura. Las convenciones sociales que se puede decir que son arbitrarias de cada sociedad sirven para mantener la organización social y son simplemente acuerdos que podrían alterarse si el grupo o la sociedad así lo decidieran.

Las *consideraciones morales*, por el contrario, surgen de factores que son intrínsecos a las acciones: son consecuencias que se relacionan con acciones como dañar a otro ser humano, atacar sus derechos o su bienestar. Los asuntos morales no son arbitrarios ni están totalmente predeterminados por preceptos culturales sino que son inherentes y relacionados a las relaciones sociales. Son por ello diferentes de las estructuras culturales, religiosas o sociales particulares. Las interacciones sociales en un contexto de las consideraciones morales se diferencian cualitativamente de las interacciones sociales en un contexto de convenciones.

Los autores Turiel, Nucci y sus colaboradores en sus investigaciones han demostrado que incluso los niños más pequeños pueden diferenciar entre estos tres dominios del conocimiento social.

Turiel (1983, 1998) considera que los tres dominios de conocimiento que pudo identificar en los juicios infantiles corresponden a la conformación del mundo social.

<p>El dominio psicológico comprende las acciones y juicios que involucran elecciones personales (propias y de los otros) en las que se incluyen gustos, amigos, etc.</p>
<p>El dominio moral está constituido por prescripciones incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales, enraizadas en conceptos de bienestar, justicia y derechos.</p>
<p>El dominio convencional incluye las normas contingentes, basadas en acciones arbitrarias, consensuadas y propias de cada contexto.</p>

El desarrollo en el dominio moral se produce por las inferencias que realizan los niños durante su participación en interacciones sociales intrínsecamente morales, como la que involucran un daño a otro o principios de justicia (Barreiro, A. et al. 2012). Según el autor la diferenciación entre dominios no tiene que ver con el desarrollo cognitivo, sino con las formas de justificación de los juicios, por ejemplo, las razones que esgrimen los niños para explicar por qué consideran malo dañar a otro. Tales justificaciones se organizan en un sistema de pensamiento al interior del dominio moral que se va haciendo progresivamente más complejo. No obstante, Turiel (2008) coincide con Kohlberg en que muchas situaciones sociales cotidianas involucran aspectos de distintos dominios lo que obliga a establecer prioridades entre ellos y funciona como un motor para el desarrollo de las justificaciones morales.

Además en la cultura a la que los niños pertenecen existen *supuestos informacionales* (Turiel 1998) que especifican lo que es considerado como un daño o como injusticia. Sin embargo, la información cultural no impone la distinción entre moralidad y convención; sólo brinda un contexto respecto del cual cada individuo debe elaborarla. Siempre que los sujetos consideren que un acto tiene como consecuencia un daño o una injusticia, éste será evaluado según los criterios propios del dominio moral.

Según Buxarrais (2000), las acciones que son fruto de convenciones sociales no tienen consecuencias intrínsecamente personales. Las convenciones proporcionan a los

miembros del grupo una forma de coordinar sus intercambios sociales, a través de un conjunto de acuerdos que predicen las formas de comportamiento. Los conceptos de convención están estructurados por la comprensión social de la organización del niño.

Para Turiel, la moralidad y la convención se distinguen, pero tienen una estructura de desarrollo paralela. El razonamiento de la persona acerca de lo que está bien hecho en una situación social determinada, requiere que ella acceda y coordine su comprensión acerca de algo más que esas dos estructuras social cognitivas (Buxarrais, 2000).

Ésta perspectiva acentúa el grado de inconsistencia de algunos juicios de los individuos en función del contexto y permite un diálogo de la moralidad basado en decisiones. Por ello, para Buxarrais (2000), la propuesta psicoeducativa de esta perspectiva se debe basar en conceptos universales de justicia y bienestar social, y no limitarse a normas establecidas por una institución. De hecho, el maestro debería analizar e indicar la naturaleza moral o convencional de los valores sociales en cuestiones que se explican en sus lecciones (Martí-Vilar, 2010).

En esta propuesta el desarrollo moral no implica un proceso de superación de estadios o niveles, sino un cambio en los marcos interpretativos propios de una cultura, lo cual no permite establecer grados crecientes de validez o algún punto final hacia el que se dirige el desarrollo. Pero en este sentido, Miller (2006) señala que la cultura no puede ser pensada sólo como un efecto contextual o influencia situacional en el desarrollo moral, tal como lo hacen Turiel y sus colegas. Por el contrario, los procesos psicológicos dependen de la cultura, ya que interviene como una totalidad condicionando el desarrollo cognitivo. La mencionada autora aclara que la psicología cultural piensa a los sujetos de una manera activa, como transformadores de significados, aunque aún no haya ofrecido una explicación que pueda dar cuenta de los procesos de cambio en las perspectivas morales infantiles.

1.3.2. Teoría de los Cuatro Componentes de J. Rest y D. Narváez

Esta teoría está basada en los conceptos de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral y como antecedente se va a mencionar la *perspectiva tripartita* que evolucionará a la *teoría de los cuatro componentes* de Rest, Narváez, Bebeau y Thoma, (1999), Narváez (2010a).

Bebeau y Thoma (1999) consideran que deben tenerse en cuenta los razonamientos, las acciones y los sentimientos observables a la hora de investigar sobre la moralidad ya que la perspectiva tripartita parte de que los elementos que configuran la moralidad son el afecto, la cognición y la conducta.

Los estudios de Roger (1999) han aportado argumentos a la perspectiva tripartita. El autor señala que las variables principales, sentimientos, afectos y conductas, no siempre están interrelacionadas del mismo modo. La perspectiva tripartita demuestra que existen muchas clases de cogniciones, de afectos y de conductas observables que se involucran en lo que denominamos moralidad (Bebeau, Rest y Narváez, 1999). La conducta moral es el resultado de las relaciones e interacciones entre los afectos y los razonamientos (Rest, 1983), y tiene que considerarse que no hay sentimientos puros vacíos de cogniciones, ni tampoco existen cogniciones completamente despojadas de afectos y sentimientos. Se puede decir en esta perspectiva que no se puede parcelar cada uno de los componentes, preconizando que investigación debe basarse en los procesos psicológicos funcionales.

En 1994 Rest y Narváez plantean el Modelo de Cuatro Componentes. Afirman que en la toma de decisiones, interviene el juicio moral y tres procesos más, que determinan el comportamiento moral. Establecen que en la moralidad surgen cuatro componentes.

Los cuatro componentes en conjunto, basados en diferentes procesos psicológicos básicos, son los determinantes de la acción moral. Este modelo se ha

desarrollado actualmente y se está implementando en distintos ámbitos profesionales (Rest, y Narváez 1994). Coinciden con Kohlberg en afirmar que los cambios que se van produciendo con el tiempo en el desarrollo moral no se refieren solamente a los aspectos estrictamente morales, sino que también se produce un “avance cognitivo”, hacia formas más evolucionadas, lo que consideran más altas o mejores.

Señalan como Kohlberg, que existe un cambio o evolución del de pensamiento convencional a posconvencional, considerando que hay una secuencia en el desarrollo, no así como las teorías de Turiel (1983) de que éstos no son dominios secuenciados.

Buxarrais (2000) considera que para poder entender estos componentes se debe acudir a las razones por las cuales fracasa a la hora de comportarse de una forma “moral”.

a)	Sensibilidad moral. Se refiere a la conciencia de como nuestras acciones pueden afectar a los otros. Se destaca la idea de que solo se considera conducta moral si el sujeto codifica la situación como moral.
b)	Juicio moral: Se refiere a juzgar entre las diferentes opciones y decidir cuál está más justificada éticamente. Desde la más temprana edad las personas intuyen sobre lo moral y realizan juicios
c)	Motivación moral: Se basa en la pregunta ¿por qué ser moral? Y sobre la prioridad de lo moral sobre distintas preocupaciones importantes y significativas para el ser humano.
d)	Carácter moral: Se refiere al aspecto de tener fuerza, determinación y carácter en las convicciones de cada uno, de tal modo que se superen las dificultades que puedan surgir y se encuentren habilidades para ello.

Esta teoría de los cuatro componentes afirma que la cognición y el afecto aparecen en todas las áreas de comportamiento y razonamiento moral. Por tanto, como afirman Bebeau y Thoma, (1999) : “..para Rest la acción moral no es simplemente el resultado de procesos afectivos y cognitivos separados operando en interacción. En su lugar, cada componente consiste en una mezcla de procesos afectivos y cognitivos, una mezcla que contribuye a la función primaria de los componentes (identificar una situación como moral). Esto es, Rest sugiere que la investigación debería centrar la atención en identificar procesos, ya que ellos contribuyen a la acción moral, en vez de intentar entender las acciones morales desde un punto de vista de comienzo definido, mediante arbitrariamente dividir el funcionamiento moral en afecto, cognición y conducta” (Bebeau y Thoma, 1999, p. 345).

1.3.3 La psicología moral de A. Bandura

Albert Bandura pone de manifiesto la *influencia de los factores sociales en el razonamiento moral*, especialmente el pensamiento de grupo. Según Payá (1997) un elemento crítico que aporta a los dilemas de Kohlberg, es el del papel que juega en el razonamiento mismo la consideración de las consecuencias de la conducta transgresora. En el juicio influye más la capacidad para imaginar estas consecuencias y la identificación de la persona que valora con la que actúa, que la capacidad concreta de la persona para elaborar un razonamiento fundamentado en principios (Bandura, 1987). El autor afirma que la conducta social no se explica por mecanismos sencillos pues está relacionada con diversos factores y que la influencia más importante es la que se produce mediante el aprendizaje por la observación a los demás. El niño regula su conducta a través de autosanciones evaluadoras en las que compara cualquier acción que podría realizar con las normas morales propias ya interiorizadas. El planteamiento de Bandura (1987) se centra en poner en relación factores sociales y razonamiento moral.

Bandura se refiere también a lo que denomina como mecanismos de *desconexión moral (moral disengagement)*. Son pensamientos y juicios que realizan las personas para justificar un comportamiento. Según el autor las personas desarrollan estándares

morales que son principios morales que se asumen como válidos y que se intentan seguir en las acciones del día a día como el respeto a la vida, etc. Pero también para saltarse esas normas ya interiorizadas somos capaces de usar “maniobras psicológicas” para actuar de forma contraria y auto-justificarse.

El autor habla de *procesos de autocensura moral* que además en ocasiones las personas consiguen desconectar de lo que se considera una conducta. Explica cuatro tipos de mecanismos cognitivos para justificar el por qué se han cometido actos inmorales a pesar de conocer lo que es correcto:

- 1) La reconstrucción de la conducta de forma diferente para que ésta se perciba como correcta, utilizando justificaciones.
- 2) A través del desplazamiento de la responsabilidad se puede disminuir la percepción del daño.
- 3) Percibiendo las consecuencias dañinas de forma tergiversada para minimizarlas, de tal modo que el daño que sigue de las acciones perjudiciales, ya no percibe como dañino.
- 4) La manera de considerar a las víctimas del maltrato, deshumanizándolas y devaluándolas como seres humanos o culpándolas del maltrato.

Siguiendo la Martí-Vilar (2010) en el análisis de las teorías de Bandura éste cuestiona que las formas de razonamiento fundamentadas en principios abstractos - como el de justicia- sean moralmente más elevadas que aquellas que se basan en principios de alteridad y responsabilidad, tal como aporta Gilligan.

Bandura pone en duda el supuesto de la secuencia invariable de un desarrollo moral y plantea el desarrollo moral en términos de complementariedad. Da mucha importancia a la contextualización de la situación, para llegar a uno u otro tipo de juicio moral. Se trata de ir incorporando criterios morales, a través de las diferentes experiencias de conducta y pensamiento se va sustituyendo los criterios más sencillos por los más elaborados y combinarlos de forma diferente según la situación, sin tener que reestructurar globalmente la forma de pensamiento.

El autor defiende la existencia de *rasgos universales en la adopción de normas de conducta*. Estos rasgos seguirán una secuencia de tres momentos de aprendizaje. “Una vez que los individuos han adoptado criterios de conducta, sus autodemandas y autorrespeto actúan como guías y disuasores principales” (Bandura, 1987, p. 157). Según Payá (1997), Bandura se refiere a la necesidad de control de variables que intervienen en el desarrollo moral, dado que podrían estar correlacionadas positivamente. A su vez hace una reflexión sobre los mecanismos, en cierta medida defensivos que influyen de forma determinante, en la propia valoración, como las justificaciones mediatizadas por procesos cognitivos, exentas de base real. También sobre la valoración que hagan las demás personas de acciones no conformadas a la norma social o a principios de moralidad. Señala la influencia de otros elementos afines sobre el juicio moral y factores sociales, realizada a nivel de procesos autoreguladores internalizados. En este sentido, el razonamiento moral se convierte sólo en uno de los diferentes mecanismos que activan los criterios morales. De este modo surge la relación entre el razonamiento moral que Kohlberg y sus continuadores consideraban como condición necesaria, pero no suficiente (Payá, 1997).

Según Payá (1997), algunas de estas críticas han sido recogidas en investigaciones y en propuestas educativas cognitivistas. Por otra parte, el inconveniente residiría en la conceptualización y en la delimitación de los factores sociales. Ahora bien, si se acotan, la aportación de Bandura puede ser un pilar fundamental. Desde otros enfoques conductistas, pero algo menos radicales se admite la existencia de un dominio moral diferente de otras conductas no sociales, que además de la adquisición de comportamientos aprendidos, implica también la adquisición de normas, valores y juicios evaluativos. La moralidad se determina arbitrariamente a través de las conductas, normas o juicios que se van transmitiendo a los niños a través de la disciplina parental.

Se describen tres clases de disciplina parental (Hoffman, 1992): Afirmación de poder que consiste en la utilización del poder físico e incluye el castigo físico y la retirada de privilegios y objetos materiales. La retirada de amor, basada en formas no físicas de mostrar desaprobación, como ignorar al niño o expresar disgusto y la

inducción que consiste en utilizar la explicación para persuadir al niño de que cambie su conducta. Se trata de razonar con el niño destacando los efectos de sus acciones sobre sí mismo y sobre los demás.

De hecho, los experimentos sobre interiorización moral se han centrado en tres tipos de influencia del medio: el castigo o recompensa, el modelado o imitación de modelos y la transmisión de razones. Este último método es el que aporta mayores correlaciones con las medidas de interiorización moral. La afirmación de poder se relaciona con una orientación moral externa y la retirada de amor no presenta ninguna correlación significativa. Los resultados muestran que son las interacciones entre padre e hijo, de naturaleza no disciplinar, las que se relacionan más fuertemente con el desarrollo moral (Hoffman, 1992).

1.3.4 La neurociencia de la moral J. Haidt y J. Moll

Como se ha indicado ya en la anterior revisión teórica, durante décadas, la psicología moral ha estado dominada por las teorías que se basan en el razonamiento y el juicio moral. Pero hay que tener en cuenta que en los modelos teóricos actuales, la sensibilidad social y la cognición se consideran de gran importancia dentro del proceso de la evolución del ser humano. En los estudios más recientes aparecen nuevas propuestas que ponen de manifiesto la importancia de las emociones y de la intuición en la toma de decisiones morales y de comportamiento en los seres humanos. Con todo ello y partiendo de estos hallazgos y de actuales estudios de psicología evolutiva, así como de la descripción de trastornos de la conducta moral en pacientes con diversos tipos lesiones cerebrales, se explica el *surgimiento de la neurociencia de la moral*.

El objetivo de estos últimos avances investigadores es estudiar las bases neurobiológicas de la moralidad. La investigación dentro de este campo procede básicamente de dos líneas de trabajo: Las investigaciones en neuropsicología que tratan las alteraciones de las conductas morales en sujetos con lesiones cerebrales y trabajos que investigan el campo de la neuroimagen funcional en los que se pretende

mostrar las regiones cerebrales que se activan en la realización de cualquier tipo de tarea que requiera las capacidades morales.

Por medio de estas investigaciones y otros estudios neurobiológicos se identifican los mecanismos y estructuras del cerebro que intervienen cuando se producen emociones básicas. No obstante la organización neuronal que se produce cuando se generan emociones más complejas, como las emociones “morales” se desconocen en estos momentos de la investigación. En lo que se refiere al campo de las neurociencias afectivas actualmente se empieza a explorar con distintas técnicas de neuroimagen y electrofisiológicas en individuos normales, también en casos con daño cerebral y en sujetos con personalidad antisocial.

Partiendo de la base de estas investigaciones se ha introducido el concepto de “emociones morales” y desde las distintas áreas de lo que se está considerando como neurociencia afectiva y evolutiva se postula que en la conducta moral, existen los procesos emocionales automáticos (Moll, Oliveira-Souza, & Eslinger, 2003).

Cuando hablamos de emociones automáticas hemos de referirnos a los estudios de Haidt (2003). Este autor señala que las emociones morales, son emociones complejas que están relacionadas con el bienestar de los individuos, pero también de las sociedades. Las emociones morales intervienen en la cohesión de los grupos y por ello de toda la sociedad. Para este autor, tanto en la disolución como en la reorganización social, intervienen emociones morales prosociales, como la culpa, la gratitud y la compasión. Pueden intervenir además emociones que se pueden considerar negativas para cohesión social, como el desprecio, la indignación y la xenofobia.

Para Haidt (2003) y Moll et al. (2003) la conducta moral es provocada por disposiciones espontáneas y consideran que las emociones morales operan de forma inconscientemente y automática. Afirman que la conducta moral se produce como consecuencia de balance delicado entre la conducta altruista y prosocial por un lado y la conducta antisocial y egoísta en otro extremo. Esta versión naturalista del desarrollo del juicio moral, la representa lo que denominamos el *intuicionismo social* (Haidt, 2001; 2003, Ostrosky-Solís et al., 2008) que critica la sobrevaloración que las investigaciones han otorgado al pensamiento racional individual. Esta teoría propone que es necesario

poner en un primer lugar a las emociones, puesto que existen ciertas verdades morales a las que no nos acercamos por la razón, sino por la intuición.

Desde este punto de vista, los seres humanos están preparados para la vida en sociedad y equipados con las emociones involucradas en las interacciones sociales (como la reciprocidad o la empatía) que constituyen la *intuición moral*. En el desarrollo se produce la pérdida selectiva de intuiciones durante la infancia por la participación de los niños en actividades culturales que combinan prácticas y creencias valiosas para un grupo social.

Haidt (2003) propone que existen cuatro subtipos de emociones morales:

- *Emociones de condena hacia los otros* (indignación, desprecio, ira, disgusto).
- *Emociones de auto-conciencia* (vergüenza, pudor, culpa).
- *Emociones referentes al sufrimiento de otros* (empatía).
- *Emociones de admiración referentes al elogio de otros* (gratitud, admiración).

Según Haidt, el razonamiento moral se lleva a cabo como un proceso argumentativo que pueda justificar ante los otros el juicio causado por la intuición, es decir elaborar justificaciones de los juicios morales en las relaciones con los otros. Por ello el razonamiento moral que se produce en las discusiones argumentales puede despertar nuevas emociones y así posibilitar nuevos juicios. El desarrollo no es pensado como un cambio cualitativo en el modo de pensar un problema moral por los sujetos o por la sociedad, sino como la modificación de las emociones innatas.

También otros autores (Moll et al. 2003) afirman que se van formando en el tiempo y con las sucesivas experiencias y la adaptación de conductas al entorno social, procesos neuroconductuales relacionados con las emociones morales. Encontraron que la observación de imágenes que muestran contradicciones morales provoca cambios relacionados con la corteza prefrontal anterior, corteza orbitofrontal media, la región

del surco temporal, cerebro medio y estructuras límbicas. Cuando las imágenes representan escenas que se pueden asociar con emociones básicas (disgusto y miedo) se activan regiones del cerebro medio y del sistema límbico (incluyendo la amígdala), pero no la corteza orbitofrontal media y el surco temporal superior. Los resultados que muestran estas investigaciones están relacionados con la hipótesis de que existe como una red que relaciona la corteza prefrontal anterior, la orbitofrontal media, el surco temporal superior y regiones límbicas. Esta red representa situaciones de tipo social-moral relacionados con la sensibilidad moral y es capaz de crear una marcación automática de situaciones sociales con valores morales (Moll, Eslinger, & Oliveira-Souza, 2001; Moll et al. 2005; Moll, Oliveira-Souza, Bramati et al., 2002; Moll, Oliveira-Souza, & Eslinger, 2002).

Los seres humanos poseen un sentido natural de justicia que se relaciona directamente e implica las percepciones y las interacciones sociales. El ser humano realiza una intensa y rica vida social y en ella desarrolla mecanismos para tomar juicios sociales inmediatos y decisiones rápidas que se basan en sus emociones y de este modo poder “diferenciar intuitivamente” lo que se considera correcto de lo se ve como incorrecto. Por ello se puede afirmar que las respuestas somáticas y emocionales son importantes y básicas para la conducta moral de los sujetos, tal y como postulan Greene y Haidt (2002) y Ostrosky-Solís & Vélez (2004).

Según Moll (2003) los estudios de resonancia magnética funcional han mostrado que la CPFVM (daño bilateral de la corteza prefrontal ventro medial) y la CFP (corteza frontopolar) no solo aparecen en las tareas que necesitan específicamente el juicio moral, sino que también participan pasivamente los estímulos evocativos de las emociones morales, cuando no es necesario un conflicto cognitivo o una elección consciente entre dos conductas concretas. Los autores que realizaron esta investigación postulan que las emociones morales prosociales se pueden situar en las redes límbicas frontomediales relacionadas con sectores laterales de la CPFDL (corteza prefrontal dorso lateral) y la corteza orbitofrontal. Todo ello supone una nueva visión pero también nuevos interrogantes para la neurociencia cognitiva que provocan y motivan a los investigadores de la mente moral humana.

1.3.5 Teoría de la ética triuna de McLean

Esta teoría basada en la Teoría del cerebro triuno de Paul McLean (1990) en la cual se intenta aprovechar algunos importantes hallazgos sobre las estructuras neurobiológicas del cerebro humano. Ello implica prestar atención a las posturas emocionales y a los procesos intuitivos, no solo al razonamiento moral deliberativo. La TEC propone tres sistemas morales distintos o motivaciones éticas fundamentales que a su vez están interrelacionados. La TEC es además una teoría interdisciplinaria cuyas metas son relacionar de forma que se vincule la psicología moral a la neurobiología y también a la neurociencia afectiva. Así mismo poder explicar las diferencias de cada sujeto en el proceder moral y sugerir las condiciones iniciales para el desarrollo moral óptimo (Narvárez, 2010b). Según la TEC existen tres motivaciones éticas fundamentales que impulsan y guían la moralidad humana. Cada ética se fundamenta en bases neurobiológicas que se asientan en los circuitos y estructuras del cerebro humano y que teniendo en cuenta las teorías de McLean postulan que en el cerebro de los seres humanos hay tres formaciones que indican relaciones con especies del orden inferior que evidencian la evolución en las especies. Siguiendo las teorías de Darcia Narvárez (2010b), la autora propone tres sistemas morales distintos que han evolucionado desde nuestros ancestros y que impulsan la acción moral individual y grupal.

La ética de la seguridad que primordialmente está basada en los instintos de supervivencia y de prosperar en lo inmediato. También de los comportamientos y valores autoprotectores que preservan la vida del individuo y del grupo. Es decir utilizar los instintos para determinar el comportamiento moral.

La ética de la conexión ha sido la segunda formación cerebral identificada por McLean (1990). Explica que en el funcionamiento de los mamíferos aparecen tres conjuntos de comportamientos que no existían en las especies evolutivamente anteriores: la lactancia y el cuidado materno, la comunicación audiovocal entre madre y cría y el juego. Son el asiento de la emoción y de entidad personal, del sentido de la realidad y de la verdad y forman la fundación de la ética de la conexión (Narvárez, D.

2008). Las investigaciones más recientes demuestran la gran importancia de las experiencias iniciales del cuidador y que éstas quedan profundamente impresas en el cerebro, contribuyendo a formar estructuras neurobiológicas para el resto de la vida (Weaver, et. alt. 2002). Hay pues una creciente evidencia de que la relación (empatía) es una fuerza impulsora básica del comportamiento moral.

La ética de la imaginación. Siguiendo a McLean (1990) la tercera área cerebral es la neomamífera, refiriéndose a la neocorteza y estructura del tálamo y sus conexiones. Esta área es de mayor tamaño y complejidad en los humanos y proporciona la capacidad de resolver problemas, memorizar y el aprendizaje deliberativo. Está vinculada a los lóbulos prefrontales que son el asiento del funcionamiento ejecutivo. Los lóbulos frontales se consideran la base de la evolución humana y son la fuente del razonamiento deliberativo, siendo mucho más que el pensamiento racional, es el “pensar con sentimientos”. La corteza prefrontal es la única parte del cerebro capaz de integrar información del mundo exterior y del propio organismo (Goldberg, 2001) e intervienen en situaciones de libre elección, en la creatividad, en el pensamiento flexible y en la toma de perspectivas. Por ello la ética de la imaginación permite tomar distancia de las respuestas impetuosas emocionales que vienen de las partes más antiguas del cerebro considerando acciones basadas en la lógica y en la deliberación. Sin embargo la mayoría de los autores en el área de la ciencia cognitiva ha concluido que la mayoría de las acciones y decisiones humanas son tomadas automáticamente. Según Narváez (2010b) el desarrollo de la ética de la imaginación requiere un ambiente propicio. La corteza prefrontal sus unidades especializadas tardan en madurar décadas y pueden dañarse por factores ambientales.

Además a través de todo el cerebro los sistemas emocionales están ubicados centralmente e interactúan dinámicamente. Como resultado se puede decir que no hay emociones sin pensamientos y la mayoría de los pensamientos evocan emociones.

Según Darcia Narváez existe un sustrato neurobiológico de la personalidad moral evidente en las investigaciones. Propone también tres éticas que se podrían considerar como metas para la optimización humana. La persona virtuosa es capaz de coordinar y enfocar los tres sistemas, necesitando una imaginación capaz de remontarse

por encima de lo cotidiano, un profundo apego a la persona que lo cuidó (o a un ser divino) y un sentido de calma, certidumbre o fe.

1.3.6 Otras perspectivas actuales del desarrollo moral.

En estos momentos la noción misma de estadio y la idea de un proceso general a todos los dominios del conocimiento han perdido consenso en la psicología contemporánea. Por otro lado aspectos del modelo clásico de Kohlberg permanecen en el centro de los debates: la linealidad del desarrollo, la naturaleza del objeto moral y la relación entre juicio moral y contexto sociocultural continúan en la base de las últimas investigaciones de psicología moral.

En primer lugar se va a hacer referencia a la perspectiva de la psicología cultural cuyo referente principal es Shweder (1990). Este autor se preocupa del modo en el que las prácticas culturales y tradiciones regulan, expresan, transforman y permutan los procesos psicológicos humanos. El postulado básico de esta perspectiva es la conformación conjunta de la mente y la cultura, por lo tanto, pueden existir múltiples y diversas formas de pensamiento moral (Shweder, 1990). Para este autor el desarrollo moral no implica un proceso de superación de estadios o niveles, sino un cambio en los marcos interpretativos propios de una cultura. No se puede hablar, desde esta perspectiva, de grados crecientes o etapas que llevarían a un estado final en el desarrollo moral general porque en cada cultura se genera un proceso distinto de desarrollo moral.

El término de personalidad moral toma fuerza, en esta última década, a partir del trabajo del GREM (Grupo de Recerca en Educación Moral). Este grupo de investigadores de la Universidad de Barcelona partiendo de la perspectiva constructivista, desarrollan un modelo para entender el fenómeno moral, 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 de este modelo se resumen en:

1. LA AUTONOMÍA: La persona actúan conociendo la norma, la construye, interpreta y mejora.

2. LA RAZÓN DIALÓGICA está relacionada con la toma de decisiones que aparece como consecuencia de un conflicto que ha de resolverse y en ello es muy importante el diálogo.

En este modelo se destaca la importancia de la intervención pedagógica y de la educación en valores. Entienden el desarrollo de la personalidad atendiendo a cuatro ámbitos básicos que 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): la construcción del yo, la reflexión sociomoral, el diálogo y la convivencialidad.

Miller (2006) señala que la cultura no puede ser pensada sólo como un efecto contextual o influencia situacional en el desarrollo moral, tal como lo hacen Turiel y sus colegas. La autora postula que los sujetos participan de una manera activa, como transformadores de significados y no se supone un sujeto determinado por la cultura, sino que éste lleva a cabo un proceso activo de reconstrucción de las creencias y valores sociales que todavía es necesario describir y teorizar.

Tappan (2006, 2010) se basa en los aportes de la teoría socio-histórica en la construcción de sus planteamientos sobre el desarrollo moral. Según este autor cuando una persona se enfrenta a un dilema moral responde por medio de un diálogo interno, es decir, hablándose a sí misma sobre la solución. En un primer momento existe un diálogo con los otros sobre las reglas, los principios y las consecuencias de su transgresión, pero gradualmente, como producto de la interacción se transforma en comunicación con uno mismo sobre lo que debe o no debe hacerse. En este ámbito la cultura y los contextos dan sentido a las situaciones. Para Tappan (2006) el desarrollo moral sigue la *ley de doble formación* propia de los procesos psicológicos superiores (Vigostky; 1987) según la cual todo proceso psicológico tiene un doble origen: primero ocurre a nivel interpersonal y luego a nivel intrapersonal. Las transformaciones no deben ser entendidas como logros individuales, sino como procesos que implican transformaciones comunales, políticas y relacionales, es decir, son producidas por

acceso a nuevos instrumentos semióticos de mediación. De esta manera, el desarrollo moral es pensado como un proceso dialógico de construcción de un yo distribuido en las múltiples voces de otros (Barreiro, et al. 2012b).

1.4. INFLUENCIA DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS: LA EDAD, EL SEXO Y EL NIVEL EDUCATIVO.

Las variables sexo, edad y nivel de estudios han sido las más investigadas como señalan Pérez-Delgado, Díez y Soler (1997) a lo largo de diversos estudios y se ha comprobado que en general ejercen influencias significativas sobre: el razonamiento moral y el razonamiento prosocial.

Sobre la influencia de *las variable edad y nivel educativo* se ha comprobado que tanto la edad como el nivel educativo son variables más discriminativas que el sexo en relación con el desarrollo sociomoral. Los adolescentes de mayor edad y con niveles más altos de escolarización, son los individuos que presentan mayor desarrollo moral y mejor autoconcepto, además dejan de ser egocéntricos y aumentan su razonamiento abstracto. El incremento más significativo de ello se encuentra a partir de los 17 años (Martí-Vilar y Palma, 2010).

Si nos referimos a las sociedades avanzadas del contexto occidental, éstas correlacionan de manera positiva con el nivel educativo, puesto que en estos países existe un sistema educativo que garantiza la escolaridad universal y en ocasiones se hace difícil en las investigaciones separar ambas variables. (Zanón, Pérez-Delgado y Mestre, 1995; Pérez-Delgado, 2000).

Aún así en diversos trabajos de investigación es posible constatar que a medida que se alcanza un nivel educativo mayor se favorece el desarrollo moral y se produce una convergencia entre el desarrollo del juicio moral y el nivel educativo alcanzado. A medida que el nivel de estudios es más avanzado se avanza en los estadios de desarrollo moral (Zanón, Pérez-Delgado y Mestre, 1995; Pérez-Delgado et al., 1999; Mestre, et al., 2002). Ha de indicarse que el nivel de estudios es más significativo que la edad en el

desarrollo moral según las investigaciones realizadas Pérez-Delgado et al., 1991; Pérez-Delgado, et al., 1992)

Concretando aspectos de algunas investigaciones, distintos autores indican que teniendo en cuenta los resultados de los análisis estadísticos comparados, se puede afirmar que el razonamiento orientado a la aprobación y el razonamiento orientado a las necesidades se consideran tipos de juicio más avanzados que el razonamiento hedonista. Por otro lado, en razonamiento orientado a las necesidades y en razonamiento orientado a la aprobación cuando va aumentando en la Etapa Infantil representa una consistencia con el razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la aprobación en Primaria. (Eisenberg y Roth, 1980).

Teniendo en cuenta la perspectiva cognitivo-evolutiva, a medida que los sujetos van madurando se desarrolla una mayor capacidad de abstracción y de toma de perspectiva que proporciona avances en el desarrollo del razonamiento moral en el que se incluye la capacidad para poder comprender los principios morales y de justicia (Kohlberg, 1968). A partir de aquí se puede suponer que se va adquiriendo un desarrollo moral menos egocéntrico y más centrado en los demás con el avance de la edad (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983). Además Eisenberg, Lennon, y Roth, (1983) en diversas investigaciones van clarificando un patrón de modos de razonamiento moral prosocial.

En nuestro contexto (Mestre, Pérez-Delgado et al., 1999) realizaron un análisis de la influencia de la edad en el razonamiento moral prosocial. En la primera muestra del primer estudio de la investigación (n = 145; edad media = 11,36 años) fijaron las categorías de edad 9-10, 11-12 y 13-15 años; obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el razonamiento hedonista y rozó el nivel de significación ($p = .052$). Obtienen además resultados que indican que el razonamiento orientado a las necesidades y el razonamiento hedonista aumentaba con la edad de forma lineal, mientras que disminuía el razonamiento orientado a las necesidades físicas o psicológicas de la otra persona; fueron en ambos casos los alumnos de 13 a 15 años los que marcaron las mayores diferencias respecto a los otros dos grupos.

En la segunda muestra del primer estudio (n = 293; edad media = 13,5 años) establecieron los niveles de edad 11-12, 13-14 y 15-17 años; en este grupo se corroboraba la mayor presencia del razonamiento hedonista a medida que se avanzaba a la adolescencia con un incremento mayor a los 13-14 años para estabilizarse en los años siguientes; a su vez, el razonamiento orientado a la aprobación de los demás a la hora de justificar la opción por una conducta de ayuda disminuía linealmente con la edad.

En la segunda investigación (n=209; edad media=15,72 años) fijaron las categorías de edad 13-14, 15-16 y 17 o más años. Se observó un crecimiento moral de los adolescentes concretado en puntuaciones más altas en razonamiento internalizado conforme aumentaba la edad y se comprobó cómo este tipo de razonamiento, en el que se conjuga la toma de perspectiva y la empatía de los sujetos con el afecto positivo y negativo derivado de la acción de ayudar o no, se va desarrollando a medida que pasan los años y por tanto aumenta la edad de los adolescentes. Además, los resultados constataron que el aumento del razonamiento internalizado iba acompañado de una presencia menor de formas más inmaduras de razonamiento como el orientado a la aprobación. Un resultado paralelo se constató también entre los niveles convencional y postconvencional de razonamiento moral, de tal manera que el crecimiento progresivo de la puntuación P a través de los tres niveles de edad establecidos se correspondía con un descenso de las puntuaciones medias en pensamiento convencional. Por lo que respecta a la influencia del nivel educativo (2º de FP, 3º de ESO, 2º de BUP, 3º de BUP y COU) sobre el razonamiento moral prosocial, se encontró un crecimiento gradual del razonamiento internalizado desde 2º de FP (con la puntuación media más baja) hasta COU (con la puntuación media más alta) (Mestre, Pérez-Delgado et al., 1999).

Así pues a lo largo del desarrollo, los sujetos crean su propia escala de valores que se van modificando a lo largo de los años. La maduración hacia un pensamiento postconvencional conlleva valores relacionados con la actuación y realización personal y con el equilibrio o las capacidades intelectuales o sociales. Esto provoca que se pase de una moral sociónoma a una moral autónoma (Pérez Delgado, Martí Vilar, 1997; Martí-Vilar, 2001).

En cuanto a *la variable sexo* (Martí-Vilar y Palma 2009) encontramos diferentes posturas sobre si existen diferencias entre hombres y mujeres y sus juicios morales. Kohlberg defendía que sí existen diferencias significativas, mostrando los primeros un pensamiento moral más desarrollado. Sin embargo, surgirían posturas diferentes como la de Carol Gilligan, quien observó deficiencias en los estudios de Kohlberg, ya que éste utilizaba en sus investigaciones dilemas morales hipotéticos (sesgados) y únicamente sujetos masculinos.

Carol Gilligan (1982) identifica como foco del juicio moral la “responsabilidad” o “el cuidado” (mujer) y otro orientado hacia la “justicia” correspondiente al hombre. Se puede decir que son dos formas distintas de entender el “yo”, por un lado vinculado al otro (mujeres) y por otro a la separación, diferenciación o independencia (hombre). Kohlberg, al utilizar sólo el concepto de justicia, provoca que las mujeres aparezcan como moralmente inferiores a los hombres debido a sus bajas puntuaciones en los estadios más avanzados.

Para solventarlo, Gilligan propone que existan dos sistemas morales diferenciados sustituyendo los dilemas hipotéticos de Kohlberg por dilemas de la vida real, para obtener una medida del razonamiento moral adecuado para las mujeres:

- La moral del cuidado, la atención, del cariño y lo concreto: vinculado al género femenino.
- La moral de justicia, igualdad y de la razón: vinculado al masculino

En sus investigaciones se concluye que ambos sexos utilizan las dos sistemas morales, pero las mujeres eligen más una orientación hacia el cuidado y los hombres se orientan más hacia la justicia. Gilligan relaciona todo ello a los roles tradicionales. Aunque en su momento la crítica de esta autora a las conclusiones de Kohlberg se recibió como una valiosa e interesante aportación, los intentos de encontrar un apoyo empírico sólido a sus ideas no han sido demasiado fructíferos.

Teniendo en cuenta los estudios recientes realizados con un instrumento desarrollado para medir el razonamiento moral (el D.I.T de Rest, 1979a), se puede afirmar que se han encontrado diferencias significativas entre los dos sexos (Martí-Vilar, 2001). Mientras que las mujeres utilizan principios éticos de rango postconvencional, que desbordan las normas de los grupos sociales teniendo una mayor universalidad, para solucionar los dilemas sociomorales de Rest, los hombres utilizan argumentos convencionales basados en las normas de acción fijadas por los ciudadanos.

Para concluir las diferencias según sexo empiezan a ser significativas en la adolescencia (Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg et al., 1987), aunque tienen que ver con lo instrumentos que se utilicen para la evaluación, puesto que no aparecen entre varones y mujeres adolescentes teniendo en cuenta los resultados en el DIT y sin embargo si aparece una que sí que aparece un razonamiento distinto en función del sexo cuando los jóvenes se enfrentan a los dilemas del PROM. Las diferencias de mayor puntuación de las mujeres en razonamiento internalizado con respecto a los varones se pueden explicar desde la afirmación de considerar una mayor disposición empática en el sexo femenino que hace el efecto de importante motivador de la conducta de ayuda (Davis, 1980, 1983; Eisenberg et al., 1983; Eisenberg et al., 1987).

A modo de conclusión

La investigación psicológica del desarrollo moral surge en el ámbito de las CCSS a partir del siglo XX. Entre las primeras teorías sobre lo moral están, las aportaciones de Durkheim que considera los fenómenos morales como fenómenos sociales en el sentido de realidades externas al ser humano que le vienen impuestas por la sociedad. El autor plantea el carácter obligatorio de la perspectiva moral y cómo el conjunto de reglas y prescripciones de una sociedad constituye la moral. Hay que mencionar también las aportaciones de las teorías psicoanalistas de Freud y sus seguidores que entienden la moralidad como un proceso de interiorización de normas culturales o paternas. Para Freud la moralidad está formada y fijada en las primeras etapas de desarrollo humano a través de la interiorización de las normas de los padres y expresada por el súper ego.

La moralidad es consecuencia de la identificación e interacción con el modelo del padre en la infancia y es muy difícil que pueda cambiarse posteriormente.

En estos inicios del estudio de lo moral están las teorías conductistas que postulan que la adquisición y el funcionamiento de la conducta moral son como los de cualquier otra conducta aprendida, ya que todos los comportamientos se aprenden mediante los mismos procedimientos y mecanismos. La moralidad se iguala a otras normas sociales y a cualquier otra conducta, humana o animal. Los autores que representan el conductismo moral son Aronfreed, Eysenck, Skinner y Bandura (Payá, 1997).

Pero es Jean Piaget el psicólogo que pone las bases teóricas sobre el desarrollo moral. Para Piaget a medida que el niño se relaciona con otros niños o con adultos y en situaciones y circunstancias distintas, aprenden a pensar de forma menos egocéntrica y más independiente y van tomando sus propias decisiones morales. En ese proceso se toma contacto con otros puntos de vista y los niños concluyen que se puede establecer códigos propios de lo que está bien o no. Para resumir el planteamiento de Piaget se puede señalar que introduce el concepto de etapa y comienza a hablar de construcción de lo moral en relación con los otros. Aporta la dimensión constructiva y creativa del desarrollo moral de la persona, donde el sujeto moral es el individuo frente a los anteriores planteamientos que postulaban como prioritario en el proceso de moralización a la interiorización de las normas morales establecidas por la sociedad.

Partiendo de las propuestas de Piaget, el psicólogo que más ha influido hasta el momento por sus aportaciones sobre el desarrollo de la moralidad ha sido Lawrence Kohlberg. Se opone a las teorías que presentan el desarrollo moral basado en la maduración biológica y como una mera asociación entre estímulos medioambientales. Tampoco concibe la moralidad como resultado de procesos inconsciente o traumas que el niño va viviendo ni es el resultado de un aprendizaje temprano y/o estimulado. Kohlberg sostiene que el juicio moral es también un proceso cognitivo que nos permite hacer una reflexión sobre nuestros valores y hacer una jerarquía con lógica y estructura (García R., et al., 1991). Para Kohlberg el desarrollo moral de las personas está

relacionado con el desarrollo cognitivo y socioemocional. En el desarrollo moral el individuo va desarrollando una construcción de nuevas estructuras. No se limita a interiorizar reglas sociales y estas nuevas estructuras parten de las relaciones con el medio.

Para Kohlberg el desarrollo moral de las personas se produce en una serie de etapas que van surgiendo en un orden determinado y son las mismas para todos los individuos. Entre una etapa y otra se crean las estructuras necesarias para dar paso a las etapas siguientes, que no son el resultado de la maduración biológica, como propone Piaget, sino que el hecho de ir avanzando etapas, depende de las relaciones con el medio. Establece tres etapas y seis estadios, pero no todos los individuos llegan a las etapas superiores.

La psicóloga Gilligan aporta el punto de vista femenino de las teorías de Kohlberg. La autora, discípula de Kohlberg conocía las investigaciones de su maestro en la Universidad de Harvard y considera que algunos aspectos deberían analizarse bajo otros puntos de vista, especialmente teniendo en cuenta la psicología de las mujeres. En los trabajos de Kohlberg no aparecen sujetos del sexo femenino, por ello los dilemas morales que se plantean están sesgados y las mujeres obtienen puntuaciones más bajas en los estadios morales que las de los hombres. Por todo ello Gilligan realiza una investigación entre mujeres a las que se les proponían cuestiones más cercanas a los problemas femeninos. A partir de estas investigaciones se presenta un nuevo modelo ético que se diferencia del de Kohlberg, lo que la autora denomina la ética del cuidado. En sus trabajos se aporta la dimensión emocional dentro del planteamiento cognitivo evolutivo.

Nanci Eisenberg introduce básicamente el concepto de razonamiento moral prosocial, distinto del juicio moral orientado a la justicia que propone Kohlberg. Para la autora en la adolescencia, el razonamiento moral se va haciendo más elaborado, debido a un incremento de las capacidades intelectuales, inteligencia y pensamiento abstracto y también de la capacidad de ponerse en lugar del otro. La autora estableció cinco categorías de razonamiento prosocial según las razones utilizadas por los individuos para resolver una situación de ayuda o dilema moral.

En el debate contemporáneo sobre el desarrollo del juicio moral se tiene que hacer referencia, desde una perspectiva constructivista, a las propuestas de Turiel y sus colaboradores que revisan y discuten las relaciones entre el desarrollo del juicio moral y la transformación de las categorías generales del pensamiento lógico-operatorio. Según Turiel el conocimiento social se organiza en diferentes dominios que son el resultado de organizar y categorizar de forma individual el mundo social (Turiel, 1989). Aparecen las propuestas de la perspectiva tripartita que considera que los elementos básicos en el desarrollo de lo moral son el afecto, la cognición y la conducta. En 1994 Rest y Narváez plantean el Modelo de Cuatro Componentes. Postulan que en la toma de decisiones que determinan el comportamiento moral, interviene además de estos tres elementos, el juicio moral. Bandura pone de manifiesto la influencia de los factores sociales en el razonamiento moral, sobre todo en lo que se refiere a los grupos.

En los estudios más recientes están las propuestas que ponen de manifiesto la importancia de las emociones y de la intuición en el comportamiento de los individuos y en la toma de decisiones morales. A partir de estas teorías, de estudios neurológicos sobre la conducta moral de pacientes con lesiones cerebrales y de actuales estudios de psicología evolutiva, se explica el surgimiento de la neurociencia de la moral. Para Haidt (2003) y Moll et al. (2003) la conducta moral es provocada por disposiciones espontáneas y consideran que las emociones morales operan de forma inconscientemente y automática. Basado en la teoría del cerebro Triuno de McLean (1990) surge lo que se denomina la teoría de la ética Triuna que parte de que existen tres motivaciones fundamentales que impulsan y guían la moralidad humana. Cada ética se sustenta en bases neurobiológicas que se asientan en los circuitos y estructuras del cerebro humano y que postulan que en el cerebro de los seres humanos hay tres formaciones que indican relaciones con especies del orden inferior que evidencian la evolución en las especies. Siguiendo las teorías de Darcia Narváez (2010b), la autora propone tres sistemas morales distintos que han evolucionado desde nuestros ancestros y que impulsan la acción moral individual y grupal.

En la actualidad se tiende a propuestas del desarrollo del pensamiento moral integradoras. Esto significa modelos basados en la presencia de diversos procesos psicológicos básicos y al tiempo teorías que tratan de superar las críticas que se han

vertido sobre Kohlberg. Hay que señalar que la noción misma de estadio y la idea de un proceso general a todos los dominios del conocimiento, han perdido consenso en la psicología contemporánea, pero otros aspectos de la teoría de Kohlberg que permanecen en el centro de los debates: la linealidad del desarrollo, el incremento de sistematicidad de los juicios morales, la naturaleza del objeto moral y la relación entre juicio moral y contexto sociocultural (Barreiro et al. 2012).

CAPÍTULO II

LOS VALORES HUMANOS

Todo lo que existe, por el simple hecho de existir tiene un valor. El valor es una propiedad de las cosas o las personas. Desde el punto de vista filosófico los valores son la cualidad que poseen algunas realidades. Además se puede decir que los valores tienen polaridad, en cuanto que son positivos o negativos y jerarquía, en cuanto que son superiores o inferiores. Se puede afirmar en relación a los valores que éstos no existen por sí mismos, sino que necesitan un objeto al cual añadirse. Mientras que los objetos se captan por vía intelectual, los valores se captan especialmente por vía emocional. Por ello es esencial en el estudio de los mismos separar el objeto del valor en sí mismo (Iñiguez-Fuentes, 2009).

Los valores humanos son un componente esencial de la vida humana, por tanto inseparables de nuestro ser como personas. Resulta imposible imaginar una vida sin valores. Permiten “acondicionar el mundo”, en algún modo definirlo y dotarlo de significados para los individuos.

Los valores ético-cívicos no son totalmente relativos, ni dependen únicamente de la persona, puesto que de ese modo se estaría en un relativismo o individualismo. Estos se basan en criterios consensuados que llevan a una autonomía moral, conductas morales positivas y socialización (Martí-Vilar, 2010).

La literatura científica, a lo largo del tiempo ha dado diferentes interpretaciones al concepto de valor y la revisión de la misma presenta tres concepciones clásicas con relación con ello: la corriente subjetivista, la corriente ontológica y la corriente sociológica. Dentro de la psicología la perspectiva cognitiva, ha puesto los cimientos de las teorías más recientes sobre valores. La mayor parte de las definiciones y conceptos que sobre los valores se han revisado se encuentran entre la perspectiva subjetivista y la sociológica y también se ha de considerar la corriente ontológica reflejada en algunas teorías más recientes.

2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Siguiendo la revisión conceptual sobre los valores realizada por M. Gómez (2011) se recogen distintas definiciones de los mismos que ha aportado la literatura científica:

Se va a partir de la definición que Parsons (1966), citado por Ros y Gouveia (2001) aporta en los inicios del estudio de los valores en la psicología. Postula que los valores son componentes fundamentales dentro de un sistema social constituido como un todo. Los valores pueden observarse directamente y en ocasiones solo inferirse de las conductas. Para este autor y en el mismo año, Kluckhohn (1951), el valor se define como una concepción, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, sobre lo deseable, que influye en la selección de modos, maneras y propósitos disponibles de acción.

Para Maslow (1954) los valores son tendencias que impulsan al ser humano. Supone un impulso motivador de la autorrealización, entendida como la tendencia del hombre a expresarse a sí mismo integrando el mundo de los hechos, de la realidad concreta con el mundo de los valores; es decir, es la integración de realizaciones y proyectos.

Unos años más tarde el psicólogo Williams (1968) propone que los valores ayudan a las personas a elegir acciones en una u otra dirección. Los valores siempre tienen un contenido cultural y se conforman teniendo en cuenta los significados socioculturales que les dan forma y sentido.

Se puede decir que Rokeach es quizás el primer investigador que proporciona una definición y teoría completa sobre los valores. Para el autor los valores se definen como creencias duraderas en las que una forma o modo de conducta o un estado de existencia se prefiere a otro que resulta opuesto o contradictorio (Rokeach, 1973). Para el autor un valor es un tipo de creencia localizada dentro de un sistema total de creencias de un ser humano.

Fronzizi (1981), entiende los valores como una cualidad estructural, una “gestalt”, que debe interpretarse. Propone que el valor implica que una persona o una cosa existen y a partir de ahí un sujeto que lo descubre añade cualidades y lo aprecia.

Escámez (1986) analiza a su vez la definición de Rokeach y sostiene que no todas las creencias son valores, pero que éstos forman parte de un sistema de creencias. Schwartz y Bilsky (1987), consideran el valor como la definición o concepto que una persona tiene de un objetivo terminal-instrumental y contiene intereses (individuales y/o colectivos) y es evaluado en un intervalo como principio rector de vida.

Como se aprecia en este resumen existen variadas definiciones de este constructo que plantean connotaciones en distintos puntos de vista del concepto de valor pero en hay algunos elementos que pueden considerarse comunes: “estructura cognitiva, creencias que guían la conducta e intereses concernientes a un dominio motivacional,” como plantean Schwartz-Bilsky (1987).

Para Fabelo (1996), al definir el concepto de valor se ha de considerar tres planos de análisis. Es preciso entender el valor como formando parte de la realidad social, también se ha de hacer referencia a cómo la significación social del valor se reflejada en la conciencia colectiva e individual y por último, referirse a como la sociedad se organiza y funciona en un sistema de valores reconocido oficialmente.

Villoro (1997), propone que los valores son características de una situación o de un objeto que provocan una actitud favorable. Para el autor las actitudes añaden a las creencias una connotación afectiva que puede ser positiva o negativa y considera que los valores son constructos multifactoriales que pueden incidir hacia un comportamiento o acción determinado. Desde el punto de vista educativo Vázquez (1999) hace hincapié en el aspecto de los valores que se refiere al impulso hacia una determinada conducta y a la posibilidad de ser guías del comportamiento para los individuos y los grupos.

En la última década se recogen las definiciones de otros autores, psicólogos y sociólogos que han estudiado este constructo. Hernández (2000) define los valores desde una perspectiva psicológica como “preferencias hacia metas o comportamientos fundamentados en apreciaciones”. Los sujetos desarrollan los valores en el proceso educativo dentro del ámbito familiar, escolar, de los medios de comunicación, de los amigos y en definitiva de distintas influencias sociales. Los valores que se adquieren tienen un componente dinámico y se van modificando según las circunstancias. A lo largo del paso del tiempo todos los individuos son críticos con su sistema de valores que van cambiando y desarrollando de nuevo.

Para Llinares, Molpeceres y Musitu (2001), los valores se pueden definir “como concepciones de lo deseable, con un considerable grado de abstracción y estabilidad”. Consideran a los valores como criterios que hacen posible juzgar como deseable o indeseable una situación, una acción o un objeto. Para éstos autores desde las aportaciones de Rokeach sobre los valores éstos se pueden considerar estructuras cognitivas que se relacionan con otras estructuras del pensamiento e intervienen en el comportamiento de las personas. Fierro y Carvajal (2003), añaden la connotación de basar a los valores también en las costumbres.

Y por último señalar la definición de Carrasco y Osses (2008) por la cual “los valores son un conjunto de creencias que guían la conducta y que permiten decidir entre diversas opciones siendo aprehendidas mediante el proceso de socialización, en el cual cobran relevancia diversas instituciones sociales.”

2.2. APORTACIONES TEÓRICAS INICIALES

El estudio de los valores ha sido abordado desde diferentes perspectivas (Psicología, Sociología, Antropología, Pedagogía). Profundizando un poco más que en el concepto de valor de los diferentes autores que se han acercado a este campo se puede

resumir las aportaciones de los mismos y la evolución de las distintas teorías que enmarcan el contenido conceptual actual sobre los valores humanos.

Para el sociólogo Williams (1968), como se ha referido con anterioridad, los valores siempre tienen un contenido cultural y se conforman por las restricciones y oportunidades de un sistema social y un entorno biofísico concreto. Por ello hay que estudiar los valores teniendo en cuenta los significados socioculturales que les dan forma y sentido. El autor sostiene que existe una serie de dimensiones fundamentales que caracterizan el sistema de valores sociales de una cultura determinada y que lo diferencian de otras. Pero estas dimensiones son propias de cada cultura en particular (Williams, 1968). Se interesa fundamentalmente por los valores de orientación social y describe el modo en que una cultura se concibe, piensa y se juzga a sí misma.

Dentro de la perspectiva de la psicología social, Garzón y Garcés (1989) analizan el estudio de los valores partiendo de Kluckhohn (1951), quien definió la noción de valor explicando la elección de cada componente de su definición, como "*Un valor es una concepción, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, sobre lo deseable, que influye en la selección de modos, maneras y propósitos disponibles de acción*" (p. 395). El autor concibe los valores como subjetivos que no pueden ser observados directamente. Tienen además una connotación positiva puesto que los valores no son solo una preferencia, sino una preferencia que la persona justifica moralmente. Los valores son conceptos o pensamientos acerca de estados finales deseables que trascienden las conductas o situaciones específicas guiando la selección y la evaluación de las conductas, estando ordenados por su importancia para la persona.

Parsons (1951, citado en Garzón y Garcés, 1989) recoge algunos de los contenidos de las categorías del modelo de Kluckhohn, partiendo de un enfoque distinto. Para el autor los valores son característicos de la acción humana, en cuanto que esta última presupone la elección de determinadas opciones. En su obra "El sistema social" reduce a dos los aspectos básicos del sistema social: La orientación motivacional de la acción humana y la orientación de valor, la cual definió como la que "*da los criterios que son las soluciones satisfactorias a los problemas planteados en la*

orientación motivacional", incluidos los criterios morales, que son particularmente importantes. El valor según Parsons (1966) es *"un elemento de un sistema simbólico compartido que puede servir de criterio para la selección entre las alternativas de orientación que se presentan intrínsecamente abiertas en una situación"* (p. 33).

Garzón y Garcés (1989) presentan la existencia de ciertas relaciones entre estas categorías u opciones planteadas por Parsons y los planteamientos de Kluckhohn (Martí Noguera, 2011):

1. Los dos reducen la complejidad de los sistemas de valor a unas grandes categorías que resumen la problemática de la acción humana.
2. Parecen basarse en la concepción del valor como un marco de interpretación y comprensión del mundo que conlleva una dimensión evaluativa y preferencial.
3. El valor aparece, pues, como fenómeno empírico de preferencias.

Siguiendo a Martí-Noguera (2011) Desde la psicología humanista, la visión de los valores puede considerarse dentro de la naturaleza de la existencia humana y se refieren no solo a hechos psicológicos concreto sino a experiencia psicológicas que no se pueden observar. En este sentido está Maslow (1959, citado en Garzón y Garcés, 1989) quien plantea a los valores como profundamente fundamentados en la naturaleza humana. Para Maslow el concepto de valor se basa en considerarlo como motivador de la autorrealización.

Para Maslow (1954), citado por Martí Noguera (2011, p. 65), la autorrealización "va acompañada de sentimientos de armonía, satisfacción, salud psicológica, sentimientos de identidad, creatividad, etc. Los valores representan la manifestación de esa tendencia del ser humano a expresarse. También para el autor existe una relación directa entre necesidades, salud psicológica, valores y autorrealización. Señala Maslow que las necesidades básicas o valores básicos pueden entenderse tanto como medios y como fines hacia la consecución de un único objetivo-fin; y el fin último es el auto-cumplimiento y la autorrealización del propio yo. Plantea la existencia de una jerarquía u ordenamiento de los valores, relacionada directamente con la jerarquía de necesidades que irían de las más básicas (de auto-conservación), hasta las llamadas necesidades psicológicas, interacción social, exploración del mundo exterior, etc.,

interdependientes entre las mismas que marcan tanto su fuerza e intensidad como su prioridad”.

El autor en su teoría sobre la motivación humana, sostiene que las necesidades son el motor de la persona. Con base en su teoría jerarquizó dichas necesidades en este orden:

1. La primera causa o motivo por las que una persona actúa son las exigencias fisiológicas relacionadas con la conservación de la vida, como comer, dormir, sexo, etc.
2. Afirma que una vez que se ha satisfecho dichas necesidades, el ser humano tiene necesidad de seguridad para cubrir contingencias futuras de los que dependen de él.
3. El ser humano requiere de relaciones sociales (amor de y para los demás). Aquí coloca las necesidades sociales o de estima.
4. La persona requiere de autoestima, tener una buena imagen de sí, es decir, aceptarse a sí mismo.
5. Por último el ser humano requiere trascender en su vida, es decir, tiene necesidad de autorrealización.

Maslow (1954) sostiene que a medida que las necesidades básicas se van realizando aparece la necesidad de satisfacer las siguientes y mientras que las primeras son comunes y universales a todos los individuos las necesidades de nivel superior, propias de la naturaleza humana, éstas diferencian a los individuos de distintas culturas. El autor considera el concepto de autorrealización como un proceso dinámico por el cual los individuos llegan a alcanzar sus potencialidades. Considera que los valores tienen un carácter individual y motivacional y está relacionado con las potencialidades de cada individuo (Garzón y Garcés, 1989).

Basado en esta teoría se asienta el modelo de Inglehart (1977), citada en Garzón y Garcés, 1989), quien sostiene que los valores son importantes predictores de comportamientos, intereses y actitudes, considerando que orientan las acciones de las

personas. Los valores personales, desde esta perspectiva, son guías motivacionales de orden superior y pueden explicar todas las acciones y conductas de menor nivel (Sánchez Cánovas y Sánchez López, 1994; citados en Garzón y Garcés, 1989). Goldstein (1959, citado en Garzón y Garcés, 1989), señaló que los valores son una expresión de la relación entre la naturaleza del mundo y la del hombre y considera que los valores proporcionan a las personas un modo de relacionarse con su medio (ambiental y social).

Garzón y Garcés (1989), citados por Martí Noguera (2011), terminaron señalando que el estudio de los valores se ha enfocado desde dos puntos de vista complementarios. Por un lado, una perspectiva que pone su interés en el estudio de los valores y su relación con variables de tipo social, política y económico. Teorías que intentan determinar en qué medida esas variables son las que establecen un perfil de valores aunque como mencionan Maio, G.R; Olson, J. M; Bernard, M. M; Luke, M. A. (2003), los valores derivan e influyen en las ideologías. Por otra parte, las teorías que analizan el impacto que los valores tienen sobre las actitudes y los comportamientos de las personas y de los grupos. Estas teorías comprenden los valores como significaciones que hacen posible una ordenación del sentir (sentimientos, emociones, afectos) y una orientación o guía del actuar. Como referentes de las mismas están Rokeach (1973, 1979) y Schwartz (1992, 1994, 2005). Estas aportaciones se hacen desde la psicología y actualmente representan las teorías más completas y aceptadas. Nuestro trabajo se va basar en la teoría de Milton Rokeach que interpretamos como la más completa y sistemática y de la que parten las más actuales aportaciones. Además debido a los numerosos estudios que se han realizado se va a comparar la evolución de la elección de valores por los adolescentes en un periodo de tiempo ya significativo.

2.3. LA TEORÍA DEL SISTEMA DE VALORES DE M. ROKEACH.

Se puede decir que en el campo de los valores ningún investigador ha sido más influyente en los últimos años que Milton Rokeach, que definió el concepto de valor, se implicó en el proceso de medida de los valores, realizó una clasificación de los mismos y distingue el concepto de valor de otros conceptos afines. Rokeach (1973), se

puede calificar como el padre fundador del estudio moderno de los valores. El autor hace un “distinción fundamental entre valores finalistas y valores instrumentales, define los valores como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final del ser, lo cual incluye un componente cognitivo (creencias) y un componente afectivo (evaluación). Indica también que los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideológicas, por una parte, y del comportamiento social por la otra, de donde se desprende que los valores guían la conducta a nivel individual y social” (Gómez, 2011, p. 36).

Para M. Rokeach el sistema de valores representa una organización aprendida de reglas que realiza una persona para establecer elecciones y resolver conflictos entre distintas formas de conducta (Rokeach, 1979). Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, los valores son representaciones a tres demandas universales: las necesidades básicas biológicas, las necesidades de relación social de las personas (motivos sociales) y las demandas sociales de supervivencia para un grupo. Para afrontar la realidad y las respuestas necesarias en la interacción, los sujetos deben pensar y planificar respuestas ante las tres demandas y sus contradicciones entre ellas. Estas demandas o necesidades existen para todas las personas. Además el autor añade que los valores forman parte de la estructura cognitiva del individuo y están integrados en el sistema de creencias, actitudes y opiniones.

Siguiendo a Martí-Noguera, (2011), Rokeach contempla como componentes fundamentales de los valores, las tres siguientes características:

- Un valor es una cognición acerca de lo deseable. Una persona tiene un valor, cuando cognitivamente conoce la manera correcta de comportarse o el correcto estado final para esforzarse.
- Un valor es afectivo en el sentido que puede generar una emoción acerca de él.
- Un valor tiene un componente conductual, en el sentido de que es una variable interviniente que conduce a la acción cuando es activada.

Rokeach plantea que las creencias, las actitudes y los valores son parte de un sistema integral, donde los tres elementos se encuentran interrelacionados y jerarquizados. En primer lugar sitúa las creencias como primer componente en la estructura, e identifica los valores como convicciones o creencias, prescriptivas, estables en el tiempo, que dirigen nuestras opiniones, juicios y acciones (Mayton, Ball-Rokeach y Loges, (1994). En segundo lugar, para Rokeach (1973, 1979) las actitudes son una organización de creencias relacionadas entre sí, que se mantiene en el tiempo y que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación. Como comenta el autor:

“Cada una de estas creencias es una predisposición que, debidamente activada, provoca una respuesta preferencial hacia el objeto de la actitud o hacia su situación, hacia otros que toman una posición con respecto al objeto de la actitud o a su situación, o hacia el mantenimiento o perseverancia de la actitud misma” (Rokeach, 1973; p.21).

Las actitudes serían por lo tanto representaciones de orientaciones generales que son persistentes del individuo frente a su medio y dependientes de los valores como un componente de los mismos. Los valores para Rokeach (1973), son creencias jerarquizadas sobre estilos de vida y formas de existencia que guían nuestras actitudes y comportamientos, mientras que las actitudes y los comportamientos serían más periféricos. Las actitudes, al estar situadas en la periferia de los valores, se plantean como más susceptibles de transformación y más circunscritas en su aplicación. Los valores, como un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar de una manera determinada, son componentes de la personalidad difíciles de cambiar, aunque Rokeach (1973) menciona que no son rígidos ni completamente estables, ya que si fuera de esta manera sería prácticamente imposible el cambio a nivel social e individual. Ello diferencia los valores, de los rasgos de personalidad, más fijos e inalterables y por ello que serían más difíciles de cambiar.

2.3.1 Concepto y funciones de los valores.

Según Rokeach (1973) citado por distintos autores, un valor es *“una creencia prescriptiva y duradera de que un determinado modo de comportamiento o un determinado estado final de existencia son, bien personal, bien socialmente, deseables, estimables o preferibles frente a otros”*(Pérez-Delgado, 1995, 2000; Pérez-Delgado y Martí, 1997; Payá, 1997; Berkowitz, 1998; García Alandete 2008; Martí-Noguera, 2011).

Para el autor las personas poseen un número de valores relativamente pequeño. Estos valores están organizados dentro de un sistema propio que responde ante cualquier situación siempre del mismo modo aunque en grados distintos. En la base de estos valores que posee cada individuo está la cultura, la sociedad y la personalidad de cada uno.

Siguiendo el resumen de García-Alandete (2008), para Rokeach el valor posee tres elementos que se interrelacionan: el componente cognitivo que hace referencia a lo deseable para cada individuo, el componente afectivo que supone a la adhesión o no a un determinado valor, según su consideración emocional y por último el componente conductual que cuando actúa hace referencia a que los valores guían la acción de la persona.

El valor es una creencia prescriptiva porque cumple una función reguladora y motivacional para el obrar moral (Pérez-Delgado, 1995, 2000). Poseen una *dimensión evaluativa*, puesto que el comportamiento está en relación de dependencia con lo que es deseable y preferible (Rokeach, 1973, 1979; Escámez, 1986). Por ello, un valor expresa una preferencia concreta y específica que propone una dirección concreta de actuación obligatoria y se basa en creencias evaluativas sobre la bondad o maldad de un objeto o situación determinada

Se puede decir que *un valor es prescriptivo u obligatorio* porque forma parte constitutiva del yo y de la autopercepción de la persona, *“responde a la satisfacción o insatisfacción del autoconcepto que una persona se ha formado de sí misma”* (Escámez, 1986, p.115). Para Escámez los valores son *“convicciones de lo preferible, obligatorias en tanto en cuanto producen satisfacción; y producen satisfacción porque llevan al*

sujeto a considerarse como competente y moral, ya que ello exalta el autoconcepto que de sí mismo, por la influencia de la sociedad y de sus distintas agencias, se ha formado” (Payá,1997, p.73). Esto es una concepción relacional, interpersonal, un enfoque interactivo, del valor en el que cada sujeto en relación con las decisiones que va tomando en sus relaciones sociales construye su carácter moral que forma parte del yo y es autorreferencial.

El valor es una creencia perdurable. Esto se debe a que los valores y las creencias son internalizadas por la persona y aunque van formando parte del yo desarrollándose de manera absoluta unos de otros son flexibles y se adaptan a las distintas situaciones por lo que perduran.

El valor propone un modo determinado de forma de actuar o un estado final de existencia preferibles a otros estados o conductas. Rokeach distingue dos grupos de valores: instrumentales y finales o terminales (Rokeach, 1973; Escámez, 1986; Payá, 1997; Martí y Samper, 1995). Esta distinción ya la anticiparon algunos filósofos y antropólogos (Martí-Noguera, 2011).

Dentro de esta *distinción entre valores instrumentales y finales*, y en la medida en que unos y otros suponen patrones de conocimiento e interacción con el medio social. Rokeach (1973) presenta la siguiente especificación (Martí-Noguera, 2011):

Valores finales, relativos a estados finales de existencia que se consideran deseables. Dentro de los valores terminales, Rokeach distinguía a su vez entre:

- Valores finales personales. Son aquellos valores cuyo objetivo está referido a estados deseables de existencia. como “una vida cómoda” o un “sentido de autorrealización”.
- Valores finales sociales. Son aquellos valores que representan estados que se perciben deseables para los ámbitos de interacción del sujeto o para la sociedad en su conjunto, como la “seguridad familiar” o un “mundo en paz”.

Valores instrumentales, relativos a modos de conducta positivamente valorados, dentro de los valores instrumentales, Rokeach diferenciaba entre:

- Valores morales. Son modos de conducta deseables que tienen un referente interpersonal y cuya violación provoca sentimientos de culpa.
- Valores de competencia y auto-realización. Son modos de conducta deseables que tienen un referente personal y cuya violación provoca sentimientos de vergüenza por la inadecuación personal.

Los valores finales e instrumentales configuran dos sistemas distintos aunque conectados entre sí y en la mayoría de la población los valores finales son dieciocho y los instrumentales alrededor de sesenta y cinco.

Para Rokeach los valores instrumentales están en función de otros y hacen referencia a modos de comportamiento. A su vez éstos se pueden considerar morales y de competencia. Los primeros que están relacionados con el obrar son fruto de la actividad. Los valores morales se refieren a modos de conducta interpersonal que producen malestar interno cuando el sujeto se salta su cumplimiento. Los valores de competencia obligan a la realizar conductas que el sujeto considera que debe hacer de un modo concreto.

Los valores instrumentales se relacionan con los valores finales de forma que los instrumentales funcionan como medios para alcanzar estos últimos (Rokeach, 1973; Escámez, 1986; Payá, 1997).

Siguiendo a Martí-Vilar (1994), para Rokeach el sistema de creencias de una persona incluye creencias acerca de la autoridad y acerca del mundo psíquico, de la sociedad y de sí mismo. Todo ello se desarrolla en la niñez, en la familia y en la escuela, siendo éstos los núcleos fundamentales de trasmisión e interiorización de valores.

Rokeach (1979) presenta los valores como universales y transituacionales, a su vez jerárquicos en orden a su importancia relativa para cada individuo y un componente principal de la personalidad. Para Garcés (1985), Rokeach sitúa el hecho de atribuir a los

valores un cariz auto-reflexivo en tanto que auto-concepciones que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás y del mundo social adquiriendo el carácter de sistema de creencias personales mediatizado por el contexto social que ayudan a las personas a tener un sentido de identidad a nivel individual y también de su propia comunidad social. Por ello, considera Garcés (1985) que Rokeach (1973) entiende los valores como guías del comportamiento humano que se adquieren básicamente en procesos de socialización primaria (familia y grupo de pares) y secundaria (escuela y otras instituciones).

Por ello se puede decir que para Rokeach los valores son aprendidos del medio ambiente por la acción de la socialización en la cultura, a través de la influencia de los grupos de referencia. Las normas culturales son de un país, de una familia, de una organización, de un grupo de amigos que influyen, cambian y proponen la forma en que un valor es representado. A partir de aquí el sujeto tiene de sí mismo unas concepciones que adquiere en la socialización cuando elige una u otra forma, bien de comportamiento concreto, bien preferencias o modelos ideales de existencia. Los valores son utilizados por el individuo como instrumentos o medios (valores instrumentales relacionados con conductas ideales) para la realización de ciertos fines o como metas en sí mismas (valores finales o modos ideales de existencia).

Como se ha dicho los valores, para el autor están dentro de la estructura de la personalidad del sujeto y cumplen una función que impulsa y dinamiza el comportamiento. Los valores cumplen las siguientes características: (Escámez, 1986):

- Son patrones-guía de la vida. Suponen una guía que orienta hacia maneras de actuar y suponen unas preferencias.
- Ser fundamento del comportamiento y pueden satisfacer necesidades últimas o instrumentales.
- Sirven de mediadores en la percepción del propio “yo” y el de los demás.
- Sirven para sentar las bases de los comportamientos de uno mismo y de los otros.
- Sirven para justificar las influencias que se pretendan ejercer sobre otros sujetos.

Para Rokeach los valores sirven (Martí-Vilar, 1994) para posicionarse ante principios sociales, ideológicos, políticos y religiosos, para presentarnos ante los demás y compararnos con los otros, evaluar y juzgar a nosotros mismos y a los otros. En este sentido también sirven para interiorizar creencias y actitudes que de forma racional no serían aceptadas.

En este sentido, en relación a valores y normas sociales, Rokeach (1973) señala que los valores sirven como una forma social y culturalmente aceptable de articular necesidades, por ejemplo la necesidad sexual puede ser culturalmente reconstituida como valor por amor. Hitlin y Piliavin (2004) comentan que la expresión y satisfacción de necesidades biológicas puede reflejarse a través de valores culturales aceptados, pero estos valores no son necesidades.

2.3.2 Sistemas de valores.

Rokeach (1973) define el sistema de valores de una persona como “la organización de reglas aprendidas para resolver conflictos y escoger alternativas entre dos o más modos de conducta o dos o más estados de existencia”. Los valores proporcionan una serie de caminos o normas de aceptabilidad social que permiten la satisfacción humana. Además los valores están ordenados formando una jerarquía que cada sujeto construye con sus propios condicionantes (Payá 1097).

Para Rokeach (1973) entre los valores finales y los valores instrumentales hay una relación de dependencia funcional y desde su punto de vista hay determinados estados finales de existencia, como la paz, la libertad o la autorrealización, que se valoran porque satisfacen ciertas necesidades fundamentales. Otros valores y modos de conducta, como la buena educación, ser independiente o la curiosidad se valoran por su instrumentalidad para la consecución de dichos estados deseables para el sujeto. Ambos sistemas de valores (instrumentales y finales) conforman un subsistema dentro del sistema general de creencias u organización cognitiva humana que también está jerarquizado en sí mismo. Según el autor los valores finales son para el sujeto más importantes que los instrumentales, siendo auto-concepciones más estadísticamente

significativas, por lo que ocuparían posiciones más centrales en el sistema cognitivo y serían más persistentes a través del tiempo. Ambos sistemas de valores tendrán una interconexión funcional, puesto que comportándose de una forma determinada se alcanza un fin o meta determinado.

También en esta estructura jerárquica del sistema de creencias habrá creencias centrales que el sujeto considera más importantes que otras más periféricas que estarían por debajo en las preferencias de una persona. Las creencias más centrales o significativas son más resistentes al cambio. Para Rokeach (1973), las auto-concepciones que tiene el sujeto acerca de su propia moralidad o competencia son las creencias más importantes y contrales.

Por otro lado los cambios en la experiencia personal, cultural y social pueden ir produciendo un reordenamiento de prioridades, gracias a la flexibilidad del sistema de jerarquías propio de cada sujeto. Se puede decir que el individuo para reducir la tensión que subyace en su sistema cognitivo, en lugar de reprimir las contradicciones, puede cambiar o modificar aquellas cogniciones que son menos importantes, para ir cambiando la jerarquía de valores acorde a las emociones con lo que el equilibrio vuelve de nuevo al sistema cognitivo y se ven modificadas las actitudes que favorecen el nuevo orden.

Como conclusión y siguiendo a Martí-Vilar (1994) las aportaciones de Rokeach (1973,1979) al estudio de los valores suponen una concepción integradora y sistematizadora de gran influencia en las investigaciones posteriores sobre los valores, puesto que define los valores, proporciona un instrumento de medición de los mismos, y elabora una teoría explicativa y completa.

En la revisión de su teoría, Rokeach colocó los valores como el centro de la personalidad del ser humano. Gracias a las investigaciones de Rokeach los valores se enmarcan en el ámbito de las estructuras cognitivas y de conocimiento como representaciones simbólicas dentro de la investigación psicosocial (Musitu et al.,1997).

En cuanto a las principales críticas a su teoría, inciden sobre todo en el problema de la transculturación; esto es, la validez y generalización de sus resultados para todas

las culturas. Rokeach incidió en el problema del método histórico y transcultural de su teoría, lo cual fue una constante en toda su obra, considera que el sistema de valores varía una cultura a otra en dependencia de las características funcionales de los individuos: edad, sexo, parentesco, estatus y ocupación, en su teoría general de valores se centra sobre este punto al decir que todas las personas, con indiferencia de la cultura a la que pertenecen, poseerán los mismos valores; la diferencia estribará en el grado de importancia que una cultura asigne a algunos de ellos (Martí-Noguera, 2011).

2.4. TEORÍA GENERAL DE LOS VALORES DE S. SCHWARTZ

Aunque en el presente trabajo se ha considerado más adecuado utilizar la Escala de medición de valores de Rokeach, entre otras causas, por sus características psicométricas y especialmente por la gran cantidad de trabajos que la utilizan, que van a facilitar la comparación en nuestra investigación, interesa mencionar las teorías que basadas en este mismo autor, desarrolla Simón Schwartz.

Desde al planteamiento de Rokeach y teniendo en cuenta algunas de las críticas realizadas, a finales de los ochenta, un grupo de autores presentaron un proyecto de investigación y profundización en el estudio de los valores que ha tenido gran repercusión en los últimos años en este campo. En el mismo se hizo hincapié en tener en cuenta el carácter transcultural de los valores y la necesidad de analizando los aspectos comunes, conocer como son los valores en diferentes culturas. Schwartz y Bilsky (1987) definieron el valor como: *"un concepto individual sobre una meta transituacional (terminal o instrumental), que expresa un interés (individual, colectivo o ambos) incluido en un dominio motivacional que se valoran por el rango de importancia y que actúa como principio guía en la vida de cada cual"* (p.553).

Schwartz y Bilsky (1987), partiendo de su concepto sobre los valores, añaden tres notas a mismo: Los valores son creencias que se refieren a comportamientos deseables y sirven de guía y evaluación de comportamientos. Schwartz asume la

preocupación de los antropólogos por la investigación comparada y la conceptualización psicosocial de los valores que propone M. Rokeach, considerando que los valores son respuestas culturales a los problemas humanos fundamentales. Partiendo de ello describe los valores concretos que forman una cultura y trata de definir la conceptualización del individualismo/colectivismo interesándose por la estructura y organización interna de los valores e intentando contrastar transculturalmente una hipotética estructura universal de sistemas de valores.

Esta teoría está basada en las necesidades universales básicas. Para Schwartz (1992) los valores de cada persona pueden ser de dos tipos: Los que dan preferencia a lo personal y los que se abren hacia los cambios. Los valores de grupo pueden ser también de dos clases: los que dan preferencia a lo tradicional y conformista y los que guían hacia la benevolencia.

Schwartz y Bilsky (1987) plantean que los valores son como metas al servicio de las personas y de los grupos. Los valores que se orientan a intereses personales son opuestos a los que se orientan hacia los intereses colectivos.

Schwartz propone cinco tipos de valores que sobre todo se orientan a conseguir intereses personales y son: poder, logro, hedonismo, estímulo y autodirección. Estos valores se encuentran en una región opuesta a la que forman los valores colectivistas. Los valores de grupo los define como los siguientes: benevolencia, tradición y conformidad.

En la tabla 2.1 se muestran los 10 dominios del modelo de Schwartz (1992, 1994) con descripciones, y las dimensiones que forman los dominios de valor (Martí-Noguera 2011).

Tabla 2.1. Dimensiones y dominios de valor del modelo de Schwartz
(Martí-Noguera 2011)

Dimensión	Dominios o facetas	Descripción	Valores Representativos
Individualismo	Poder	Status social y prestigio, o dominio sobre los demás o sobre los recursos	Poder social, riqueza, autoridad, conservar imagen pública, reconocimiento social.
	Logro	Éxito personal mostrando las competencias según los estándares sociales	Con éxito, capaz, ambicioso,
	Hedonismo	Placer y gratificación física	Placer, disfrutar de la vida.
	Estimulación	Excitación, novedad, y una vida variada	Vida variada, Vida excitante, atrevida.
	Auto-dirección	Pensamiento independiente y elección de la acción, impulso hacia lo creativo	Creatividad, Independencia, capacidad para elegir las propias meta y ser libre, curiosidad.
Mixto	Universalismo	Comprensión y aprecio hacia los otros y hacia la naturaleza. Actitud de protección y de tolerancia	Un mundo en paz, Igualdad, Proteger el ambiente, Justicia social, igualdad, un mundo de belleza, unidad con la naturaleza, tolerancia, sabiduría, y amistad verdadera.

	Seguridad	Armonía y estabilidad personal y hacia los otros que proporciona seguridad.	Seguridad familiar, seguridad nacional, orden social, limpieza, reciprocidad de favores, sentimiento de pertenencia.
Colectivismo	Tradición	Respeto y compromiso hacia las costumbres del grupo (religiosas o culturales)	Devoto, Respeto por la tradición, Aceptando mi parte en la vida, humildad, moderada
	Conformidad	Capacidad para controlar los impulsos que puedan dañar a otros o saltarse las normas.	Obediencia, autodisciplina, buenos modales, honra a padres y ancianos.
	Benevolencia	Tendencia a proporcionar bienestar a las personas.	Amor maduro, Amistad verdadera, Ayudar, perdonar, lealtad, responsabilidad, honestidad.

Schwartz propone denominar a los estados finales deseables, metas finales y las conductas deseables como metas instrumentales. Con respecto a la naturaleza y origen de los valores, Schwartz y Bilsky (1987) presentan una serie de dominios o facetas que responden a tres demandas según se refieran demanda del tipo de meta (final o instrumental); a la demanda colectiva o personal y a la motivación propia.

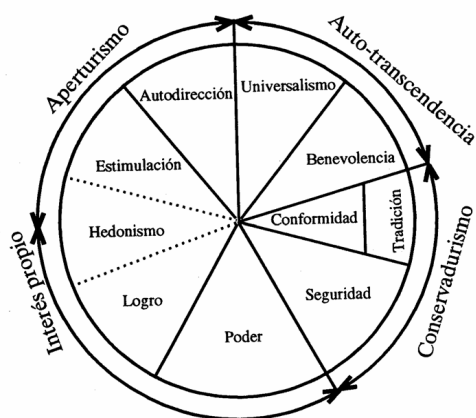
La diferencia con respecto al resto de definiciones existentes hasta este momento, es que Schwartz (1992) establece que los valores se diferencian por el tipo de meta motivacional que expresan y, a su vez, esa expresión de metas se corresponde con la respuesta a tres condiciones básicas universales: Las necesidades que tienen las personas como organismos biológicos, las necesidades de interacción social y los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos.

Schwartz (1992) señala además que existe un conjunto de relaciones dinámicas entre los tipos motivacionales de valores que surge del supuesto subyacente de que las

acciones emprendidas para realizar cada tipo de valor tiene consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden entrar en conflicto o ser compatibles con la realización de otro tipo de valores.

Los valores responden a tres exigencias humanas y a partir de aquí Schwartz (1994) dedujo diez *tipos o dominios de valor motivacional*: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Los valores específicos contenidos en un determinado dominio, responden a satisfacer una misma motivación. Los sujetos según la importancia que conceden a la motivación que hay en la base, también concederán una importancia similar a todos los valores del mismo dominio. Pero las motivaciones no son independientes, están relacionadas dependiendo del grado de afinidad o de oposición; por ello se tiende a conceder una importancia o preferencia similar a las motivaciones que son muy afines entre sí (Llinares et al., 2013).

Gráfico 2.1. Relaciones estructurales entre los diez tipos motivacionales de valores (Schwartz y Barnea, 1995)



En dicha estructura, analizada factorialmente por Schwartz y Boehnke (2004), observamos como en un primer eje los valores de *Auto-transcendencia*: universalismo y benevolencia, es decir los valores que inciden en los valores de aceptación de las demás personas como iguales y la preocupación por su bienestar, se oponen a los valores de *Auto-promoción*: valores de logro y de poder, es decir, los que inciden en la consecución

del propio éxito y el dominio sobre los demás.

Un segundo eje, ortogonal al primero, opone los valores de *Conservacionismo*: el cual engloba los valores de conformidad, tradición y seguridad, incide en los valores de sumisión al grupo, la preservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad; mientras que con la dimensión de *Apertura al cambio*: con los valores de auto-dirección y estimulación, incide en valores de pensamiento independiente y acción que favorecen el cambio. El décimo valor de hedonismo se encuentra en el espacio entre los ejes de apertura al cambio y de Auto-promoción.

Por último y partiendo de estos conceptos sobre los valores, hay que señalar la importancia que como docentes tiene el conocimiento y estudio de los mismos, puesto que influyen directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Según se propone en las últimas investigaciones (Llinares et al. 2013, p.2) “las creencias epistemológicas y el sistema de valores resultan críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y deben tenerse en cuenta a la hora de afrontar el reto del diseño de la enseñanza universitaria”. Del mismo modo se considerará en la enseñanza secundaria el conocimiento de los valores de los alumnos como importante a la hora de afrontar decisiones sobre la programación educativa.

2.5. RELACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA Y EL CONTENIDO MORAL

Desde años atrás distintos autores han intentado vincular la psicología moral y los valores (Martí-Vilar, 1994). Muchas son las investigaciones que se han hecho en los últimos años y recogeremos las más significativas especialmente en el ámbito más cercano.

En primer lugar es importante señalar que teniendo en cuenta una concepción constructivista del desarrollo moral, se parte de la existencia de una jerarquía de valores que se van adquiriendo en la socialización y sobre todo, al encontrarse el individuo en un situación de tener que tomar decisiones para resolver un conflicto (García Ros, Pérez

Delgado y García 1991). Cuando esto ocurre y aparece el conflicto moral, el sujeto tiene que elaborar un razonamiento que entre otras cosas incluye valores y creencias propias.

Algunos autores apuntan a proponer que se eligen determinados valores en función del estadio moral que una persona ha alcanzado (Zanón 1993; Sirera 1994). Los autores que postulan que el desarrollo moral es también un proceso en el que se van cumpliendo etapas o estadios, afirman que hay un cambio en los distintos tipos de valores a medida que los sujetos van culminando las distintas etapas de desarrollo moral, hasta llegar a modos más universales.

La estructura moral puede afectar a componentes específicos del contenido moral y el análisis de los estadios morales de Kohlberg sugiere que ellos determinan qué valores han de ser tenidos en cuenta en una decisión moral. Así pues para Kohlberg solo a partir del estadio 3 las personas consideren el valor de las relaciones interpersonales y ello puede conducir a decisiones morales específicas. También afirmó que en estadios superiores se puede esperar una mayor habilidad para resolver problemas más complejos, una perspectiva más amplia y una aplicación más consistente de las reglas lógicas (Pérez-Delgado y Martí-Vilar, 1997)

Pérez-Delgado y Mestre (1995), elaboran la conclusión después de los trabajos de investigación realizados que los jóvenes que manifiestan razonamiento postconvencional son los que más eligen valores que relacionados con la autorrealización y con el desarrollo personal e interiorización de los mismos.

En el estudio realizado por Pérez-Delgado y Martí-Vilar, (1997), en el que se proponen validar los resultados de anteriores investigaciones que relacionan el pensamiento moral y la preferencia de valores en adolescentes, sobre una muestra de 809 jóvenes, se quiere someter a prueba si la explicación estructuralista del desarrollo moral propuesta por Kohlberg, mantiene algún tipo de conexión con los contenidos morales, aunque solo sea en el plano de los grandes valores. Para ello utilizan la Escala de Valores de Rokeach y el Cuestionario de J. Rest de problemas sociomorales. Como conclusiones indican que el desarrollo de las estructuras del juicio moral arrastra una orientación hacia ciertos contenidos morales, lo que no implica soluciones morales

uniformes. Pero eso sí, la diferencia de perspectivas morales de los diferentes estadios no es indiferente respecto a los valores que entran en juego en las situaciones morales. En la investigación se recoge que el pensamiento moral posconvencional predispone a la elección de unos valores frente a otros.

De esta manera, y siguiendo las aportaciones de Retuerto (2004) se concluye que en la adolescencia existe un paralelismo entre el pensamiento postconvencional y un razonamiento internalizado (PROM), junto con un retroceso del pensamiento postconvencional (DIT) y razonamiento orientado a la aprobación (PROM). Todo ello recogido en los trabajos de investigación de este autor. Para finalizar, en palabras de Eisenberg, el razonamiento prosocial y el razonamiento orientado a la justicia siguen caminos paralelos sobre todo 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 postconvencional, 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 1997, p.281-282).

A modo de conclusión

El valor es una propiedad y/o cualidad de las cosas o las personas y se puede decir que todo lo que existe tiene un valor. Los valores humanos son un componente fundamental en la vida humana, por tanto inseparables de nuestro ser. Resulta imposible imaginar una vida sin valores. Los valores hacen posible “acondicionar el mundo”, definirlo y dotarlo de significado.

En el campo de los valores ningún investigador ha sido tan influyente como Milton Rokeach, que definió el concepto de valor y propuso una teoría completa sobre los mismos. Se implicó en el proceso de medida de los valores y realizó una clasificación de los valores. El autor hace una distinción entre valores finalistas y valores instrumentales, es decir define los valores como una preferencia permanente para una conducta o para un estado final del ser. Esta concepción incluye un componente

cognitivo (creencias) y un componente afectivo (evaluación) además. Indica que los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideológicas. Desde de la psicología cognitiva se considera que los valores son representaciones a tres demandas del ser humano: las necesidades biológicas, las necesidades de relación y las demandas sociales de un grupo. Las necesidades existen para todos los individuos y llevan a elecciones impulsadas por los valores. El autor añade que los valores forman parte de la estructura cognitiva de las personas y están integrados en el sistema de las creencias, de las actitudes y de las opiniones posicionándose en el centro de la personalidad. Las propuestas de Rokeach al estudio de los valores son una concepción integradora y sistematizadora que ha tenido gran influencia en las investigaciones posteriores.

Partiendo del planteamiento de Rokeach surgen las teorías de Schwartz y Bilsky (1987). Postulan que los valores son creencias que se refieren a comportamientos deseables y sirven de guía y evaluación de comportamientos. Schwartz asume la preocupación de los antropólogos por la investigación comparada y la conceptualización psicosocial de los valores que propone Rokeach y considera que los valores son respuestas culturales a los problemas humanos fundamentales.

Esta teoría está basada también en el supuesto de que los valores son respuesta a las necesidades universales básicas. Para Schwartz (1992) los valores de cada persona pueden ser de dos tipos: Los que dan preferencia a lo personal y los que se abren hacia los cambios. Los valores de grupo pueden ser también de dos clases: los que dan preferencia a lo tradicional y conformista y los que guían hacia la benevolencia.

CAPÍTULO III

LAS ACTITUDES RELIGIOSAS Y LA CONDICIÓN MORAL DE LA PERSONA

Al contrario que en otros países europeos, el estudio e investigación sobre el desarrollo de la psicología de la religión en España, salvo excepciones, ha sido poco significativo. Son escasas y recientes las investigaciones sobre la conducta religiosa, la religiosidad y la psicología de la religión, quizás todo ello debido a rasgos histórico-culturales de nuestro país. No ha sido hasta hace pocos años, y debido al empuje en otros países que están realizándose en universidades españolas trabajos sobre psicología de la religión. Los referentes en el exterior se encuentran fundamentalmente en los estudios de la conducta religiosa en el contexto americano y centroeuropeo. Un ejemplo es el que representan las investigaciones que se desarrollan en el *Center for Psychology of Religion* de la Universidad Católica de Louvain-la-Neuve, y en Bélgica en la Universidad de Louvain. Estos trabajos se desarrollan dentro de los estudios de psicología social, pero relacionados con otras áreas dentro de la psicología: educación salud, religión etc. (Muñoz, 2004). También en los últimos años son destacables las investigaciones realizadas en la Facultad de Psicología de la Universitat de València en las que se ha tenido en cuenta el factor de la religiosidad de los sujetos en el marco de la psicología de la evolutiva.

Siguiendo a Muñoz (2004) abordar el estudio de lo religioso en el campo de la psicología obliga a emplear la metodología y el rigor científico en aspectos objetivables o funcionales que forman parte de manifestaciones de la realidad que pueden ser observables. Si el estudio sobre las manifestaciones de la religión se realiza de estas formas utilizando un enfoque plural y psicológico y con métodos objetivables y respetando la significación de la religión se pueden extraer conclusiones que puedan servir por ejemplo en otros campos como la educación. Argyle (1985) propone que hay una relación bidireccional entre la psicología general y la psicología de la religión. Considerando la psicología de la religión el estudio del fenómeno religioso que "tiene como misión el examen de las condiciones psicosociales e intrapsíquicas de las

relaciones con lo sobrehumano realmente existentes, con independencia de que se den en un contexto psíquicamente sano o perturbado, de que se experimenten a diario o sean vivencias excepcionales" (Grom, 1994, p. 405).

La influencia de la religión en el comportamiento humano es pues suficientemente significativa para que sea estudiada en el ámbito de la psicología. El objetivo de este capítulo va a ser tratar de averiguar cuáles son las actitudes religiosas de los estudiantes de secundaria y para ello se va a tomar la actitud religiosa como sinónimo de religiosidad. Se analizará si existen variables que condicionen las actitudes religiosas, como la edad, el sexo y el nivel educativo y también se pretende relacionar las actitudes religiosas con los valores elegidos por los adolescentes. Se pretende ayudar a conocer cuál es el mundo religioso del adolescente y como se relaciona con otras variables planteadas.

Se trata también, dentro de este marco teórico, de hacer una aproximación a las teorías más actuales de las actitudes en general y al estudio de las actitudes religiosas o religiosidad, bajo el punto de vista de la psicología. Las actitudes religiosas de los estudiantes se van a obtener a partir de lo que los jóvenes han dicho sobre sí mismos y se analizarán las declaraciones que hace el propio sujeto sobre sus sentimientos y prácticas religiosas. En resumen, se trata de conocer si lo moral y lo religioso son dicotómicos, independientes o hay alguna relación entre ellos.

En el fondo y en relación con las preguntas que hacíamos al comienzo del trabajo y al igual que otros psicólogos de orientación cognitivo-evolutiva se trata de responder a algunas preguntas: ¿las creencias religiosas son estímulos para una moral de principios? ¿Las creencias religiosas colaboran o impiden el desarrollo moral prosocial? ¿La religiosidad de los sujetos les hace moralmente más postconvencionales? ¿Existe relación entre las actitudes religiosas de los sujetos y los valores y comportamientos altruistas de los mismos, para que se pueda enmarcar la religiosidad como un valor positivo hacia la sociedad?

3.1. PSICOLOGÍA DE LAS ACTITUDES

Dentro de la Psicología Social ha sido considerado de gran importancia, el ámbito de investigación relativo a las actitudes. Gordon Allport a principios del siglo XX afirmaba que el concepto de actitud era la “piedra preliminar en el edificio de la Psicología Social” (Allport, 1935, p-63; en Sabucedo, D’Adamo y García, 1997).

Una actitud viene a ser *una disposición o motivación personal que influye en el comportamiento de un individuo*. También las actitudes pueden considerarse como una forma de motivación social o grupal. Desde un punto de vista psicosocial una actitud no se puede definir como predisposición estable y rígida, sino que se entiende como una opción relativa, como un marco de referencia. De ahí la importancia del desarrollo del estudio de las actitudes para conocer y describir conductas y relaciones de las mismas con constructos psicológicos de grupos sociales que nos interesa estudiar.

3.1.1. Concepto de actitud.

Las actitudes son constructos teóricos y no acciones concretas que una persona realiza. No son actos que se puedan observar directamente y se puede decir que a partir del comportamiento concreto de las personas, que sí que se puede observar directamente, los científicos hacen inferencias de las que extraen evaluaciones y conclusiones acerca de determinados objetos, sucesos, personas, etc. (Bem, 1967) .

Cuando se habla de actitud se hace referencia a la relación que se establece entre el sujeto y un objeto, de tal modo que en función de la evaluación realizada se supone una predisposición a una actuación concreta del sujeto que se observa.

La *dimensión evaluativa de la actitudes* el eje o centro de atención de las teorías más actuales como las de Martin Fishbein y Ice Ajzen (1980) y precisamente las más recientes investigaciones se basan en las relaciones entre actitudes y comportamiento. Se considera la “actitud como la predisposición personal a responder de manera consistente y determinada en relación con un objeto, persona, resultado o suceso, siendo las respuestas de naturaleza afectiva –sentimientos evaluativos y preferencias-,

cognitiva –creencias-, conativa –intenciones- y comportamental –acciones manifiestas específicas” (Fishbein, et al., 1980; Escámez, 1986).

Las actitudes funcionan como factores que predisponen hacia un modo determinado de forma de actuar y predisponen respondiendo a una motivación intrínseca que es mayor cuando hay una actitud positiva del sujeto hacia el objeto de comportamiento.

3.1.2. La teoría de la Acción Razonada de M. Fishbein y I. Ajzen.

Siguiendo la síntesis de García-Alandete (2008), para Fishbein y Ajzen, el comportamiento de las personas está influido por la intención que está determinada por la actitud hacia un modo de actuar y por una norma subjetiva que establece cada sujeto. La “Teoría de la Acción Razonada” de Fishbein y Ajzen (1980), es un modelo teórico que permite explicar y comprender globalmente como el comportamiento de un sujeto está determinado por la predisposición que se relaciona con la valoración afectiva que establece la persona, de un objeto determinado o de una acción concreta (Escámez, 1986; Eiser, 1989).

Estos autores distinguen varios elementos diferenciados e interrelacionados dentro del área actitudinal:

a.- Las Actitudes:

Lo esencial es el componente afectivo-evaluativo y siguiendo a Fishbein y Ajzen (1980) y a Escámez (1986) señalan las siguientes características:

- *Las actitudes son predisposiciones.*

Se refieren a la probabilidad de que un sujeto realice un determinado comportamiento teniendo en cuenta que éste se relacione con una motivación auténtica que es mayor cuando tiene una actitud determinada positiva, en términos afectivos, cognitivos y conativos.

- *Las actitudes cumplen una serie de funciones y son aprendidas.*

Se refiere a que las actitudes son estructuras psicológicas aprendidas que se van desarrollando en la interrelación personal y que no son innatas. Aparecen como el resultado de la interrelación y socialización y realizan unas funciones determinadas (Triandis, 1974; Rokeach, 1979; Escámez, 1986; Ortega, 1986; Payá, 1997). Todo ello ocurre también con las actitudes religiosas que cumplen unas funciones determinadas que influyen en la elección de comportamientos:

- ✓ Función de interpretación y explicación del mundo.

Se refiere a “predisposiciones positivas hacia todo aquello que da sentido y mantiene coherencia en la visión que el sujeto tiene de la realidad como totalidad” (Escámez, 1986, p.21).

- ✓ Función de socialización y adaptación instrumental.

Las actitudes permiten la socialización de la persona y la predisponen afectivamente de forma favorable hacia formas de actuar que eviten conflictos con los otros.

- ✓ Función expresiva de las actitudes.

Las actitudes, forman con las creencias una relación de dependencia y se considera que los valores son un tipo de creencia. Las actitudes expresan y manifiestan las preferencias y no preferencias personales por determinados valores.

- ✓ Función de defensa.

Permiten la identificación de las posiciones personales distintas a las propias y proteger el “ego” de la ansiedad que pueden producir algunos estados internos.

- ✓ Función de potenciación y mantenimiento del autoconcepto y la autoestima.

Como conclusión se puede decir que las actitudes nos permiten responder consistentemente de forma favorable hacia un objeto determinado. Se basan en una evaluación personal de las consecuencias de un comportamiento concreto y por otro lado suponen una implicación personal en la realización del mismo (Escámez, 1986).

b.- Creencias

Las creencias se encuentran en la base de cualquier comportamiento y “aparecen cuando a un objeto se le asigna un atributo considerado como un aspecto discriminable del mundo del individuo” (Escámez, 1986, p. 40). Dependiendo del origen se pueden describir diferentes tipos de creencias. Se pueden definir como estados de la mente en los que se asumen como verdaderos y válidos experiencias o conocimientos sobre determinadas situaciones. Forman parte de los esquemas mentales y se refieren a todo tipo de actitudes y paradigmas.

Todas las personas poseen un conjunto de creencias esenciales que tienen sobre sí mismas, sobre el mundo y sobre los otros. Estas creencias implícitas se basan en la experiencia emocional y se pueden mantener incluso ante evidencias en contra.

Algunos psicólogos consideran al ser humano como una máquina que funciona con sistemas complejos de creencias que desarrolla y sirven de forma eficiente para orientar las acciones futuras de la persona, al margen de que sean correctas o no, cumplen su función de ser útiles para la supervivencia.

c.- Normas subjetivas.

Se relacionan con las creencias normativas, y tienen su origen en la percepción personal de las expectativas. Es una percepción subjetiva sobre las presiones sociales para realizar una conducta. El cumplimiento o no de una norma subjetiva implica algún tipo de recriminación social que admite el sujeto. Existen normas subjetivas de carácter intuitivo y descriptivo, según se relacionen con la percepción que hace la persona sobre lo que piensan, o sobre cómo actúan los referentes significativos.

d.- Intención.

Las actitudes y las normas subjetivas se relacionan a través de la intención con el comportamiento específico. Muestran la posibilidad de realizar una conducta

e.- Conducta.

Se refiere a los comportamientos o acciones determinados que realiza una persona en un momento y en unas circunstancias concretas.

3.1.3. Estudio psicológico de las actitudes religiosas.

Como ya se ha indicado con anterioridad se va a hacer referencia a la actitud religiosa como sinónimo de religiosidad, entendiendo la misma, como la *“expresión subjetiva y personal de la religión y no como la expresión o manifestación colectiva y sociocultural de la religiosidad. La entenderemos como característica constitutiva de la persona, bien sea de aceptación, indiferencia o de clara oposición o rechazo”* (García Alandete, 2009 p.60).

La actitud religiosa es un constructo psicológico que influye en el comportamiento humano, pero la investigación en este campo debe hacerse desde una dimensión constatable, empírica y evaluable, dentro las posibilidades de la Psicología. Para Vergote (1973) al investigar la religiosidad se tiene que atender a las actitudes y expresiones de tipo religioso y considerar los factores sociales y personales. Es fundamental la utilización de instrumentos de evaluación objetivos, abstenerse de no enjuiciar acerca de los interrogantes de alcance filosófico y limitarse a los aspectos en términos científicamente objetivos y así mismo tener en cuenta que la religiosidad puede ser un fenómeno cambiante en la persona y a lo largo del tiempo. No obstante existen diferentes enfoque teóricos bajo los que se puede estudiar la religiosidad.

Para Moraleda (1977) aún teniendo en cuenta todo lo expresado con anterioridad, existen diversos aspectos que deben considerarse y que son propios de las actitudes religiosas. Sus teorías son compartidas por otros autores que han estudiados la religiosidad desde diferentes ópticas (Vergote, 1973; Milanese y Aletti, 1974; Grom,

1994). Se puede resumir que para estos autores la actitud religiosa es resultado de las relaciones e interacciones de distintos procesos psicológicos:

- Procesos cognitivos en los que se incluyen las creencias religiosas
- Procesos afectivo-evaluativos en los que se incluyen sentimientos asociados en el objeto central de la actitud religiosa
- Procesos reactivos que se refieren a la intención comportamental

Hay que tener en cuenta que los componentes de estos procesos se realizan dentro de un contexto social concreto que lo sustenta, muy importante en las actitudes religiosas. Además cuando se habla de actitud religiosa se hace referencia a que existe una intención muy concreta, puesto que “posee una unidad de significado que le da su orientación específica hacia lo divino; y que es la que en definitiva la hace ser religiosa” (Moraleda, 1977, p.35). Ello implica unos determinados comportamientos, hábitos y expresiones. También como las actitudes en general son estructuras psicológicas aprendidas, no innatas y forman parte del contexto social con el que interaccionan.

La religiosidad tiene una dimensión evolutiva y dinámica y se somete al proceso de estructuración progresiva dentro del proceso de desarrollo personal

Se destaca que en las actitudes religiosas el contexto histórico, cultural y social tiene una gran importancia para el desarrollo de la religiosidad de las personas. Pero teniendo en cuenta que la actitud religiosa está totalmente relacionada con las expectativas del grupo de pertenencia del sujeto se puede decir que la actitud religiosa de una persona, para parte de los psicólogos, no corresponde a una auténtica religiosidad personal, sino que responde a una religiosidad sociológica.

Desempeña las mismas funciones que las actitudes en general:

- Función explicativa: Puede facilitar a la persona una cosmovisión determinada de la realidad.
- Función adaptativa o utilitaria. Puede proporcionar la inclusión, y sentido de pertenencia a un determinado grupo social.

- Función expresiva de valores. Puede proporcionar la legitimación de la defensa de unos determinados valores
- Función defensiva. Puede operar de marco defensivo al compartir con los otros unos contenidos.
- Función de potenciación del autoconcepto y de la autoestima.

3.1.4. La prosocialidad y las actitudes religiosas

En muchas religiones las relaciones humanas pasan a ser esenciales en el hecho religioso, proponiendo actitudes y creencias en el sentido dignificador del ser humano. Rasgos como el altruismo y la prosocialidad están implícitos en la esencia de las religiones, esencialmente monoteístas y mayoritarias en los creyentes de nuestra sociedad.

Aunque en el trabajo que se ha realizado nos centramos en el razonamiento moral prosocial y no tanto en la conducta, indudablemente existen relaciones entre estos constructos y por ello se va a hacer una referencia de forma resumida al comportamiento prosocial y la religión.

Los comportamientos prosociales se pueden definir como “aquellos comportamientos que no buscando recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados” (Roche, 1995).

Siguiendo el estudio de R. Roche (1995) sobre religión y prosocialidad, el altruismo tradicional se enriquece con comportamientos prosociales, un término algo más actual para hablar de las acciones del ser humano orientadas a satisfacer y ayudar a los demás. También lo que consideramos prosocialidad añade una dimensión más social

o colectiva y una motivación realista que acepta motivaciones intrínsecas pero menos ideológicas y religiosas.

Existen muchos comportamientos de relaciones e interacción humana que se refieren a la prosocialidad o comportamiento prosocial: compartir, ayudar, confortar, etc. Teniendo en cuenta la definición de prosocialidad como la conducta a favor de los demás, sin espera de una recompensa material y cuyo objetivo va más allá de lo persona y que se orienta hacia la unidad de las personas y a conseguir el bien para los otros, se pueden hacer algunas preguntas: ¿Podría estar relacionado esta dimensión de la prosocialidad con los objetivos religiosos que se orientan a la consecución del bien personal y de toda la humanidad? ¿Existe elementos de la práctica y experiencia religiosa que motivar al ser humano creyente hacia conductas prosociales? Una investigación de 34.000 adolescentes (Donahue, M.J. and Benson, 1995) concluye que existe una relación positiva entre la religiosidad, los valores y las conductas prosociales.

Para R. Roche (1995) el mundo actual necesita de valores absolutos esenciales y auténticos y parece que los que proporciona la religión actualmente no están al alcance del pensamiento post-moderno, si no se refieren a conductas a nivel personal y concreto a favor de los demás. Parece que la experiencia religiosa es más auténtica en cuanto es más social y además es también más funcional para el Yo. La prosocialidad revoluciona las conductas llevando a la persona a un compromiso con lo social y hacia una justicia social, pero a su vez ello se implica se enraíza en unos valores que la religión ofrece como fundamentales. Es aquí donde se puede estudiar la relación ente las variables altruismo-egoísmo y actitudes religiosas. Entonces se puede hablar del diálogo entre la creencia y la sociedad.

Partiendo de que las creencias se consideran cogniciones aceptadas o asumidas por las persona, (valores) que proporcionan significados sobre el mundo y la sociedad, la religión influye por la capacidad estructuradora de las cogniciones. Roche (1995) citando a McIntosh, afirma que la importancia de la religión en la vida se relaciona con la habilidad que puede tener la persona para dar sentido a los sucesos negativos de la vida como la muerte o la enfermedad. La religión proporciona herramientas para

interpretar y reconstruir positivamente los sucesos negativos y dar un nuevo significado a la realidad.

Para algunos autores este marco conceptual y de valores universales y hacia los otros, aparece de la necesidad del ser humano de tener una previsibilidad, una cierta comprensión cognitiva de los profundos problemas que plantea la existencia.

Siguiendo a Roche (1995) explica que para ciertos autores, las conductas prosociales actuarían a favor de la salud de las personas. Otros sin embargo encuentran aspectos desfavorables, en lo que se refiere a la falta de cumplimiento de las metas propuestas por los valores del altruismo y no alcanzadas. No se trata de cuáles son las creencias de las personas, en este sentido se trata de cómo se procesan estas creencias y pueden servir para solucionar problemas personales y sociales o todo lo contrario.

Pero hay que considerar que no es lo mismo, ni siempre coinciden en un persona, comportamientos y creencias. Puede haber personas con una conocida adhesión a unos principios prosociales pero que no se refleje en la conducta. ¿En qué medida los principios y valores elegidos afectan a las conductas? Se pasaría a la esfera de la moralidad. Interesaría evaluar con rigor qué medios utilizan la práctica religiosa para impulsar hacia comportamientos prosociales y altruistas. También seguramente deberán existir diferencias entre las religiones según sus principio y valores

Por último en este apartado se va a hacer referencia a un trabajo de revisión y recopilación sobre las distintas investigaciones que relacionan la religión con algunos rasgos de personalidad y comportamiento, especialmente el autocontrol realizado en la Universidad de Miami: *Religión, Self-Regulation, and Self-Control: Associations, Explanations, and Implications* de Michael E. McCullough and Brian L. B. Willoughby (2009). Haciendo un resumen, sobre la base de esta revisión se pueden extraer cinco conclusiones:

En primer lugar, existe una fuerte evidencia de que la religión esta positivamente relacionada con rasgos que son considerados en la base de la personalidad de auto-

control (Aziz y Rehman, 1996; Bergin et al. 1987; Desmond et al., 2008; French et al., 2008). Pero también hay evidencia sustancial de que padres religiosos tienden a tener hijos con altas puntuaciones en auto-control (Bartkowski et al. 2008). Aunque también otros estudios proporcionan datos que no coinciden con estos trabajos (Fishbach et al., 2003; Wink et al., 2007).

En segundo lugar, la evidencia apoya que la religión influye en la selección del objetivos y de alcanzar metas. Religiones específicas prescriben objetivos específicos para que sus seguidores los lleven a cabo. Por ejemplo los cristianos y los musulmanes de todo el mundo parecen valorar más las relaciones sociales positivas y la armonía social y menos las actividades hedonistas, que son más valoradas por las personas no religiosas (Roberts y Robins, 2000; Saroglou et al., 2004).

En tercer lugar, la evidencia de que la religiosidad promueve la autoconciencia través de sus efectos intermedios en el autocontrol del comportamiento en la dirección de los objetivos pro-sociales, como la honestidad y la generosidad (Randolph-Seng y Nielsen, 2007; Shariff y Norenzayan, 2007). Esta investigación preliminar debe ser reforzada por las pruebas más estrictas en el futuro. También se encuentran pocos datos para la evaluación de la propuesta de que la religión promueve el desarrollo de la fuerza de autorregulación.

En cuarto lugar, existen estudios que muestran que algunas formas de meditación y la oración afectan a las regiones corticales que se relacionan con la autorregulación, (Por ejemplo, Aftanas y Golosheykin, 2005; Azari et al., 2005; Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson, y Davidson, 2007; Newberg et al., 2003). Que influyen en las variables como la atención que es fundamental para la autorregulación (Chan y Woollacott, 2007; Tang et al., 2007) y que pueden disipar las emociones negativas, especialmente entre los participantes de algunas prácticas religiosas (Koole, 2007). Otros estudios sugieren que los imaginaria religiosa positiva (Weisbuch-Remington et al., 2005) y la lectura Bíblica (Wenger, 2007) puede servir para los fines indicados aunque es necesario más estudios.

En quinto lugar, se encontraron cuatro estudios que apoyaron la propuesta (Desmond et al., 2008; Walker et al., 2007; Welch et al., 2006) sobre la capacidad de la religión para promover el autocontrol o la autorregulación y como ello puede explicar parte de las asociaciones de la religión con la salud, el bienestar y el comportamiento social.

Vale la pena señalar que a pesar de que la mayor parte de la investigación que ha revisado en este documento se llevó a cabo en América del Norte con personas que provienen predominantemente de ambientes cristianos, la evidencia obtenida de personas de otras naciones y de otras religiones, también es generalmente consistente con las conclusiones de los trabajos mencionados (por ejemplo, Aziz y Rehman, 1996, Francis y Katz, 1992; French et al., 2008; Saroglou et al., 2004; Watson et al, 2002; Wilde & Joseph, 1997). Por lo tanto, sugiere (con apertura a la posibilidad de que esta conclusión sea incorrecta) de que las conclusiones que se han extraído en este documento pueden reflejar no sólo cómo la religión opera dentro de una nación en particular, una sociedad en particular, una religión determinada, o en un momento determinado, sino más bien, una característica general de la religión en sí misma. También se proponen en el artículo algunas direcciones para futuras investigaciones.

3.2. LA CONDICIÓN MORAL Y RELIGIOSA DEL SER HUMANO

Se va a partir de considerar como la mayoría de autores que *la moralidad y la religiosidad* son dimensiones constitutivas de la persona, *pero dimensiones diferentes*. De hecho el ser humano puede o no ser religioso o creyente y poseer o no una moral muy desarrollada.

Se podría decir que en cuanto que la dimensión moral se orienta hacia el justo obrar y lo que se considera como bueno y correcto para el ser humano, la religiosidad se refiere a la relación con lo trascendente. Por ello se va a considerar que son dimensiones distintas aunque relacionadas en algunos aspectos, según consideran

diversos autores, tal y como señalan Smith (1986) y Glover (1997) y Kohlberg y Power (1981).

Del mismo modo, también es habitual entre los investigadores sugerir que se tenga en cuenta el influjo del factor religioso al estudiar el desarrollo moral. Esto es debido, según Pérez-Delgado, Mestre y Samper (1999), gracias al declive de la orientación conductista y el auge de la psicología cognitiva que trata de relacionar las variables religiosas y el desarrollo moral de los sujetos.

Sobre las relaciones entre estos dos constructos, religiosidad y desarrollo moral se han podido encontrar diversos estudios que en algunos casos parecería que fueran contradictorios. Siguiendo la investigación de Martí Vilar (2001), se plantea que muchos estudios han encontrado correlaciones positivas entre razonamiento moral y varias medidas de religiosidad (Brown y Annis, 1978, Stoop, 1979; Sapp y Jones, 1986; Sapp y Gladding, 1989; Tritter, 1992). Aunque también hay que indicar que otros estudios no han encontrado relación significativa directa entre religiosidad y moralidad (Harris, 1981; Kohlberg, 1981).

Rest (1986a) resume así los resultados de las investigaciones realizadas con el DIT sobre la religión y desarrollo moral: "El hallazgo más llamativo de las investigaciones entre religión y juicio moral es la correlación consistente en las puntuaciones P del DIT y las creencias religiosas. Los descritos como conservadores religiosos tienden a puntuar más bajos en P que sus compañeros más liberales. Las relaciones entre otras dimensiones de la religiosidad y el juicio moral son menos llamativas. La afiliación religiosa tiene poca relación con el juicio moral. La educación religiosa muestra una relación no clara. El conocimiento tiende a correlacionar significativamente con el razonamiento moral, pero ambos pueden deberse a la habilidad cognitiva de los sujetos. Aunque la conclusión es todavía provisional, la motivación intrínseca parece servir de variable moderadora que intensifica la relación entre juicio moral y creencias religiosas."

Moral y religión en L. Kohlberg

Hanson (1991) afirma que Kohlberg encuentra un lugar propio para la moral y otro para la religión, porque para él *son dimensiones distintas de la vida humana que se complementan pero no interfieren*. Además se ha de tener en cuenta que para Kohlberg y Power (1981) el punto de partida del discurso racional sobre la relación entre la moralidad y la religión, es el reconocimiento de algún grado de autonomía de la moralidad y del discurso moral respecto a cualquier otra forma de discurso, bien sea religioso, científico o político.

El autor asume la autonomía de la moralidad y de los principios morales y rechaza las teorías emotivistas del razonamiento moral. Estas teorías sostienen que los razonamientos morales no tienen sentido como razonamientos científicos y niegan que pueda haber otro tipo de significado y validez distintos al significado de una verdad científica y en ella no incluyen el estudio sobre Dios y las creencias religiosas. Aunque considera que la más importante y fértil teoría emotivista de la moralidad y la religión sea la de Freud.

Kohlberg sin embargo, respalda el enfoque de la ley natural y explica que hay ciertos rasgos compartidos entre el orden natural tal como es conocido por la ciencia o por la metafísica, y el orden moral tal como es conocido por la filosofía moral. La moralidad, como dominio autónomo de la razón práctica, es distinta a la ciencia como dominio de la razón teórica, pero en ellas hay estructuras paralelas. El autor afirma un paralelismo entre la estructura de la justicia, tal como es conocida por la filosofía moral y la estructura de la naturaleza, tal como es conocida por la ciencia (Kohlberg y Power 1981).

Según Pérez-Delgado, Mestre y Samper (1999), desde finales de la década de los ochenta las relaciones que se pueden establecer entre religión y moral empiezan a entrar en crisis, ante la sospecha de que el instrumento que se venía utilizando para medir el desarrollo moral, es decir, el DIT de J. Rest no sería el más adecuado para sacar conclusiones sobre ello. La independencia, propuesta por Kohlberg, de las variables

religiosas y de la moralidad, no originó ningún problema. Se trataría de dos dimensiones distintas de la vida humana, en la que los estadios de razonamiento moral son de carácter transcultural y no se veían afectados por el fenómeno de las distintas religiones. El problema surge cuando investigaciones posteriores informan de las interacciones que aparecen entre religión y desarrollo moral. En general, las correlaciones aparecen inversas, es decir, a más desarrollo moral menos religiosidad, por una parte, y por otra, la mentalidad religiosa conservadora suele relacionarse en sentido inverso también con el desarrollo moral. Estos dos datos consistentes van a suscitar la cuestión por los medios que han conducido a tales resultados, es decir, la pregunta se va a dirigir a cuestionar la validez del DIT de J. Rest como instrumento de medida del desarrollo del razonamiento moral (Pérez-Delgado et al. 1999).

Se parte pues de que para la justificación de unos determinados principios morales no es necesaria la religión, ni la fe religiosa, pero Kohlberg admite que ésta sí se requiere para la elevación de los unos determinados principio (Kohlberg, 1974; Pérez-Delgado et al., 1999). Por otra parte el razonamiento moral está directamente relacionado situaciones de conflicto personal y como el ser humano elige unas respuestas u otras y se basa en el desarrollo del sentido de la justicia.

El pensamiento religioso se define como *una reflexión consciente que provee, en última instancia, de razón y significado a la vida*, en la que se trata de dar respuestas a preguntas de sentido último de la vida, que se relacionan también con una determinada moralidad y exigen respuestas. La moralidad se considera como uno de los aspectos de la religiosidad (Kohlberg, 1980; Smith, 1986).

Para Kohlberg, así como el desarrollo cognitivo y lo que denomina experiencias sociomorales influyen directamente en el desarrollo moral, no lo hace tanto la religiosidad (Glover, 1997). El razonamiento moral y el religioso pueden investigarse como dominios separados. Sin embargo, hay un desarrollo paralelo de las estructuras del razonamiento moral y del religioso. Alcanzar una determinada estructura del razonamiento moral es “necesario pero no suficiente” para alcanzar la estructura religiosa paralela. La función ética del pensamiento religioso es servir de soporte a las

estructuras del razonamiento moral que se desarrollan con cierta autonomía respecto a las estructuras religiosas.

El paralelismo entre las estructuras morales y las estructuras metafísicas o religiosas es tan generalizado como para que surjan diversas expresiones de pensamiento sobre una ley natural. El reconocimiento de esta relación entre la moralidad y la naturaleza de una realidad última no depende de tradiciones específicas sobre la “ley natural”, ni en el caso de las formas de pensamiento teístas ni en el de las panteístas.

No obstante aunque no exista lo que se considera una relación directa entre el desarrollo moral y la religiosidad, hecho avalado por los estudios más recientes, para Kohlberg si “existe un paralelismo entre las intuiciones morales bien desarrolladas e intuiciones religiosas sobre la naturaleza o realidad última. Estas intuiciones religiosas dan forma a una orientación ontológica general de “ley natural” y respaldan a los principios de justicia” (Kohlberg y Power 1981, p.179). Kohlberg llega a esta conclusión a través de la relación entre desarrollo de la moralidad y las teorías que analiza para la formación moral en los centros educativos: Teoría del mandato divino, teorías emotivistas de los autores neofreudianos y teoría de la ley natural sobre moralidad y religión de Kohlberg y Power (1981).

Resumiendo pues, para Kohlberg (1981) la moralidad debe definirse dentro del ámbito de discurso autónomo, aunque propone abordar el tema de la relación entre el pensamiento religioso y las etapas del juicio moral. Para ello parte de clarificar las funciones del pensamiento moral y las del pensamiento religioso. La función del pensamiento moral es resolver rivalidades entre individuos sobre la base de una norma o principio. La función primaria del razonamiento religioso es afirmar la vida y la moralidad en relación a un fundamento trascendente o infinito, o dándole un sentido de totalidad.

En lo que se refiere a la relación que Kohlberg establece entre moralidad y religiosidad, el autor establece un séptimo estadio como último de las etapas de desarrollo moral (Kohlberg, 1992; Pérez-Delgado et al., 1999). Se trata de lo que el autor

nombrado como “estadio blando” de pensamiento ético-religioso. El mismo no tiene que ver con los criterios de estadio estructural según Piaget y no lo considera un estadio moral en el sentido estricto. Tampoco presenta constatación empírica de este estadio y lo relaciona lo que denomina religiosidad cósmica, un concepto más allá del razonamiento moral de principios o postconvencional. Para el autor es una forma de razonamiento que puede dar respuesta a cuestiones sobre las razones de la propia moralidad. Pretendía dar respuestas a cerca del porqué de la moral, de la fatalidad y del sentido de la vida y podría decirse, trascendentes, que no son resueltas por el razonamiento exclusivamente lógico (García Alandete, 2008). Estas cuestiones están más allá de lo que se puede considerar cuestiones morales y se refieren a una perspectiva más trascendente y de cosmovisión del ser humano y todo lo creado.

Para Kohlberg la moralidad de principios de la que trata el estadio 6 *“exige un último estadio de fe exigida por los principios morales universales, lo llamo estadio 7; pero el término es tan sólo una metáfora. Una orientación de fe no cambia fundamentalmente la definición de los principios universales de la justicia humana encontrados en el estadio 6, pero los integra con una perspectiva sobre el sentido”* (Kohlberg, 1974, p. 14).

Kohlberg argumenta que el razonamiento religioso responde a la pregunta “¿por qué ser moral?”. En la Etapa 6, sin embargo, los principios éticos universales no pueden ser justificados directamente por las realidades del orden humano o social. Tal moralidad “requiere” de un modo único una etapa última de orientación religiosa e impulsa a las personas hacia la misma. Como se ha señalado, la orientación religiosa requerida por los principios morales universales es algo que ha llamado la “Etapa 7” (Kohlberg, 1973) *aunque* el término es sólo una metáfora (usada porque presupone los conflictos y temas que surgen en la Etapa moral 6). A grandes rasgos es equivalente a lo que Fowler llama una Sexta Etapa de la fe.

Parte de la noción de la “Etapa 7” proviene del análisis de Erikson (1950) de una etapa última del ciclo de vida en la cual se alcanzaría la integridad y se confrontaría definitivamente a la desesperación. A este nivel, la respuesta a la pregunta “¿por qué ser moral?” implica la pregunta “¿por qué vivir?”, y la pregunta paralela “¿cómo

enfrentar la muerte?”. La “Etapa 7” es el intento de Kohlberg por abordar la cuestión de por qué *practicar* la moralidad, de por qué ser moral en un mundo injusto (Higgins-D’Alessandro, 2011). La llamada “Etapa 7” representa una continuación del proceso de asumir una perspectiva cósmica cuya primera fase es la desesperación.

3.3. RELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES RELIGIOSAS Y RAZONAMIENTO MORAL.

Getz (1984) y Rest (1986a) encontraron en sus investigaciones que jóvenes que se autodefinían más religiosos puntuaban inferior en razonamiento moral prosocial, comparados con jóvenes que se consideraban menos religiosos o con una religiosidad más liberal.

Según Pérez-Delgado, (1992, 1995), en estudios que se realizaron con jóvenes encontraron que los adolescentes con escasa formación religiosa, obtenían puntuaciones más altas en el razonamiento postconvencional que los sujetos que se declaraban “religiosos” y las diferencias aumentaban con la edad. En esta investigación los jóvenes que se declaraban “Muy buenos católicos” obtenían el menor porcentaje de P10 . Como conclusión se obtenía que existe una relación significativa entre razonamiento moral postconvencional y religiosidad negativa de modo que a mayor religiosidad menor puntuación en razonamiento moral suponiendo que ello se debía a que la autonomía personal era significativamente contraria a la religiosidad. Aunque se aprecia que los jóvenes que puntúan alto en “Importancia de Dios en la propia vida”, del Cuestionario de Actitudes Religiosas (A.R.E.) y que puntúan también alto en el valor “Salvación” en la Escala de Valores (A) de Rokeach, tienden a obtener valores más altos en las puntuaciones en el razonamiento postconvencional.

Hay que señalar también un exhaustivo estudio de Tinoco Amador, (2009) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa de México que trata de Identificar los constructos de la religiosidad entre los jóvenes universitarios en México. El trabajo ha

tratado de analizar de forma exhaustiva las actitudes de los jóvenes universitarios en lo que se refiere a la religión. Para ello se ha utilizado una escala de medición tipo Likert de 64 reactivos, que ha sido validada estadísticamente por expertos en análisis factorial a fin de darle validez científica y estadística a sus. Se evaluó a 880 jóvenes de universidades públicas y privadas, de distintas instituciones y tipos diferentes de estudios. En los resultados aparecen diferencias estadísticamente significativas por tipo de universidad y sexo, En esta investigación *“concluye que la religiosidad es un constructo de procesos ideológicos que dan sentido de vida al individuo, basándose en prácticas, costumbres, hábitos, percepciones, predisposiciones y valoración que se da al concepto; no se circunscribe sólo a la pregunta “¿cuál es tu religión?”* (Tinoco Amador, 2009).

En esta investigación se considera que la religiosidad da sentido a la vida a través de las creencias. Está constructo psicológico, basado en una serie de percepciones, valoración y predisposición, a través de unos hábitos, prácticas, costumbres e ideas. El trabajo evalúa la actitud de los jóvenes estudiados ante la religiosidad y qué hace referencia a los factores que la componen. Cada joven estructura su religiosidad dependiendo de distintos factores como la pertenecía a un grupo de referencia y las relaciones e historias de vida que va configurando con el grupo y en su vida cotidiana.

En la investigación se pone de manifiesto que la religión sigue siendo un elemento importante en la vida del joven. Pero para los jóvenes universitarios estudiados, no es lo mismo la Iglesia y sus creencias y no está de acuerdo con la iglesia en los sacramentos, la práctica religiosa, los ritos y otros aspectos que esta marca. Tampoco cree que "Sólo hay una religión verdadera", pero piensa que no se debería creer en otra religión más que en la católica". En definitiva los jóvenes en este estudio diferencian las creencias religiosas que consideran válidas, aunque creen que no existe solo una verdad y piensan que se evitarían problemas si las personas no tuviesen creencias distintas. Consideran a la religión católica una religión de amor a los otros. Aparecen aspectos nuevos en el trabajo que hasta el momento no se habían estudiado, como el estudio de las creencias sobre “la Virgen María” porque para los mexicanos es

un elemento fundamental de sus creencias. Se aprecia en los resultados que el elemento que más tiene que ver con la religiosidad es la familia y los amigos y no tanto el sexo.

Seguramente debido al tipo de instrumento utilizado, no aparecen diferencias significativas que expliquen la complejidad del pensamiento religioso en este estudio por lo que es necesario, para profundizar en el tema, plantearse otras formas y modos de trabajo. No obstante se puede decir que los jóvenes que puntuaron alto en una actitud positiva ante la religiosidad son los que han estudiado en instituciones de confesión católica. En el otro lado, los jóvenes que manifiestan una actitud más negativa ante la religión han estudiado en universidades públicas. Los autores de la investigación indican que no es su objetivo afirmar que una determinada institución educativa promueva unos u otros valores religiosos y que se tendrían que estudiar más en profundidad otras variables, especialmente los roles sociales y ambientales. En la investigación se hace referencia también a la relación entre conflictos, convivencia y religión. Esta parte es nueva en cuanto a los elementos en estudio, pero es necesario profundizar para sacar consecuencias más concluyentes.

En lo que se refiere al marco teórico del trabajo se hacen referencias a la conveniencia de generar estrategias de trabajo social en una sociedad en cambio y necesitada de potenciar estas relaciones. Se parte de la idea de que lo religioso es una construcción de la sociedad, que hace posible la realidad psicológica de la religiosidad. Es un proceso que da sentido a los individuos que creen permitiendo la cohesión social y desarrollando identidades sociales e individuales al margen de las creencias o dogmas de la religión. “Es el proceso, la idea y la esperanza de un mejor mañana, de un proceso de transformación y superación del ser humano” (Tinoco Amador, 2009).

Para concluir hay que señalar otras investigaciones que tratan de encontrar relaciones del razonamiento moral y las actitudes religiosas y que han dado resultados contradictorios y que indican que es un campo a investigar. Están aquí los trabajos de Martí- Vilar (2001) que sí encuentra relaciones significativas positivas entre estos constructos. Según Pérez-Delgado et al. (1999), citado por Martí Vilar (2001) afirma que de la religiosidad popular no se puede esperar una religiosidad asumida

racionalmente y que favorezca el desarrollo del juicio moral. No ocurre lo mismo con una religiosidad interiorizada racionalmente, asumida y practicada en sus aspectos morales.

Por otro lado los datos de la investigación de la de Pérez-Delgado et al. (1999) en adolescentes españoles indican que las creencias religiosas favorezcan el desarrollo moral y que la madurez moral favorece el crecimiento religioso. Según Pérez-Delgado et al. (1999) los sujetos más religiosos tienden a puntuar más alto en madurez moral. A partir de estos resultados es necesario profundizar en la investigación en esta área. Para Martí-Vilar (2001) aunque alta mucho para la confluencia de resultados, los obtenidos por dichos autores confirman el influjo de la formación religiosa a la hora de fijar las relaciones entre ética y religión.

3.4. RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES RELIGIOSAS Y LOS VALORES HUMANOS

Siguiendo el trabajo de García Alandete (2008) se puede afirmar que para la mayoría de autores la religión proporciona a la sociedad y al ser humano normas, y valores que sirven de impulso y guía para el comportamiento de las personas (Pérez-Delgado et al., 1999). Se puede decir entonces, que la religión lleva implícita una serie de contenidos morales o lo que se puede llamar código moral que relaciona a los seguidores de una determinada religión con una conducta y con un código de valores y que a su vez los diferencia de los que no pertenecen a ese grupo concreto. La religiosidad, especialmente la que forma parte de una institución determinada, cohesionada y con normas concretas, proporciona un código de comportamiento y pensamiento moral e influye en la persona de forma poderosa.

En lo que se refiere a la relación que existe entre creencias y valores se puede afirmar que el sistema de valores que posee una persona está basado en unas determinadas creencias que sirven de sustento del mismo, proporcionando una determinada cosmovisión García Alandete (2008). “Una concepción del mundo es una

preferencia por un conjunto de valores. Es una opción axiológica. Tiene como fundamento determinadas creencias que implican opción fundamental por determinados valores “ (De la Pineda, 1994, p.49).

Haciendo referencia a otros trabajos de investigación, Pérez-Delgado (1992) con una muestra de adultos, y utilizando para evaluar el Cuestionario de Actitudes Religiosas (A.R.E.) y la Escala de Valores (A) de Rokeach (1979), los sujetos que se definían como “no religiosos” elegían más los valores relacionados con un mundo agradable, felicidad, ser independiente y autosuficiente. Por otro lado los sujetos que se sentían “religiosos”, por otro lado preferían lograr la salvación, la amistad y la obediencia, es decir, valores más relacionados con la trascendentalidad y con una orientación humanista y personalista.

Estos estudios concuerdan con los resultados de otra investigación Pérez-Delgado (1995), en la que utilizando los mismos instrumentos para la evaluación que se ha descrito con anterioridad y con una muestra de adolescentes encontró que los jóvenes que se declaraban “religiosos” elegían valores relacionados con la trascendentalidad, y los adolescentes que se autodefinían “no religiosos” elegían más valores orientados hacia la autorrealización y la independencia personal. En cuanto a las relaciones entre religiosidad, valores y razonamiento moral, Pérez-Delgado y Mestre (1992), concluye que el valor ‘Salvación’ está relacionado con el razonamiento moral convencional en el estadio 4 del desarrollo moral, y se relacionaba negativamente con el razonamiento moral postconvencional de tal modo que podría considerarse que existe una crisis de apego a lo religioso en la edad juvenil (Pérez-Delgado y Mestre, 1992)

En un trabajo realizado por García-Alandete (2008) se propone estudiar las relaciones entre la actitud religiosa y valores preferidos de jóvenes universitarios españoles (n= 323; 48 varones, 275 mujeres). Para ello utilizó en la evaluación la Escala de Valores (A) de Rokeach (1979) y un cuestionario de actitudes religiosas. Concluye en su estudio que si que existen relaciones significativas entre la preferencia y jerarquía de valores y las actitudes religiosas de este grupo de universitarios. En lo referido a los valores finales, el preferido por los jóvenes es la Seguridad familiar y lo menos preferidos sean los valores Seguridad nacional y Salvación. Estos valores se pueden

relacionar o asociar con un concreto posicionamiento social y además las conclusiones del estudio en general, están en consonancia con resultados de otros trabajos (Pérez-Delgado, 1992,1995; Pérez-Delgado y Martí, 1997). Propone el autor que en futuras investigaciones es necesario confirmar si los resultados responden a una tendencia sociocultural general. De los valores instrumentales se muestra como preferido el valor Honradez, seguido de Responsabilidad. Por el contrario los menos elegidos son ser Ambicioso y Creativo.

Por último se va mencionar una investigación realizada por Angelucci, L., Dakduk, S., Juárez, J., Moreno, A. y Serrano, A. (2009) cuyo objetivo fue determinar los valores y las dimensiones predominantes en la comunidad de estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello en su sede de Caracas, Venezuela. A tal fin, se diseñó una escala auto-aplicada de 55 valores, que se administró mediante una selección intencional a 3384 estudiantes, la cual se analizó a partir del análisis descriptivo y estructura factorial de los valores estudiados. De los resultados se derivan cinco dimensiones o factores denominados de acuerdo con su composición: Cosmopolitas, Sociales, Instrumentales, Morales y Conservadores. Los estudiantes asignan mayor importancia a aquellos valores que aluden a la relación con los otros e implicación con el colectivo, lo cual se refleja en un mayor peso los valores morales, instrumentales y sociales, en contraste con los cosmopolitas y conservadores.

3.5. JÓVENES Y RELIGIOSIDAD

En los últimos años en España se han realizado diversos estudios y encuestas que recogen el comportamiento y las actitudes de los jóvenes españoles con respecto a los valores y la religión. En un estudio realizado por Elzo, J.(2005) se pueden resumir algunas conclusiones en lo que se refiere a los comportamientos morales y su justificación. En líneas generales, para los jóvenes hay que decir que los comportamientos relacionados con la vida privada, (exceptuando la violencia de género), suelen ser todos aceptados y justificados. Consideran los jóvenes que en las

relaciones cercanas y personales y en las decisiones vitales no se justifican las intromisiones externas y solo aceptan las normas que privadamente cada uno adopta. Por otro lado lo que más rechaza además de violencia de género y terrorismo es la pena de muerte y todo lo referido a la corrupción y moral pública.

Según el estudio de Elzo (2005), el análisis de la evolución muestra que en los jóvenes españoles se manifiestan más permisivos y tolerantes en general y justifican más conductas que en el estudio del año 1984. Fundamentalmente se justifican los comportamientos privados y de relaciones personales, a la vez que son más estrictos con conductas colectivas y sociales. Se manifiestan más liberales y abiertos. También son más permisivos comparados con los europeos excepto con la pena de muerte que los europeos la justifican en más medida.

Se pueden resumir los valores que manifiestan los jóvenes en este estudio en las siguientes conclusiones.

- Se preocupan por lo personal y cotidiano: Padres, amigos y salud.
- Justifican cada vez más los comportamientos privados y al contrario toleran menos actitudes y comportamiento públicos con los que no están de acuerdo.
- Son poco tolerantes, cada vez menos, con los vecinos, aunque los jóvenes europeos en ello son menos tolerantes que los españoles.
- Se van desinteresando de los movimientos de compromiso social y están poco comprometidos con problemas sociales.
- Lo que más preocupa de la evolución se refiere a la disminución de la autoestima de los jóvenes.
- Aumenta claramente el sentimiento de desapego a España y va disminuyendo el apego a la autonomía y consideran cada vez más el sentimiento de ser europeo y de su localidad.
- Se consideran cada vez menos religiosos y aumenta el rango de creyentes no practicantes, indiferentes y ateos.

Por último, en otro estudio realizado por Moreno y Pereira, (1996) con una muestra de 580 chicos y chicas universitarios que cursaban carreras humanísticas concluyeron los resultados siguientes: Los jóvenes que se manifestaron creyentes practicantes obtuvieron una puntuación más alta en la actitud a perdonar ofensas. Los estudiantes con bajo nivel de práctica religiosa puntuaron más alto en promedios del factor de venganza y de agresividad.

A modo de conclusión

La influencia de la religión en el comportamiento humano es tan importante y pues significativa que debe ser estudiada en el ámbito de la psicología. Se trata de averiguar cuáles son las actitudes religiosas de los adolescentes y para ello se considera la actitud religiosa como sinónimo de religiosidad. Se va a analizar si existen variables que condicionen las actitudes religiosas, como la edad, el sexo y el nivel educativo y también estudiar las relaciones entre las actitudes religiosas y los valores preferidos por los adolescentes. Se pretende conocer cuál es el mundo religioso del adolescente y como se relaciona con otras variables planteadas.

Se parte de considerar las actitudes como una disposición o motivación personal que influye en el comportamiento de las personas y también de los grupos sociales. Desde un punto de vista psicosocial una actitud no es una predisposición estable y rígida, sino que se entiende como un marco de referencia que puede motivar una conducta.

Las actitudes funcionan como factores que predisponen hacia un modo de actuar respondiendo a una motivación intrínseca que es mayor cuando hay una actitud positiva del sujeto hacia el objeto de comportamiento.

La “Teoría de la Acción Razonada” de Fishbein y Ajzen (1980), es un modelo teórico que permite explicar y comprender globalmente como el comportamiento de un sujeto está determinado por la predisposición que se relaciona con la valoración afectiva que establece la persona, de un objeto determinado o de una acción concreta.

La actitud religiosa es una actitud más que como otras es resultado de las relaciones e interacciones de distintos procesos psicológicos. Al referirse a las actitudes religiosas nos referimos a que existe una intención u orientación específica hacia lo trascendente y lo divino. Ello implica también como en todas las actitudes, unos determinados comportamientos, hábitos y expresiones. Como las actitudes en general son estructuras psicológicas aprendidas, no innatas y forman parte del contexto social con el que interaccionan. La religiosidad tiene una dimensión evolutiva y dinámica y se somete al proceso de estructuración progresiva dentro del proceso de desarrollo personal. En las actitudes religiosas hay que destacar la importancia de la influencia del contexto histórico, cultural y social para el desarrollo de la religiosidad de las personas.

Con respecto a las relaciones entre la moralidad y la religiosidad de las personas se considera que son dimensiones distintas pero relacionadas. El ser humano puede o no, ser religioso o creyente y poseer o no, una moral muy desarrollada. Se puede decir que lo moral se orienta hacia el justo obrar, lo bueno y correcto para el ser humano y la religiosidad se refiere a la relación con lo trascendente y divino. No obstante existe un paralelismo entre las estructuras morales y las estructuras religiosas. Para Kohlberg la moralidad debe definirse dentro del ámbito de discurso autónomo pero propone abordar el tema de la relación entre el pensamiento religioso y las etapas del juicio moral y clarificar las funciones del pensamiento moral y las del pensamiento religioso. El autor establece un séptimo estadio como último de las etapas de desarrollo moral (Kohlberg, 1992; Pérez-Delgado et al., 1999). Se trata de lo que denomina como “estadio blando” de pensamiento ético-religioso. Esta etapa no tiene que ver con los criterios de estadio estructural según Piaget y responde a la pregunta de por qué ser moral.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4

METODO E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explica cómo se ha realizado la investigación. Se trata de definir el diseño de la misma, de plantear unos objetivos y de proponer las hipótesis. Teniendo en cuenta todo ello, se explicará la muestra seleccionada y sus características. Así mismo se van a conocer los instrumentos que se han utilizado para evaluar a los sujetos de la investigación y se plantean unas hipótesis que se deben confirmar o no, según los resultados obtenidos.

4.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el primer punto, se va a definir cómo se ha diseñado la investigación y los objetivos que se quieren conseguir en el planteamiento de la misma. Se ha tenido en cuenta las preguntas que nos hacíamos al inicio, para plantear qué se va a evaluar y cuáles son los instrumentos más adecuados para ello. Después, en el apartado siguiente se plantean las hipótesis teniendo en cuenta otras investigaciones con las que comparar los resultados que se obtengan.

4.1.1. Diseño y objetivos de la investigación

En el presente trabajo se plantea el análisis del Razonamiento moral prosocial, los valores preferidos por los estudiantes de secundaria, así como las actitudes y creencias religiosas manifestadas por los jóvenes objeto de estudio. Se pretende analizar tres constructos importantes en el desarrollo moral, que forman parte de lo se denomina la personalidad moral y explicar las variables que intervienen y cómo se relacionan entre sí, todo ello dentro de lo que se puede denominar en el campo de la psicología, como *cognición moral*. Los estudiantes de secundaria que se van a evaluar

son adolescentes y éste es un periodo evolutivo donde las variables personales, como el sexo, la edad y el nivel educativo inciden directamente en los constructos que se van a analizar.

Además de los datos directos obtenidos de cada uno de los instrumentos de evaluación, se han introducido los mismos en el programa para análisis estadísticos SPSS 15 utilizando los análisis más apropiados a cada prueba y a los valores que se había propuesto estudiar.

Este trabajo de investigación ha sido diseñado tomando diversos grupos de sujetos que estudian en distintos centros educativos, públicos y concertados católicos, con diferente edad y nivel educativo y los mismos han sido evaluados de manera independiente y en un único momento temporal. Para el análisis de los resultados se han separado los grupos por sexo y variables significativas.

Se trata de una investigación cuyo diseño es *ex post facto* y se puede decir que a la hora de analizar estadísticamente las puntuaciones obtenidas, esta investigación toma la estrategia denominada de *grupo-criterio*, agrupando a los estudiantes en función de las variables independientes: el sexo, la edad y el nivel educativo. Posteriormente estas variables se han relacionado con las variables dependientes objeto de estudio y para finalizar, se comprueban las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Como ya se ha mencionado se han considerado variables dependientes, las puntuaciones en las distintas subescalas del razonamiento moral prosocial PRPM-R, las puntuaciones que ha dado cada sujeto a cada valor de la escala de Rokeach A y los resultados del cuestionario de actitudes religiosas y como variables independientes se ha considerado el sexo de los estudiantes, el curso en que los alumnos están escolarizados y la edad, según se puede apreciar (Tabla 4.1.). También se han comparado resultados de las diferentes pruebas realizadas a los sujetos con otras variables como centro educativo y elección de la asignatura de religión.

Tabla 4.1 Variables independientes de la investigación

Sexo	Hombre	13-14 años	3º ESO
		14 años	4º ESO
	Mujer	16 años	1º Bachillerato
		17-18 años	2º Bachillerato

Por otra parte, para establecer la relación entre Razonamiento Prosocial, Valores y Actitudes religiosas y analizar los ANOVA se han clasificado los sujetos en tres grupos, según sus puntuaciones sean bajas, medias, altas en las categorías del razonamiento moral prosocial y estos a su vez se han relacionado con los resultados significativos obtenidos de los ANOVA y correlaciones con los valores y las actitudes religiosas.

Desde el punto de vista de teórico del que se parte en la investigación, se considera que después de una etapa infantil, en la que el razonamiento moral se encuentra en un estadio preconvencional, se inicia un nuevo periodo, la adolescencia, fundamental en el desarrollo de las personas y que evoluciona hacia formas de razonamiento moral, más avanzadas que corresponden a las etapas convencional y postconvencional (Kohlberg, 1974). Como se verá más adelante diferentes estudios y teóricos de la Psicología moral (Carlo et al., 1992; Eisenberg, 1986; Martí-Vilar, 2001; Retuerto, 2004; García Alandete 2008; Martí-Vilar y Palma, 2010; Grimaldo y Merino 2009) han mostrado que existe una relación empírica entre el desarrollo moral, el razonamiento prosocial, la preferencia de valores humanos en la etapa evolutiva de la adolescencia – juventud y las actitudes religiosas. En nuestro estudio se quiere profundizar en estas afirmaciones y cuantificar las relaciones entre estos constructos de forma específica con estudiantes de secundaria.

Por todo ello, la investigación se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer las características y diferencias en los factores de razonamiento moral prosocial, la preferencia de los valores y las actitudes religiosas de los estudiantes, en función del sexo, la edad y nivel educativo.
2. Mostrar la relación existente entre el razonamiento moral prosocial y la preferencia de valores en estudiantes de secundaria.
3. Relacionar la influencia del razonamiento prosocial y la preferencia de valores en los estudiantes, con algunas actitudes religiosas manifestadas.
4. Valorar si a lo largo de los años, los estudiantes muestran diferencias significativas en la elección de valores y las actitudes religiosas.

4.1.2. Participantes y procedimiento empleado

La muestra de este trabajo se ha seleccionado entre la población de estudiantes de Secundaria y Bachiller del Colegio de Enseñanza Concertada “Sagrado Corazón de los Hermanos Maristas” de Valencia, el Colegio de Enseñanza Concertada “Nuestra Señora del Loreto en Valencia, el IES Público “La Fonteta” de Valencia y el IES Público nº 2 de Paiporta y el IES Público “La Sènia” de Paiporta. Los cuestionarios se han administrado dentro del horario lectivo, invirtiéndose una hora lectiva en cada pase, por lo que es una muestra incidental.

El número inicial de sujetos de la muestra ha sido de 441 estudiantes. Por diferentes motivos, como el no cumplimentar todo el cuestionario de las pruebas, dificultades en la comprensión de alumnos por tener otro idioma que impedían entender el desarrollo de las pruebas y por la aplicación de los procedimientos de control de las respuestas, se han eliminado 20 sujetos (5,1 %), quedando una muestra total definitiva de 421 adolescentes.

En cuanto a la variable sexo la muestra está suficientemente equilibrada. De los 421 sujetos 188 son hombres (un 44,6% del total) y 233 son mujeres (un 55,11%). La distribución de la muestra por grupos de edad se muestra en la tabla 4.2.

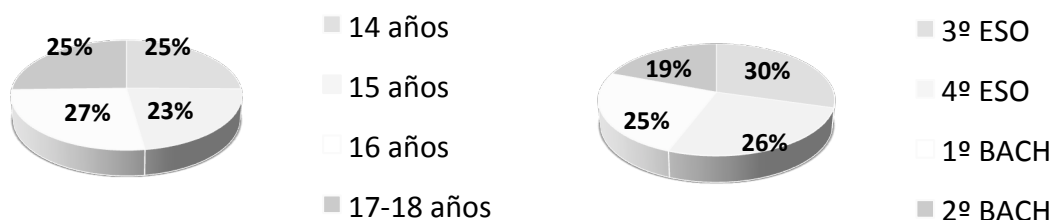
Tabla 4.2. Distribución de la muestra en función al sexo, edad y curso

		Nº sujetos	%
Sexo	Hombre	188	44,6
	Mujer	233	55,11
Edad	13-14 años	106	25,18
	15 años	95	22,57
	16 años	113	26,84
	17-18 años	107	25,42
Curso	3º ESO	124	29,45
	4º ESO	111	26,37
	1º Bachillerato	105	24,94
	2º Bachillerato	81	19,24
		421	100

El rango de edad oscila entre los 13 y los 18 años. La distribución de la muestra por grupos de edad se muestra en la tabla 4.2.

En cuanto al nivel educativo, la muestra está compuesta por adolescentes que cursan los niveles educativos de 3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato. La tabla 4.2 y la gráfica 4.1 representan la distribución de la muestra por curso.

Gráfica 4.1. Distribución de la muestra según la edad y el nivel educativo

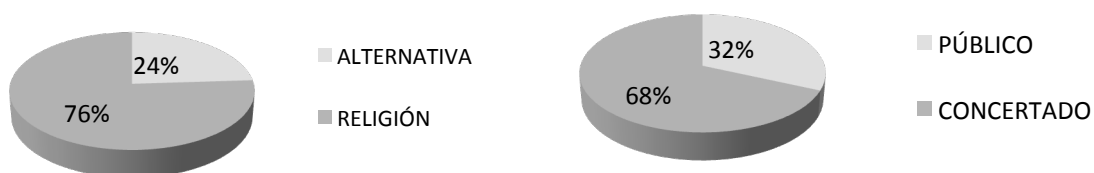


Adolescentes por edad

Adolescentes por curso

En lo referido a tipo de centro educativo, los alumnos cursan sus estudios en centros Públicos (32%) y concertados católicos (68%), según la distribución que aparece en la gráfica 4.2.

Gráfica 4.2. Distribución de los estudiantes según tipo de centro y opción de estudio.



Opción de estudio

Tipo de centro

En lo referido a la opción de estudio elegida por los alumnos, 317 han elegido cursar la asignatura de Religión (76%) y 104 (24%) alumnos recibieron Atención Educativa.

En cuanto al procedimiento empleado para el pase de cuestionarios a los estudiantes, en primer lugar se habló con los directores de los centros educativos y se establecieron fechas y horarios para el pase de pruebas preparando el material a cumplimentar. Los alumnos completaron el pase de las tres pruebas y una hoja de datos personales en las que se contenían las variables sociodemográficas y el Cuestionario de Actitudes religiosas. Las tres pruebas se entregaron unidas y se realizaron en la misma sesión

Las sesiones de pase han tenido una duración entre 50 y 60 minutos, siempre sin interrupciones. Inicialmente en cada sesión se explicaban unas pautas:

- Se les solicitaba colaboración para un trabajo de investigación en el ámbito de la *Universitat de València*, por lo cual tenían la libertad de contestar o no.
- Se les explicaba que en las pruebas y cuestionarios no habían respuestas correctas o incorrectas, y se les pedía que leyeran con detenimiento y contestaran con la mayor franqueza posible.
- Se les explicaba la garantía del anonimato y que en nada les comprometía la información de las pruebas.
- Se les pedía que se contestara a todo el cuestionario sin dejar partes sin contestar.
- Por último se explicaban las instrucciones de las pruebas y posteriormente se resolvían dudas individuales que pudieran surgir mientras contestaban los cuestionarios.

Una vez habían sido cumplimentados los diferentes cuestionarios por los estudiantes, las respuestas se fueron introduciendo en el Programa SPSS 15. Antes de efectuar los análisis estadísticos se aplicaron los procedimientos de control de cada prueba. Respecto al PROM-R, además del criterio de no cumplimentar el cuestionario

que se aplicó a las tres pruebas para desechar se tuvo en cuenta 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. Posteriormente a todo ello se ha pasado a análisis estadístico de los datos.

4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS

En la presente investigación se utilizarán los siguientes pruebas o instrumentos de evaluación: el PROM-R (*Prosocial Reasoning Objective Measure; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992*), la Escala de Valores de Rokeach (1973), en la versión castellana y el Cuestionario sobre Actitudes Religiosas de Elzo (1994) adaptado por García-Alandete (2008). Todos estos cuestionarios se presentan en la parte final Apéndice.

4.2.1. Medida del Razonamiento Moral Prosocial (*PROM-R*)

Muchos investigadores para evaluar el razonamiento moral han usado formas de medida con modelos basados en la entrevista. Debido a la subjetividad en la interpretación, a los posibles sesgos y a la contaminación por el experimentador este procedimiento de evaluación ha sido muy criticado. Además por ello y por la forma individual de realizar los estudios a partir de las entrevistas es muy difícil comparar resultados y sacar conclusiones que se extiendan a la población general (Carlo et al, 1992). Por ello aparece como instrumento de evaluación el PROM; *evaluación del razonamiento moral prosocial una medida objetiva, de autoinforme*, (Carlo et al., 1992). El PROM está compuesto por preguntas con respuestas que ya están fijadas con anterioridad y el sujeto ha de elegir alguna de ellas o valoraren una escala propuesta su importancia. Es una medida de auto informe y facilita la administración estandarizada, por ello pueden compararse resultados y evaluar estadísticamente las respuestas. Además requiere menos habilidades verbales que la entrevista y puede aplicarse en

lugares y situaciones distintas, por ello los beneficios de este instrumento son evidentes (Carlo et al, 1996).

El PROM (*Prosocial Reasoning Objective Measure*; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992) está basado en las entrevistas realizadas por Eisenberg (Eisenberg et al., 1987) para evaluar el razonamiento prosocial en niños y jóvenes. Las distintas historias que contiene del PROM surgen como adaptaciones de la modificación de las historias utilizadas por Eisenberg (Eisenberg, 1979a; 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 de Eisenberg y de Knight («*La historia de Tomás/Begoña*» y «*La historia de las matemáticas*»). Las seis o nueve razones que se encuentran a continuación de cada historia o dilema y tienen que ser elegidas se basan en respuestas comunes que daban en la entrevista previa de Eisenberg, correspondientes a las categorías específicas de razonamiento moral prosocial.

Teniendo en cuenta estos primeros conceptos se puede determinar que el PROM es una medida de papel y lápiz, objetiva y cuyo objetivo es la evaluación del razonamiento moral prosocial de los sujetos. Existen dos versiones: una para niños, desde 5° de Primaria hasta 2° de ESO o de 10 a 13 años (PROM), y otra versión para adultos y adolescentes a partir de 3° de ESO o 14 años en adelante (PROM-R). El tiempo para cumplimentar el cuestionario está aproximadamente sobre los 20-30 minutos. Esta última versión es la que se va a utilizar en nuestro estudio.

Estructura del PROM-R

Esta prueba se estructura en siete historias y además contienen una historia como ejemplo, en la versión para niños. Se trata de presentar *un conflicto entre las necesidades o deseos del protagonista de la historia y las necesidades o deseos de otra u*

otras personas. Las siete historias se presentan como dilemas que plantea el PROM-R en las que se tiene que escoger una posición entre:

- Donar sangre a quien lo necesita *versus* no perder el lugar en el equipo y asistencia al colegio.
- Ir a ayudar a otro compañero que está siendo molestado *versus* no arriesgarse para no verse rechazado por los otros.
- Buscar a los padres de un niño que está bebido *versus* ir a una fiesta con amigos.
- Continuar en el jardín jugando *versus* defender y ayudar a un compañero que está siendo perseguido por un valentón.
- Ir a la playa con los amigos *versus* ayudar a un compañero a estudiar para aprobar su examen de matemáticas.
- Ayudar a fortalecer sus piernas nadando a niños minusválidos *versus* entrenarse para un campeonato de natación con un premio en metálico.
- Acudir a una comida después de una inundación *versus* repartir con otros afectados la comida.

A modo de ejemplo, se presenta 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”*(Carlo, Eisenberg y Knight, 1992).

Después de leer cada historia se pide a los sujetos indiquen lo que debería hacer el protagonista y ello debe coincidir con lo que el sujeto que se examina cree que haría en la misma situación eligiendo en diferentes situaciones de ayuda al otro. A continuación se expresan nueve razones que sustentan al comportamiento elegido y siete posiciones que muestran la importancia que dan a la elección de cada razón. En la versión (PROM) para niños hay seis razones de por qué el personaje debería comportarse de un modo determinado y cinco grados de importancia a la razón elegida.

Este modo de contestar al cuestionario PROM-R al representar lo que el protagonista de la historia debería hacer y a la importancia de las razones para hacerlo se refleja en ello el contenido y la estructura del razonamiento moral del sujeto que cumplimenta la prueba.

En la estructura interna de cada una de las historias del PROM-R se incluye ítems de razonamiento hedonista simple que se denomina también 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*»).

En cada historia que propone evaluar el instrumento hay dos ítems referidos al razonamiento hedonista, dos ítems referidos al razonamiento orientado a la aprobación, un de razonamiento orientado a las necesidades, un ítem de razonamiento estereotipado, dos de razonamiento internalizado (simpatía, toma de perspectiva, afecto positivo, afecto negativo, reciprocidad generalizada, o valor internalizado) y uno sin sentido utilizado para poder descartar los cuestionarios que no están adecuadamente contestados.

Después del análisis realizado de la estructura del PROM-R es conveniente conocer las principales características *de los cinco niveles o categorías basadas en las etapas de razonamiento prosocial de Eisenberg:*

- *Razonamiento Hedonista.* El sujeto está interesado por las *consecuencias para sí mismo* más que por consideraciones morales. Piensa solo en las consecuencias personales y las razones para ayudar o no ayudar incluyen la consideración del beneficio directo a uno mismo, o bien a la futura reciprocidad e interés por otros a quien el individuo necesita y/o aprecia.
- *Razonamiento orientado a la Aprobación.* El individuo está interesado en ser aceptado por los demás y con esta base elige su conducta. En la justificación de la conducta prosocial son utilizadas consideraciones orientadas a la aprobación y aceptación de los otros.
- *Razonamiento orientado a las Necesidades.* El individuo está interesado por las necesidades de la otra persona tanto materiales como psicológicas. El interés es expresado en los términos a veces simples, a falta de clara evidencia de toma de perspectiva autorreflexiva, expresiones verbales de simpatía o referencia a afecto internalizado tal como la culpa.
- *Razonamiento Estereotipado.* El sujeto presenta orientación a las imágenes basadas en concepciones estereotipadas. En la justificación de la conducta prosocial se tienen en cuenta y se eligen las imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas.
- *Razonamiento Internalizado:* Los juicios del individuo ponen de manifiesto que el sujeto mantiene hacia los demás una toma de perspectiva y una reacción simpática. Este nivel de razonamiento moral se obtiene cuando el sujeto mantiene un nivel alto de autorrespeto con sus propias normas y valores

interiorizados y que además están relacionadas con creencias internas sobre la dignidad del ser humano y sobre derechos e igualdad de todas las personas.

Codificación del PROM-R

Para comenzar se obtendrá un valor PROM en cada uno de los cinco tipos de razonamiento moral prosocial, en cada una de las historias a las que los sujetos tienen que responder, a partir de la valoración de las razones elegidas por el protagonista de cada historia.

A continuación los valores PROM obtenidos se suman y se obtiene una puntuación de frecuencia (ver tabla 4.3). También se ha de revisar que no exista una puntuación de dos o más puntos por encima de la media en los ítems de prueba o sin sentido, puesto que ello eliminaría a este sujeto (Carlo et al., 1992 y 1996).

Por último, las puntuaciones de frecuencia se transforman en puntuaciones porcentuales que son los valores que se van a utilizar para los análisis estadísticos. Para ello se hace 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 relaciona con los análisis preliminares en otros trabajos de investigación usando las puntuaciones de frecuencia en las que se sugiere que había un sesgo de respuesta en el uso de la escala.

Tabla 4.3. Correspondencia ítems PROM-R y razonamiento que miden.

HISTORIA DEL PROM-R

	<i>Primera</i>		<i>Segunda</i>		<i>Tercera</i>		<i>Cuarta</i>		<i>Quinta</i>		<i>Sexta</i>		<i>Séptima</i>	
<i>HEDONISTA</i>	4	9	3	8	2	8	5	7	4	9	3	8	6	9
<i>APROBA</i>	3	8	5	7	4	9	6	8	1	7	5	7	1	8
<i>NECESIDAD</i>		6		2		5		1		3		4		2
<i>ESTEREO</i>		1		1		6		3		2		2		4
<i>INTERNA</i>	5	7	4	9	1	7	2	9	6	8	6	9	3	7
<i>Error</i>		2		6		3		4		5		1		5

Los estudiantes tienden a utilizar los extremos más bajos o más altos de la escala y por ello las puntuaciones porcentuales son un reflejo de la preferencia del sujeto por un tipo de razonamiento respecto de los otros tipos (Carlo et al, 1992, 1996).

A partir de este momento ya se puede eliminar a los sujetos que eligen puntuaciones que no están concentradas en el intervalo correspondiente (dos o más desviaciones típicas en la escala) o los que dan respuestas aleatorias.

Fiabilidad del PROM-R

Los índices de fiabilidad del PROM-R han sido validados en distintos estudios y poblaciones. Los autores de la escala realizaron una investigación con población americana y obtuvieron las propiedades psicométricas del instrumento (Carlo et al, 1992). En este estudio proporcionaron los coeficientes de fiabilidad test - retest, realizando las pruebas con intervalo de dos a tres semanas, a jóvenes estudiantes de dos grupos de edad y los resultados están entre 0.70 y 0.79 y las fiabilidades explican

entre el 49% y 62% de la varianza sistemática en las respuestas. Además, los alfas de Cronbach en las escalas de 5 ítems oscilan entre 0.56 y 0.78 (Carlo et al., 1992: 340).

En un posterior estudio que se realiza con 265 estudiantes de Brasil, con varones y mujeres y con una media de edad de 14,6 años, aparecen los índices de fiabilidad alfa de Cronbach superiores a 0.60 (Carlo et al., 1996). No son índices altos, pero permiten que la prueba tenga una fiabilidad mucho mayor que las entrevistas y sea por lo tanto fiable como método para evaluar el desarrollo moral prosocial. Desde hace años está siendo utilizada en numerosas investigaciones y proporciona medidas comparables.

En España se destaca el estudio realizado para validar el PROM-R en población española con alumnos de 6° de Enseñanza Primaria, 1º- 2º de ESO y BUP, varones y mujeres, con edades comprendidas 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).

Por último hacemos referencia al estudio y adaptación del PROM-R realizado en Universidad de Valencia (Mestre et al., 2002b) entre 1285 estudiantes de ESO y Bachillerato escolarizados en Valencia en centros Públicos y Privados. Los índices de fiabilidad obtenidos garantizan la consistencia interna del instrumento. Además en este estudio se realizaron pruebas para correlacionar el razonamiento prosocial y empatía así como relacionar estos constructos con la conducta prosocial. En estas investigaciones se apunta la necesidad de evaluar tanto los procesos cognitivos como las emociones en el estudio del desarrollo moral prosocial.

Validez del PROM-R

Diversos investigadores (Rest, 1979a; Kohlberg, 1992) indican que una medida o escala de razonamiento moral, debe producir para considerarla válida, un patrón de diferencias de edad que coincida con el que se usa en la medida de razonamiento moral consistente con la teoría que se aplica.

Teniendo en cuenta todo ello (Carlo et al, 1992) los autores esperaban que las diferencias relacionadas con la edad en el PROM fueran consistentes con las diferencias

relacionadas con la edad que se encontraban en las entrevistas en las que se basa el instrumento. Partiendo de la teoría relativa a razonamiento moral prosocial (Eisenberg, 1986) y de los datos que proporciona las entrevista (Eisenberg et al., 1991), sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a edad que correspondía a la medida de razonamiento moral prosocial evaluado en el PROM. Los adolescentes de más edad obtienen puntuaciones más altas en razonamiento internalizado que los adolescentes más jóvenes y los adolescentes más jóvenes presentaban más razonamiento orientado a la aprobación que los adolescentes de más edad (Carlo et al., 1992).

Basándose en los postulados de los investigadores evolutivos se produce un aumento de sofisticación del razonamiento moral en la etapa de la adolescencia que se debe por un lado al desarrollo de la inteligencia y de la capacidad de pensamiento abstracto y a que a estas edades se produce la toma de perspectiva del otro (Colby et al., 1983; Rest, 1983). Del mismo modo (Carlo et al. 1992) se esperaba que las puntuaciones en el PROM se relacionaran con la toma de perspectiva (Davis, 1983), con el desarrollo de aspectos de la inteligencia como las habilidades verbales y la preocupación empática hacia los otros (Davis, 1983). Los resultados de las puntuaciones deben proporcionar y así lo hicieron 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 propuesto algunos autores (p. ej., Eisenberg, 1986), los niveles más altos de razonamiento moral prosocial requieren ciertas habilidades cognitivas preexistentes, así como la tendencia a utilizarlas.

Para evaluar más a fondo la validez del PROM, Carlo et al. (1992) examinaron este instrumento en sus propiedades concurrentes y discriminantes. Partiendo de los argumentos y teorías de Rest (1979b) se propusieron encontrar correlaciones estadísticamente significativas también teniendo en cuenta que para estas edades estudiadas es importante la cuestión social y esta puede ser utilizada en los estudios de validación. Si el PROM es una medida válida de razonamiento moral prosocial tendrían que correlacionar significativamente las tendencias a presentarse a sí mismos de una manera socialmente deseable de los adolescentes. Estos estudios dieron pruebas de la validez del instrumento.

En el estudio de adaptación y validación en España del PROM-R realizado por Mestre et. al. (2002b), los datos referidos a la consistencia interna de la escala PROM obtienen un alfa de Cronbach entre 0.60 y 0.85 en cada una de las diferentes categorías de razonamiento moral prosocial por lo que validan el instrumento.

Estas puntuaciones en cuanto a fiabilidad y validez, aún siendo algo bajas en alguna categoría, no invalidan la utilización del instrumento, puesto que es el más elegido para evaluar el razonamiento moral por medio de una escala objetiva y la más apropiada para hacer comparaciones y estudios con grupos según la mayoría de autores.

Por último en este estudio adaptado a la población española y el más reciente Mestre et al. (2002a) se concluye que existen resultados estadísticamente significativos que muestran la correlación entre el razonamiento prosocial y la empatía. En el trabajo aparecen resultados significativos sobre la relación entre el razonamiento hedonista y de aprobación, en el que los sujetos mantienen una manera de pensar basada en el beneficio personal y unas puntuaciones bajas en empatía y capacidad de ponerse en lugar del otro. Por otro lado aparecen relaciones positivas entre el razonamiento internalizado que se basa en la comprensión y aceptación personal de normas y valores y en la anticipación de consecuencias para los demás y la adopción de una disposición de empatía y todo ello también correlacionado con la conducta prosocial.

En los análisis estadísticos que se realizaron teniendo en cuenta el sexo y la edad como variables independientes se concluye que las chicas obtienen puntuaciones algo más altas que los chicos, en razonamiento internalizado y que a medida que avanzan la edad disminuye el razonamiento orientado a la aprobación y también va aumentando el razonamiento internalizado. También se evidencia la tendencia en la adolescencia hacia la prosocialidad. Estos estudios coinciden con resultado similares en otras poblaciones.

4.2.2. Inventario de Valores de Rokeach (RVS).

Partiendo de la teoría de Rokeach surge la escala de Valores de Rokeach, (1973). La aparición de este instrumento tuvo una enorme trascendencia en el estudio e investigación de los valores, ya que impulsó el estudio de los mismos a través de la medición y evaluación.

La Escala de Valores de Rokeach es uno de los instrumentos de medida que más se utilizan para conocer la preferencia de valores. Esta escala además de ser la que más se ha utilizado en los últimos años sirve para evaluar en distintas situaciones de edad, formación y culturas diferentes. La escala proporciona información de la dimensión motivacional y reguladora de la conducta de los valores (Pérez-Delgado, García Ros, Clemente, 1992). Por ello se puede decir que Rokeach con la elaboración de esta escala de medida ha contribuido a la investigación en el campo de los valores y creencias que en los últimos tiempos han estado llevando a cabo muchos psicólogos.

Rokeach (1973) considera que la medición y evaluación de se puede hacer de distintos modos. A través de la observación del comportamiento y los procesos de inferencia que parten de esta observación; por medio de una entrevista y también es posible utilizando un cuestionario que sea capaz de objetivar y jerarquizar los datos (Pérez-Delgado, García y Gimeno, 1991; Payá, 1997). Por ello surge la escala de valores como instrumento objetivo de medida.

En la Escala de medida de valores de Rokeach hay dos formas o modelos de cuestionario: La forma B que consiste en un listado de valores, que contiene una escala de siete puntos, en la que el sujeto debe asignarle un grado de importancia, desde “Mucha” a “Ninguna” a dicho listado. En este formato no se realiza comparación alguna entre los valores, como sucede la forma A, sino que el sujeto debe puntuar la importancia de cada uno de los valores por separado. La Escala de Valores en su forma A es la que se va a utilizaren el presente trabajo de investigación y en esta forma existen dos listados de valores diferentes, un listado de valores finales y otro para valores instrumentales.

Es evidente que existe una importante diferencia entre las dos escalas: mientras que el *formato A* el sujeto debe ir comparando unos valores con otros y puntuando de 1 a 18 a cada uno de ellos, en el *formato B* el sujeto no necesita comparar unos valores con otros y su valoración es menos discriminativa. En nuestro trabajo se ha optado por el formato A, por considerarlo mucho más discriminativo. En esta escala es posible realizar una comparación cuantificada de personas y grupos teniendo en cuenta la puntuación en su jerarquía valores.

Una ventaja del instrumento es la facilidad de administración, porque los encuestados sólo necesitan hacer frente a 36 ítems en todos los conceptos, cada uno que se transmite por dos o tres frases cortas. La tarea de jerarquización de los 18 estados finales de existencia (valor terminal), seguidos de 18 modos de conducta (valores instrumentales), en términos de su importancia como principios rectores en la vida, es para los sujetos una manera completa, rápida y fácil (Martí-Noguera, 2011).

Los valores finales son aquellos que se relacionan con las finalidades existenciales y los instrumentales son valores que sirven como guías o pautas para el comportamiento. Por ejemplo, "trabajar duro", un valor instrumental, puede ser un medio para llegar a "ser feliz" o "realizarse", valor final.

Partiendo de un listado de 555 rasgos de personalidad los autores de la escala seleccionaron los valores instrumentales. Este listado inicial se basó en un primer listado que fue elaborado en 1933 por Allpor y Odbert y que recoge más de 18.000 rasgos. Para la selección de los 18 valores que forman la escala instrumental se tuvieron en cuenta los criterios siguientes (Fuentes 1995):

- Entre los grupos que se consideraban sinónimos escoger solo uno de los valores propuestos.
- Desechar tanto los que guardaban un gran parecido entre sí como los que eran muy diferentes.
- Se basaron para la elección en los rasgos de la sociedad americana.
- Se despreciaron los que discriminaban al máximo por razones de sexo.
- Se eligieron los que en primer lugar parecía que tenían validez transcultural.

En cuanto a los valores finales éstos se escogieron de fuentes muy distintas y variadas especialmente se tuvo en cuenta las entrevistas realizadas a universitarios americanos y otros tipos de encuestas a adultos. Finalmente y después de un arduo trabajo de selección se compuso la Escala de Valores (A) de Rokeach (1979). Este instrumento se considera muy estable en todas las sociedades, no solo en la americana, donde fue creado, realizándose pruebas de correlación test y retest que dieron resultados estadísticamente positivos.

Tabla 4.4. 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

Una vez que se completó de forma definitiva la Escala de Valores con los 18 valores escogidos, para la evaluación se consideraron tres modos o índices:

- Puntuación individual. Se califica el orden preferencia de valores de un grupo o de un sujeto sin comparar con otras escalas.
- Puntuación comparativa. En esta evaluación se compara el sistema de valores entre dos sujetos realizando estudios de correlación de las dos escalas instrumentales y finales.
- Comparación comparativa grupal. En esta evaluación se obtiene la mediana de la puntuación de cada grupo para cada uno de los valores y se puede realizar una comparación entre el sistema de valores de dos grupos distintos.

Siguiendo a Martí Noguera (2011) que cita a Benedito, Bonavía y Llinares (2008) se encuentra un resumen de investigaciones realizadas en el marco del RVS para ratificar la escala, así como para identificar categorías subyacentes. Estos autores señalan que para analizar la estructura interna del sistema de valores, gran parte de los estudios se han basado en la principal distinción señalada por Rokeach (1973): valores finales y valores instrumentales.

Otros estudios analizan la estructura de valores y clasifican los valores terminales en personales y sociales, y los instrumentales en de competencia y morales (Weber, 1963). Esta segunda forma de dotar una estructura coherente al sistema de valores también fue propuesta por Rokeach (1973). En una tercera corriente de trabajos se analiza a los valores que aparecen en el RVS unos de otros independientes y por ello analizan su importancia e influencia por separado.

Estudios posteriores han llevado a cabo rigurosas investigaciones de la estructura factorial del RVS como por ejemplo Schwartz (1994). Estos autores encontraron evidencias de que los valores instrumentales pueden factorizarse en tres categorías: conformidad, benevolencia y autodirección; y los valores terminales pueden agruparse

en cuatro factores: seguridad, hedonismo, universalismo y autorrealización. Esta clasificación sí que ha obtenido un claro apoyo empírico (Benedito et al., 2008).

En defensa de esta escala de medición, Rokeach (1973) consideró que los 36 ítem finales proporcionan una "razonablemente amplia" cobertura de los valores humanos más importantes y que los valores "correlacionan unos con los otros" (p. 43).

De los análisis estadísticos realizados por Rokeach, tanto con muestras de población americana, como también en otras poblaciones de diferente marco cultural, se pone en evidencia la existencia de una gran estabilidad de la escala: utilizando el método de correlación test-retest, obtuvieron índices entre 0,7 y 0,8 con intervalos de 14 a 16 meses (Rokeach, 1973; Feather, 1975).

El estudio de las diferentes variables personales que podían influir en dicha estabilidad puso de manifiesto que la edad, el sexo, la ocupación e ideología política eran factores influyentes en la misma. Parece que las mujeres, los jóvenes, las personas con actividades intelectuales frente a ocupaciones más sociales y con militancia política manifestaban una mayor estabilidad en el sistema de valores. Por otro lado, la fiabilidad obtenida a través de los diferentes análisis, es superior en los valores finales que en los instrumentales.

Propiedades psicométricas de la escala.

Siguiendo el trabajo recopilado por Martí-Vilar (2000) se van a presentar las propiedades psicométricas de la escala que se han considerado más importantes para este cuestionario según el análisis psicométrico de Weber (1990). Se considerarán las puntuaciones que muestran la consistencia de la estructura de la escala teniendo en cuenta la varianza de los valores y se tendrá en cuenta además el estudio descriptivo de los valores de los ítems en el conjunto de los mismos.

La tabla 4.5 representa los valores propios y los porcentajes de varianza explicada por los componentes de la estructura. La mayoría de las variables presenta saturaciones por encima de 0.35, por lo que ningún valor resulta lo suficientemente inadecuado como para cuestionar su mantenimiento en la escala.

Tabla 4.5 Saturaciones en cada ítem en el factor y variancia explicada de la escala de valores finales e instrumentales de Rokeach (Martí-Vilar, 2000).

	Factor 1	Factor 2		Factor 1	Factor 2
1. Confortable	.	-,57364	19. Ambicioso	.	-,48326
2. Excitante	,26874	-,64110	20. Abierto	-,43775	.
3. Realización	.	.	21. Competente	.	-,48258
4. Paz	-,74163	.	22. Alegre	-,49782	,39051
5. Agradable	-,57093	.	23. Limpio	.	,27719
6. Igualdad	-,56803	,30939	24. Valiente	-,42260	.
7. Seguridad Familiar	.	.	25. Indulgente	.	.
8. Libertad	.	.	26. Servicial	.	,39331
9. Felicidad	,29413	.	27. Honrado	.	,35855
10. Equilibrio	.	.	28. Creativo	-,37730	.
11. Realización Amor	,46400	-,39664	29. Independiente	-,27742	-,44682
12. Seguridad Nacional	-,43355	.	30. Intelectual	.	-,38415
13. Placer	,47596	-,42407	31. Lógico	.	-,40001
14. Salvación	.	.	32. Cariñoso	.	,53275
15. Autoestima	,30890	,60763	33. Obediente	,54364	,35168
16. Reconocim. Social	.	,48268	34. Educado	,61822	,36065
17. Verdadera Amistad	,36954	,43730	35. Responsable	,57764	.
18. Sabiduría	,32946	.	36. Controlado	,49066	-,31417
Raíces latentes	2,54489	2,05308	Raíces latentes	2,64458	1,83915
Porcentaje explicado de la variancia total	14,1	11,4	Porcentaje explicado de la variancia total	14,7	10,2
Porcentaje explicado de la variancia explicada	55,29	44,71	Porcentaje explicado de la variancia explicada	59,04	40,96

Nota: Todas las puntuaciones igual o inferior a +/-,25 han sido sustituidas por (.)

En conjunto, la estructura factorial encontrada representa un aceptable porcentaje de variancia explicada. El primer factor de cada uno de los análisis explica más de un 55% de la variancia y los segundos más de un 40%. Analizando además las dos lista de valores, finales e instrumentales, éstas presentan unos datos similares en cuanto a la varianza también equilibrados con respecto a la comparación entra ellas

Análisis descriptivo de los ítems

Las tablas 4.6. y 4.7 presentan en la escala de valores de Rokeach, los anclajes en los que el sujeto podía poner la posición del valor de su jerarquía de valores. En cada casilla aparece en la parte superior el sumatorio de los sujetos que se han situado en un anclaje concreto y en la parte inferior la frecuencia que supone dicha cantidad de sujetos en ese anclaje.

En cuanto a los valores finales las medias más bajas corresponden a los valores “Tener un mundo en Paz”, “Tener Felicidad”, “Tener Libertad” y “Tener verdadera Amistad” lo cual indica que son los valores preferidos por los sujetos de nuestra muestra, ya que el anclaje 1 corresponde al valor preferido y el 18 al preterido. Con las medias superiores aparecen los valores “Lograr la Salvación”, “Tener Seguridad Nacional”, “Tener Placer” y “Tener Reconocimiento Social”.

Tabla 4.6 Análisis descriptivo de los valores finales (Martí-Vilar, 2000)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	.	X	SD	Moda
1. Confortable	60	42	38	34	28	36	34	38	35	40	30	35	33	37	41	32	24	37	5	9,03	5,33	1
	9,1	6,4	5,8	5,2	4,2	5,5	5,2	5,8	5,3	6,1	4,6	5,3	5,0	5,6	6,2	4,9	3,6	5,6	0,8			
2. Excitante	23	23	27	34	26	20	31	35	23	32	35	35	37	50	63	61	55	44	5	11,0	5,14	15
	3,5	3,5	4,1	5,2	3,9	3,0	4,7	5,3	3,5	4,9	5,3	5,3	5,6	7,6	9,6	9,3	8,3	6,7	0,8			
3. Realización	15	32	35	36	33	29	34	39	46	54	40	41	61	39	45	36	18	21	5	9,75	4,64	13
	2,3	4,9	5,3	5,5	5,0	4,4	5,2	5,9	7,0	8,2	6,1	6,2	9,3	5,9	6,8	5,5	2,7	3,2	0,8			
4. Paz	177	67	54	27	47	33	29	24	29	31	21	13	25	20	26	14	11	6	5	5,93	4,98	1
	26,9	10,2	8,2	4,1	7,1	5,0	4,4	3,6	4,4	4,7	3,2	2,0	3,8	3,0	3,9	2,1	1,7	0,9	0,8			
5. Agradable	8	55	36	39	43	39	45	41	38	36	42	26	27	46	43	26	45	19	5	9,35	4,94	2
	1,2	8,3	5,5	5,9	6,5	5,9	6,8	6,2	5,8	5,5	6,4	3,9	4,1	7,0	6,5	3,9	6,8	2,9	0,8			
6. Igualdad	29	98	67	48	38	38	44	31	33	33	27	45	29	18	24	21	19	12	5	7,52	4,88	2
	4,4	14,9	10,2	7,3	5,8	5,8	6,7	4,7	5,0	5,0	4,1	6,8	4,4	2,7	3,6	3,2	2,9	1,8	0,8			
7. Familiar	53	48	47	64	51	51	46	53	38	35	35	23	25	28	18	22	11	6	5	7,40	4,51	4
	8,0	7,3	7,1	9,7	7,7	7,7	7,0	8,0	5,8	5,3	5,3	3,5	3,8	4,2	2,7	3,3	1,7	0,9	0,8			
8. Libertad	54	57	67	60	54	49	42	47	30	30	35	29	29	24	17	9	13	8	5	7,07	4,51	3
	8,2	8,6	10,2	9,1	8,2	7,4	6,4	7,1	4,6	4,6	5,3	4,4	4,4	3,6	2,6	1,4	2,0	1,2	0,8			
9. Felicidad	93	52	60	57	64	41	49	37	46	34	29	24	22	14	8	14	6	3	6	6,36	4,26	1
	14,1	7,9	9,1	8,6	9,7	6,2	7,4	5,6	7,0	5,2	4,4	3,6	3,3	2,1	1,2	2,1	0,9	0,5	0,9			
10. Equilibrio	17	22	20	27	28	34	41	46	37	48	48	58	47	41	52	28	40	20	5	10,3	4,54	12
	2,6	3,3	3,0	4,1	4,2	5,2	6,2	7,0	5,6	7,3	7,3	8,8	7,1	6,2	7,9	4,2	6,1	3,0	0,8			
11. Amor	7	20	18	30	32	37	37	26	49	40	44	38	49	43	47	57	44	36	5	10,9	4,67	16
	1,1	3,0	2,7	4,6	4,9	5,6	5,6	3,9	7,4	6,1	6,7	5,8	7,4	6,5	7,1	8,6	6,7	5,5	0,8			
12. Nacional	3	4	11	11	16	24	19	26	31	30	39	34	45	33	58	74	103	93	5	13,1	4,34	17
	0,5	0,6	1,7	1,7	2,4	3,6	2,9	3,9	4,7	4,6	5,9	5,2	6,8	5,0	8,8	11,2	15,6	14,1	0,8			
13. Placer	7	13	17	23	26	33	27	20	33	43	37	62	46	54	50	70	60	33	5	11,6	4,52	16
	1,1	2,0	2,6	3,5	3,9	5,0	4,1	3,0	5,0	6,5	5,6	9,4	7,0	8,2	7,6	10,6	9,1	5,0	0,8			
14. Salvación	14	10	14	6	13	13	22	14	19	16	21	19	30	45	33	50	73	242	5	14,1	4,85	18
	2,1	1,5	2,1	0,9	2,0	2,0	3,3	2,1	2,9	2,4	3,2	2,9	4,6	6,8	5,0	7,6	11,1	36,7	0,8			
15. Autoestima	44	33	34	47	36	56	55	54	40	40	41	38	31	33	25	20	18	9	5	8,30	4,55	6
	6,7	5,0	5,2	7,1	5,5	8,5	8,3	8,2	6,1	6,1	6,2	5,8	4,7	5,0	3,8	3,0	2,7	1,4	0,8			
16. Reconocimiento	1	10	29	17	31	34	23	42	44	33	51	47	44	51	53	58	54	32	5	11,3	4,54	16
	0,2	1,5	4,4	2,6	4,7	5,2	3,5	6,4	6,7	5,0	7,7	7,1	6,7	7,7	8,0	8,8	8,2	4,9	0,8			
17. Amistad	33	54	58	71	52	61	43	47	41	42	25	30	32	19	13	19	10	4	5	7,26	4,29	4
	5,0	8,2	8,8	10,8	7,9	9,3	6,5	7,1	6,2	6,4	3,8	4,6	4,9	2,9	2,0	2,9	1,5	0,6	0,8			
18. Sabiduría	14	15	21	20	33	31	35	39	44	40	56	56	40	57	38	40	46	28	6	10,7	4,5	14
	2,1	2,3	3,2	3,0	5,0	4,7	5,3	5,9	6,7	6,1	8,5	8,5	6,1	8,6	5,8	6,1	7,0	4,2	0,9			

Estos datos son similares a los de sujetos de la misma edad y contexto socio-cultural tal y cómo serán comentados más ampliamente en el capítulo 13. Los valores que presentan una mayor desviación estándar son los valores “Tener una vida Confortable” (5,33), “Tener una vida Excitante” (5,14), “Tener un mundo en Paz” (4,98) y “Tener un mundo Agradable” (4,94). Sin embargo los presentan una menor desviación estándar son: “Tener Felicidad” (4,26), “Tener verdadera Amistad” (4,29), “Tener Seguridad Nacional” (4,34) y “Tener Sabiduría” (4,5).

Tabla 4.7 Análisis descriptivo de los valores instrumentales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	.	X	SD	Moda
19.Ambicioso	29	30	25	17	18	28	24	32	26	18	29	31	23	24	27	29	54	188	7	12,0	5,80	18
	4,4	4,6	3,8	2,6	2,7	4,2	3,6	4,9	3,9	2,7	4,4	4,7	3,5	3,6	4,1	4,4	8,2	28,5	1,1			
20. Abierto	61	69	50	44	53	31	46	39	39	48	36	31	22	28	21	15	15	4	7	7,31	4,63	2
	9,3	10,5	7,6	6,7	8,0	4,7	7,0	5,9	5,9	7,3	5,5	4,7	3,3	4,2	3,2	2,3	2,3	0,6	1,1			
21.Competente	18	28	25	25	31	29	30	32	35	43	38	40	57	41	53	50	57	21	6	10,6	4,86	13
	2,7	4,2	3,8	3,8	4,7	4,4	4,6	4,9	5,3	6,5	5,8	6,1	8,6	6,2	8,0	7,6	8,6	3,2	0,9			
22. Alegre	124	53	57	55	36	42	36	44	30	32	29	29	17	27	18	12	5	6	7	6,39	4,65	1
	18,88	0,8	8,3	5,5	6,4	5,5	6,7	4,6	4,9	4,4	4,4	2,6	4,1	2,7	1,8	0,8	0,9	1,1				
23. Limpio	8	21	31	34	29	36	39	40	58	44	47	40	37	51	35	30	38	34	7	10,2	4,63	9
	1,2	3,2	4,7	5,2	4,4	5,5	5,9	6,1	8,8	6,7	7,1	6,1	5,6	7,7	5,3	4,6	5,8	5,2	1,1			
24. Valiente	17	33	43	35	30	26	44	34	32	41	42	40	40	31	46	40	43	34	8	9,99	5,04	15
	2,6	5,0	6,5	5,3	4,6	3,9	6,7	5,2	4,9	6,2	6,4	6,1	6,1	4,7	7,0	6,1	6,5	5,2	1,2			
25.Indulgente	13	14	15	24	26	24	34	34	26	28	43	44	63	47	39	57	67	55	6	11,6	4,75	17
	2,0	2,1	2,3	3,6	3,9	3,6	5,2	5,2	3,9	4,2	6,5	6,7	9,6	7,1	5,9	8,6	10,28	3	0,9			
26.Servicial	26	27	28	40	42	37	45	43	41	34	36	34	47	35	37	44	36	21	6	9,61	4,89	13
	3,9	4,1	4,2	6,1	6,4	5,6	6,8	6,5	6,2	5,2	5,5	5,2	7,1	5,3	5,6	6,7	5,5	3,2	0,9			
27.Honrado	106	80	62	34	40	53	24	34	38	37	23	25	20	25	17	21	9	5	6	6,52	4,78	1
	16,11	12,19	4	5,2	6,1	8,0	3,6	5,2	5,8	5,6	3,5	3,8	3,0	3,8	2,6	3,2	1,4	0,8	0,9			
28. Creativo	4	10	17	29	21	25	21	31	39	43	41	34	38	49	65	68	60	58	6	11,9	4,59	16
	0,6	1,5	2,6	4,4	3,2	3,8	3,2	4,7	5,9	6,5	6,2	5,2	5,8	7,4	9,9	10,3	9,1	8,8	0,9			
29.Independent	69	32	34	22	27	37	37	39	34	36	26	36	30	45	47	35	41	26	6	9,32	5,38	1
	10,54	9	5,2	3,3	4,1	5,6	5,6	5,9	5,2	5,5	3,9	5,5	4,6	6,8	7,1	5,3	6,2	3,9	0,9			
30.Inte lectual	18	21	31	28	31	37	36	38	38	36	43	42	48	51	51	44	37	22	7	10,3	4,75	14
	2,7	3,2	4,7	4,2	4,7	5,6	5,5	5,8	5,8	5,5	6,5	6,4	7,3	7,7	7,7	6,7	5,6	3,3	1,1			
31. Lógico	21	46	26	30	38	34	46	41	45	44	44	48	41	48	32	27	22	20	6	9,36	4,69	12
	3,2	7,0	3,9	4,6	5,8	5,2	7,0	6,2	6,8	6,7	6,7	7,3	6,2	7,3	4,9	4,1	3,3	3,0	0,9			
32.Cari ñoso	32	50	59	57	43	38	36	43	34	36	42	34	40	23	30	23	17	15	7	8,18	4,81	3
	4,9	7,6	9,0	8,6	6,5	5,8	5,5	6,5	5,2	5,5	6,4	5,2	6,1	3,5	4,6	3,5	2,6	2,3	1,1			
33.Obe diente	3	8	20	25	27	24	31	31	39	34	43	43	43	42	55	56	61	67	7	11,8	4,62	18
	0,5	1,2	3,0	3,8	4,1	3,6	4,7	4,7	5,9	5,2	6,5	6,5	6,5	6,4	8,3	8,5	9,3	10,2	1,1			
34.Edu cado	29	55	53	57	39	41	46	31	23	47	22	43	32	32	29	37	29	8	6	8,42	4,96	4
	4,4	8,3	8,0	8,6	5,9	6,2	7,0	4,7	3,5	7,1	3,3	6,5	4,9	4,9	4,4	5,6	4,4	1,2	0,9			
35.Responsable	52	43	58	64	80	62	45	42	34	29	38	27	24	13	10	13	14	5	6	6,91	4,25	5
	7,9	6,5	8,8	9,7	12,19	4	6,8	6,4	5,2	4,4	5,8	4,1	3,6	2,0	1,5	2,0	2,1	0,8	0,9			
36.Controlado	24	38	20	35	42	47	34	31	42	29	30	37	34	36	38	46	40	49	7	10,0	5,21	18
	3,6	5,8	3,0	5,3	6,4	7,1	5,2	4,7	6,4	4,4	4,6	5,6	5,2	5,5	5,8	7,0	6,1	7,4	1,1			

Los anclajes en los que se han situado más sujetos han sido en el 18º del valor “Lograr la Salvación”, en el que se han situado 242 sujetos, lo que supone un 36,7%. Más de un tercio de la muestra ha situado este valor en la última posición de su

jerarquía de valores y además hay que tener en cuenta que es el valor que aparece con una media más alta, lo que supone que es el menos preferido de la muestra total.

El segundo anclaje en el que se han situado mayor cantidad de sujetos es en el 1º del valor “Tener un mundo en Paz”, en él se han situado 177 sujetos, lo que supone un 26,5%, o más de una cuarta parte de los sujetos. Hay que tener en cuenta que este valor es también el que aparece con una media inferior y es por tanto el que es más preferido por la muestra total.

El análisis descriptivo de la escala de valores instrumentales de Rokeach nos presenta, como valores preferidos de la muestra, de estudio los valores: “Ser Alegre”, “Ser Honrado”, “Ser Responsable” y “Ser Abierto” por presentar las medias más bajas. Por otra parte los valores preteridos son “Ser Ambicioso”, “Ser Creativo”, “Ser Obediente” y “Ser Indulgente” por ser los que presentan medias más altas. Estos datos son parecidos a los de otras muestras de nuestro contexto socio-cultural (ver capítulo 13).

Los valores que presentan una mayor desviación estándar son “ser ambicioso” (5,50), “Ser Independiente” (5,38), “Ser Controlado” (5,21) y “Ser Valiente” (5,04). Sin embargo, presentan las desviaciones más bajas los valores “Ser Responsable”(4,25), “Ser Creativo”(4,59), “Ser Obediente” (4,62) y “Ser Abierto” y “Ser Limpio” (4,63). Los anclajes en los que se han situado mayor cantidad de sujetos son: “Ser Ambicioso” con 188 sujetos (28,5%). Conviene tener en cuenta que este valor es el más preterido por los sujetos de nuestra muestra y es el que mayor desviación estándar presenta.

El segundo anclaje con mayor cantidad de sujetos es el primero del valor “Ser Alegre” con 124 sujetos (18,8%). Éste es el valor instrumental con una media más baja, es decir, que es el más preferido por los sujetos de nuestra muestra. El tercer anclaje con más sujetos es el primero del valor “Ser Honrado”. En él se han situado 106 sujetos (16,1%). Este valor es el segundo con una media más baja y por tanto el segundo más preferido por los sujetos. Finalmente hay que indicar que 80 sujetos han posicionado en el quinto anclaje el valor “Ser Responsable” (12,1%). Este valor es el que menor desviación estándar presenta y el tercero preferido por esta muestra de adolescentes.

4.2.3. Cuestionario de Actitudes Religiosas (adaptado de Elzo, 1994).

Para la evaluación de las actitudes religiosas de los estudiantes en esta investigación se ha utilizado una adaptación basada en el cuestionario sociodemográfico utilizado por la Fundación Santa María en 1994 en el Informe “Jóvenes españoles”. También se tuvieron en cuenta las adaptaciones que de este cuestionario tuvieron los estudios de Martí Vilar (2000), González Blasco (1994) y García Alandete (2008).

Es un cuestionario que recoge las declaraciones que hace el propio individuo sobre sus opiniones, sentimientos y prácticas religiosas. En el cuestionario que se ha utilizado para nuestro trabajo tan solo se va a utilizar una escala de 8 bloques que entre todos contienen 50 ítems que se han seleccionado como más significativos en cuanto a las actitudes y prácticas religiosas de los adolescentes.

La base de ese *Cuestionario de Actitudes Religiosas* de los Españoles (ARE) tiene sus antecedentes en la *Encuesta sobre el Sistema Europeo de Valores*, que se llevó a cabo en doce países europeos y se aplicó posteriormente a Estados Unidos, otros países americanos y Japón. Esa encuesta se ha utilizado posteriormente en España (Pérez-Delgado, 1992; Martí-Vilar, Samper y Pérez-Delgado, 1995) y adaptada por Elzo (1994), Martí-Vilar (2000) y por García-Alandete (2008).

Así pues la religiosidad y/o actitudes religiosas de los estudiantes se evalúan teniendo en cuenta su autodefinición y auto-posicionamiento ante los ítems que contestan los jóvenes. En concreto:

a) Ítems que responden a: “Me considero, soy”, “Sobre distintas sectas opino...” y “Actitudes ante la Iglesia Católica”. El sujeto debe manifestar dentro de cuatro posiciones el grado de acuerdo con las afirmaciones que se le presentan.

b) Ítems sobre la práctica religiosa: “Rezo...”, “Asisto a la Eucaristía...”, nunca y hasta más de una vez por semana. En estos ítems el sujeto decide, a través de

categorías que van desde “Mucha frecuencia” a “Nunca o casi nunca”, su posición ante comportamientos y sentimientos religiosos.

c) Los Ítems que responden a un auto posicionamiento de creencias u opiniones. “creo que puede haber algo de verdadero en...”, “Importancia de Dios en mi vida”, etc. Estos ítems sólo exigen una respuesta de las varias posibles de que constan.

4.3. HIPÓTESIS Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.

Teniendo en cuenta los constructos que se propone investigar este trabajo, se plantean las hipótesis sobre las que se analizarán los datos para ver si se cumplen o no dichas hipótesis.

A. Hipótesis sobre el razonamiento moral prosocial de los estudiantes adolescentes.

En primer lugar se va a evaluar el razonamiento moral prosocial de los estudiantes de la muestra.

1. Teniendo en cuenta otros estudios realizados con adolescentes de la población española (Mestre, Pérez-Delgado et al., 1999; Mestre et al., 2005; Retuerto, 2004; Mestre et al., 2006; Palma, 2008; García Alandete 2008; Martí Vilar y Palma, 2009; Grimaldo y Merino 2009 y Palma 2013) se plantea que en los resultados de los análisis realizados *se va a encontrar que los estudiantes de secundaria obtendrán una puntuación más alta* en las categorías de razonamiento moral prosocial más abstracto y avanzado, *razonamiento prosocial internalizado y puntuación compuesta, con respecto a las puntuaciones del resto de categorías del razonamiento moral prosocial. Todo ello se cumplirá además independientemente del tipo de centro educativo en el que estudian (público o privado concertado)*

2. Se partirá de la hipótesis general de que *las variables personales (sexo, edad, curso académico) influirán en las diferentes categorías del razonamiento moral prosocial*. Esta hipótesis se especifica en un número de hipótesis particulares a continuación:

2a. Se parte de la propuesta de que existe una diferenciación en los niveles de razonamiento moral prosocial dependiendo del sexo de los estudiantes. *Se considera el sexo como una variable discriminativa en el razonamiento moral prosocial. 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 está en la línea de otras investigaciones realizadas en poblaciones no españolas (Carlo, Eisenberg, Koller, et al., 1996; Carlo et al., 2011) y en poblaciones españolas (Mestre et al., 2002b; Retuerto, 2004 y Martí-Vilar y Palma 2010; Palma 2013).

2b. Se propone la hipótesis de que *la edad es una variable con influencia en el razonamiento moral prosocial de los estudiantes*. Se plantea que, *a medida que avanzan en años en los estudiantes de secundaria aumentará la puntuación en las categorías de razonamiento moral más avanzado. De tal modo que la puntuación en los razonamientos hedonista y orientado a la aprobación, disminuye significativamente, mientras que el razonamiento internalizado aumenta con los años*. Ésta hipótesis está relacionada con diversos trabajos de trabajo de investigación (Palma, 2008, Martí-Vilar y Palma, 2010 y Palma, 2013) con el enfoque teórico de la perspectiva cognitivo-evolutiva que postula que la madurez cognitiva hace posible una mayor capacidad de pensamiento abstracto y de toma de perspectiva del otro. A medida que avanzan las capacidades cognitivas se producen cambios cualitativos en el razonamiento moral, incluyendo la habilidad para comprender los principios morales abstractos que se relacionan con la justicia y las perspectivas de otros y de la sociedad (Kohlberg, 1968).

2c. En lo referido a la variable nivel educativo, se va a partir de que la educación y la capacidad de trabajar habilidades lógicas están relacionadas con nivel de razonamiento moral (Colby et al., 1983; Eisenberg, 1986) y teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas al respecto (Carlo et al., 1992; Mestre, Pérez-Delgado et al., 1999; Mestre et al., 2002b; Retuerto, 2004; Martí-Vilar y Palma 2010 y Palma, 2013) se va plantear la hipótesis de que *un mayor nivel educativo corresponden mayores puntuaciones en categorías de razonamiento moral prosocial más abstractas e internalizadas*.

Estas hipótesis también están en la línea de las planteadas por García Alandete (2008) donde demuestra el influjo estadísticamente significativo de la edad y el curso académico en el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes universitarios y no así el sexo. En este trabajo se hace referencia a jóvenes de entre 18 y 22 años y no a estudiantes de secundaria.

B. Hipótesis sobre la preferencia de valores en los adolescentes

Se pretende evaluar la preferencia de los estudiantes de secundaria hacia unos valores humanos u otros. En la Comunidad Valenciana en los últimos 20 años se han realizado diversos estudios (Pérez-Delgado y Mestre 1992; Martí Vilar 1994; Sirera Garrigós 1994; Martí Vilar y Palma 2010) acerca de los valores preferidos por los jóvenes, utilizando como instrumento de evaluación la Escala de Rokeach A.

3. A partir de la correspondencia en estas investigaciones anteriores se plantea como hipótesis que en el orden de preferencia o jerarquía *de valores que elegirán los estudiantes de secundaria de nuestra muestra se encontrarán algunos de los siguientes valores finales preferidos: “tener un mundo en paz”, “tener felicidad” y “tener verdadera amistad” y como valores instrumentales preferidos por los estudiantes de la muestra: “ser honrado”, “ser responsable”, “ser abierto” y “ser alegre”. En lo que se refiere a los valores menos preferidos se encontrarán alguno de los siguientes, como últimos valores finales: “seguridad nacional”, “tener una vida excitante” y “lograr la salvación”; y como últimos valores instrumentales: “ser indulgente”, “ser limpio”, “ser ambicioso” y “ser*

obediente". Por ello planteamos que los estudiantes de la muestra no cambiarán la elección básica de valores, tanto preferidos como menos elegidos, con respecto a otros grupos estudiados con anterioridad y se mantendrá la elección de los mismos, a pesar de los aparentes cambios de la sociedad que han ocurrido en los últimos 20 años.

4. También se va a partir de las hipótesis de que *las variables personales influirán en la preferencia de valores de los estudiantes y por ello en la jerarquización que éstos hacen de los mismos:*

4a. Respecto a la preferencia de valores en relación con el sexo, Martí Vilar, (2000) encontró en su investigación que los resultados de estas preferencias cumplían en cierto modo con las expectativas que la sociedad proyecta sobre ambos sexos, concluye que "los varones prefieren más valores relacionados con el logro y la competitividad entre sujetos, así como las mujeres eligen más la autoestima, la seguridad familiar y la conducta prosocial". En el trabajo de investigación de Martí-Vilar y Palma (2010) y Palma (2013) con una muestra muy equilibrada entre los dos sexos se destaca que las chicas valoran más "tener un sentido de realización", "un mundo en paz", "igualdad entre todos" y "seguridad familiar", mientras que los chicos valoran "ser ambicioso" como algo importante. En este estudio se plantea como hipótesis *la influencia significativa del sexo sobre los valores preferidos por los estudiantes de secundaria, específicamente se plantea que los chicos preferirán valores más orientados hacia la competencia y relacionados con el placer propio y búsqueda de la felicidad personal, mientras que las chicas eligen más, valores personales y/o sociales orientados más a los otros, más altruistas y más abstractos e interiorizados.*

4b. En relación a la edad y nivel de estudios, los resultados encontrados por Martí Vilar (2000) evidenciaban que los sujetos más jóvenes preferían más la comodidad, la limpieza y la indulgencia, mientras que los de edades más avanzadas valoran más aspectos relacionados con la gratificación inmediata, armonía interior y autonomía. Se muestra que valores que se orientan hacia la comodidad y la sumisión a las normas va dejando paso a valores orientados a

conseguir la madurez y la autonomía. Ello se recoge también en trabajos de Martí-Vilar y Palma (2010) y Palma (2013). La hipótesis de trabajo es que *al avanzar con la edad y nivel de estudios, y gracias al avance en el desarrollo moral de los adolescentes, éstos preferirán valores más altruistas y relacionados con la dignidad e igualdad de las personas, menos egoístas y más abstractos. Así mismo deberá existir una acentuación de valores centrados en la persona, frente a valores que denoten sometimiento a las normas, como la obediencia.*

C. Hipótesis sobre las actitudes religiosas

Este estudio parte de afirmar, como lugar mayoritariamente común que el ser humano es un ser libre, asumiendo dos aspectos de su libertad: libre de la determinación biológica y libre de realizar preferencias, elecciones y decisiones (Aranguren 1995; Vidal 1975; Pérez Delgado, 2000; García-Alandete 2008; Martí-Vilar 2010). Así pues cada persona, a través de un proceso de toma de decisiones, referido de lo que para cada ser humano es lo bueno y lo malo, lo justo e injusto, se va formando su condición estructuralmente moral. En palabras de J. Marías (1996), el hombre elige constantemente entre posibilidades y ello supone el ejercicio de la libertad. Junto con la condición moral de las personas está la condición religiosa. En la búsqueda de la verdad y de respuestas a sus decisiones y comportamientos el ser humano se interroga por la totalidad de su existencia (De Pineda, 1998). En la respuesta a estas preguntas y en la búsqueda de significados concretos aparece la religiosidad.

5. Se plantea en este trabajo conocer la religiosidad de los estudiantes de secundaria de la muestra, a través de su autodefinición sobre las actitudes religiosas que manifiestan y el autoposicionamiento ante determinadas opiniones sobre creencias y religión. Se parte de la hipótesis de que *los estudiantes mayoritariamente se manifestarán creyentes, pero en los últimos años ha ido disminuyendo de manera significativa, la práctica religiosa formal, comparado con otros estudios sobre las creencias religiosas de los estudiantes en años anteriores.* Estos resultados están en la línea de los trabajos de Martí-Vilar (1994) y García-Alandete (2008).

6. Se establecerá como hipótesis que *aparecerán cambios significativos de las actitudes religiosas según el sexo, la edad y el nivel educativo. Los estudiantes de cursos más avanzados y de mayor edad serán menos practicantes en cuanto a la religiosidad y darán menos importancia a Dios en su vida que los estudiantes de menor edad. Se plantea que las chicas manifiestan ser más religiosas que los chicos y más practicantes que éstos en cuanto a su religiosidad.* También estos resultados están en la línea de los trabajos de Martí-Vilar (1994) y García-Alandete (2008)

D. Hipótesis sobre la relación entre la actitud religiosa, los valores y el razonamiento moral.

Desde hace años ha habido un intento de encontrar empíricamente algún tipo de relación entre psicología moral y valores y sobre ello se han realizado diversas investigaciones. Especialmente hay que destacar que los autores que postulan el desarrollo moral como un proceso en etapas que se realiza pasando por diversos estadios, afirman que existe un cambio en las preferencias de los diferentes tipos de valores que eligen los sujetos a medida que se atraviesan las distintas etapas, hasta llegar a modos más universales y fundamentales y abstractos de razonamiento moral, más maduros y postconvencionales (Martí-Vilar, 2000; Palma, 2013).

7. Se plantea que *existirá una relación significativa entre las puntuaciones de las diferentes categorías del razonamiento moral prosocial y los valores que eligen los estudiantes de secundaria, de tal modo que a mayor madurez moral en el sentido de obtener puntuaciones más altas en razonamiento internalizado, se eligen valores más centrados en los demás, menos egoístas. En el sentido contrario, los adolescentes con una medida más alta en razonamiento hedonista elegirán valores más centrados en sí mismos y menos sociales y trascendentes. Esta hipótesis está en la línea del trabajo de Palma (2013).*

8. Por último, siguiendo los trabajos de García-Alandete (2008), comparando los resultados que se refieren a jóvenes universitarios, con los obtenidos en la muestra que se va a investigar, y en la línea de la investigación de Martí-Vilar (1994), se estudian las relaciones entre la actitud religiosa de los estudiantes de secundaria, los valores y el razonamiento moral, para plantear la hipótesis *de que las actitudes religiosas o religiosidad de los jóvenes estudiantes está relacionada con los valores elegidos y con el razonamiento moral prosocial, de tal modo que los que se declaran creyentes practicantes elegirán valores más relacionados con el servicio, el altruismo y la obediencia y puntúan menos en el razonamiento hedonista y más en el internalizado y los estudiantes que se definen no creyentes, ateos y agnósticos eligen valores más hedonistas, de búsqueda de la felicidad personal y de la competencia y puntúan menos en razonamiento internalizado y más en razonamiento hedonista.*

9. Se plantea por último que teniendo en cuenta que los contenidos educativos son los mismos, tanto en los colegios públicos como los concertados y están sujetos a una misma normativa educativa, hasta el momento la LOE (2006) y que los informes sobre el sistema educativo de la OCDE (2013) y el informe PISA (2012) no encuentran diferencias significativas entre los alumnos que estudian en la enseñanza pública y la privada concertada, se propone la hipótesis de que *no existirán diferencias significativas en los constructos estudiados, dependiendo de si los estudiantes pertenecen a centros públicos o privados concertados.*

TERCERA PARTE
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DEL LOS CONSTRUCTOS ESTUDIADOS

En este capítulo se va a tratar de presentar los resultados de los diferentes constructos evaluados, siguiendo además, en la medida de lo posible, el orden planteado desde el marco teórico. Se pretende ver a través de la presentación de las puntuaciones y con las gráficas, los resultados, para analizarlos y poder sacar conclusiones de acuerdo con las hipótesis que ha planteado el trabajo de investigación.

5.1. EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL EN LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

La muestra estudiada corresponde a estudiantes de secundaria que por el nivel educativo que cursan son jóvenes adolescentes y éste periodo es un momento decisivo en el desarrollo moral del ser humano. Tras un periodo 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, situándose en las etapas convencional y postconvencional (Kohlberg, 1974). Todo ello se va viendo en los resultados de las pruebas que se han pasado a los estudiantes de la muestra. En primer lugar se analizarán las razones o argumentos para elegir una conducta prosocial y poder *determinar qué tipo de razonamiento prosocial eligen los sujetos del estudio* y poder ver, si como se ha presentado en las hipótesis propuestas, a medida que se avanza en la edad y curso, aumenta el Razonamiento Internalizado, más orientado a identificarse con los demás y establecer una reacción de simpatía hacia el otro.

5.1.1 Análisis general de los resultados del Razonamiento Moral Prosocial.

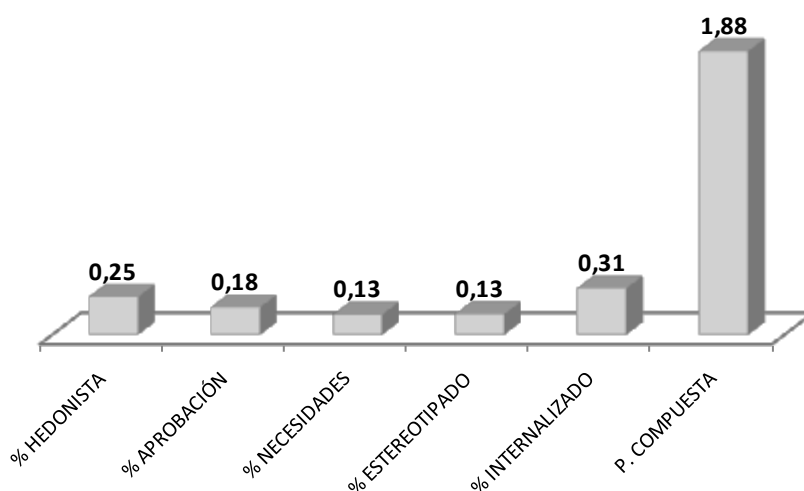
En este apartado se analizan las razones que los sujetos de la muestra han argumentado a la hora de llevar o no llevar a cabo una conducta prosocial, una conducta de ayuda. Los sujetos después de la presentación de un dilema moral, en el que han de responder cual sería su actuación ante el mismo, deben contestar qué razones les han llevado a elegir la respuesta. Es decir, las razones por las que han tomado una decisión de ayuda al otro, o no.

En el análisis de los resultados se puede observar que en la tabla 5.1. se muestran las puntuaciones medias, mínimas y máximas del grupo de adolescentes en las diferentes categorías de Razonamiento moral prosocial y en la Puntuación Compuesta PROM (suma del porcentaje de razonamiento hedonista, el porcentaje de Razonamiento orientado a la Aprobación, los porcentajes de Razonamiento orientado a las Necesidades y Estereotipado multiplicados x 2, y el porcentaje de Razonamiento Internalizado multiplicado x 3). La gráfica 5.1. muestra las puntuaciones medias en las distintas categorías de Razonamiento moral prosocial y en la Puntuación Compuesta PROM.

Tabla 5.1. Puntuaciones generales de la muestra, en el Razonamiento moral prosocial.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	
				Estándar	Error Estándar
% HEDONISTA	0,13	0,40	0,25	0,04	0,002
% APROBACIÓN	0,06	0,30	0,18	0,05	0,002
% NECESIDADES	0,06	0,24	0,13	0,02	0,001
% ESTEREOTIPADO	0,05	0,29	0,13	0,02	0,001
% INTERNALIZADO	0,19	0,45	0,31	0,04	0,002
P. COMPUESTA	1,60	2,21	1,88	0,09	0,005

Gráfica 5.1. Puntuaciones medias de la muestra, en las categorías de Razonamiento moral prosocial.



Se observa que en la gráfica 5.1, la respuesta más frecuente es que los sujetos de la 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). Estos resultados son los que concuerdan con la etapa de desarrollo que corresponde a un sujeto adolescente. Seguidamente los jóvenes de la muestra se han decantado por el Razonamiento moral prosocial Hedonista ($\bar{X} = 0,25$, $E = 0,04$). Con puntuaciones más distantes ha elegido el Razonamiento orientado a la Aprobación, a las Necesidades y el Estereotipado.

En el Razonamiento *Internalizado* hay que recordar que los juicios del individuo muestran una reacción simpática, una toma de perspectiva del otro y/o afecto positivo o negativo relacionado con las consecuencias de las propias acciones. En este nivel se aprecia el afecto positivo o negativo relacionado con el autorrespeto referente al 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.

En el razonamiento *hedonista* el individuo está interesado por las consecuencias para sí mismo, más que por consideraciones morales. Las razones para mostrar una conducta prosocial y ayudar o no ayudar consideran el beneficio directo para uno mismo y la posible reciprocidad futura.

Tabla 5.2 Comparación de resultados generales con otras investigaciones

	A	B	C	D	E
% HEDONISTA	0,25	0,26	0,23	0,26	0,26
% APROBACIÓN	0,18	0,17	0,16	0,18	0,18
% NECESIDADES	0,13	0,13	0,12	0,13	0,13
% ESTEREOTIPADO	0,13	0,14	0,13	0,14	0,14
% INTERNALIZADO	0,31	0,29	0,31	0,30	0,30

- A. Puntuaciones de nuestra muestra: corresponden a 421 sujetos entre 3º de la ESO y 2º de Bachiller (den 13 a 18 años).
- B. Puntuaciones de 1252 sujetos , entre 14 y 19 años de 3º ESO a Bachiller (Kurum, et al.2012).
- C. Puntuaciones de 1285 sujetos, entre 13 y 18 años, escolarizados en 3-4º ESO y Bachillerato (Mestre, Frías, Samper y Tur, 2002)
- D. Puntuaciones de 556 sujetos, entre 13 y 18 años, nivel de estudios 3º ESO, BUP, COU y 1r Ciclo Universitario (Retuerto, 2002)
- E. Puntuaciones de 310 sujetos entre 13 y 18 años entre 3º de ESO y 2º de Bachiller (Palma, 2013).

Comparando los resultados de la muestra en estudio con otras investigaciones recientes en nuestro contexto sociocultural se encuentra una gran correspondencia en las puntuaciones, hecho que respalda la consistencia de la investigación. En la tabla 5.2 se puede observar esta correspondencia de resultados.

5.1.2. Efecto de las variables sociodemográficas.

Se parte de la hipótesis planteada en otros estudios y recogida en este mismo, de que el sexo, la edad y el curso son variables que intervienen en la elección del

razonamiento prosocial de los jóvenes. Para ello se recogen y analizan los resultados del PROM y con el análisis de varianza ANOVA se dará información sobre los factores que pueden ser o no estadísticamente significativos, se analizarán los mismos, para ver si las hipótesis se cumplen y las razones que puedan llevar a que no sea así. Recogiendo los valores que en los análisis ANOVA den resultados significativos, cuando existe más de una variable dependiente que puede influir en un valor se realizan las pruebas POS HOC, para determinar qué variable influye más. También posteriormente se calculará el factor ETA cuadrado, el estadístico que indica cuanto de la variable dependiente es controlado por la variable independiente. Los porcentajes más altos se acercan a “1” y significan un mayor control de una variable sobre la otra.

A. Efecto de la variable «sexo»

La muestra en estudio tiene un número equilibrado entre mujeres y varones (233 mujeres y 188 varones) y para ver la influencia que ejerce la variable sexo sobre el razonamiento moral prosocial se ha realizado un análisis ANOVA de un factor. Los resultados aparecen en la tabla 5.3.

Tabla 5.3 ANOVA de la influencia de la variable sexo en las diferentes subescalas del Razonamiento moral prosocial

	HEDONISTA	APROBACIÓN	NECESIDADES	ESTEREOTIPADO	INTERNALIZADO	P. COMPUESTA
Varón(n=188)	0,25	0,19	0,13	0,13	0,29	1,85
Mujer(n=233)	0,25	0,17	0,13	0,14	0,31	1,90
F	0,23	23,74	0,00	3,75	23,40	23,51
p	0,63	0,00*	0,97	0,00*	0,00*	0,00*
η^2	0,06	0,048	0,097	0,021	0,057	0,036

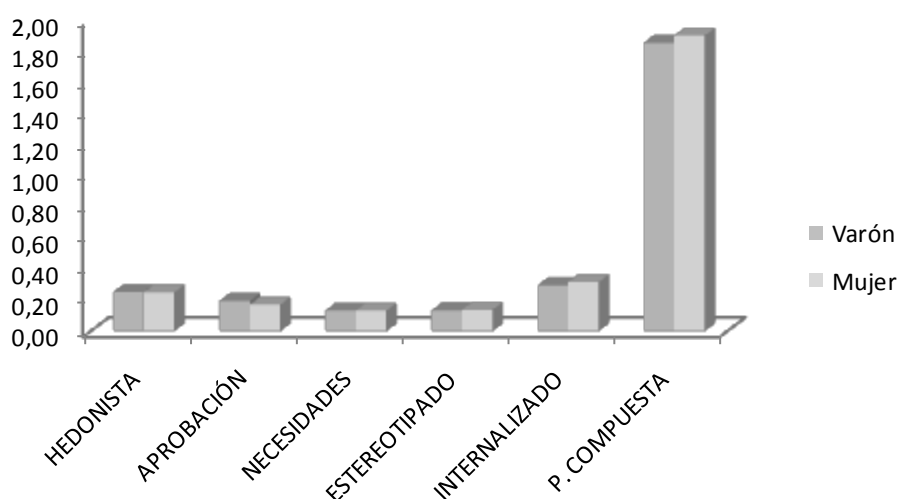
*p significativo $\leq 0,05$

Tal como se puede apreciar en la tabla 5.3, en estos resultados existen *diferencias significativas* marcadas por la variable sexo en el Razonamiento moral

prosocial orientado a la *Aprobación, Estereotipado, Internalizado y en la Puntuación Compuesta*.

Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) muestran que la variable sexo influye en un 4,8% en el Razonamiento orientado a la Aprobación, un 2,1% en el estereotipado, un 5,7% en el Internalizado y un 3,6 % en la Puntuación Compuesta PROM.

Gráfica 5.2. Puntuaciones en las categorías del Razonamiento moral prosocial según el sexo.



Como se aprecia en la gráfica 5.2. y en la tabla 5.3 las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los hombres en el Razonamiento moral 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.

Analizando estos resultados se concluye 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 aceptación de los otros a la hora de decidir cuál es la conducta correcta. Por contra, las chicas utilizan, más que los chicos, el Razonamiento Estereotipado, esto es, la orientación a imágenes estereotipadas de buenas o malas personas o de buenas o malas conductas. Así mismo

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 hombres 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). Todo ello se corresponde además con los resultados obtenidos en la investigación de Martí y Palma (2009) en adolescentes de las mismas edades y nivel educativo y con el resto de investigaciones mencionadas con las que se ha comparado.

B. Efecto de la variable «edad»

En el estudio se intenta verificar la influencia que la variable edad puede tener en el razonamiento prosocial. Se quiere constatar si a lo largo de la adolescencia los juicios morales llegan a ser menos egocéntricos y más orientados al otro, así como más abstractos. Se han fijado tres grupos de edad, según que los sujetos evaluados tengan 13-14, 15- 16, 17-18 años (ver tabla 5.4). En cada grupo se han realizado los ANOVA correspondientes y posteriormente en ($p < 0,05$) se han realizado las pruebas pos-hoc *correspondientes* para analizar las diferencias entre que grupos de edad son puntuaciones significativas entre sí y identificar en que grupo de edad existen esas correlaciones.

Tabla 5.4. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido.

Grupos de Edad	N
13 - 14 años	106
15 – 16 años	208
17 – 18 años	107

Se aprecia en la tabla 5.5 que *la edad tiene un efecto significativo sobre el Razonamiento Internalizado*, ($F=3,72$ $p=0,025$). La puntuación compuesta PROM aumenta linealmente a medida que incrementa la edad de los sujetos de la muestra, aunque con valores significativos menores y el razonamiento orientado a la aprobación y estereotipado disminuye progresivamente con la edad. En el resto de categorías del razonamiento prosocial, la edad no produce efecto significativo alguno.

Tabla 5.5. ANOVA de la influencia de la variable edad en las diferentes subescalas de Razonamiento moral Prosocial.

EDAD	HEDONISTA	APROBACIÓN	NECESIDADES	ESTEREOTIPADO	INTERNALIZADO	P.COMPUESTA
13-14 (n=106)	0,25	0,18	0,13	0,14	0,30	1,87
15-16 (n=208)	0,25	0,18	0,13	0,14	0,30	1,87
17-18 (n=107)	0,25	0,17	0,13	0,13	0,32	1,89
F	0,05	1,55	0,17	1,85	3,72	2,28
p	0,954	0,213	0,843	0,159	0,025*	0,103
η^2	0,076	0,047	0,074	0,160	0,047	0,02

* p significativo $\leq 0,05$

Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) muestran que la variable edad influye en un 4,7% de la población en el razonamiento internalizado .

En la tabla 5.5 , en la gráfica 5.3 y en las pruebas *post-hoc* se recogen los resultados destacando las categorías de Razonamiento moral prosocial en las que aparecen diferencias significativas en función de la edad. Las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad se encuentran en el Razonamiento Internalizado. Se aprecia entre los sujetos de 13-14 años y los de 17-18 años ($p=0,034$). La diferencia entre los sujetos de 15-16 años a los de 17-18 años, no es tan grande ($p=0,044$), aunque también estadísticamente significativa.

Gráfica 5.3. Puntuaciones en las categorías del Razonamiento prosocial, según edad.

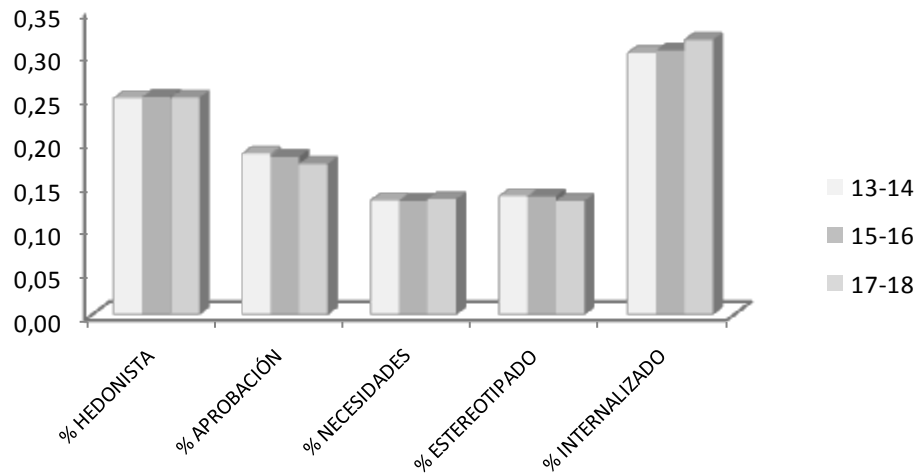


Tabla 5.6. Comparaciones entre los grupos de edades en el Razonamiento Internalizado.

EDAD		<i>p</i>
13-14	15-16	0,855
	17-18	0,034*
15-16	13-14	0,855
	17-18	0,044*

*Valor: Sig. de Games-Howel $p \leq 0,05$

C. Efecto de la variable «nivel educativo»

Con el fin de examinar si el nivel de estudios de los jóvenes ejerce alguna influencia sobre las puntuaciones en las diferentes categorías de razonamiento moral prosocial se ha realizado un ANOVA entre sujetos, teniendo en cuenta las categorías de razonamiento prosocial y el curso y posteriormente las pruebas *post-hoc*.

Tabla 5.7. Influencia del nivel educativo en las diferentes subescalas del Razonamiento prosocial prosocial.

NIVEL	HEDONISTA	APROBACIÓN	NECESIDADES	ESTEREOTIPADO	INTERNALIZADO	P.COMPUESTA
3 ESO(n=121)	0,25	0,19	0,13	0,13	0,30	1,86
4 ESO(n=111)	0,25	0,17	0,14	0,14	0,31	1,89
1º B(n=106)	0,25	0,19	0,13	0,14	0,30	1,86
2º B(n=82)	0,25	0,17	0,13	0,13	0,32	1,90
F	0,86	8,52	2,06	1,39	4,41	4,12
P	0,460	0,000*	0,105	0,245	0,005*	0,007*
η^2	0,093	0,053	0,096	0,094	0,053	0,027

*P significativo $\leq 0,05$

Los resultados obtenidos con la variable nivel educativo, tal como aparece en la tabla 5.7, indican que existe una relación significativa entre el nivel educativo y el Razonamiento orientado a la Aprobación, el Razonamiento Internalizado y la Puntuación compuesta.

Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) muestran que la variable edad influye en un 5,3% en el razonamiento orientado a la aprobación, un 5,3% en el razonamiento internalizado y un 2,7 % en la Puntuación Compuesta PROM.

Tabla 5.8. Comparaciones entre el Razonamiento orientado a la Aprobación y el nivel educativo.

	4º ESO	1º BACH.	2º BACH
3º ESO	0,002*	0,736	0,001*
4º ESO		0,031*	0,985
1º BACH.			0,012*

*Valor: sig. de Games-Howel $p \leq 0,05$

Tabla 5.9. Comparaciones entre el Razonamiento Internalizado y el nivel educativo.

	4º ESO	1º BACH.	2º BACH
3º ESO	0,267	0,988	0,005*
4º ESO		0,428	0,498
1º BACH.			0,014*

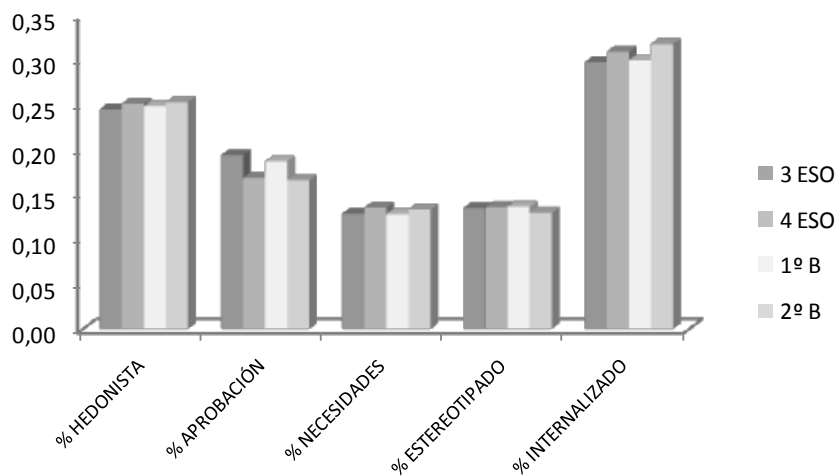
*Valor: sig. de Games- Howell. $p \leq 0,05$

Tabla 5.10 Comparaciones entre la Puntuación Compuesta y el nivel educativo.

	4º ESO	1º BACH.	2º BACH
3º ESO	0,135	0,986	0,016*
4º ESO		0,240	0,897
1º BACH.			0,037*

* Valor: sig. de Games- Howell. $p \leq 0,05$

Gráfica 5.4. Puntuaciones en las categorías del Razonamiento moral prosocial y el nivel educativo



A medida que se avanza en el curso académico disminuyen las puntuaciones en el Razonamiento orientado a la Aprobación. Aplicando el estadístico de Games-Howell, los resultados son más evidentes entre los cursos que no son sucesivos (diferencias entre 2º de Bachiller y 3º de ESO $p = 0,001$). También se destaca que el nivel educativo de los sujetos tiene un efecto significativo sobre el Razonamiento Internalizado, (diferencias entre 2º de Bachiller y 3º de ESO $p = 0.005$ y entre 1º Bach y 2º Bach. $p=0,014$ y del mismo modo con la Puntuación Compuesta PROM (diferencias entre 2º de Bachiller y 3º de ESO $p = 0,016$ y entre 1º de Bach. Y 2º de Bach. $p= 0,037$). Como se puede observar en la tabla 5.7 y 5.8. de una forma más visual en la gráfica 5.4. el Razonamiento Internalizado y la Puntuación compuesta PROM aumentan de forma evidente a medida los sujetos avanzan en curso y disminuye el Razonamiento orientado a la Aprobación. En el resto de categorías de Razonamiento moral prosocial, el nivel educativo no produce efecto significativo alguno.

5.2. La jerarquía de valores humanos en estudiantes de secundaria

En este apartado se van a recoger y analizar los resultados sobre la preferencia de valores finales e instrumentales medidos por la escala A de Rokeach. La forma A de la Escala de Valores consta de dos listados diferentes de valores, uno para valores finales y otro para valores instrumentales. Estos listados tienen que ordenarlos los jóvenes según preferencia de valores, de tal modo que puntúan del uno al dieciocho por orden de preferencia las dos listas, valores finales y valores instrumentales. Se analizará si entre los valores preferidos mayoritariamente por los estudiantes de la muestra están los que se han señalado en la hipótesis de la investigación, ya que en anteriores estudios se mantiene la elección de unos determinados valores, sobre la elección de otros, aunque vayan pasando los años desde que se hicieron las primeras mediciones con la escala. Se pretende conocer además de los resultados directos de las preferencias de la muestra si hay cierta estabilidad en los valores elegidos por los adolescentes a pesar del paso del tiempo (periodo entre 1992 y 2013), teniendo en cuenta que es un periodo largo en el tiempo, en el que se puede hablar de dos

generaciones de jóvenes con circunstancias sociales muy distintas. También se va a analizar la influencia de edad, sexo y nivel educativo en la jerarquización de los valores.

5.2.1. Análisis general de la preferencia de los valores

Como se ha indicado en este apartado se analiza la preferencia de los sujetos entrevistados en relación a la elección de los 18 valores finales definidos por Rokeach, para posteriormente analizar la preferencia de los 18 valores instrumentales que completan la Escala de valores de Rokeach (1973).

En los análisis que se realizan, las puntuaciones que desarrolla esta escala, llevan un sentido contrario a las de los instrumentos de los capítulos anteriores, puesto que los sujetos eligen del 1 al 18, puntuando con 1 al valor que prefieren y desde esa puntuación, al menos elegido que evaluarán con 18. Por ello el valor más elegido siempre va a ser el que menos puntúa y al contrario cuanto más puntuación tiene un valor es que el sujeto lo ha preferido menos. Esto es de importante relevancia para poder interpretar jerarquizaciones, posiciones de orden y correlaciones. Siguiendo la tradición investigadora con este instrumento se ha respetado esta dirección en la muestra de los resultados.

A. Puntuaciones generales obtenidas en cada uno de los valores finales.

En primer lugar se realiza un análisis de los resultados obtenidos, mostrando directamente los valores finales preferidos por los estudiantes de nuestra muestra y cuáles son los menos valorados. Los valores finales son los relacionados con los estados finales de existencia que se consideran deseables.

Se observa en la tabla 5.11. que en los sujetos de la muestra, el valor elegido en primer lugar es la “felicidad” y han elegido como valores finales preferidos en los cuatro primeros lugares los valores con las siguientes puntuaciones medias: “tener felicidad”, ($\bar{X}=5,49$), “seguridad familiar” ($\bar{X}=6,91$), “amistad” ($\bar{X}=7,411$) y “paz” ($\bar{X}=7,68$).

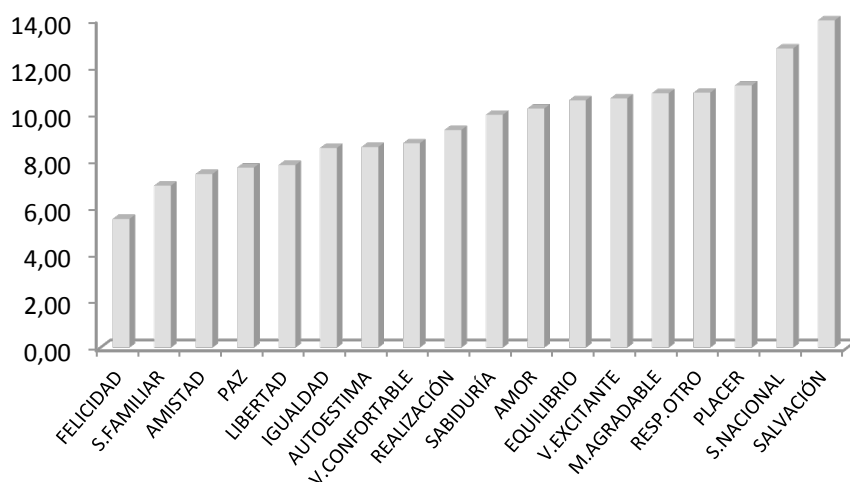
También se destaca la elección del valor “libertad” ($\bar{X}=7,79$) porque su puntuación está muy cerca del valor anteriormente elegido.

Por otro lado los estudiantes de la muestra estudiada han valorado en los últimos lugares: “Lograr la salvación” ($\bar{X}=13,97$), “Tener seguridad nacional” ($\bar{X}=12,97$), “placer” ($\bar{X}=11,19$), “respeto al otro” ($\bar{X}=10,88$) y hacemos constar por lo parecido del resultado “mundo agradable” ($\bar{X}=10,85$).

Tabla 5.11 Puntuaciones medias obtenidas en Valores Finales

VALORES FINALES	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
FELICIDAD	1,00	18,00	5,49	4,30
S.FAMILIAR	1,00	18,00	6,91	4,69
AMISTAD	1,00	18,00	7,41	4,43
PAZ	1,00	18,00	7,68	5,12
LIBERTAD	1,00	18,00	7,79	4,60
IGUALDAD	1,00	18,00	8,52	4,99
AUTOESTIMA	1,00	18,00	8,56	4,40
V.CONFORTABLE	1,00	19,00	8,72	5,33
REALIZACIÓN	1,00	18,00	9,29	7,71
SABIDURÍA	1,00	18,00	9,94	4,51
AMOR	1,00	18,00	10,20	4,92
EQUILIBRIO	1,00	18,00	10,55	4,73
V.EXCITANTE	1,00	18,00	10,64	5,09
M.AGRADABLE	1,00	18,00	10,85	6,94
RESPE TO OTRO	1,00	18,00	10,88	4,60
PLACER	1,00	18,00	11,19	4,48
S.NACIONAL	1,00	18,00	12,77	4,42
SALVACIÓN	1,00	18,00	13,97	7,49

Gráfica 5.5. Orden de la preferencia de los valores finales en los estudiantes de la muestra.



Comparando los resultados obtenidos con otros estudios que se pueden situar en contextos socioculturales parecidos y con un nivel educativo y un intervalo de edad similares, se aprecia una correspondencia importante en la jerarquía de los valores que eligen los jóvenes. En la tabla 5.12 se puede observar esta correspondencia de resultados. Las investigaciones comparadas están dentro del periodo de 18 años (desde 1994 hasta 2012) y mantienen de los cuatro valores elegidos por los jóvenes, en los primeros lugares de preferencia, dos de los valores, en los cinco trabajos que se han comparado.

Tabla 5.12 Comparación de resultados generales con otras investigaciones

Cuatro primeros valores finales

A	B	C	D	E
Felicidad	Felicidad	Mundo en paz	Felicidad	Mundo en paz
Seg. Familiar	Amistad	Amistad	Mundo en paz	Felicidad
Amistad	Segur. familiar	Libertad	Segur. familiar	Libertad
Mundo en Paz	Libertad	Felicidad	Amistad	Amistad

Cuatro últimos valores finales comenzando por el último

A	B	C	D	E
Lograr Salvación	Lograr salvación	Segur. nacional	Segur. nacional	Segur. nacional
Seg. Nacional	Segur. nacional	Lograr salvación	Lograr salvación	Placer
Placer	Respeto de otros	Vida excitante	Vida excitante	Vida excitante
Respeto de otros	Mundo agradable	Respeto de otros	Placer	Lograr salvación

A: Puntuaciones de la muestra de 421 sujetos.

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

C: Puntuaciones de 809 sujetos (Sirera Garrigós, 1994)

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

E: Puntuaciones de 659 sujetos (Martí-Vilar, 2000)

B. Puntuaciones generales obtenidas en cada uno de los valores instrumentales.

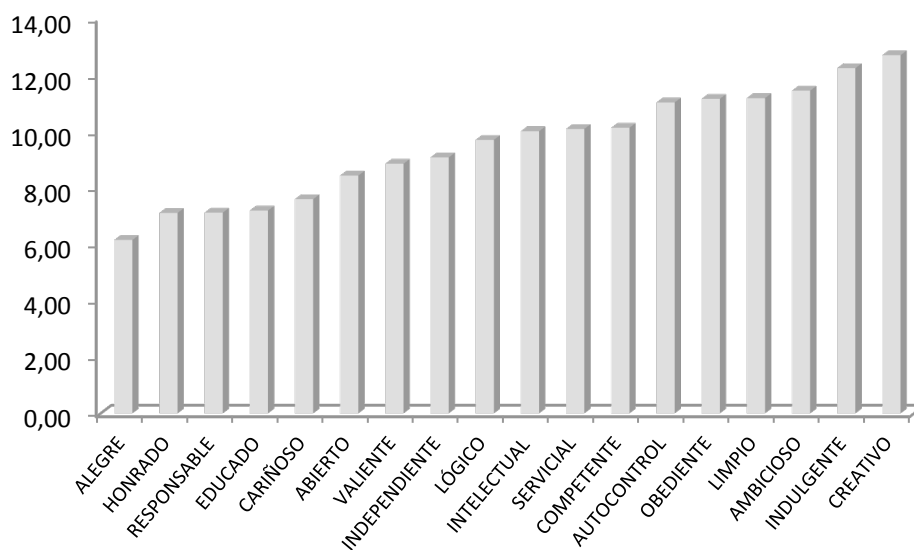
A partir de los resultados generales obtenidos se analizan cuáles son los valores instrumentales preferidos por los estudiantes de la muestra y cuáles son los menos valorados. También en el análisis de los datos hay que tener en cuenta que los valores preferidos tienen unas puntuaciones más bajas y los menos preferidos obtienen las puntuaciones más elevadas.

En la tabla 5.13. se reflejan, en cada uno de los 18 valores instrumentales, las puntuaciones medias de las preferencias de valores. Se observa que los jóvenes de la muestra han mostrado su preferencia y colocado en los primeros cuatro lugares, a los siguientes valores finales, con las siguientes puntuaciones medias: “ser alegre” ($\bar{X}=6,14$), “ser honrado” ($\bar{X}=7,10$), “ser responsable” ($\bar{X}=7,11$) y “ser educado” ($\bar{X}=7,19$). En el sentido contrario, podemos observar que los adolescentes de la muestra han valorado en los últimos lugares: “ser creativo” ($\bar{X}=12,69$), “ser indulgente” ($\bar{X}=12,23$), “ser ambicioso” ($\bar{X}=11,43$) y “ser limpio” ($\bar{X}=11,1$).

Tabla 5.13 Puntuaciones medias obtenidas en Valores Instrumentales

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
ALEGRE	1,00	18,00	6,14	4,66
HONRADO	1,00	18,00	7,10	5,03
RESPONSABLE	1,00	18,00	7,11	4,33
EDUCADO	1,00	18,00	7,19	4,92
CARIÑOSO	1,00	18,00	7,59	4,38
ABIERTO	1,00	18,00	8,43	5,74
VALIENTE	1,00	18,00	8,85	4,88
INDEPENDIENTE	1,00	18,00	9,07	5,53
LÓGICO	1,00	18,00	9,69	4,63
INTELECTUAL	1,00	18,00	10,00	4,75
SERVICIAL	1,00	18,00	10,08	7,54
COMPETENTE	1,00	18,00	10,12	4,84
AUTOCONTROL	1,00	18,00	11,02	5,06
OBEDIENTE	1,00	18,00	11,14	4,73
LIMPIO	1,00	18,00	11,17	4,87
AMBICIOSO	1,00	18,00	11,43	5,65
INDULGENTE	1,00	18,00	12,23	8,40
CREATIVO	1,00	18,00	12,69	4,76

Gráfica 5.6. Orden de preferencia de valores instrumentales en los sujetos de nuestra muestra



Como se ha hecho con los valores finales, se presentan en la tabla 5.14 la comparación de nuestros resultados con los otros estudios antes destacados. De la misma forma, encontramos una gran correspondencia en las preferencias.

Tabla 5.14 . Comparación de resultados generales con otras investigaciones

Cuatro primeros valores instrumentales

A	B	C	D	E
<i>Alegre</i>	Alegre	Honrado	Honrado	Honrado
<i>Honrado</i>	Independiente	Responsable	Alegre	Responsable
<i>Responsable</i>	Educado	Abierto	Abierto	Abierto
<i>Educado</i>	Responsable	Alegre	Responsable	Alegre

Cuatro últimos valores instrumentales

A	B	C	D	E
<i>Creativo</i>	Ambicioso	Indulgente	Obediente	Ambicioso
<i>Indulgente</i>	Obediente	Ambicioso	Indulgente	Indulgente
<i>Ambicioso</i>	Indulgente	Obediente	Creativo	Intelectual
<i>Limpio</i>	Creativo	Limpio	Limpio	Limpio

A: Puntuaciones de la muestra (421 sujetos)

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

C: Puntuaciones de 809 sujetos (Sirera Garrigós , 1994)

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

E: Puntuaciones de 659 sujetos (Martí-Vilar, 2000)

5.2.2. Efecto de las variables sociodemográficas

Partiendo de las hipótesis planteadas, en este apartado se va a analizar la influencia de las variables sexo, edad y curso, en la preferencia de los valores por parte de los jóvenes estudiantes de la muestra. Se analiza si hay diferencias significativas

teniendo en cuenta estos factores ya mencionados y si los valores hallados en el estudio se corresponden con los resultados de otras investigaciones.

A. Efecto de la variable «sexo».

Para poder observar la influencia que la variable sexo tiene sobre la puntuación, en cada uno de los valores, se ha realizado un análisis ANOVA. Los resultados aparecen en la tabla 5.15 y se aprecia además que son muchos los valores con diferencias estadísticamente significativas por el efecto del sexo, puesto que son 20 los que tienen resultados con $p \leq 0,05$ y entre ellos algunos de los más elegidos por todos, como “seguridad familiar” y “felicidad”.

Tabla 5.15. ANOVA de los valores Humanos respecto de la variable Sexo.

VALORES FINALES	F	p	η^2	VALORES INSTRUMENTALES			
				F	p	η^2	
V.CONFORTABLE	5,25	0,022*	0,088	AMBICIOSO	9,17	0,003*	0,059
V.EXCITANTE	12,87	0,000*	0,076	ABIERTO	0,02	0,899	-
REALIZACIÓN	2,55	0,111	-	COMPETENTE	18,40	0,000*	0,063
PAZ	0,68	0,412	-	ALEGRE	5,91	0,015*	0,064
M.AGRADABLE	4,46	0,035*	0,048	LIMPIO	0,84	0,361	-
IGUALDAD	8,21	0,004*	0,052	VALIENTE	1,97	0,161	-
S.FAMILIAR	22,68	0,000*	0,103	INDULGENTE	0,75	0,388	-
LIBERTAD	2,04	0,154	-	SERVICIAL	4,24	0,040*	0,057
FELICIDAD	6,34	0,012*	0,050	HONRADO	0,11	0,738	-
EQUILIBRIO	0,64	0,423	-	CREATIVO	4,09	0,044*	0,034
AMOR	24,98	0,000*	0,098	INDEPENDIENTE	2,68	0,102	-
S.NACIONAL	3,82	0,051	-	INTELLECTUAL	5,09	0,025*	0,092
PLACER	21,28	0,000*	0,096	LÓGICO	7,09	0,008*	0,053
SALVACIÓN	6,56	0,011*	0,053	CARIÑOSO	7,03	0,008*	0,061
AUTOESTIMA	13,83	0,000*	0,074	OBEDIENTE	1,82	0,178	-
RESP.OTRO	0,04	0,845	-	EDUCADO	7,06	0,008*	0,030
AMISTAD	5,09	0,025*	0,058	RESPONSABLE	0,67	0,412	-
SABIDURÍA	2,74	0,099	-	AUTOCONTROL	2,72	0,100	-

*p significativa $\leq 0,05$

Tal como se puede apreciar por los resultados hay un efecto significativo en un total de once valores finales y en 10 instrumentales. Los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) presentan niveles bajos y muy bajos.

Es importante destacar como los resultados muestran que las chicas prefieren más los valores finales, más abstractos e interiorizados y los chicos eligen más, valores materiales y con carácter más egocéntrico y competitivo.

En la siguiente tabla 5.16, se muestran las puntuaciones medias de los valores que han dado diferencias significativas en la variable sexo y se aprecia que son un número importante de valores, entre los valores finales y los instrumentales.

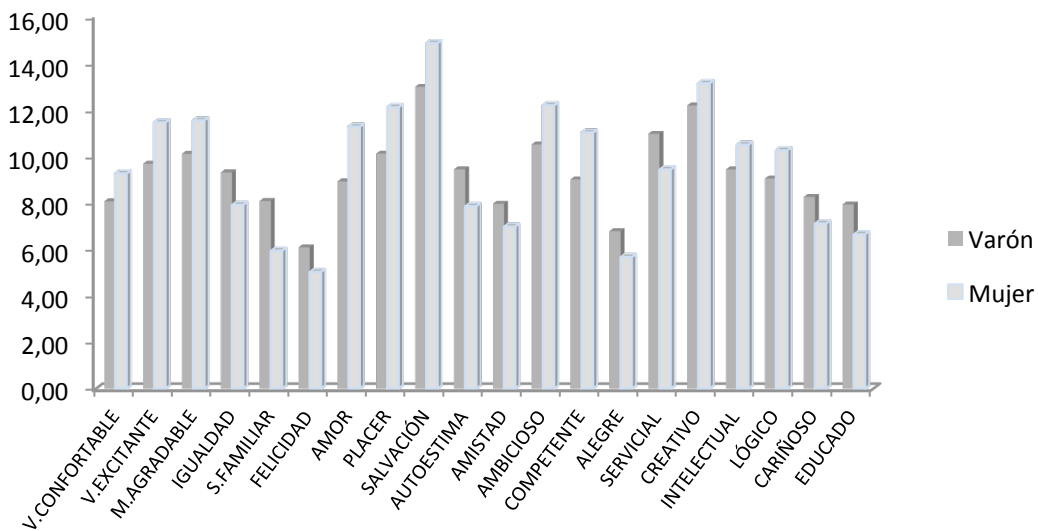
Tabla 5.16. Influencia de la variable sexo en los diferentes valores humanos.

	Varón (n=183)	Mujer (n=225)
V.CONFORTABLE	8,04	9,24
V.EXCITANTE	9,66	11,43
M.AGRADABLE	10,09	11,52
IGUALDAD	9,29	7,89
S.FAMILIAR	8,06	5,92
FELICIDAD	6,07	5,01
AMOR	8,90	11,25
PLACER	10,10	12,09
SALVACIÓN	12,96	14,84
AUTOESTIMA	9,42	7,83
AMISTAD	7,94	6,96
AMBICIOSO	10,49	12,17
COMPETENTE	8,99	11,00
ALEGRE	6,77	5,65
SERVICIAL	10,95	9,41
CREATIVO	12,16	13,11
INTELLECTUAL	9,42	10,48
LÓGICO	9,02	10,24
CARIÑOSO	8,23	7,09
EDUCADO	7,91	6,63

Se puede apreciar de forma más visual en la gráfica 5.7, que las mujeres eligen más el valor *“felicidad”, “ser alegre” y seguridad familiar* “ y estos valores además están entre los primeros elegidos por todos. Además las mujeres eligen más el valor de la *“amistad”, “ser servicial”, “ser cariñoso”, “igualdad”, “autoestima” y “ser educado”*. Los varones prefieren más que las mujeres, el valor de *“vida confortable”, “vida excitante”, “mundo agradable”, “amor”, “placer”, “salvación”, “ser ambicioso”, “ser competente”, “lógico” e “intelectual”*.

A partir de estos datos se puede decir que en la muestra de estudiantes, las mujeres prefieren valores de servicio, y más interiorizados, y los hombres prefieren más que ellas, valores relacionados con alcanzar la felicidad personal. Ello puede deberse no solamente a la variable sexo, sino a que en la adolescencia se produce antes el desarrollo cognitivo y afectivo en las mujeres que en los hombres. Se requerirían más estudios para profundizar en la variable sexo y valores.

Gráfica 5.7 Valores elegidos significativamente por sexo.



B. Efecto de la variable «edad»

Este apartado se va a analizar la influencia de la variable edad en el hecho de tener una mayor o menor predilección, hacia un valor u otro. Es decir, tratamos de constatar, si a lo largo de la adolescencia y conforme avanza en edad, los estudiantes de la muestra prefieren valores más orientados al otro y más abstractos, en contraposición a valores más egocéntricos, más materialistas.

Para llevar a cabo los análisis se han hecho tres grupos de edad que corresponden a 13-14, 15- 16, 17-18 años (tabla 5.17) y con esos grupos se han obtenido los ANOVA y las pruebas *post-hoc* que se hacen cuando las variables son más de dos y poder establecer las variables dependientes que aportan más diferencias y así mismo comparar las variables dependientes, en este caso edad, de las independientes, en este caso preferencia de valores.

Tabla 5.17. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido

EDAD	Nº alumnos
13-14	106
15-16	208
17-18	107

Como se puede apreciar en las tablas 5.15 y 5.18, y en la gráfica 5.8, correspondientes, en los estudiantes de la muestra existen diferencias significativas teniendo en cuenta la edad, en nueve valores elegidos, esto es un menor número que las diferencias que se daban por sexo que correspondían a veinte valores.

Tabla 5.18. ANOVA de la variable edad en la preferencia de valores humanos

VALORES FINALES	F	p	η^2	VALORES INSTRUMENTALES	F	p	η^2
V.CONFORTABLE	0,2	0,938	-	AMBICIOSO	0,62	0,647	-
V.EXCITANTE	0,68	0,605	-	ABIERTO	0,39	0,816	-
REALIZACIÓN	2,65	0,033*	0,049	COMPETENTE	0,72	0,581	-
PAZ	3,02	0,018*	0,042	ALEGRE	1,55	0,187	-
M.AGRADABLE	4,91	0,001*	0,109	LIMPIO	0,48	0,748	-
IGUALDAD	1,32	0,263	-	VALIENTE	0,83	0,509	-
S.FAMILIAR	0,47	0,761	-	INDULGENTE	1,99	0,095	-
LIBERTAD	2,45	0,045*	0,022	SERVICIAL	0,25	0,909	-
FELICIDAD	2,99	0,019*	0,050	HONRADO	1,13	0,343	-
EQUILIBRIO	1,37	0,244	-	CREATIVO	1,6	0,174	-
AMOR	1,83	0,122	-	INDEPENDIENTE	0,39	0,814	-
S.NACIONAL	4,72	0,001*	0,060	INTELECTUAL	0,4	0,811	-
PLACER	1,08	0,367	-	LÓGICO	0,69	0,6	-
SALVACIÓN	1,74	0,14	-	CARIÑOSO	3,26	0,012*	0,039
AUTOESTIMA	0,53	0,715	-	OBEDIENTE	2,86	0,023*	0,044
RESP.OTRO	1,85	0,119	-	EDUCADO	0,78	0,538	-
AMISTAD	1,26	0,286	-	RESPONSABLE	0,85	0,495	-
SABIDURÍA	2,93	0,02*	0,060	AUTOCONTROL	1,41	0,229	-

*p significativa < = 0,05

Tabla 5.19. Influencia de la variable edad en los valores Realización, Paz, Mundo agradable, Libertad, Felicidad, S. Nacional, Sabiduría, Cariñoso y Obediente.

EDAD	13-14años	15-16años	17-18años
	n=106	n=208	n=107
REALIZACIÓN	10,96	9,3365	7,5243
PAZ	7,5842	7,0385	9,0388
M.AGRADABLE	9,2178	10,5048	13,2308
LIBERTAD	7,9406	7,4808	8,0577
FELICIDAD	6,6733	5,2788	4,7596
S.NACIONAL	12,2475	12,5865	13,8942
SABIDURÍA	10,5941	10,2212	8,8077
CARIÑOSO	6,5400	8,1893	7,3846
OBEDIENTE	9,9600	11,4854	11,7404

A partir del análisis de los resultados se determina que la variable “edad” influye significativamente sobre siete valores finales y sobre dos valores instrumentales. Aunque hay que señalar que los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) presentan puntuaciones bajas y muy bajas.

No obstante a medida que aumenta la edad, por lo tanto la madurez en todos los sentidos de desarrollo de la personalidad, los estudiantes eligen más, los valores “realización”, “felicidad” y la sabiduría”, valores más abstractos e internalizados.

Al contrario los grupos de estudiantes de menor edad han preferido valores que indican más autonomía y menos sujeción a las normas de los otros. Se elige menos “obediencia”, “seguridad nacional” y “mundo agradable”

Los resultados de las pruebas *post-hoc*, que se muestran a continuación en la tabla 5.20, indican una mayor diferencia entre grupos de edad más separados como en la mayor parte de estudios consultados con las mismas variables. Aunque no obstante

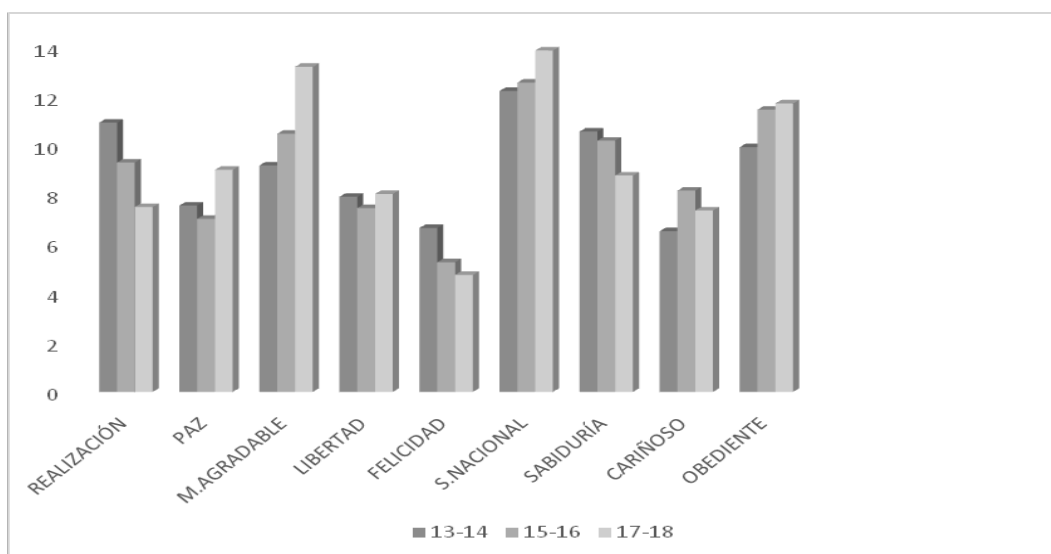
ya se obtienen diferencias significativas por edad, año a año en todos los valores elegidos excepto en el valor “libertad”. También como se aprecia en la gráfica 5.8. a medida que avanza la edad, el valor “mundo agradable”, “seguridad nacional” y “obediencia”, va dejando de ser importante, sin embargo aumenta la preferencia de los valores “realización”, “felicidad” y “sabiduría” .

Tabla 5.20. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y la edad.

VALOR	EDAD	PUNTUACIÓN	VALOR	EDAD	PUNTUACIÓN		
REALIZACIÓN	13-14	15-16	0,46	S.NACIONAL	13-14	15-16	0,81
	15-16	17-18	0,00*		15-16	17-18	0,02*
	17-18	13-14	0,04*		17-18	13-14	0,02*
PAZ	13-14	15-16	0,64	SABIDURÍA	13-14	15-16	0,79
	15-16	17-18	0,00*		15-16	17-18	0,02*
	17-18	13-14	0,11		17-18	13-14	0,01*
M.AGRADABLE	13-14	15-16	0,09	CARIÑOSO	13-14	15-16	0,00*
	15-16	17-18	0,04*		15-16	17-18	0,28
	17-18	13-14	0,00*		17-18	13-14	0,33
LIBERTAD	13-14	15-16	0,67	OBEDIENTE	13-14	15-16	0,02*
	15-16	17-18	0,56		15-16	17-18	0,9
	17-18	13-14	0,98		17-18	13-14	0,02*
FELICIDAD	13-14	15-16	0,03*				
	15-16	17-18	0,52				
	17-18	13-14	0,00*				

*Valor: sig, de Games- Howell. $p < = 0,05$

Grafica 5.8. Influencia de la variable edad en los valores.



C. Efecto de la variable «nivel educativo»

Se analiza la influencia de la variable nivel educativo en el hecho de tener una mayor o menor predilección, hacia un valor u otro. Es decir, se trata de constatar si conforme avanza el nivel educativo, los estudiantes de secundaria de la muestra prefieren valores más orientados al otro y más abstractos, en contraposición a valores más egocéntricos y más materialistas. La muestra está bastante equilibrada con respecto al número de alumnos por curso, presentando los siguientes datos.

	3º ESO	4º ESO	1º Bachiller	2º Bachiller
Nº de alumnos por curso:	121	112	106	82

Tabla 5.21 ANOVA de la influencia de los valores según el nivel educativo.

VALORES FINALES	F	p	η ²	VALORES INSTRUMENTALES	F	p	η ²
V.CONFORTABLE	0,33	0,806	-	AMBICIOSO	0,25	0,864	-
V.EXCITANTE	2,29	0,077	-	ABIERTO	0,23	0,872	-
REALIZACIÓN	3,27	0,021*	0,032	COMPETENTE	0,7	0,551	-
PAZ	4,76	0,003*	0,024	ALEGRE	3,41	0,018*	0,056
M.AGRADABLE	8,15	0,000*	0,047	LIMPIO	2,34	0,073	-
IGUALDAD	1,22	0,301	-	VALIENTE	0,91	0,435	-
S.FAMILIAR	0,8	0,492	-	INDULGENTE	2,33	0,074	-
LIBERTAD	1,23	0,299	-	SERVICIAL	0,52	0,668	-
FELICIDAD	8,88	0,000*	0,017	HONRADO	1,6	0,188	-
EQUILIBRIO	1,04	0,375	-	CREATIVO	0,85	0,466	-
AMOR	2,61	0,051	-	INDEPENDIENTE	2,32	0,075	-
S.NACIONAL	5,79	0,001*	0,046	INTELECTUAL	2,48	0,061	-
PLACER	0,08	0,97	-	LÓGICO	0,67	0,57	-
SALVACIÓN	1,73	0,159	-	CARIÑOSO	2,2	0,088	-
AUTOESTIMA	1,4	0,243	-	OBEDIENTE	6,7	0,000*	0,047
RESP.OTRO	1,26	0,286	-	EDUCADO	2,33	0,073	-
AMISTAD	1,83	0,14	-	RESPONSABLE	1,5	0,215	-
SABIDURÍA	4,13	0,01*	0,046	AUTOCONTROL	2,59	0,052	-

*p significativa < = 0,05

Después de realizar los ANOVA correspondientes se aprecia en la tabla 5. 21 que los valores que generan diferencias significativas en función del curso en el que se encuentren los sujetos de la muestra son los valores finales: “realización”, “paz”, “mundo agradable”, “felicidad”, “seguridad nacional” y “salvación” y los valores instrumentales: “alegre” y “obediente”. En la tabla 5.22 se muestra como la elección de los valores “paz”, “mundo agradable”, “seguridad nacional” y “obediencia” va disminuyendo de importancia a medida que pasan los cursos. En sentido contrario, a

medida que van pasando los cursos se eligen significativamente más los valores de la “realización”, “felicidad”, “sabiduría” y “alegría”. Se ha de destacar que de los ocho valores que están influidos significativamente por la edad y por el nivel educativo seis de ellos son los mismos.

Tabla 5.22. Puntuaciones medias de la preferencia de los valores según nivel educativo

	3º ESO n=121	4º ESO n=112	1º BACH n=106	2º BACH n=82
REALIZACIÓN	10,76	9,24	9,08	7,33
PAZ	6,98	7,45	7,31	9,56
M.AGRADABLE	8,98	11,08	10,58	13,76
FELICIDAD	6,96	4,68	5,58	4,24
S.NACIONAL	11,60	12,86	12,97	14,16
SABIDURÍA	10,80	10,21	9,61	8,64
ALEGRE	7,00	5,57	6,51	5,15
OBEDIENTE	9,65	11,71	11,37	12,36

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 ocho valores aunque, como ocurría con las anteriores variables independientes analizadas, los niveles del tamaño del efecto (Eta cuadrado, η^2) presentan niveles bajos y muy bajos.

Tabla 5.23. Comparaciones entre los valores y el nivel educativo.

VALOR	GRUPOS DE EDAD	DIFERENCIA	VALOR	GRUPOS DE EDAD	DIFERENCIA
REALIZACIÓN	1º BACH. 2º BACH	0,063	S.NACIONAL	1º BACH. 2º BACH	0,233
	3º ESO	0,498		3º ESO	0,230
	2º BACH 4º ESO	0,026		2º BACH 4º ESO	0,118
	3º ESO 2º BACH	0,029		3º ESO 2º BACH	0,001
	4º ESO	0,575		4º ESO	0,240
	4º ESO 1º BACH.	0,994		4º ESO 1º BACH.	0,998
PAZ	1º BACH. 2º BACH	0,025	SABIDURÍA	1º BACH. 2º BACH	0,382
	3º ESO	0,930		3º ESO	0,146
	2º BACH 4º ESO	0,038		2º BACH 4º ESO	0,059
	3º ESO 2º BACH	0,004		3º ESO 2º BACH	0,001
	4º ESO	0,845		4º ESO	0,671
	4º ESO 1º BACH.	0,997		4º ESO 1º BACH.	0,773
M.AGRADABLE	1º BACH. 2º BACH	0,116	ALEGRE	1º BACH. 2º BACH	0,192
	3º ESO	0,084		3º ESO	0,857
	2º BACH 4º ESO	0,227		2º BACH 4º ESO	0,904
	3º ESO 2º BACH	0,006		3º ESO 2º BACH	0,021
	4º ESO	0,007		4º ESO	0,077
	4º ESO 1º BACH.	0,867		4º ESO 1º BACH.	0,461
FELICIDAD	1º BACH. 2º BACH	0,087	OBEDIENTE	1º BACH. 2º BACH	0,489
	3º ESO	0,078		3º ESO	0,050
	2º BACH 4º ESO	0,855		2º BACH 4º ESO	0,761
	3º ESO 2º BACH	0,000		3º ESO 2º BACH	0,000
	4º ESO	0,000		4º ESO	0,006
	4º ESO 1º BACH.	0,350		4º ESO 1º BACH.	0,955

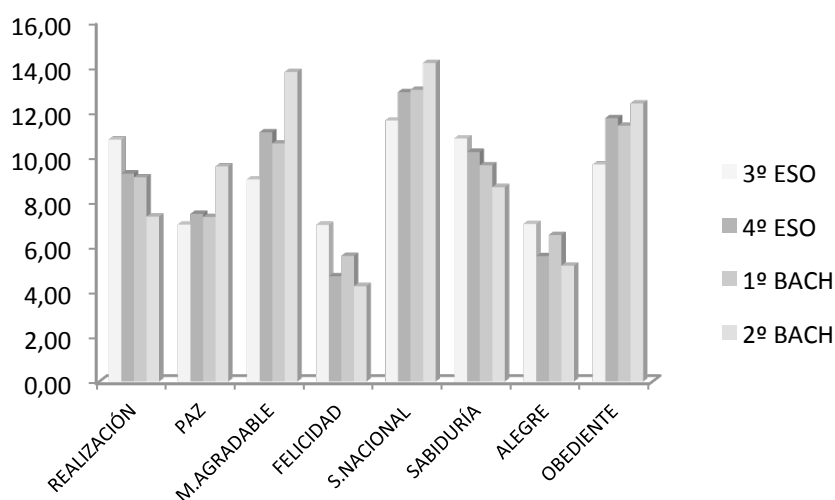
*Valor sig. de Games- Howell $p < = 0,05$

Como se aprecia en las pruebas Pos hoc las diferencias significativas se dan en la mayoría de los valores con un intervalo de dos cursos o más. Así el valor “realización” es significativo el cambio entre 2º de Bachiller y 3º y 4º de la ESO. El valor “paz” es significativo curso por curso, el valor “mundo agradable” es significativo entre 2º de Bach. y 3º de la ESO y entre 3º y 4º de la ESO. “felicidad” es significativo entre 2º de Bach. y 3º de la ESO y entre 3º y 4º de la ESO. “seguridad nacional”, “sabiduría” y “alegría” son significativos como cambian entre 2º de Bach y 3º de la ESO y el valor “obediencia” es significativo el cambio entre 1º y 2º de Bach. con 3º de ESO.

En la gráfica 5.9 se puede ver de una forma visual como aumenta o disminuye la puntuación de los valores elegidos al avanzar los niveles educativos de los adolescentes y como ocurre también en la gráfica 5.8. que representa la influencia de

las edad en la elección de los valores. Se recuerda que hay que analizarla teniendo en cuenta que las puntuaciones más altas representan los menos elegidos y al contrario.

Gráfica 5.9 Gráfica de valores elegidos significativamente por curso



Destaca como disminuye la elección del “mundo agradable” en las dos variables y “seguridad nacional” y como aumenta la elección de “realización”, “felicidad” y “sabiduría”, estos últimos valores más abstractos e interiorizados. A medida que avanza el nivel educativo, el desarrollo intelectual y cognitivo los adolescentes van prefiriendo valores menos egoístas y menos centrados en sí mismos, para ir eligiendo valores más centrados en el otro y con más profundidad e interiorización. Estos resultados coinciden claramente con la investigación de Martí y Palma(2010) que profundiza en el estudio de los valores y como evolucionan en los adolescentes.

5.3. LAS ACTITUDES RELIGIOSAS EN LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

En este apartado se analizan las posiciones mayoritarias de la muestra de jóvenes, en cada uno de los ítems del Cuestionario de Actitudes Religiosas (adaptado

de Elzo, 1994). Se van a describir las respuestas que significativamente recogen un mayor número de estudiantes.

Las variables y los ítems correspondientes a la *“Autodefinition religiosa”*, *“Asistencia a la Eucaristía”* e *“Importancia de Dios en la propia vida”*, para la evaluación estadística han tenido que ser recodificadas en categorías, para disminuir la dispersión de los datos y poder tener una visión más global. Los resultados obtenidos y posteriormente analizados en esta prueba son porcentajes de los sujetos que se posicionan en una elección. No corresponde a puntuaciones, por lo que no se pueden elaborar medias ni pruebas de análisis de varianza. Son porcentajes directos de una elección determinada, entre varias.

En lo referido a la *“Autodefinition religiosa”* las categorías que se han realizado son: *“Católico practicante” (CP)*, en la que se incluye: *“Muy buen católico”* y *“Católico practicante”*, *“Católico no practicante” (CNP)*, que incluye a *“católicos no muy practicantes”*, *“indiferente” (I)*, *“Agnóstico” (AG)*, *“Ateo” (AT)* y *“Creyente de otra religión” (COR)*.

En lo que se refiere a la variables y los ítems correspondientes a *“Asistencia a la Eucaristía”*, las categorías después de la recodificación son las siguientes: *“Semanalmente” (S)*, incluyendo *“Más de una vez por semana”* y *“Una vez a la semana”*, *“Mensualmente” (M)*, *“Ocasionalmente” (O)*, incluyendo *“En necesidades”* y *Festividades*, *“Anualmente” (A)* y *“Nunca o prácticamente nunca” (UN)*. La variable *“Importancia de Dios en la propia vida”*, se puntúa en una escala de 0 a 10 que ha sido reducida a seis categorías, que de menor a mayor importancia, son: *“Ninguna” (0-1)*, *“Alguna” (2-3)*, *“Poca” (4-5)*, *“Bastante” (6-7)*, *“Mucha” (8-9)* y *“Muchísima” (10)*.

5.3.1 Análisis general de los resultados en las actitudes religiosas

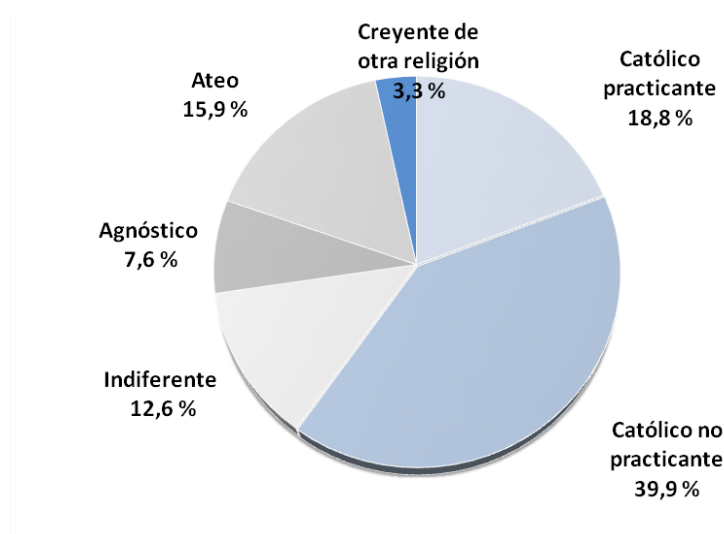
Se van a presentar en este apartado los porcentajes de adolescentes que han elegido una u otra respuesta del cuestionario de actitudes religiosas. Esta prueba no proporciona puntuaciones, por lo que las repuestas no se pueden analizar por

medias, ni otros valores estadísticos como los ANOVA, sino reflejan el porcentaje de jóvenes que se autodefinen o contestan a una pregunta.

Resultados de la variable “Autodefinición religiosa”.

La mayoría de los estudiantes de la muestra en esta investigación se puede apreciar visualmente en la gráfica 5.10, que se consideran a sí mismos “*Católicos no practicantes*” (39,9 %), seguidos de los que se consideran, “*Católicos practicantes*” (18,7%), “*Ateos*” (15,9 %), “*Indiferentes*” (12,5%), “*Agnósticos*” (7,6 %) y “*Creyentes otra religión*” (3,5 %).

Gráfica 5. 10. Autodefinición religiosa de los estudiantes de la muestra en porcentajes globales



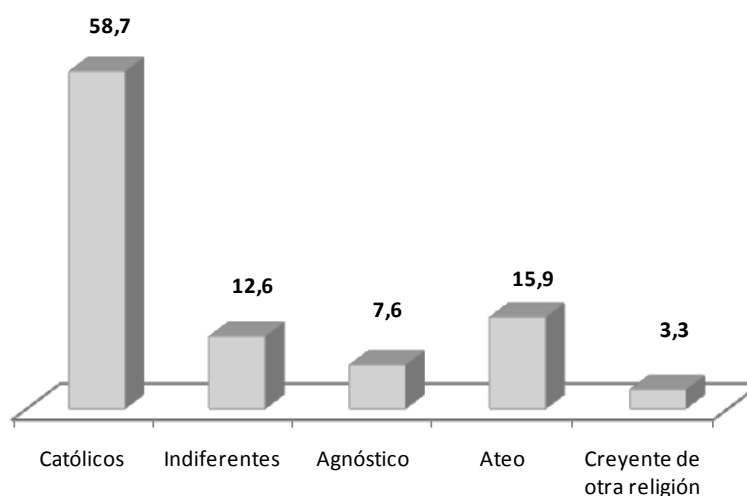
Autodefinición Religiosa

Así pues, como indican los datos obtenidos y se puede apreciar en las gráficas 5.10 y 5.11, aparece una muestra, en la que la mayoría de los jóvenes estudiantes se

declaran católicos (58,66%), pero con diversas formas de adhesión y práctica religiosa: “Católicos practicantes” (18,7%) y la mayoría “católicos no practicantes” (39%). Destaca el porcentaje de “ateos” (15,9 %) y de “Indiferentes” (13%), por ser bastante elevado. Si se compara con la muestra de la investigación de García Alandete (2009) de una muestra de jóvenes entre 18 y 23 años de una Universidad Católica, los datos son algo distintos con respecto a los jóvenes que se han estudiado. En dicha investigación los datos son: CNMP (36,22%), CNP (27,24 %), CP (19,8%), AG (6,81%),I (6,5%) y AT (3,41%). Se puede apreciar la disminución del número de jóvenes que se declaran de alguna forma católicos, con respecto al estudio de García-Alandete (2008).

Es interesante también comparar los datos del estudio con la investigación de Martí-Vilar (2000), en la que los jóvenes de una muestra de 654 jóvenes adolescentes entre 13 y 18 años se autodefinen “Católicos” en diversos grados de compromiso el 68,5%, “Indiferentes” el 19,1% y “ateos” el 11,1%. En los últimos años con un grupo de edad similar se aprecia que ha aumentado el porcentaje de jóvenes que se declaran indiferentes y ateos y han disminuido los jóvenes católicos, aunque aumenta el porcentaje de católicos practicantes.

Gráfica 5.11. Porcentaje de la autodefinición religiosa de los estudiantes de la muestra



Resultados sobre la verdad o falsedad de creencias paranormales.

La mayoría de los estudiantes de la muestra están *en desacuerdo y más bien en desacuerdo* con una supuesta verdad que representan los horóscopos y la astrología (77,9%), considerar verdadero la predicción del futuro (89,1), de la existencia de personas con poderes curativos (89,6%), de personas con poderes de comunicación con el más allá (84,3%) .

Resultados sobre opiniones y creencias sobre las sectas.

Los estudiantes de la muestra en su mayoría se manifiestan de acuerdo y más bien de acuerdo con las afirmaciones de que las sectas tienen poco de religioso y mucho de fantasía (67,5%) y de que son un puro negocio (80,2%), y en desacuerdo con que se considere a las sectas como de formas religiosas válidas (79%).

Resultados sobre las conductas de oración.

La mayor parte de los estudiantes en esta investigación afirman que:

- a) Rezan con bastante frecuencia para pedir ayuda (42,6%) y nunca o casi nunca (33%.)
- b) Con bastante frecuencia rezan el Padre Nuestro, el Ave María u oraciones similares (40%) y nunca o casi nunca (40,1%).
- c) Con poca frecuencia o nunca o casi nunca realizan una oración libre o espontánea (69,9%) y también con poca frecuencia o nunca o casi nunca rezan una oración comunitaria (84,9%)

Resultados de la variable “Asistencia a la Eucaristía”.

Los datos de esta variable en los estudiantes evaluados se relacionan con los porcentajes de la autodefinición y corresponden a unos porcentajes muy similares. Los datos son: *Semanalmente una vez o más por semana* (21%), *nunca* (30%), *ocasionalmente* (22,5%), *una vez al mes aproximadamente* (13,8%).

Resultados de la posición y creencias ante la Iglesia Católica.

En lo referido a las actitudes ante la Iglesia Católica, la mayoría de los estudiantes de la muestra se manifiestan:

- a) El ser miembro de la Iglesia no tiene mucho significado para los sujetos (48,5%).
- b) Incluso sin la iglesia se puede creer en Dios (63,6%)
- c) Están de acuerdo (25,8%) o más bien de acuerdo (21%) en ser miembro de la Iglesia y se piensa seguir siéndolo
- d) De acuerdo y más bien de acuerdo en que la Iglesia defiende valores que consideran importantes (53,7%) y en que la Iglesia ayuda a los más necesitados a través de sus organizaciones (67%).

Resultados sobre la variable “Importancia de Dios en la propia vida”.

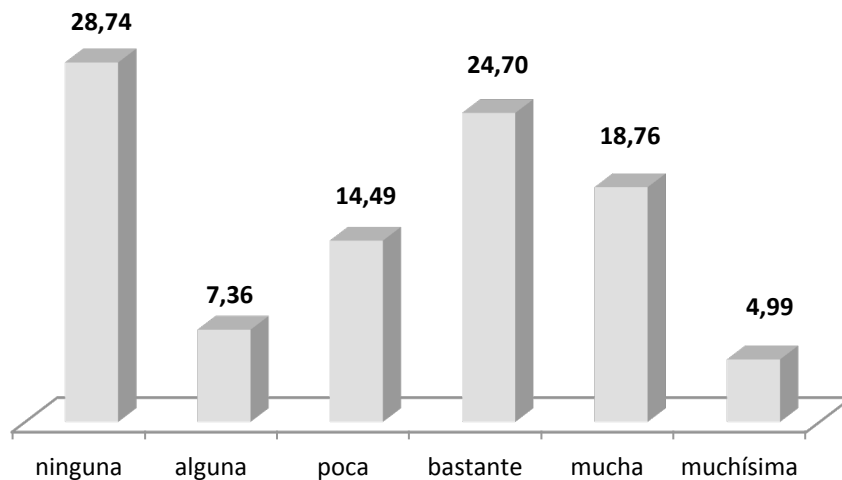
Los estudiantes de la muestra en lo que se refiere a esta variable dan “Muchísima” importancia a Dios en su vida (5%), “Mucha” importancia a Dios en su propia vida (18,9%), “Bastante” (24,9%), “Poca” (14,6%), “Ninguna” (29%) y “Alguna” (7,4%). Estos datos se reflejan visualmente en la gráfica 5.14.

En la investigación de García Alandete (2008) de una muestra de 323 sujetos, la mayoría de los sujetos de esta investigación dan una baja importancia a Dios en su vida, baja o ninguna importancia (22,6%), seguidos de los que le dan poca importancia (13,9%) y por último, los que le dan una media-alta y alta importancia (69 %). En nuestra muestra como indica la gráfica 4.14, *está totalmente equilibrado los sujetos que dan importancia a Dios en su vida (48,8%) y los sujetos que no le dan importancia en más o menos medida(51,1%).*

Comparando los datos del trabajo con los de la investigación de Martí-Vilar (2000) en grupo de 653 adolescentes éstos consideran que Dios es importante en su vida en un porcentaje claramente mayoritario, puesto que el índice general promedio es de 5,65 en una escala de 1 a 10. Más de un 68,61%. De estos adolescentes han evaluado la importancia de Dios para su vida en más de un cinco y en la presente investigación esto ocurre en casi el 50 % de los jóvenes, por lo que con el paso de los

años ha disminuido el porcentaje de adolescentes que consideran importante a Dios en su vida.

Gráfica 5.12 Porcentaje de la importancia de Dios en la vida de los estudiantes de la muestra



Si se resumen los resultados de este cuestionario, en general representan a una muestra de estudiantes adolescentes que se declaran católicos, (58,66 %) aunque con grados diversos en el acompañamiento de la práctica religiosa. Así se encuentra el grupo de “Católicos practicantes”, “Católicos no muy practicantes” y “Católicos no practicantes”. A este grupo que se autodefine con diversos grados de catolicidad o religiosidad, le sigue un número de sujetos estudiados (36 %) que se declaran no religiosos, bien por una actitud de indiferencia, de agnosticismo, o porque se declaran ateos. La mayor parte no cree en los fenómenos paranormales, ni conceden validez e importancia a los movimientos religiosos de carácter sectario.

Las conductas de oración, en sus diversas manifestaciones o expresiones, son en general pocas, exceptuando la oración para pedir ayuda y el P. N. (más del 40%).

En cuanto a la asistencia a la Eucaristía la mayoría de los estudiantes de la muestra declara asistir en festividades señaladas (26'93%), semanalmente (21'05%) y no hacerlo nunca (20'74%).

En cuanto a las actitudes ante la Iglesia Católica, pese a las diferencias entre los sujetos que pueden considerarse debidas a la heterogeneidad religiosa, mantiene una positiva apreciación por parte de los jóvenes.

La importancia de Dios en la vida de los estudiantes, está claramente diferenciada en dos grupos prácticamente iguales que se sitúan entre 'Mucha' y 'Bastante' importancia (48,8 %) y "Poca" o "Ninguna importancia"(51,1 %). De forma clara estos porcentajes se corresponden con los sujetos que se consideran creyentes (C. y CNP) y los que se consideran Agnósticos, Indiferentes y Ateos.

También se puede decir que se muestra una clara relación entre las diferentes categorías de "Autodefinición religiosa", "Asistencia a la Eucaristía" e "Importancia de Dios en la propia vida" , de modo que las categorías de estas variables que suponen nula o baja religiosidad, mediocre religiosidad y alta religiosidad se hallan entre sí asociadas.

Se comparan estos datos con el estudio de García Alandete (2008), que se refiere a una muestra de 323 sujetos, 45 varones y 275 mujeres de entre 18 y 23 años y estudiantes de magisterio, las diferencias en cuanto a la definición religiosa son importantes. Se declaran católicos de una u otra forma el 83,24% y el grupo formado por los "indiferentes", "agnósticos" y "ateos", tan solo supone el 16,7 % de la muestra. Este último estudio se realizó en estudiantes de una Escuela Universitaria Católica y el estudio que se está realizando se refiere a adolescentes de entre 14 y 18 años de Institutos y colegios públicos y concertados.

5.3.2. Efecto de las variables sociodemográficas

Por último, para finalizar este capítulo se van a analizar la influencia de las variables sexo, edad y curso, en las actitudes religiosas. En este apartado se reflejarán

directamente los porcentajes de jóvenes que eligen las distintas opciones, puesto que no se está hablando de puntuaciones en las que se obtiene una media, por lo que no es procedente el análisis ANOVA de los resultados.

A. Efecto de la variable sexo en la autodefinición religiosa

Se ha tomado como variable criterio de la religiosidad de los sujetos la “autodefinición religiosa”, para comprobar la relación de ésta con las variables que se consideran significativas en este estudio: la edad, el sexo y nivel educativo y con los valores y el razonamiento moral posteriormente.

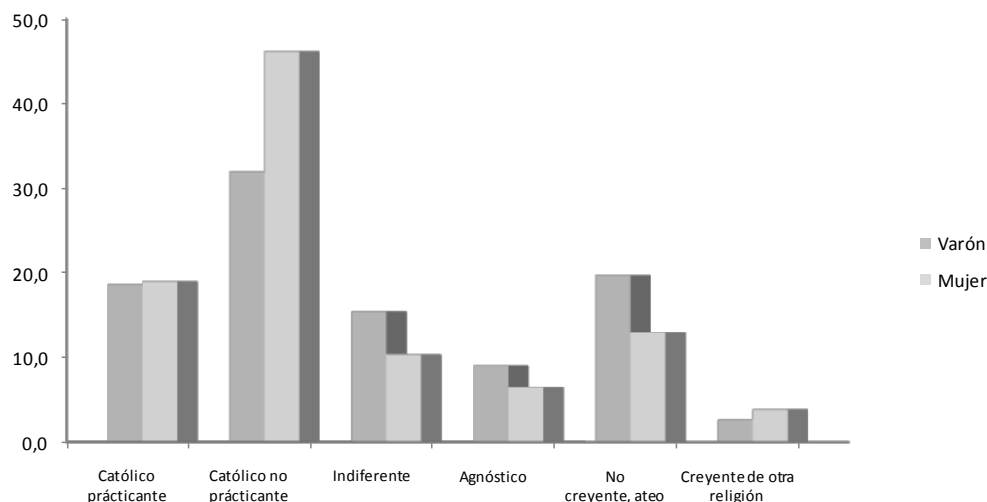
Tabla 5.24. Porcentaje de autodefinición religiosa por sexos

	Varón (n=183)	Mujer (n=225)
Católico practicante	18,617	18,966
Católico no practicante	31,915	46,121
Indiferente	15,426	10,345
Agnóstico	9,043	6,466
No creyente, ateo	19,681	12,931
Creyente de otra religión	2,660	3,879

Prueba de Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,859 ^a	5	0,037
Razón de verosimilitudes	11,920	5	0,036
Asociación lineal por lineal	2,620	1	0,106

La tabla 5.24 muestra los porcentajes de autodefinición religiosa de los jóvenes en estudio y se aprecia diferencias por sexo, especialmente en los que se autodefinen católicos, practicantes o no practicantes. En la gráfica 5.13 se muestra de forma más visual las diferencias de porcentaje entre varones y mujeres.

Gráfica 5.13. Efecto de la variable sexo en la autodefinición religiosa.



Como se puede apreciar existe una diferencia significativa por sexo, en los jóvenes que se declaran “católicos no practicantes”: 31,9 % de mujeres, frente a los varones 16,1 % que entre los jóvenes que se declaran “católicos practicantes”. También hay diferencia apreciable por sexo, en los que se declaran ateos y entre los que se declaran “indiferentes”. Los datos indican que entre los jóvenes practicantes el sexo no tiene importancia y ello se puede deber en que la práctica de la religión hace más comprometida la creencia y menos influenciada por el rol social, no así el hecho de declararse católicos no practicantes que baja mucho más en los varones. Las mujeres parece que están más influenciadas o se dejan llevar por el aspecto social de la religión y lo que los otros esperan de ellas.

B. Efecto de la variable edad en la autodefinición religiosa.

En este apartado se analizan los resultados de la autodefinición religiosa teniendo en cuenta la edad. Como se puede ver en la tabla 5.25 y en la gráfica 5.16 es notable el efecto “edad” en la muestra. A medida que avanza la edad disminuyen los sujetos que se declaran católicos en cualquiera de sus formas y van aumentando los que se declaran “indiferentes” y “ateos”. Este cambio de porcentaje de jóvenes que

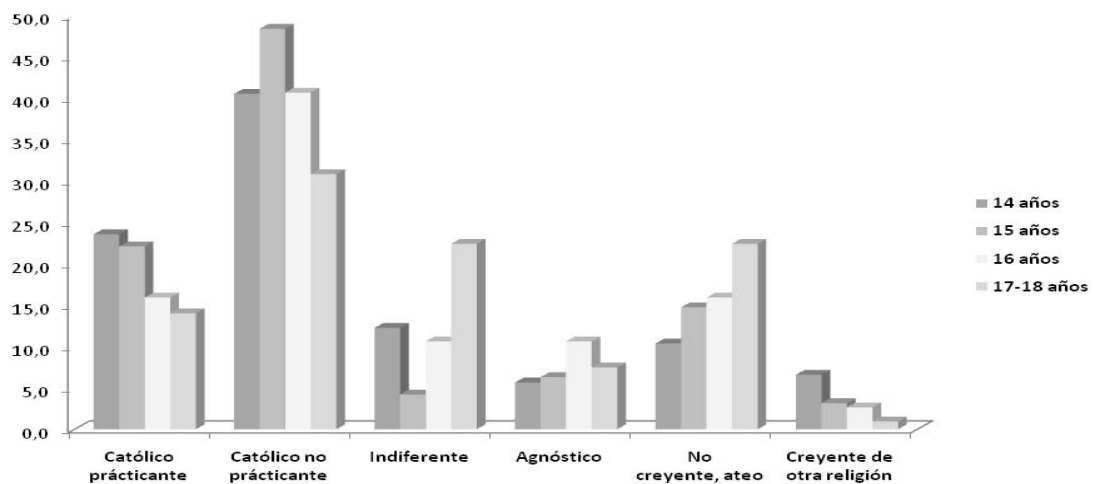
cambian en la autodefinición religiosa es muy rápido en los años de adolescencia y se produce en todas las categorías aunque es necesario abordar el estudio de este constructo (actitudes religiosas) con instrumentos y estadísticos más potentes.

Tabla 5.25 Efecto de la variable edad en la autodefinición religiosa.

	14 años	15 años	16 años	17-18 años
Católico practicante	23,585	22,105	15,929	14,019
Católico no practicante	40,566	48,421	40,708	30,841
Indiferente	12,264	4,211	10,619	22,430
Agnóstico	5,660	6,316	10,619	7,477
No creyente, ateo	10,377	14,737	15,929	22,430
Creyente de otra religión	6,604	3,158	2,655	0,935

<i>Prueba de Chi-cuadrado</i>	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,721 ^a	10	0,002
Razón de verosimilitudes	27,332	10	0,002
Asociación lineal por lineal	3,22	1	0,073

Gráfica 5. 14 Efecto de la variable edad en la autodefinición



C. Efecto de la variable nivel educativo en la autodefinición religiosa

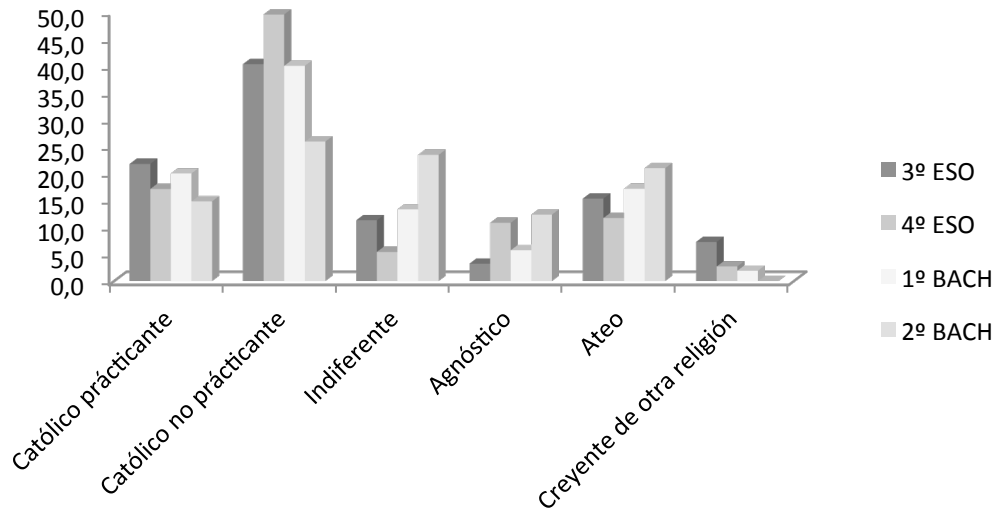
Se analiza como influye el nivel educativo en la autodefinición religiosa y tal y como se observa en la tabla 5.26 y del mismo modo que ocurre con la variable edad, a medida que se avanza en los cursos académicos, disminuye la autodefinición de católicos en los jóvenes, pasando entre 3º de la ESO y 2º de Bach. del 21,7% al 14,8% de católicos practicantes y aumenta significativamente los que se declaran “indiferentes” del 11,2 % al 23,4 % y “ateos” pasando del 15,3 en 3º de la ESO al 20,9 en 2º de Bach. Estas diferencias que se encuentran en la autodefinición religiosa y las actitudes religiosas en general a medida que va pasando la edad y los cursos no se encuentran en la investigación de García-Alandete, (2008) y en ella los alumnos ya no son jóvenes adolescentes, sino universitarios de entre 18 y 22 años, tampoco son comparables con los resultados de Martí-Vilar (2000).

Tabla 5.26 Efecto de la variable nivel educativo en la autodefinición religiosa.

	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH
Católico practicante	21,774	17,117	20,000	14,815
Católico no practicante	40,323	49,550	40,000	25,926
Indiferente	11,290	5,405	13,333	23,457
Agnóstico	3,226	10,811	5,714	12,346
Ateo	15,323	11,712	17,143	20,988
Creyente de otra religión	7,258	2,703	1,905	0,000

<i>Prueba de Chi-cuadrado</i>	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,260 ^a	15	0,001
Razón de verosimilitudes	40,386	15	0,000
Asociación lineal por lineal	0,418	1	0,518

Gráfica 5.15 Efecto de la variable nivel educativo en la autodefinición religiosa.



A modo de conclusión

Se han presentado en este capítulo los resultados de los tres constructos estudiados y de las variables que influyen sobre ellos en los jóvenes y se puede concluir que en la investigación se aprecia con claridad que las variables edad, sexo y nivel educativo influyen en el razonamiento moral, los valores preferidos por los adolescentes y en las actitudes religiosas. Estos resultados están de acuerdo con otras investigaciones que se han realizado en la misma línea, aunque con el paso de los años las actitudes religiosas han cambiado más que los valores elegidos y que el desarrollo moral de los jóvenes que se mantienen constantes en los últimos 10 años.

Parece estable la proegrsión hacia un desarrollo moral más internalizado y menos egoísta a medida que avanza la edad de los sujetos y este desarrollo se da antes en las chicas que en los chicos, confirmando la madurez de ellas, meses antes que la de los varones. El sexo, la edad y el nivel educativo influyen de manera significativa en la elección de valores. Todo ello se mantiene sin cambios significativos a pesar de que en la última década los cambios sociales han sido muchos. Sin embargo hay que destacar que a medida que se avanza en edad y nivel educativo se cambian las actitudes religiosas y de una forma casi brusca, descienden la religiosidad y aumenta el

porcentaje de jóvenes que se autodefinen indiferentes y ateos. Se mantiene no obstante, el porcentaje de adolescentes católicos practicantes.

CAPITULO 6

RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONSTRUCTOS ESTUDIADOS

En este capítulo se va a tratar de analizar las relaciones entre los tres constructos estudiados, las influencias de cada uno en los otros y a su vez si hay otras variables dependientes que se puedan relacionar con los mismos. Estas variables son el tipo de centro educativo y la elección o no de la asignatura de religión en el currículo escolar de los estudiantes adolescentes.

6.1. RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE EL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y LAS ACTITUDES RELIGIOSAS.

Se analiza si existen alguna relación entre los constructos investigados y en qué medida se muestra esta relación. Para ello se realizarán los análisis estadísticos oportunos: ANOVA y comparaciones de la jerarquía de valores según autodefinición religiosa.

6.1.1. El razonamiento moral prosocial y las actitudes religiosas.

Se ha realizado el análisis estadístico de los ANOVA entre el razonamiento moral prosocial y la autodefinición religiosa y en estos análisis no se han encontrado estadísticos significativos, puesto que las puntuaciones han estado por encima de 0.05 en todas las categorías del razonamiento moral prosocial. También se han realizado los ANOVA correspondiente entre el razonamiento moral prosocial con la importancia de Dios en la vida que manifiestan los jóvenes. En este análisis, según muestra la tabla 6.1, se han encontrado resultados estadísticamente significativos en el razonamiento hedonista ($F=3,7$ y $p=0,03$). Se pretende estudiar si influyen la importancia de Dios

manifestada por los adolescentes de la muestra en las puntuaciones de las diferentes categorías del razonamiento moral prosocial. Solo en el razonamiento Hedonista se han dado resultados estadísticamente significativos que se señalan en la tabla 6.1..

Tabla 6.1. ANOVA de la importancia de Dios y las categorías del razonamiento moral prosocial.

	NADA	ALGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	MUCHÍSIMA	F	P	η²
% HEDONISTA	0,253	0,253	0,258	0,249	0,245	0,236	3,7	0,03*	0,014
% APROBACIÓN	0,172	0,182	0,178	0,185	0,182	0,176	0,86	0,42	–
% NECESIDADES	0,134	0,131	0,135	0,130	0,129	0,131	0,73	0,48	–
% ESTEREOTIPADO	0,136	0,130	0,133	0,135	0,135	0,136	0,07	0,93	–
% INTERNALIZADO	0,305	0,304	0,295	0,301	0,309	0,321	1,68	0,19	–
P. COMPUESTA	1,879	1,869	1,858	1,867	1,882	1,908	1,25	0,29	–

**p significativa <= 0,05*

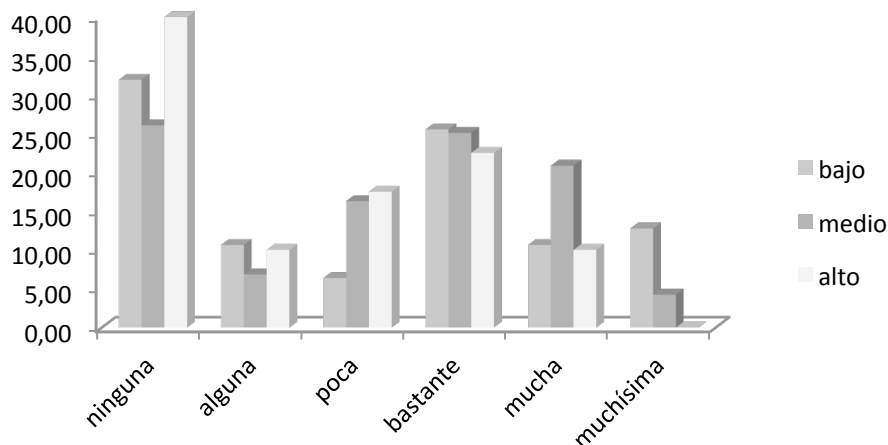
Como se aprecia la puntuación en el tamaño del efecto es muy baja.

Tabla 6.2 Puntuaciones medias de la importancia de Dios en el razonamiento Hedonista

	bajo	medio	alto
Ninguna	31,91	26,06	40,00
Alguna	10,64	6,84	10,00
Poca	6,38	16,29	17,50
Bastante	25,53	25,08	22,50
Mucha	10,64	20,85	10,00
Muchísima	12,77	4,23	0,00

De las personas que tienen una alta puntuación en razonamiento hedonista , el 40% no le dan ninguna importancia a Dios y solo el 10% le da mucha importancia a Dios.

Gráfica 6.1 Importancia de Dios en el razonamiento Hedonista



Se aprecia que los sujetos que tienen una puntuación alta en el razonamiento hedonista son los que más puntúan en “no conceder importancia a Dios en la vida”. Los adolescentes que dan “muchísima importancia a Dios en la vida” son los que puntúan más bajo en razonamiento hedonista. La relación entre autodefinition religiosa y razonamiento moral prosocial no ha dado ningún resultado significativo.

6.1.2 Relación entre la autodefinition religiosa y la elección de valores.

Para relacionar la autodefinition religiosa con los valores se ha realizado una tabla en la que se van a comparar los grupos de estudiantes según su posición religiosa y los valores que cada grupo ha ordenado en un ranking o escala. En la tabla 6.3. se aprecia ese ranking y se pueden describir algunos resultados.

Tabla 6.3. Comparación de las medias de los valores preferidos según autodefinición religiosa

Valores Finales												
Ranking	Católico practicante	Católico no practicante	Indiferente	Agnóstico	No creyente, Ateo	Otra Religión						
1	FELICIDAD	5,84	FELICIDAD	5,20	FELICIDAD	4,63	FELICIDAD	5,16	FELICIDAD	6,03	PAZ	6,07
2	S.FAMILIAR	6,10	S.FAMILIAR	6,37	AMISTAD	6,17	IGUALDAD	6,71	LIBERTAD	6,56	LIBERTAD	6,73
3	PAZ	7,47	AMISTAD	7,23	S.FAMILIAR	6,90	LIBERTAD	6,81	PAZ	7,56	FELICIDAD	7,33
4	LIBERTAD	7,49	PAZ	7,50	V.CONFORTABLE	7,83	AMISTAD	7,19	IGUALDAD	7,94	V.CONFORTABLE	7,87
5	AMISTAD	7,75	LIBERTAD	8,15	AMOR	7,92	S.FAMILIAR	7,26	V.CONFORTABLE	8,02	AMISTAD	8,13
6	AUTOESTIMA	8,08	IGUALDAD	8,28	PAZ	8,15	V.CONFORTABLE	8,32	AMISTAD	8,02	M.AGRADABLE	8,47
7	IGUALDAD	8,73	V.CONFORTABLE	8,57	LIBERTAD	8,79	SABIDURÍA	8,55	AUTOESTIMA	8,12	S.FAMILIAR	8,47
8	REALIZACIÓN	8,92	AUTOESTIMA	8,68	AUTOESTIMA	8,81	AUTOESTIMA	8,81	REALIZACIÓN	8,48	V.EXCITANTE	8,80
9	RESP.OTRO	9,83	REALIZACIÓN	9,93	V.EXCITANTE	8,87	REALIZACIÓN	8,97	S.FAMILIAR	8,58	REALIZACIÓN	8,80
10	SABIDURÍA	9,88	EQUILIBRIO	10,41	REALIZACIÓN	9,25	AMOR	9,29	V.EXCITANTE	8,62	SABIDURÍA	8,80
11	SALVACIÓN	10,10	SABIDURÍA	10,51	PLACER	9,58	PAZ	9,39	AMOR	8,88	AUTOESTIMA	8,93
12	EQUILIBRIO	10,13	RESP.OTRO	10,71	SABIDURÍA	9,79	V.EXCITANTE	10,42	SABIDURÍA	9,91	IGUALDAD	9,27
13	M.AGRADABLE	10,38	PLACER	11,08	IGUALDAD	9,98	M.AGRADABLE	10,87	EQUILIBRIO	10,38	SALVACIÓN	10,87
14	V.CONFORTABLE	10,82	AMOR	11,08	M.AGRADABLE	10,02	EQUILIBRIO	11,07	PLACER	10,80	RESP.OTRO	11,13
15	AMOR	11,00	M.AGRADABLE	11,43	EQUILIBRIO	11,02	RESP.OTRO	11,35	RESP.OTRO	11,55	AMOR	11,67
16	V.EXCITANTE	12,34	V.EXCITANTE	11,47	RESP.OTRO	11,90	PLACER	11,58	M.AGRADABLE	11,59	EQUILIBRIO	12,00
17	PLACER	12,44	S.NACIONAL	12,19	S.NACIONAL	13,96	S.NACIONAL	12,48	S.NACIONAL	12,89	PLACER	13,00
18	S.NACIONAL	13,48	SALVACIÓN	13,90	SALVACIÓN	16,40	SALVACIÓN	16,87	SALVACIÓN	16,35	S.NACIONAL	13,33

En cuanto al orden de los Valores finales el valor “felicidad” es el preferido por todos los grupos excepto los dos estudiantes que se manifiestan de otra religión . El valor de “seguridad familiar” es el 2º preferido por los católicos y baja al 5º, 9º y 7º lugar en los otros grupos de estudiantes. El valor “vida confortable” está en el puesto 14 para los C.P. y sube al 7º lugar en C.N.P. y mucho más alto, al 4º y 5º lugar en el resto de grupos. La “salvación” es el valor menos elegido por todos , menos por los católicos practicantes que eligen la “seguridad nacional “ en el último puesto como el resto de grupos en el penúltimo. El grupo de católicos coloca la “vida excitante” en el lugar 16, muy debajo de las preferencias y éste valor está en el medio de la tabla en el resto de grupo.

Los datos de este estudio llevan a justificar que debe estudiarse más en profundidad las relaciones de los valores con las actitudes y concretamente la religiosidad. En general se puede decir que los estudiantes que se autodefinen católicos prefieren, antes que los otros grupos, valores menos egoístas y más conservadores.

Tabla 6.4. Comparación de los valores instrumentales elegidos según autodefinición religiosa.

Valores Instrumentales

Ranking	Católico practicante	Católico no practicante	Indiferente	Agnóstico	No creyente, Ateo	Otra Religión
1	EDUCADO 6,32	EDUCADO 5,93	ALEGRE 4,53	ALEGRE 6,06	ALEGRE 6,45	RESPONSABLE 6,67
2	RESPONSABLE 6,33	ALEGRE 6,22	ABIERTO 6,49	HONRADO 6,78	HONRADO 7,37	HONRADO 7,00
3	ALEGRE 6,39	RESPONSABLE 6,58	INDEPENDIENTE 7,52	RESPONSABLE 7,13	CARIÑOSO 7,63	EDUCADO 7,60
4	HONRADO 6,78	HONRADO 6,84	CARIÑOSO 7,53	ABIERTO 8,03	VALIENTE 7,92	INDEPENDIENTE 7,67
5	CARIÑOSO 6,96	CARIÑOSO 7,50	VALIENTE 8,02	EDUCADO 8,25	ABIERTO 8,22	CARIÑOSO 7,87
6	ABIERTO 8,74	ABIERTO 8,81	HONRADO 8,08	INDEPENDIENTE 8,28	INDEPENDIENTE 8,34	ALEGRE 8,67
7	SERVICIAL 8,80	VALIENTE 9,11	RESPONSABLE 8,39	SERVICIAL 8,72	EDUCADO 8,62	AMBICIOSO 9,40
8	VALIENTE 9,16	LÓGICO 9,75	COMPETENTE 8,75	INTELLECTUAL 8,81	RESPONSABLE 8,78	AUTOCONTROL 9,40
9	INDEPENDIENTE 9,58	INDEPENDIENTE 9,92	EDUCADO 9,69	LÓGICO 8,94	LÓGICO 8,88	LÓGICO 9,67
10	OBEDIENTE 10,16	SERVICIAL 10,08	INTELLECTUAL 9,75	CARIÑOSO 9,34	INTELLECTUAL 8,88	OBEDIENTE 9,73
11	AUTOCONTROL 10,19	INTELLECTUAL 10,34	SERVICIAL 9,78	COMPETENTE 9,34	COMPETENTE 9,58	COMPETENTE 9,80
12	COMPETENTE 10,29	OBEDIENTE 10,43	AMBICIOSO 9,82	VALIENTE 9,53	AMBICIOSO 10,75	ABIERTO 9,80
13	LÓGICO 10,34	COMPETENTE 10,90	LÓGICO 10,06	AMBICIOSO 10,94	LIMPIO 10,83	INTELLECTUAL 9,93
14	INTELLECTUAL 11,08	AUTOCONTROL 10,95	LIMPIO 10,57	AUTOCONTROL 11,50	AUTOCONTROL 10,92	CREATIVO 10,00
15	AMBICIOSO 11,64	LIMPIO 10,98	INDULGENTE 12,27	INDULGENTE 11,56	SERVICIAL 11,45	VALIENTE 10,33
16	LIMPIO 12,11	AMBICIOSO 12,16	CREATIVO 12,55	CREATIVO 11,78	INDULGENTE 11,51	LIMPIO 10,47
17	INDULGENTE 12,16	INDULGENTE 12,66	AUTOCONTROL 12,84	LIMPIO 12,41	CREATIVO 12,28	INDULGENTE 12,20
18	CREATIVO 12,47	CREATIVO 13,49	OBEDIENTE 12,98	OBEDIENTE 13,03	OBEDIENTE 12,31	SERVICIAL 13,80

En cuanto a la preferencia de los valores instrumentales según la autodefinición religiosa, los grupos de estudiantes de secundaria que se autodefinen en un grupo creyente prefieren valores más controlados como “ser educado”(preferido en 1º lugar) y “obediente” que baja al último puesto en las otras categorías. El valor “ser servicial” está en el puesto 7º y 10º en los C.P. y Agnósticos respectivamente y baja el puesto 10º,11º y 15º en los otros grupos. “Autocontrol” es preferido en el lugar 11º en los C.P. y baja en todos los otros grupos. Se puede decir que en la muestra analizada los estudiantes del grupos que se autodefinen C. P. eligen valores más controlados, más obedientes y los “ateos” son los que eligen en un lugar más alto que el resto de grupos “ser valiente”.

6.2 RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DE RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL Y LA PREFERENCIA DE VALORES.

Este apartado se analiza la influencia que puede ejercer el razonamiento moral prosocial a la hora de la preferencia de valores en los adolescentes, tanto valores finales como instrumentales. Para ello, se ha considerado cada una de las

categorías de razonamiento moral prosocial (*Razonamiento Hedonista, orientado a la Aprobación, orientado a las Necesidades, Internalizado y Puntuación Compuesta*) como variables independientes (VI) y cada uno de los valores humanos que presenta la Escala de Valores de Rokeach (1973) como variables dependientes (VD).

Después 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 desviación típica («Grupo MEDIO»), o una puntuación superior a la media más una desviación típica («Grupo ALTO»). Esta partición en tres grupos es necesaria para realizar el análisis de varianza ANOVA, pues se necesita que las variables estén codificadas.

Tabla 6.5. ANOVA de la Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores finales

	HEDONISTA	APROBACIÓN	NECESIDADES	ESTEREOTIPADO	INTERNALIZADO	P. COMPUESTA
V.CONFORTABLE	0,035*	0,185	0,313	0,444	0,000*	0,000*
V.EXCITANTE	0,541	0,021*	0,214	0,391	0,001*	0,000*
REALIZACIÓN	0,943	0,279	0,818	0,072	0,852	0,787
PAZ	0,041*	0,401	0,448	0,987	0,000*	0,000*
M.AGRADABLE	0,863	0,101	0,746	0,889	0,656	0,647
IGUALDAD	0,017*	0,306	0,968	0,082	0,000*	0,000*
S.FAMILIAR	0,544	0,698	0,804	0,918	0,552	0,953
LIBERTAD	0,132	0,138	0,143	0,111	0,070*	0,048*
FELICIDAD	0,016*	0,010*	0,301	0,104	0,528	0,034*
EQUILIBRIO	0,163	0,069	0,887	0,417	0,012*	0,041*
AMOR	0,441	0,148	0,598	0,535	0,012*	0,023*
S.NACIONAL	0,970	0,198	0,526	0,959	0,320	0,162
PLACER	0,766	0,096	0,016*	0,719	0,023*	0,160
SALVACIÓN	0,903	0,508	0,833	0,411	0,349	0,251
AUTOESTIMA	0,431	0,190	0,331	0,051	0,421	0,345
RESP.OTRO	0,312	0,248	0,067	0,097	0,212	0,199
AMISTAD	0,673	0,251	0,684	0,999	0,242	0,310
SABIDURÍA	0,338	0,880	0,250	0,098	0,447	0,539

*p significativa <= 0.05

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 se ven influidos por el razonamiento prosocial se ha analizado un análisis ANOVA entre grupos. Este análisis se hace primero con los valores finales y las categorías del razonamiento moral prosocial y luego con los valores instrumentales. En el análisis estadístico se aprecia con qué grupo de jóvenes, los que puntúan alto, medio o bajo existe una relación significativa cuando se ha visto que se relaciona con un valor.

Como se ve en la tabla 6.5 en todos los tipos de Razonamiento Prosocial, existe relación significativa con algún valor Final excepto en el razonamiento Estereotipado. De este modo el razonamiento Hedonista influye en los valores “vida confortable”, “paz”, “igualdad” y “felicidad”. El razonamiento orientado a la Aprobación influye en los valores de “vida excitante” y “felicidad”. El razonamiento orientado a las Necesidades influye el valor “placer”. El razonamiento Internalizado influye en la elección de los valores de “vida confortable”, “vida excitante”, “paz”, “igualdad”, “libertad”, “equilibrio”, “amor” y “placer”. Por último, la Puntuación Compuesta de las categorías de razonamiento moral influye en los valores: “vida confortable”, “vida excitante”, “paz”, “igualdad”, “libertad” “felicidad”, “equilibrio” y “amor.

Tabla 6.6 ANOVA de la Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores instrumentales.

	HEDONISTA	APROBACIÓN	NECESIDADES	ESTEREOTIPADO	INTERNALIZADO	P. COMPUESTA
AMBICIOSO	0,163	0,534	0,440	0,045*	0,001*	0,000*
ABIERTO	0,951	0,433	0,124	0,900	0,136	0,123
COMPETENTE	0,478	0,606	0,365	0,692	0,491	0,384
ALEGRE	0,267	0,199	0,717	0,402	0,060	0,019*
LIMPIO	0,142	0,070	0,476	0,035*	0,006*	0,005*
VALIENTE	0,155	0,613	0,656	0,042*	0,146	0,584
INDULGENTE	0,505	0,544	0,896	0,172	0,120	0,143
SERVICIAL	0,015*	0,012*	0,605	0,256	0,038*	0,021*
HONRADO	0,010*	0,590	0,804	0,006*	0,005*	0,001*
CREATIVO	0,927	0,341	0,107	0,287	0,203	0,832
INDEPENDIENTE	0,031*	0,001*	0,709	0,393	0,645	0,458
INTELECTUAL	0,005*	0,816	0,614	0,057	0,561	0,518
LÓGICO	0,683	0,827	0,393	0,475	0,600	0,873
CARIÑOSO	0,101	0,308	0,367	0,483	0,556	0,391
OBEDIENTE	0,777	0,038*	0,031*	0,865	0,140	0,051
EDUCADO	0,820	0,049*	0,100	0,568	0,541	0,589
RESPONSABLE	0,773	0,832	0,723	0,714	0,116	0,853
AUTOCONTROL	0,009	0,499	0,992	0,904	0,645	0,421

*p significativa <= 0.05

Como se ve en la tabla todas las categorías de Razonamiento Moral Prosocial influyen en algún valor Instrumental elegido por los jóvenes de la muestra. De tal modo que el pensamiento Hedonista influye en la elección de los valores de “servicial”, “honradez”, “independiente” e “intelectual”. El pensamiento orientado a la Aprobación influye en los valores “servicial”, “independencia”, “obediente” y “educado”. El Razonamiento orientado a las Necesidades influye en el valor “educado”. El pensamiento Estereotipado influye en la elección de los valores de “ambicioso”, “limpio”, “valiente” y “honrado”. En cuanto al pensamiento Internalizado influye en la elección de los valores de “ambicioso”, “limpio”, “servicial” y “honrado”. Por último se observa que la Puntuación Compuesta influye en los valores de “ambicioso”, “alegre”, “limpio”, “servicial” y “honrado”.

Para interpretar y analizar estos resultados se tiene que recordar que a mayor puntuación en cuanto a la elección de valores significa que es menos elegido el valor por los jóvenes, por lo que es algo más complejo el realizar conclusiones. No obstante fijándonos en las tablas 6.5 y 6.6, se puede sacar algunas conclusiones que se analizan a continuación

A. Relación entre el Razonamiento Hedonista y la elección de valores.

Como ya se ha indicado después de los ANOVA totales se analizan los resultados en las diferentes categorías del PROM con los valores preferidos. La tabla 6.7 refleja las puntuaciones medias, bajas y altas obtenidas por los adolescentes en el razonamiento hedonista y se comparan con las preferencias de valores elegidos por cada grupo que han dado estadísticamente significativo una relación.

Tabla 6.7. Puntuaciones medias de los valores significativos en el razonamiento hedonista.

	HEDONISTA		
	BAJO n=49	MEDIO n=310	ALTO n=42
V.CONFORTABLE	10,020	8,624	7,122
PAZ	6,792	7,676	9,463
IGUALDAD	7,510	8,510	10,463
FELICIDAD	7,020	5,147	5,683
SERVICIAL	11,429	9,488	12,756
HONRADO	5,714	7,086	8,951
INDEPENDIENTE	9,714	9,033	7,195
INTELLECTUAL	9,551	10,309	7,829

En la gráfica 6.2 se aprecia que los jóvenes que tienen una puntuación alta en Razonamiento Hedonista, eligen significativamente más los valores de “vida confortable”, “felicidad” “intelectual” y “ser independiente” y eligen menos el valor de la “paz”, “igualdad”, “ser servicial” y “honradez”. Los adolescentes con puntuaciones por encima de la media en razonamiento hedonista prefieren más los

valores más centrados en sí mismos y menos los valores relacionados con los otros y con el servicio a los demás.

Gráfica 6.2. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Hedonista.

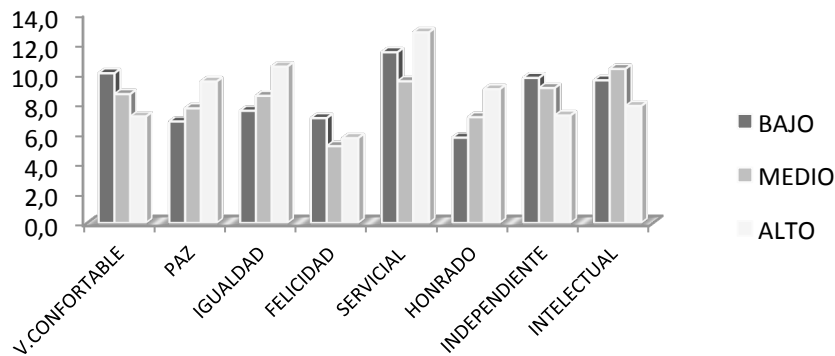


Tabla 6.8. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y Razonamiento Hedonista.

Valores con R. Hedonista							
p				p			
V.CONFORTABLE	Medio	bajo	0,276	SERVICIAL	medio	bajo	0,691
		alto	0,297			alto	0,001*
	Alto	bajo	0,053		alto	bajo	0,904
PAZ	Medio	bajo	0,549	HONRADO	medio	bajo	0,093
		alto	0,203			alto	0,09
	Alto	bajo	0,054*		alto	bajo	0,006*
IGUALDAD	medio	bajo	0,394	INDEPENDIENTE	medio	bajo	0,54
		alto	0,09			alto	0,024*
	alto	bajo	0,028*		alto	bajo	0,01*
FELICIDAD	medio	bajo	0,059	INTELLECTUAL	medio	bajo	0,487
		alto	0,643			alto	0,008*
	alto	bajo	0,507		alto	bajo	0,142

* valor: sig. de Games-Howell. $p \leq 0,05$

Las pruebas *post-hoc* sobre las puntuaciones del Razonamiento Hedonista indican en la tabla 6.8, que el valor “igualdad” es más elegido por los jóvenes que puntúan menos en Razonamiento Hedonista, con la misma puntuación que menos elegido que los que puntúan más alto en Razonamiento Hedonista ($p= 0,028$). El valor “servicial” es menos elegido por los que puntúan alto en Razonamiento Hedonista. El valor “honradez” es elegido más por los que puntúan menos en R. Hedonista con la misma diferencia que es elegido menos por los que puntúan alto R.H. ($p=0,006$). El valor “independiente ” es significativamente elegido de forma distinta por los que puntúan bajo ($p=0,010$), medio ($p=0,024$) y alto ($p=0,010$). El valor “intelectual “ es más elegido por los que tienen media ($p= 0,008$) y baja ($p= 0,008$) puntuación en Razonamiento Hedonista.

B. Relación entre el Razonamiento orientado a la Aprobación y los valores.

En cuanto al *Razonamiento orientado a la Aprobación* como se observa en la tabla 6.9, se han encontrado puntuaciones significativas de relación con los valores: “vida excitante”, “felicidad”, “ser servicial”, “independiente”, “obediente” y “educado”.

Tabla 6.9 Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento orientado a la Aprobación.

	BAJO n=83	MEDIO n=294	ALTO n=64
V.EXCITANTE	10,988	11,071	9,125
FELICIDAD	4,250	5,583	6,328
SERVICIAL	9,388	9,627	12,656
INDEPENDIENTE	7,375	9,526	8,531
OBEDIENTE	12,338	10,868	10,688
EDUCADO	8,188	6,760	7,734

Los adolescentes que tienen una puntuación alta en Razonamiento moral orientado a la Aprobación eligen menos el valor de “ser servicial” y la “felicidad” que los jóvenes que tienen en esta categoría de razonamiento moral la puntuación más baja. Estos jóvenes eligen más la “obediencia”. Así como los jóvenes que puntúan bajo y medio en ROA eligen menos el valor “vida excitante”.

Gráfica 6.3 Puntuaciones medias de los valores significativos en el razonamiento orientado a la Aprobación.

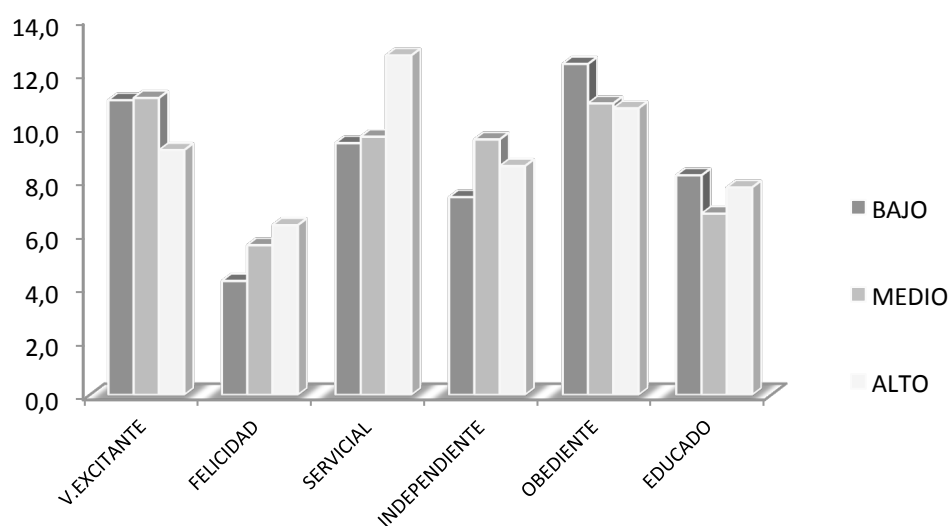


Tabla 6.10. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y el Razonamiento Orientado a la Aprobación.

Valores con aprobación			p
V. EXCITANTE	medio	bajo	0,988
		alto	0,022*
	alto	bajo	0,07
FELICIDAD	medio	bajo	0,014*
		alto	0,591
	alto	bajo	0,017*
SERVICIAL	medio	bajo	0,936
		alto	0,227
	alto	bajo	0,02*
INDEPENDIENTE	medio	bajo	0
		alto	0,286
	alto	bajo	0,314
OBEDIENTE	medio	bajo	0,047*
		alto	0,932
	alto	bajo	0,095
EDUCADO	medio	bajo	0,052*
		alto	0,503
	alto	bajo	0,79

* valor de Games- Howell $p \leq 0,05$

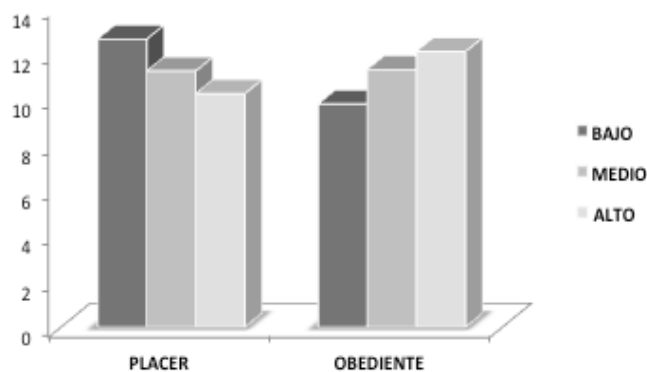
C. Relación ente el Razonamiento orientado las Necesidades y los valores.

En cuanto a la relación entre el *Razonamiento orientado a las Necesidades* y los valores se ha encontrado relación significativa con la elección de los valores “placer”, y “obediente”.

Tabla 6.11. Puntuaciones medias de los valores significativos en el *Razonamiento orientado a las Necesidades*.

	BAJO n=57	MEDIO n=285	ALTO n=59
PLACER	12,6	11,206	10,214
OBEDIENTE	9,764	11,27	12,053

Gráfica 6.4. Puntuaciones medias de los valores significativos en el *Razonamiento orientado a las Necesidades*.



Los jóvenes con unas puntuaciones más altas que otros en el Razonamiento orientado a las Necesidades eligen menos los valores de “obediencia” y más el valor “placer”. Por el contrario los jóvenes con puntuaciones bajas en el Razonamiento

orientado a las necesidades, puntúan menos el valor “placer” y más el valor “obediencia”.

Tabla 6.12. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y el Razonamiento Orientado a las Necesidades.

Valores con necesidad			
			p
PLACER	medio	bajo	0,057*
		alto	0,336
	alto	bajo	0,015*
		alto	0,08
OBEDIENTE	medio	bajo	0,08
		alto	0,465
	alto	bajo	0,025*
		alto	0,08

* Variable sig. de Games- Howell. la diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

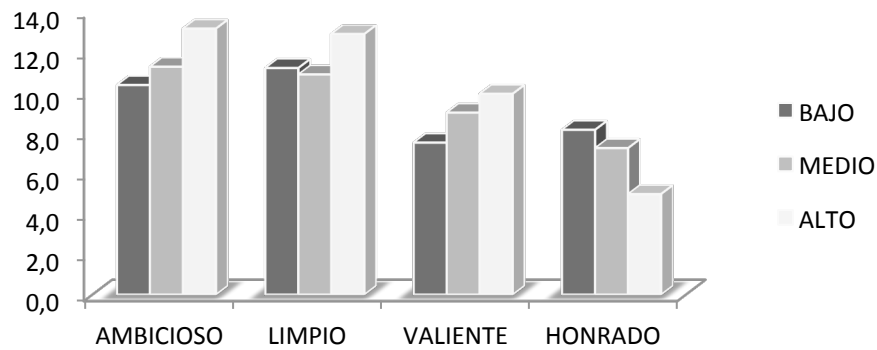
D. Relación en el Razonamiento Estereotipado y los valores.

En cuanto al *Razonamiento Estereotipado* se han encontrado puntuaciones significativas en los valores “ambicioso”, “limpio”, “valiente” y “ser honrado”.

Tabla 6.13. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Estereotipado.

	BAJO n=55	MEDIO n=285	ALTO n=60
AMBICIOSO	10,365	11,269	13,156
LIMPIO	11,212	10,889	12,889
VALIENTE	7,519	9,000	9,933
HONRADO	8,154	7,250	4,978

Gráfica 6.5. Puntuaciones medias de los valores significativos en el razonamiento Estereotipado.



Se aprecia en la tabla 6.14 y en la gráfica 6.5 que los jóvenes que han puntuado más alto en el Razonamiento Estereotipado eligen más los valores “honradez” que los que puntúan más bajo. Los que han puntuado alto eligen menos los valores de “ambicioso”, “limpio” y valiente”.

Tabla 6.14. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y el Razonamiento Estereotipado.

Valores con Estereotipado			
			P
AMBICIOSO	medio	bajo	0,577
		alto	0,064
	alto	bajo	0,034*
LIMPIO	medio	bajo	0,887
		alto	0,01*
	alto	bajo	0,142
VALIENTE	medio	bajo	0,081
		alto	0,515
	alto	bajo	0,051*
HONRADO	medio	bajo	0,527
		alto	0,004*
	alto	bajo	0,006*

variable sig. de Games- Howell. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

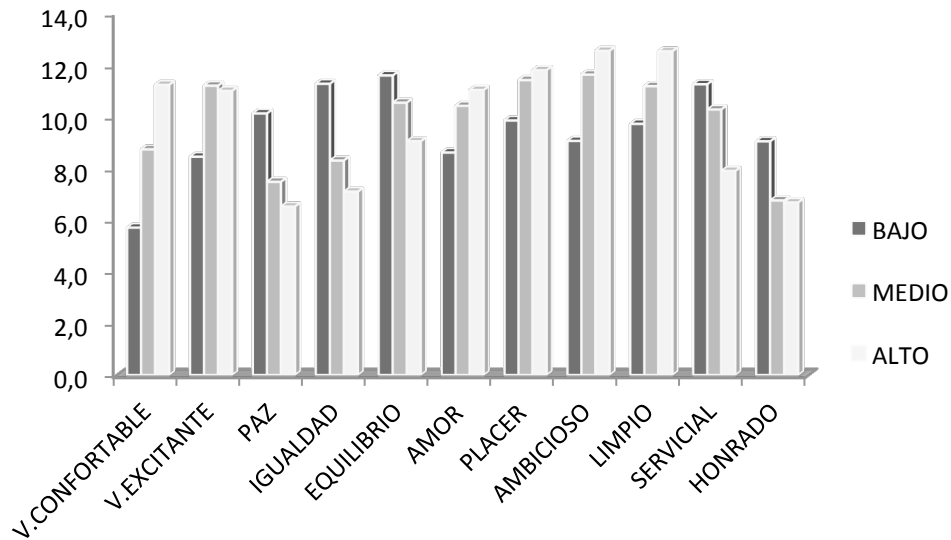
E. Relación entre Razonamiento Internalizado y valores.

En cuanto al *Razonamiento Internalizado* se ha obtenido puntuaciones significativas en la elección de los valores de “vida confortable”, “vida excitante”, “paz”, “igualdad”, “equilibrio”, “amor”, “placer”, “ambicioso”, “limpio”, “servicial” y “honrado”.

Tabla 6.15. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Internalizado.

	BAJO n=62	MEDIO n=278	ALTO n=61
V.CONFORTABLE	5,710	8,737	11,233
V.EXCITANTE	8,452	11,201	11,000
PAZ	10,129	7,482	6,525
IGUALDAD	11,274	8,307	7,100
EQUILIBRIO	11,597	10,542	9,050
AMOR	8,613	10,423	11,033
PLACER	9,855	11,420	11,800
AMBICIOSO	9,065	11,629	12,550
LIMPIO	9,726	11,184	12,533
SERVICIAL	11,258	10,280	7,900
HONRADO	9,048	6,760	6,683

Gráfica 6.6. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Internalizado.



Se aprecia en la tabla 6.15 y en la gráfica 6.6 que los sujetos que presentan puntuaciones más altas el Razonamiento Internalizado eligen más los valores de "paz", "igualdad", "equilibrio", "servicial" y "honrado" y menos la "vida confortable", "vida excitante", "amor", "placer", "ambicioso" y "limpio" que los que tienen una puntuaciones más bajas en esta categoría de razonamiento moral. Precisamente es en esta categoría del pensamiento Moral Prosocial donde existen mayores relaciones significativas en la elección de determinados valores y especialmente se aprecia que los jóvenes que puntúan alto por lo que se puede decir que han madurado más en el razonamiento moral prosocial eligen más claramente valores menos centrados en sí mismos y se inclinan por elegir valores orientados hacia los otros y hacia lo que consideran adecuando independientemente de sus necesidades.

Tabla 6.16. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y el Razonamiento Internalizado..

Valores con Internalizado							
				<i>p</i>		<i>p</i>	
V.CONFORTABLE	medio	bajo	0,001*	AMOR	medio	bajo	0,03*
		alto	0,002*			alto	0,719
	alto	bajo	0,001*		alto	bajo	0,02*
V.EXCITANTE	medio	bajo	0,001*	PLACER	medio	bajo	0,07
		alto	0,905			alto	0,855
	alto	bajo	0,019*		alto	bajo	0,063
PAZ	medio	bajo	0,002*	AMBICIOSO	medio	bajo	0,003*
		alto	0,426			alto	0,509
	alto	bajo	0,001*		alto	bajo	0,002*
IGUALDAD	medio	bajo	0,001*	LIMPIO	medio	bajo	0,142
		alto	0,263			alto	0,09
	alto	bajo	0,001*		alto	bajo	0,005*
EQUILIBRIO	medio	bajo	0,26	SERVICIAL	medio	bajo	0,404
		alto	0,056			alto	0,02*
	alto	bajo	0,008*		alto	bajo	0,001*
				HONRADO	medio	bajo	0,009*
						alto	0,905
					alto	bajo	0,037*

* variable sig. de Games- Howell. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

En la tabla 6.16 y en las pruebas Post Hoc se puede apreciar que son muchos los valores que cambian significativamente en el razonamiento internalizado según la puntuación sea más o menos alta y todo ello se orienta hacia la línea de elegir valores más centrados en los otros y en la idea de justicia cuanto más alto sea la puntuación del razonamiento internalizado.

F. Relación entre la Puntuación Compuesta del PROM-R y los valores.

En cuanto a la relación entre la *Puntuación Compuesta del PROM* y los valores elegidos por los sujetos es la que ha dado puntuaciones significativas en un mayor número de valores que son los siguientes: “vida confortable”, “vida excitante”, “paz”, “igualdad”, “libertad”, “felicidad”, “equilibrio”, “amor”, “ambicioso”, “alegre”, “limpio” y “servicial”.

Tabla 6.17. Medias de los valores significativos en la Puntuación Compuesta del PROM-R

	BAJO n=54	MEDIO n=281	ALTO n=66
V.CONFORTABLE	6,574	8,643	10,354
V.EXCITANTE	8,204	11,004	11,723
PAZ	10,278	7,462	6,891
IGUALDAD	11,241	8,444	7,000
LIBERTAD	8,815	7,823	6,738
FELICIDAD	6,833	5,184	5,338
EQUILIBRIO	11,444	10,572	9,292
AMOR	8,593	10,408	10,846
AMBICIOSO	7,741	11,756	12,723
ALEGRE	7,704	5,775	6,400
LIMPIO	9,741	11,102	12,585
SERVICIAL	11,315	10,372	7,769
HONRADO	9,537	6,777	6,492

Por último y según se observa en la tabla 6.17 y en la gráfica 6.7, los jóvenes que puntúan alto en la puntuación compuesta de razonamiento moral prosocial del PROM eligen más los valores de “paz”, “igualdad”, “libertad”, “felicidad”, “equilibrio”, “alegría”, “servicial” y “honrado” y menos los valores de “vida confortable”, “vida excitante”, “amor”, “ambicioso” y “limpio”. Se observa entonces que los adolescentes que tienen una puntuación alta en el PROM eligen unos valores

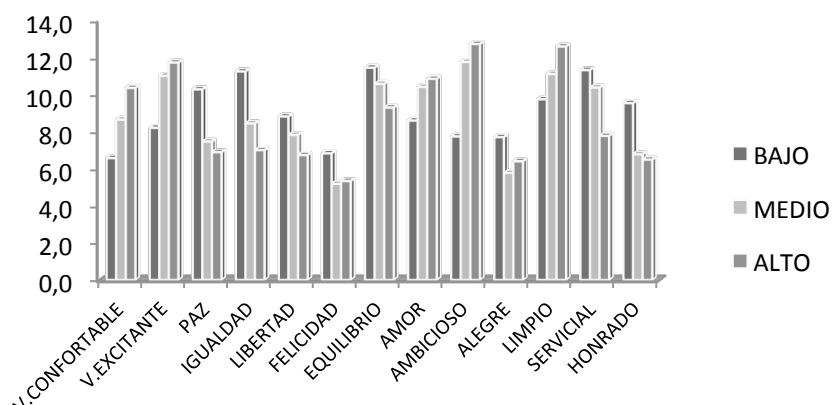
menos centrados en su persona, menos egoístas y mas orientados hacia las necesidades de los demás. También eligen más valores considerados por si mismos, independientemente de las necesidades personales.

Tabla 6.18 Medias de los valores significativos en la Puntuación Compuesta del PROM-R

Valores con P. Compuesta							
			<i>p</i>				<i>p</i>
V.CONFORTABLE	medio	bajo	0,001*	EQUILIBRIO	medio	bajo	0,26
		alto	0,002*			alto	0,056
	alto	bajo	0,001		alto	bajo	0,008*
V.EXCITANTE	medio	bajo	0,001*	AMOR	medio	bajo	0,03*
		alto	0,905			alto	0,719
	alto	bajo	0,019*		alto	bajo	0,02*
PAZ	medio	bajo	0,002*	AMBICIOSO	medio	bajo	0,003*
		alto	0,426			alto	0,509
	alto	bajo	0,001*		alto	bajo	0,002*
IGUALDAD	medio	bajo	0,001*	ALEGRE	medio	bajo	0,046*
		alto	0,263			alto	0,97
	alto	bajo	0,001*		alto	bajo	0,095
LIBERTAD	medio	bajo	0,345	LIMPIO	medio	bajo	0,142
		alto	0,619			alto	0,09
	alto	bajo	0,163		alto	bajo	0,005*
FELICIDAD	medio	bajo	0,39	SERVICIAL	medio	bajo	0,404
		alto	0,931			alto	0,02*
	alto	bajo	0,721		alto	bajo	0,001*
				HONRADO	medio	bajo	0,009*
						alto	0,905
					alto	bajo	0,037*

* variable sig. de Games- Howell. la diferencia de medias es significativa al nivel 0,05

Gráfica 6.7 de los valores significativos en la Puntuación Compuesta



Se tiene que destacar que diez de los valores significativos que eligen los jóvenes según las puntuaciones bajas medias y altas en el Razonamiento Internalizado coinciden con los valores que eligen en la Puntuación Compuesta.

6.3 OTRAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES.

Para finalizar los análisis estadísticos realizados es en este trabajo se va a hacer una referencia a la relación del centro educativo y la elección de la asignatura de religión en el desarrollo del razonamiento moral y en los valores elegidos por los adolescentes y para ello se utilizarán, como en los anteriores apartados, los mismos análisis estadísticos.

A. Relación entre el modelo de centro educativo y el Razonamiento moral prosocial.

Se han relacionado las diferentes categorías del PROM, dependiendo si los adolescentes estudian en un centro público o concertado y los resultados después de hacer también los ANOVA indican que existe una relación estadísticamente

significativa, en las categorías del Razonamiento Hedonista con $p=0,024$, $F=3,77$ y del Razonamiento orientado a la Aprobación, con $p=0,005$, $F=5,33$. Esto indica que los jóvenes de centros concertado puntúan más alto en razonamiento Hedonista que le preocupan las consecuencias para ellos mismos, más que las consecuencia de la conducta en los otros y que las consideraciones morales. Las razones que eligen estos estudiantes para ayudar o no ayudar incluyen la consideración del beneficio propio, futura reciprocidad e interés por otros a quien el individuo necesita y/o aprecia. Son razones más egoístas e inmaduras, puesto que a medida que avanza la edad y por ello la madurez los jóvenes en general eligen razones más centradas en los demás y mas interiorizadas y maduras. Los jóvenes del mismo grupo de centros público puntúan más alto en Razonamiento orientado a la Aprobación y aceptación de los otros cuando tienen que elegir cuál es la conducta correcta. Utilizan más consideraciones de aprobación y aceptación de los otros.

Tabla 6.19 Relación entre las categorías del PROM-R y el modelo de centro educativo.

	Público	Concertado	F	p	η^2
% HEDONISTA	0,24	0,25	3,771	0,024	0,068
% APROBACIÓN	0,19	0,18	5,331	0,005	0,043
% NECESIDADES	0,13	0,13	1,95	0,144	0,08
% ESTEREOTIPADO	0,14	0,13	2,369	0,095	0,123
% INTERNALIZADO	0,30	0,31	0,869	0,42	0,079
P. COMPUESTA	1,87	1,88	1,176	0,31	0,012

B. Relación entre las diferentes categoría del PROM-R y la elección de la asignatura de religión en el currículo escolar.

Después de realizar la correlación entre los resultados del PROM y la elección de la asignatura con los análisis de ANOVA, se puede observar que no existe relación estadísticamente significativa, según se aprecia en la tabla 6.20, aunque sí hay una pequeña variación en las puntuaciones del Razonamiento Hedonista e Internalizado

que puntúa una décima más alto en los alumnos que eligen religión y una décima más bajo el Razonamiento orientado a la Aprobación en los mismos alumnos.

Tabla 6.20. de la relación entre las categorías del PROM y elección de la asignatura de religión.

	Alternativa	Religión
% HEDONISTA	0,24	0,25
% APROBACIÓN	0,19	0,18
% NECESIDADES	0,13	0,13
% ESTEREOTIPADO	0,14	0,13
% INTERNALIZADO	0,30	0,31
P. COMPUESTA	1,87	1,88

C. Relación entre los valores elegidos según cursen la asignatura de religión en el currículo escolar.

Se ha realizado una tabla comparativa de los puestos que han asignado los estudiantes según cursen la asignatura de religión o no. Para ello se han realizado dos grupos de estudiantes según ecoge la tabla 6.21.

Tabla 6.21 Número de alumnos que cursan la asignatura de religión y Atención Educativa

ASIGNATURA	n	%
ALTERNATIVA	104	24
RELIGIÓN	317	76

En la tabla 6.22 de falores finales se aprecia que cuatro de los cinco primeros valores posicionados en el ranking son los mismos. En el grupo de los estudiantes que cursan religión se prefiere antes la “seguridad familiar” y también están en puestos más bajos que el grupo de alternativa los valores “placer”, “mundo agradable” y vida excitante”. Sin embargo los dos últimos valores de la jerarquía son en los dos grupos los mismos: “seguridad nacional” y “salvación”. Se destaca que el grupo de los estudiantes de alternativa colocan el 4ª posición el valor “vida confortable”, que baja a la posición 6ª en el grupo de los que cursan religión.

Tabla 6.22 Comparación de la jerarquía de valores finales según cursan Religión o alternativa.

VALORES FINALES				
Ranking	ALTERNATIVA		RELIGIÓN	
1	FELICIDAD	6,60	FELICIDAD	5,15
2	PAZ	7,43	S.FAMILIAR	6,57
3	AMISTAD	7,83	AMISTAD	7,24
4	V.CONFORTABLE	7,98	LIBERTAD	7,60
5	S.FAMILIAR	8,10	PAZ	7,76
6	LIBERTAD	8,19	AUTOESTIMA	8,48
7	IGUALDAD	8,40	IGUALDAD	8,49
8	REALIZACIÓN	8,58	V.CONFORTABLE	8,96
9	AUTOESTIMA	8,99	REALIZACIÓN	9,50
10	SABIDURÍA	9,03	AMOR	10,23
11	AMOR	10,09	SABIDURÍA	10,26
12	V.EXCITANTE	10,33	EQUILIBRIO	10,49
13	M.AGRADABLE	10,42	V.EXCITANTE	10,73
14	EQUILIBRIO	10,59	RESP.OTRO	10,77
15	PLACER	10,99	M.AGRADABLE	11,01
16	RESP.OTRO	11,37	PLACER	11,26
17	S.NACIONAL	11,66	S.NACIONAL	13,19
18	SALVACIÓN	14,69	SALVACIÓN	13,70

Tabla 6.23 Comparación de la jerarquía de valores instrumentales según cursan Religión o alternativa.

Ranking	VALORES INSTRUMENTALES			
	ALTERNATIVA		RELIGIÓN	
1	EDUCADO	6,51	ALEGRE	5,84
2	HONRADO	7,14	RESPONSABLE	7,00
3	ALEGRE	7,19	HONRADO	7,04
4	RESPONSABLE	7,40	EDUCADO	7,38
5	CARIÑOSO	8,24	CARIÑOSO	7,38
6	INDEPENDIENTE	8,65	ABIERTO	8,19
7	VALIENTE	9,01	VALIENTE	8,77
8	ABIERTO	9,32	INDEPENDIENTE	9,23
9	LÓGICO	9,71	SERVICIAL	9,38
10	INTELECTUAL	9,74	LÓGICO	9,74
11	COMPETENTE	9,93	INTELECTUAL	10,05
12	LIMPIO	9,96	COMPETENTE	10,12
13	AUTOCONTROL	10,23	AUTOCONTROL	11,23
14	OBEDIENTE	10,23	OBEDIENTE	11,42
15	AMBICIOSO	10,62	LIMPIO	11,55
16	INDULGENTE	11,91	AMBICIOSO	11,58
17	SERVICIAL	12,77	INDULGENTE	12,38
18	CREATIVO	13,02	CREATIVO	12,70

Destaca que los cinco valores instrumentales preferidos en las primeras posiciones son los mismos aunque en orden distinto. Se destaca que el valor “servicial” es el penúltimo en las preferencias de los estudiantes que no cursan religión y sin embargo sube al puesto 9ª en las preferencias del grupo que cursa religión. El valor “creativo” es el último en los dos grupos.

En la elección de preferencias de los dos grupos se puede decir que hay similitudes de forma general pero se indican también una tendencia a que los estudiantes que cursan religión prefieran valores de servicio a los otros, menos egoístas y más conservadores en el sentido de valorar algo más la seguridad que proporciona la familia y las normas.

D. Relación entre los valores elegidos y el centro educativo

Esta investigación se ha realizado en centros públicos y concertados católicos. La tabla 6.21 representa a los alumnos grupos de alumnos distribuidos por tipo de centro. Se pretende hacer una comparación entre el ranking de valores que prefieren los alumnos de los dos grupos.

Tabla 6.24 Número de alumnos según el centro educativo sea público o concertado.

Tipo de Centro	n	%
PÚBLICO	136	31,65
CONCERTADO	285	68,35

Como se aprecia en la tabla 6.25 con respecto a los valores finales, en el puesto nº 1 los dos grupos de estudiantes prefieren al valor “felicidad”. También hay que destacar que entre los cinco primeros puestos hay cuatro valores iguales. Esto estaría relacionado con la similitud de los centros educativos en cuanto a otro tipo de comparaciones que se hacen en los informes educativos. Los tres últimos valores en el ranking también son iguales en los dos grupos. Se podría destacar la diferencia de puntuación en la jerarquía del valor “autoestima” que está en el grupo de los IES Públicos en el 10º lugar y en el grupo de los IES C en el 6º puesto.

Tabla 6.25. Comparación de la jerarquía de valores finales en los estudiantes, según centro educativo

Ranking	VALORES FINALES			
	IES PUBLICO		IES CONCERTADO	
1	FELICIDAD	6,80	FELICIDAD	4,88
2	PAZ	6,92	S.FAMILIAR	6,41
3	IGUALDAD	7,76	AMISTAD	7,11
4	AMISTAD	8,03	LIBERTAD	7,51
5	S.FAMILIAR	8,05	PAZ	7,98
6	LIBERTAD	8,27	AUTOESTIMA	8,32
7	V.CONFORTABLE	8,30	IGUALDAD	8,79
8	SABIDURÍA	9,08	V.CONFORTABLE	8,91
9	REALIZACIÓN	9,11	REALIZACIÓN	9,38
10	AUTOESTIMA	9,14	AMOR	10,10
11	EQUILIBRIO	10,22	SABIDURÍA	10,37
12	V.EXCITANTE	10,28	EQUILIBRIO	10,63
13	M.AGRADABLE	10,39	V.EXCITANTE	10,82
14	AMOR	10,50	RESP.OTRO	10,91
15	RESP.OTRO	10,93	M.AGRADABLE	11,07
16	PLACER	11,51	PLACER	11,09
17	S.NACIONAL	12,02	S.NACIONAL	13,21
18	SALVACIÓN	13,58	SALVACIÓN	14,08

Con respecto a la jerarquía de valores instrumentales los seis valores posicionados en los primeros puestos son los mismos. Sin embargo en los últimos lugares hay diferencias a destacar. El valor “servicial “ es el penúltimo elegido por el grupo de estudiantes de los IES Públicos y pasa al lugar 9º en los IES Concertados.

Tabla 6.26 Comparación de la jerarquía de valores instrumentales en los estudiantes, según centro educativo

Ranking	VALORES INSTRUMENTALES			
	IES PUBLICO		IES CONCERTADO	
1	ALEGRE	7,02	ALEGRE	5,74
2	EDUCADO	7,18	HONRADO	6,99
3	HONRADO	7,27	RESPONSABLE	7,01
4	RESPONSABLE	7,42	EDUCADO	7,21
5	CARIÑOSO	7,90	CARIÑOSO	7,46
6	ABIERTO	8,98	ABIERTO	8,12
7	INDEPENDIENTE	9,19	VALIENTE	8,67
8	VALIENTE	9,21	INDEPENDIENTE	9,04
9	LÓGICO	9,46	SERVICIAL	9,44
10	INTELECTUAL	9,75	LÓGICO	9,82
11	LIMPIO	10,08	COMPETENTE	10,05
12	OBEDIENTE	10,09	INTELECTUAL	10,14
13	COMPETENTE	10,30	AMBICIOSO	11,55
14	AUTOCONTROL	10,60	OBEDIENTE	11,64
15	AMBICIOSO	11,13	LIMPIO	11,66
16	INDULGENTE	11,29	INDULGENTE	12,67
17	SERVICIAL	11,55	CREATIVO	12,67
18	CREATIVO	12,93	AUTOCONTROL	11,17

A modo de conclusión

En este capítulo, en el que se han relacionado los tres constructos entre sí, podemos concluir que sí que existen relaciones estadísticamente significativas entre los mismos, pero se deben señalar las importantes diferencias encontradas y el peso de las distintas variables que se han estudiado.

Las relaciones de las distintas categorías del PROM-R y las actitudes religiosas, indican que hay pocos análisis con diferencias estadísticamente significativas, encontrándose solo puntuaciones positivas a una relación entre el Razonamiento

Hedonista y la “Importancia de Dios” que los jóvenes conceden en su vida, de tal modo que los que puntúan bajo en el Razonamiento Hedonista son los jóvenes que le dan más importancia Dios en su vida. No se ha encontrado sin embargo estadísticos que confirmen que se relaciona la autodefinición religiosa y el PROM en ninguna categoría por lo que se puede decir que el razonamiento moral prosocial se desarrolla y va cambiando con la edad y en nivel educativo, en general con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de secundaria, pero no con sus creencias y convicciones religiosas.

Por otro lado en cuanto a la “Autodefinición religiosa” que manifiestan los jóvenes y la relación entre los valores que prefieren existen diferencias entre la jerarquía de los distintos grupos, por lo que conviene profundizar en el estudio de esta implicaciones en posteriores investigaciones. Además estos resultados coinciden con la investigación de Martí-Vilar (2000), de tal forma que se puede decir que el mundo religioso del joven se puede relacionar con un estilo normativo y de conducta en el que se eligen unos valores más o menos de control (ser responsable y obediente), de importancia de las relaciones familiares y menos de búsqueda del placer, de la vida excitante y otros valores más egoístas y centrados en sí mismos.

En cuanto a la relación entre las diferentes categorías del PROM y los valores, en todas las categorías existe una relación estadísticamente significativa con algunos valores preferidos por los jóvenes.

Los jóvenes que tienen una puntuación *alta en Razonamiento Hedonista*, eligen significativamente más los valores de “vida confortable”, “felicidad” “intelectual” y “ser independiente” y eligen menos el valor de la “paz”, “igualdad”, “igualdad”, “ser servicial” y “honradez”. Por ello se concluye que los que puntúan por encima de la media en Razonamiento Hedonista prefieren los valores más centrados en sí mismos y menos, los valores relacionados con los otros y con el servicio a los demás.

En cuanto al *Razonamiento orientado a la Aprobación* se han encontrado puntuaciones significativas de relación con los valores: “vida excitante”, “felicidad”, “ser servicial”, “independiente”, “obediente” y “educado”. Los adolescentes que tienen una puntuación alta en Razonamiento moral orientado a la Aprobación prefieren menos el valor de “ser servicial” y la “felicidad” que los jóvenes que tienen

en esta categoría de razonamiento moral la puntuación más baja. Estos jóvenes eligen más la “obediencia”. Así como los jóvenes que puntúan bajo y medio en ROA eligen menos el valor “vida excitante”.

En cuanto a la relación entre el *Razonamiento orientado a las Necesidades* y los valores, los jóvenes con unas puntuaciones más altas que otros en el razonamiento orientado a las Necesidades, eligen menos los valores de “obediencia” y “educado”.

Se puede apreciar también que los jóvenes que han puntuado más alto en el Razonamiento Estereotipado prefieren más los valores “honradez” que los que puntúan más bajo. Los que han puntuado alto eligen menos los valores de “ambicioso”, “limpio” y valiente”.

En cuanto al *Razonamiento Internalizado* se aprecia que los sujetos que presentan puntuaciones más altas el razonamiento Internalizado eligen más los valores de “paz”, “igualdad”, “equilibrio”, “servicial” y “honrado” y menos la “vida confortable”, “vida excitante”, “amor”, “placer”, “ambicioso” y “limpio” que los que tienen una puntuaciones más bajas en esta categoría de razonamiento moral. Precisamente es en esta categoría del Razonamiento Moral Prosocial es donde aparecen mayores relaciones significativas en la elección de determinados valores y especialmente se aprecia que los jóvenes que puntúan alto, por lo que se puede decir que los que puntúan más y por ello han madurado más en el razonamiento moral prosocial eligen más claramente, valores menos centrados en sí mismos y se inclinan por preferir valores orientados hacia los otros y hacia lo que consideran adecuado y correcto, independientemente de sus necesidades.

En cuanto a la relación entre la *puntuación compuesta del PROM-R* y los valores preferidos por los estudiantes es la que ha dado puntuaciones estadísticamente significativas en un mayor número de valores que son los siguientes: “vida confortable”, “vida excitante”, “paz”, “igualdad”, “libertad”, “felicidad”, “equilibrio”, “amor”, “ambicioso”, “alegre”, “limpio” y “servicial”.

Los jóvenes estudiantes que puntúan alto en la puntuación compuesta de razonamiento moral prosocial del PROM-R eligen más los valores de “paz”,

“Igualdad”, “libertad”, “felicidad”, “equilibrio”, “alegría”, “servicial” y “honrado” y menos los valores de “vida confortable”, “vida excitante”, “amor”, ambicioso” y “limpio”. Éstos prefieren unos valores menos centrados en su persona, menos egoístas y más orientados hacia las necesidades de los demás. También eligen más valores considerados por sí mismos, independientemente de las necesidades personales.

Por último hay que señalar que con los mismos procedimientos estadísticos se ha analizado la relación de los tres constructos con otras variables independientes, para ver si existen correlaciones entre ellas y muestran algún dato de dependencia entre ellos mismos. Se han relacionado las puntuaciones del PROM-R en las diferentes categorías, con la elección o no de la asignatura de religión y se puede observar que no existe relación estadísticamente significativa, aunque sí que hay una pequeña variación en las puntuaciones del Razonamiento Hedonista e Internalizado que puntúa una décima más alto en los alumnos que eligen religión y una décima más bajo el Razonamiento orientado a la Aprobación en los mismos alumnos, pero no tiene significación estadística, por lo que se considera que estas variables no se relacionan entre sí. Sin embargo los valores preferidos por los estudiantes después de comparar los rankings de elecciones de los grupos muestran una relación en la elección o no, según los estudiantes cursen la asignatura de religión o la alternativa.

También se ha analizado la relación entre los valores que eligen los adolescentes y el centro educativo en el que estudian. Estos análisis se realizaron con toda la muestra, sin tener en cuenta sexo, edad o nivel educativo concertados. Aunque con pequeñas diferencias, en general éstos grupos prefieren valores muy parecidos, mostrando menos diferencias de elección de valores que los alumnos que cursan una opción de estudio u otra. Es necesario profundizar en el estudio de las relaciones de los valores con los distintos constructos de la personalidad moral.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES FINALES

Cuando se inició este trabajo nos preguntábamos acerca de cómo son los estudiantes de secundaria en cuanto al desarrollo moral prosocial, cuáles eran sus valores y sus preferencias con respecto a los mismos y qué actitudes religiosas mostraban. Queríamos conocer si el razonamiento moral prosocial, de ayuda a los otros, de compromiso con los demás, está relacionado con las actitudes religiosas de los jóvenes. De hecho nos planteábamos si el manifestarse creyente o creyente practicante, se relaciona con razonamientos prosociales más avanzados, más postconvencionales y con la elección de valores más de acuerdo con la dignidad de la persona y con el servicio.

Teniendo en cuenta que parece común creer que se está produciendo un cambio importante en los valores preferidos por los jóvenes en los últimos años, nos preguntábamos también si esto es constatable y qué valores están cambiando. Nuestro objetivo es conocer mejor a los estudiantes de secundaria y que este conocimiento, sobre el desarrollo moral de los jóvenes, pueda servir en los planteamientos educativos. Por ello de forma detallada se mostraron en el apartado de resultados las puntuaciones obtenidas en cada constructo en los estudiantes de nuestra muestra.

En general se puede decir que los estudiantes de secundaria que están en el periodo de desarrollo de la adolescencia, a medida que avanza la edad y el nivel educativo van alcanzando niveles de desarrollo moral prosocial más avanzado e internalizado y que todo ello está en consonancia con otras investigaciones ya planteadas. Se puede concluir pues que a medida que avanza la edad y con ello el desarrollo intelectual y cognitivo los jóvenes, éstos van prefiriendo valores menos egoístas y menos centrados en sí mismos, para ir eligiendo valores más centrados en los demás y con más profundidad e interiorización. Es necesario profundizar en estos estudios y ampliar la comparación por edades y cursos. Comparando los valores elegidos por los jóvenes con el mismo instrumento de evaluación, la escala de valores de Rokeach, en los últimos 20 años, se pone de manifiesto que la mayoría de los

estudiantes de la Comunidad Valenciana mantienen una jerarquía de valores donde los preferidos en los primeros y últimos lugares no cambia en las investigaciones realizadas. Por lo que la preferencia y el rechazo de valores de los estudiantes se mantiene en los últimos años a pesar de los cambios sociológicos que se han producidos en la sociedad de los últimos 20 años. En cuanto a las actitudes religiosas de los estudiantes, la mayoría se consideran católicos no practicantes (39,9 %) y ha aumentado considerablemente en los últimos años, comparado con otras investigaciones, los que se consideran ateos (15,9%) e indiferentes (12,6%).

En el resumen sobre las teorías más actuales de los constructos que se han evaluado se destaca que en el campo de la psicología moral han sido fundamentales las aportaciones de Piaget y Kohlberg, modelos teóricos constructivistas y de desarrollo. En la actualidad tienen gran importancia las aportaciones de la neurociencia a la psicología moral que resaltan la trayectoria evolutiva de nuestro cerebro que es el verdadero responsable de nuestro comportamiento. También hay que destacar que en el desarrollo de lo moral los elementos afectivos y las emociones juegan un papel relevante. Los modelos integradores parece que son los que se están, imponiendo basados en las teorías mencionadas.

En cuanto a los valores, según Rokeach (1973) éstos son una creencia duradera de algún tipo de conducta o estado final de la existencia. El autor organiza, jerarquiza y conecta los valores, dando lugar a lo que denomina sistema de valores que posee todo ser humano y que necesita y utiliza en sus decisiones sobre el modo de actuar como persona y como grupo. Gracias a Rokeach los valores pasan a considerarse importantes en la investigación psicosocial y son considerados estructuras cognitivas dentro de otras estructuras de conocimiento (Martí-Vilar, 2011). Referente a las actitudes religiosas, claramente se concluye que son un constructo psicológico que como tal puede ser estudiado y tenido en cuenta a la hora de conocer la personalidad moral de los estudiantes. Los tres constructos estudiados están relacionados entre sí y forman parte de lo que se puede denominar la personalidad moral.

El Razonamiento moral prosocial en estudiantes de secundaria.

1.- Al analizar los resultados generales sobre razonamiento prosocial en nuestra muestra se confirma la hipótesis *de que los estudiantes de secundaria obtienen una puntuación más alta en las categorías de razonamiento moral prosocial más abstracto y avanzado, razonamiento prosocial internalizado y puntuación compuesta, con respecto a las puntuaciones del resto de categorías del razonamiento moral prosocial. Todo ello se cumple además independientemente del tipo de centro educativo en el estudian (público o privado concertado).* Estos resultados apoyan los ya obtenidos en estudios anteriores con población española (Retuerto, 2004; Mestre et al 2006; Palma, 2008; García Alandete 2008; Martí Vilar y Palma, 2009; y Palma 2013).

Los estudiantes de secundaria de nuestra muestra han puntuado más en el razonamiento moral internalizado que en el resto de categorías. En esta categoría de razonamiento moral los sujetos actúan por reacción empática y abierta a los otros, en el sentido de saber ponerse en lugar de los demás. Se caracteriza este nivel de razonamiento moral porque las razones de ayuda a los demás se basan en *el autorrespeto y la vivencia de los valores propios.* Se incluyen también otros razonamientos: *Interés por la condición de la sociedad; orientación al valor, la norma y la ley internalizada y preocupación por los derechos de los demás.* Estos resultados se obtienen en todos los centros evaluados, los públicos y los concertados.

2.- Se confirma en nuestra muestra que *el razonamiento moral prosocial resulta discriminativo en relación a las variables personales (sexo, edad y nivel educativo) tal y como se suponía en la hipótesis planteada.* Pero teniendo en cuenta los resultados hay que explicar la incidencia de cada variable.

2a. *El sexo aparece como una variable discriminativa en el razonamiento moral prosocial de los estudiantes.* Específicamente, se aprecia que *los varones obtienen unas mayores puntuaciones en el razonamiento orientado a la aprobación que las mujeres. Éstas puntúan significativamente algo más alto que los varones, en el razonamientos internalizado y en la puntuación compuesta.* Estos resultados están acorde con las conclusiones obtenidas en

otros estudios en poblaciones no españolas (Carlo, Eisenberg, Koller, et al., 1996; Carlo et al., 2006; Frank, Andrew, Cheewty, 2012)) y en poblaciones españolas (Retuerto, 2004 y Martí-Vilar y Palma 2009; Palma 2013). Este planteamiento no coincide con otros estudios como el de García–Alandete (2008) referidos al razonamiento moral evaluado por el DIT y las variables sociodemográficas. Señalamos que se trata de instrumentos de medida diferentes, aunque ambos evalúan el razonamiento moral, por ello convendría hacer nuevas investigaciones en las que comparar los resultados con el DIT.

Se puede decir que los estudiantes varones, ante las conductas de ayuda, se basan más que las mujeres, en la aprobación y aceptación de los demás. Las mujeres actúan más que los hombres teniendo en cuenta imágenes estereotipadas, sobre buenas o malas conductas y además utilizan más, el razonamiento internalizado, en el que evidencian una reacción simpática y una toma de perspectiva hacia los otros basados en el afecto positivo o negativo. Por tanto, en las diferencias en razonamiento moral prosocial debidas al sexo están implicados tanto los elementos emocionales como los cognitivos.

2b. Se confirma la hipótesis de que la edad de los sujetos tiene un efecto significativo sobre el razonamiento moral prosocial. De esta forma se observa que *el razonamiento internalizado y puntuación compuesta PROM-R aumentan linealmente a medida que incrementa la edad de los sujetos de nuestra muestra. Se aprecia también una disminución significativa del razonamiento orientado a la aprobación a medida que avanza la edad.*

En los resultados se aprecia que la variable edad influye significativamente en el razonamiento basado en la aprobación que va disminuyendo a medida que los estudiantes avanzan en edad y en el razonamiento internalizado y la puntuación compuesta que aumenta con la edad. En el resto de razonamientos prosociales la edad no produce efecto significativo alguno. Estos resultados están en la línea de otros trabajos (Martí Vilar y Palma, 2010 y Kumru, Carlo, Mestre et al., 2012; Frank, Andrew, Cheewty, 2012; Palma 2013).

En nuestro estudio a medida que aumenta la edad, aumenta el peso de las categorías de razonamiento más abstracto e internalizado y por lo tanto la madurez en el razonamiento moral prosocial. Hay que hacer notar también que las diferencias significativa por la edad, teniendo en cuenta los resultados evidenciados en los ANOVA realizados y en las pruebas post hoc, ponen de manifiesto que es necesario un intervalo de dos años en la edad para concluir éstas diferencias.

2c. En cuanto a la variable nivel educativo, los resultados muestran *diferencias estadísticamente significativas en los razonamientos prosociales más abstractos a medida que avanza el nivel educativo de los sujetos*. Específicamente se observa *una mayor presencia del razonamiento prosocial internalizado y de la puntuación compuesta del PROM en el nivel de 2º de BACH en comparación con el nivel más inferior de 3º ESO*. Estos resultados resultan consecuentes con las premisas teóricas 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 (Mestre et al., 2002; Retuerto, 2004; Martí Vilar y Palma, 2010; Palma 2013). También se observa la disminución del razonamiento hedonista a medida que avanza el nivel académico, correlacionando con los resultados de la edad.

La preferencia de valores en los adolescentes

3.- Sobre los valores humanos preferidos por los estudiantes se *confirma la hipótesis planteada de que en la jerarquía de valores que establezcan los jóvenes de nuestra muestra se deben encontrar algunos de los siguientes valores finales preferidos: "tener un mundo en paz", "tener felicidad" y "tener verdadera amistad" y como valores instrumentales preferidos por los estudiantes de la muestra: "ser honrado", "ser responsable", "ser abierto" y "ser alegre". En lo que se refiere a los valores finales menos preferidos se deben encontrar alguno de los siguientes como últimos valores finales: "seguridad nacional", "tener una vida excitante" y "lograr la*

salvación”; y como últimos valores instrumentales: *“ser indulgente”, “ser limpio”, “ser ambicioso”* y *“ser obediente”*.

En la investigación que se ha llevado a cabo, los estudiantes de la muestra “A” (421 sujetos) han mostrado su preferencia y colocado en los primeros cuatro lugares a los siguientes valores finales, según la tabla en el cuadro A: *“Tener felicidad”, “Seguridad Familiar”, “Amistad”* y *“Paz”*. En el sentido contrario, se observa que los estudiantes de la muestra han valorado en los últimos lugares: *“Lograr la salvación”, “Tener seguridad nacional”, “Placer”* y *“Respeto”*.

Comparando estos resultados con otros estudios en nuestro contexto sociocultural con edades y niveles educativos similares, encontramos una gran correspondencia en las preferencias:

En la investigación “B” de Martí-Vilar y Palma (2010) con una muestra de 114, se han elegido los valores finales siguientes de la tabla, cuadro B: *“felicidad”, “amistad”, “seguridad familiar”* y *“libertad”*. Los cuatro menos valorados: *“salvación”, “seguridad nacional”, “respeto de otros”* y *“mundo agradable”*. En la investigación “D” llevada a cabo por Sirera Garrigós (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, D: *“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”*.

En un estudio “C” 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, C: *“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”*.

Por último en la investigación “E” de Martí-Vilar (2000) obtuvo, con una muestra de 659 sujetos, como los cuatro valores finales principales, E: *“tener un*

mundo en paz”, “tener felicidad”, “tener libertad” y “tener verdadera amistad”; y los cuatro últimos: “tener seguridad nacional”, “tener placer”, “tener una vida excitante” y “lograr la salvación”.

Comparación de resultados generales con otras investigaciones

Cuatro primeros valores finales

A	B	C	D	E
Felicidad	Felicidad	Mundo en paz	Felicidad	Mundo en paz
Seg. Familiar	Amistad	Amistad	Mundo en paz	Felicidad
Amistad	Segur. familiar	Libertad	Segur. familiar	Libertad
Mundo en Paz	Libertad	Felicidad	Amistad	Amistad

Cuatro últimos valores finales comenzando por el último

A	B	C	D	E
Lograr Salvación	Lograr salvación	Segur. nacional	Segur. nacional	Segur. nacional
Seg. Nacional	Segur. nacional	Lograr salvación	Lograr salvación	Placer
Placer	Respeto de otros	Vida excitante	Vida excitante	Vida excitante
Respeto de otros	Mundo agradable	Respeto de otros	Placer	Lograr salvación

A: Puntuaciones de la muestra de 421 sujetos.

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

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

D: Puntuaciones de 809 sujetos (Sirera Garrigós, 1994)

E: Puntuaciones de 659 sujetos (Martí-Vilar, 2000)

En lo que respecta a la jerarquización de los valores instrumentales se aprecia que los adolescentes de nuestra muestra han mostrado su preferencia y colocado en los primeros cuatro lugares a los siguientes valores finales, según presenta la tabla en el cuadro A: *“Ser alegre”, “Ser honrado”, “Ser responsable” y “Ser cariñoso”*. En el sentido contrario, podemos observar que los adolescentes de nuestra muestra han

valorado en los últimos lugares: “Ser creativo”, “Ser obediente”, “Ser indulgente” , “Tener autocontrol.

Comparando estos resultados con los cuatro estudios ya mencionados se encuentra, también esta vez, una gran correspondencia en las preferencias:

En la investigación de Martí-Vilar y Palma (2010) se obtuvieron como los cuatro valores instrumentales elegidos en los primeros lugares los siguientes, cuadro B: “ser alegre”, “ser independiente”, “ser educado” y “ser independiente”. En sentido contrario se han elegido en los últimos lugares: “ser ambicioso”, “ser obediente”, “ser indulgente” y “ser creativo”.

Los adolescentes de la muestra de trabajo de Sirera Garrigós (1994) colocaron en los cuatro primeros puestos los siguientes valores instrumentales, D: “ser honesto”, “ser alegre”, “ser abierto” y “ser responsable”; y en los últimos puestos: “ser obediente”, “ser indulgente”, “ser creativo” y “ser limpio”.

Pérez-Delgado y Mestre (1992) obtuvieron como los cuatro valores instrumentales primeros en puntuación, C: “ser honrado”, “ser responsable”, “ser abierto” y “ser alegre”; y en últimas posiciones: “ser indulgente”, “ser ambicioso”, “ser obediente” y “ser limpio”.

En la investigación de Martí-Vilar (2000) los adolescentes prefirieron los valores, E: “ser honrado”, “ser responsable”, “ser abierto” y “ser alegre”; y puntuaron en últimas posiciones: “ser ambicioso”, “ser indulgente”, “ser intelectual” y “ser limpio”.

Comparación de resultados generales con otras investigaciones

Cuatro primeros valores instrumentales

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

Cuatro últimos valores instrumentales

A	B	C	D	E
<i>Creativo</i>	Ambicioso	Indulgente	Obediente	Ambicioso
<i>Indulgente</i>	Obediente	Ambicioso	Indulgente	Indulgente
<i>Ambicioso</i>	Indulgente	Obediente	Creativo	Intelectual
<i>Limpio</i>	Creativo	Limpio	Limpio	Limpio

A: Puntuaciones de la muestra (421 sujetos)

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

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

D: Puntuaciones de 809 sujetos (Sirera Garrigós, 1994)

E: Puntuaciones de 659 sujetos (Martí-Vilar, 2000).

Comparando los resultados obtenidos con otros estudios situados en contextos socioculturales parecidos y con un nivel educativo y un intervalo de edad similares, se confirma la hipótesis planteada y se concluye una correspondencia importante en las preferencias de los valores que eligen los jóvenes. Las investigaciones comparadas están dentro de un periodo de 18 años (desde 1994 hasta 2012) y mantienen los valores elegidos por los jóvenes, en los primeros y últimos lugares de preferencia, en los cinco trabajos que se han comparado con estudiantes de secundaria de la Comunidad Valenciana.

4. Se confirma la hipótesis de que *las variables personales influirán en la preferencia de los estudiantes y por ello en la jerarquización que éstos hacen de los mismos:*

4a. Tal y como se puede apreciar por los resultados de la investigación existe una influencia significativa de la variable sexo, en la preferencia de determinados valores. Se confirma la hipótesis y *se concluye en nuestra muestra, una preferencia de los chicos de los valores más orientados hacia la competencia y relacionados con el placer propio y búsqueda de la felicidad personal, mientras que las chicas eligen más, valores personales y/o sociales orientados más a los otros, más altruistas y más abstractos e interiorizados.*

En la investigación las mujeres eligen más que los varones, el valor "felicidad", "ser alegre" y seguridad familiar " y estos valores además están entre los primeros elegidos por todos. Además las mujeres prefieren los valores de "amistad", "ser servicial", "ser cariñoso", "igualdad", "autoestima" y "ser educado" y "creativo". Los varones prefieren más que las mujeres, el valor de "vida confortable", "vida excitante", "mundo agradable", "amor", "placer", "salvación", "ser ambicioso", "ser competente", "lógico" e "intelectual". Estas conclusiones están en consonancia con lo obtenido por Martí-Vilar en (1994) y Martí-Vilar y Palma (2010) y Palma (2013) señalan que las chicas prefieren valores más abstractos, de servicio e interiorizados y los chicos prefieran más valores de competencia, intelectuales y egocéntricos.

4b. En relación a la edad y nivel de estudios, se confirma la hipótesis de nuestro trabajo de *que al avanzar la edad y nivel de estudios, y gracias al avance en el desarrollo moral de los adolescentes, éstos prefieren valores más altruistas y relacionados con la dignidad e igualdad de las personas, menos egoístas y más abstractos. Asimismo debe existir una acentuación de valores centrados en la persona en cuanto tal, frente a valores que denoten sometimiento a las normas, como obediencia.*

Los resultados encontrados muestran que a medida que aumenta la edad, por lo tanto la madurez en todos los sentidos de desarrollo de la personalidad, se eligen más los valores "realización", "felicidad" y la sabiduría" valores más abstractos e internalizados. Los resultados de las pruebas *post hoc*, indican una mayor diferencia entre grupos de edad más separados, con intervalo de dos años al menos, aunque no obstante ya se obtienen diferencias significativas por edad, año a año en todos los valores elegidos excepto en el valor "libertad". También se observa que con el avance de la edad, los valores "mundo agradable", "seguridad nacional" y "obediencia" van dejando de ser importantes, sin embargo aumenta la preferencia de los valores "realización", "felicidad" y "sabiduría" .

Se puede apreciar en los resultados que los valores que generan diferencias significativas en función del curso en el que se encuentren los estudiantes son los valores finales: “realización”, “paz”, “mundo agradable”, “felicidad”, “seguridad nacional” y “salvación” y los valores instrumentales: “alegre” y “obediente”. La elección de los valores “paz”, “mundo agradable”, “seguridad nacional” y “obediencia” va disminuyendo de importancia a medida que pasan los cursos. En sentido contrario, a medida que van pasando los cursos se eligen significativamente más los valores de la “realización”, “felicidad”, “sabiduría” y “alegría”. *Se ha de destacar que de los ocho valores que están influidos significativamente por la edad y por el nivel educativo seis de ellos son los mismos.* La pruebas *post hoc* nos indican que en muchos casos la elección significativa o no de unos valores, necesita un intervalo superior al año o al curso.

Se observa además que no son los mismos valores, los que cambian a medida que avanza la edad en chicos y chicas, por lo que el factor sexo es determinante en la adolescencia. Los valores elegidos por los varones son: “realización”, “paz”, “mundo agradable”, “felicidad” y “seguridad nacional”. Los valores preferidos por los adolescentes que cambian cuando avanza la edad son: “mundo agradable”, “igualdad”, “sabiduría”, “indulgente”, “honrado”, “cariñoso” e “independiente”. Los varones eligen más el valor de la “realización”, “paz” y “felicidad”. Por otro lado eligen menos “mundo agradable” y “seguridad nacional”. Aumenta cuando avanza la edad, la elección de los valores más abstractos y que suponen mayor interiorización y madurez personal y menos superficiales. Las mujeres eligen más, cuando avanza la edad, “igualdad”, “sabiduría”, “indulgencia” y “honredez” y eligen menos “mundo agradable”.

Destaca como disminuye la elección del “mundo agradable” y “seguridad nacional” en las dos variables y como aumenta la elección de “realización”, “felicidad” y “sabiduría”, estos últimos valores más abstractos e interiorizados. Se puede concluir que a medida que avanza el nivel educativo, el desarrollo intelectual y cognitivo, los estudiantes van prefiriendo valores

menos egoístas y menos centrados en sí mismos, para ir eligiendo valores más centrados en el otro y con más profundidad e interiorización. Estos resultados coinciden claramente con la investigación de Martí-Vilar y Palma(2010) que profundiza en el estudio de los valores y como evolucionan en los adolescentes, también están en consonancia con la investigación de Palma (2013).

Actitudes religiosas de los jóvenes de la muestra

5 y 6.- Se parte de las hipótesis de que los jóvenes, mayoritariamente se manifiestan creyentes, pero en los últimos años ha ido disminuyendo de manera significativa y muy rápidamente, la creencia y práctica religiosa formal de los estudiantes. También se plantea que el grupo de estudiantes de mayor edad se manifiesta menos religioso, que el grupo de estudiantes más jóvenes, de tal modo que aquellos abandonan las prácticas religiosas y disminuye la importancia de Dios en su vida. Las chicas manifiestan ser más religiosas y practicantes que los chicos. Se confirma esta hipótesis con los resultados obtenidos.

Si se resumen los resultados de este cuestionario, en general nos encontramos ante una muestra compuesta por jóvenes estudiantes de secundaria, que como indican los datos obtenidos, la mayoría se declaran católicos (58,66%), pero con diversas formas de adhesión y práctica religiosa: “Católicos practicantes” (18,7%) y la mayoría “católicos no practicantes” (39%). Destaca el porcentaje de “ateos” (15,9 %) y de “Indiferentes” (13%), por ser bastante elevado comparado con otras investigaciones. Si se compara con la muestra de la investigación de G. Alandete (2009) de una muestra de jóvenes entre 18 y 23 años de una Universidad Católica, los datos son algo distintos con respecto a los jóvenes que se han estudiado. En dicha investigación los datos son: CNMP (36,22%), CNP (27,24 %), CP (19,8%), AG (6,81%),I (6,5%) y A (3,41%). Se puede apreciar la disminución del número de jóvenes que se declaran de alguna forma católicos con respecto al estudio de García-Alandete(2008).

Es interesante también comparar los datos del estudio, con la investigación de Martí-Vilar (2000), en la que los jóvenes de una muestra de 654 jóvenes adolescentes

entre 13 y 18 años se autodefinen “Católicos” en diversos grados de compromiso el 68,5%, “Indiferentes” el 19,1% y “ateos” el 11,1%. En los últimos años con un grupo de edad similar se aprecia que ha aumentado el porcentaje de jóvenes que se declaran indiferentes y ateos y han disminuido los jóvenes católicos, aunque aumenta el porcentaje de católicos practicantes.

La importancia de Dios en la vida de los estudiantes, está claramente diferenciada en dos grupos prácticamente iguales que se sitúan entre “Mucha” y “Bastante” importancia (48,8 %) y “Poca” o “Ninguna importancia”(51,1 %). De forma clara, estos porcentajes se corresponden con los sujetos que se consideran creyentes (C y CNP) y los que se consideran Agnósticos, Indiferentes y Ateos.

Se aprecia también que existe una diferencia significativa por sexo, en los jóvenes que se declaran “católicos no practicantes”: 31,9 % de mujeres, frente a los varones 16,1 % que entre los varones que se declaran “católicos practicantes”. También hay diferencia apreciable por sexo, en los que se declaran ateos y entre los que se declaran “indiferentes”. Los datos indican que entre los jóvenes católicos practicantes el sexo no tiene importancia y ello se puede deber en que la práctica de la religión hace más comprometida la creencia y menos influenciada por el rol social, no así el hecho de declararse católicos no practicantes que baja mucho más en los varones. Las mujeres parece que están más influenciadas o se dejan llevar por el aspecto social de la religión y lo que los otros esperan de ellas.

Pero en general concluimos que los estudiantes de mayor edad se declaran menos católicos, en cualquiera de sus formas y es mayor el número de los que se declaran “indiferentes” y “ateos”. Este cambio de porcentaje de jóvenes que cambian en la autodefinición religiosa es muy rápido en los años de adolescencia y se produce en todas las categorías.

Teniendo en cuenta los datos de la influencia del nivel educativo en la autodefinición religiosa se puede concluir que ocurre con la variable edad, a medida que se avanza en los cursos académicos, disminuye la autodefinición de católicos en los jóvenes, pasando entre 3º de la ESO y 2º de Bach. del 21,7% al 14,8% de católicos

practicantes y aumenta significativamente los que se declaran “indiferentes” del 11, 2 % al 23,4 % y “ateos” pasando del 15,3 en 3º de la ESO al 20,9 en 2º de Bach. Estas diferencias que se encuentran en la autodefinición religiosa y las actitudes religiosas en general a medida que va pasando la edad y los cursos no se encuentran en la investigación de García-Alandete, (2008) y en ella los alumnos no son jóvenes adolescentes, sino universitarios de entre 18 y 22 años, tampoco son comparables con los resultados de Martí-Vilar (2000).

La relación entre el razonamiento moral prosocial, los valores y las actitudes religiosas.

7.- Se confirma la hipótesis de que *existe una relación significativa entre las puntuaciones de las diferentes categorías del razonamiento moral prosocial y los valores que eligen los estudiantes de secundaria*, de tal modo que *a mayor madurez moral en el sentido de obtener puntuaciones más altas en Razonamiento Internalizado se eligen valores más centrados en los demás, menos egoístas*. En el sentido contrario, *los estudiantes con una medida más alta en Razonamiento Hedonista eligen valores más centrados en sí mismos y menos sociales y transcendentales*. Esta hipótesis se cumple en general en todas las categorías de razonamiento moral prosocial. Para verificar esta hipótesis se analizó la influencia que puede ejercer el razonamiento moral prosocial a la hora de la preferencia de valores en los adolescentes, tanto valores finales como instrumentales. Después de los análisis estadísticos, realizando ANOVA entre las puntuaciones de las diferentes categorías del PROM-R y los valores que se prefieren según estas puntuaciones, se puede concluir que todos los tipos de razonamiento moral prosocial ejercen influencia en la preferencia de valores, finales e instrumentales.

Los estudiantes que tienen una puntuación *alta en Razonamiento Hedonista*, eligen significativamente más, los valores de “vida confortable” , “felicidad” “intelectual” y “ser independiente” y eligen menos el valor de la “paz” , “igualdad”, “igualdad”, “ser servicial” y “honradez”. Con puntuaciones por encima de la media en

Razonamiento Hedonista los estudiantes de la muestra prefieren más los valores más centrados en sí mismos y menos los valores relacionados con los otros y con el servicio a los demás. Los que tienen una puntuación alta en razonamiento moral orientado a la Aprobación eligen menos el valor de “ser servicial” y la “felicidad” que los jóvenes que tienen en esta categoría de razonamiento moral la puntuación más baja. Los que tienen puntuaciones más altas en el Razonamiento orientado a las Necesidades eligen menos los valores de “obediencia” y “educado” y los jóvenes que han puntuado más alto en el Razonamiento Estereotipado eligen más los valores “honradez” que los que puntúan más bajo. Los que han puntuado alto eligen menos los valores de “ambicioso”, “limpio” y valiente”.

Hay que destacar también que los sujetos que presentan puntuaciones más altas el razonamiento Internalizado eligen más los valores de “paz”, “igualdad”, “equilibrio”, “servicial” y “honrado” y menos la “vida confortable”, “vida excitante”, “amor”, “placer”, “ambicioso” y “limpio” que los que tienen una puntuaciones más bajas en esta categoría de razonamiento moral. Precisamente es en esta categoría del pensamiento Moral Prosocial donde existen mayores relaciones significativas en la elección de determinados valores y especialmente se aprecia que los jóvenes que puntúan alto por lo que se puede decir que han madurado más en el razonamiento moral prosocial eligen más claramente valores menos centrados en sí mismos y se inclinan por elegir valores orientados hacia los otros y hacia lo que consideran adecuado independientemente de sus necesidades.

Por último, los jóvenes que puntúan alto en la Puntuación Compuesta del PROM eligen más los valores de “paz”, “Igualdad”, “libertad”, “felicidad”, “equilibrio”, “alegría”, “servicial” y “honrado” y menos los valores de “vida confortable”, “vida excitante”, “amor”, ambicioso” y “limpio”. Prefieren unos valores menos centrados en su persona, menos egoístas y mas orientados hacia las necesidades de los demás. También eligen más valores considerados por sí mismos, independientemente de las necesidades personales. Se tiene que destacar que diez de los valores significativos que eligen los jóvenes en el Razonamiento Internalizado coinciden con los valores que eligen en la Puntuación Compuesta. El análisis de los resultados concluye que los estudiantes con un razonamiento moral prosocial más

avanzado prefieren valores más de acuerdo con la igualdad y dignidad de las personas y también menos egoístas.

8.- Se ha confirmado la hipótesis planteada de que *las actitudes religiosas o religiosidad de los jóvenes estudiantes de secundaria está relacionada con los valores elegidos y con el razonamiento moral prosocial, de tal modo que los que se declaran creyentes practicantes eligen valores más relacionados con el servicio, el altruismo y la obediencia y puntúan menos en el Razonamiento Hedonista y más en el Internalizado y los estudiantes que se definen no creyentes, ateos y agnósticos eligen valores más hedonistas, de búsqueda de la felicidad personal y de la competencia y puntúan menos en Razonamiento Internalizado y más en Razonamiento Hedonista.*

En este análisis se han encontrado que los grupos de jóvenes que se autodefinen religiosamente a la hora de jerarquizar los valores el ranking de los mismos es distinto en cada grupo.

Según Martí-Vilar (2000), “ el mundo religioso de estos adolescentes va asociado positivamente con cierto estilo normativo de conducta más bien de tono limitativo y de control; que, visto desde el reverso, significa contraposición con vida independiente, libre, de afirmación personal y de satisfacción de vivir”. Se puede apreciar que muchas de estas relaciones entre la autodefinición religiosa y los valores se mantienen en nuestro estudio.

En general se concluye que en nuestra muestra los estudiantes que se han autodefinido católicos, especialmente los católicos practicantes, prefieren más los valores conservadores como el “ser educado, “la seguridad familiar”, “autocontrol” y obediencia y eligen más que los no católicos, valores en los que se tiene en cuenta a los demás y el autocontrol personal. También colocan en el ranking de preferencias valores menos egoístas y dejan al final valores relacionados con la búsqueda de la felicidad personal o el placer. Por los resultados obtenidos es necesario profundizar en el estudio de las relaciones entre los valores y las actitudes religiosas y en cómo influyen en la configuración de la personalidad moral

9.- Se parte de la hipótesis de que *no existen diferencias significativas en los constructos estudiados dependiendo de si los estudiantes pertenecen a centros públicos o privados concertados. Esta hipótesis no se ha confirmado totalmente.*

Se han relacionado las diferentes categorías del PROM, dependiendo si los adolescentes estudian en un centro público o concertado y los resultados después de hacer también los ANOVA indican que existe una relación estadísticamente significativa, en las categorías del Razonamiento Hedonista y del Razonamiento orientado a la Aprobación. Esto indica que los jóvenes de centros concertado puntúan más alto en razonamiento Hedonista que le preocupan las *consecuencias para ellos mismos*, más que las consecuencia de la conducta en los otros y que las consideraciones morales. Las razones que eligen estos adolescentes para ayudar o no ayudar incluyen la consideración del beneficio propio, futura reciprocidad e interés por otros a quien el individuo necesita y/o aprecia. Son razones más egoístas e inmaduras, puesto que a medida que avanza la edad y por ello la madurez los jóvenes en general eligen razones más centradas en los demás y mas interiorizadas y maduras. Los jóvenes del mismo grupo de centros público puntúan más alto en razonamiento orientado a la Aprobación y aceptación de los otros cuando tienen que elegir cuál es la conducta correcta. Utilizan más consideraciones de aprobación y aceptación de los otros. De todas formas, como en este estudio se trata una muestra incidental y con pocos centros de una y otra categoría, estos datos no deberían extrapolarse, y proponemos hacer estudios más exhaustivos, con más centros, para ver si se confirman estos datos.

Discusión y relevancia del estudio

En esta investigación se han confirmado en general todas las hipótesis, dando paso a plantear una reflexión sobre cómo influyen y cómo se relacionan los componentes estructurales (razonamiento moral prosocial y valores), y las actitudes religiosas en el desarrollo moral de los estudiantes. Se ha confirmado también las relaciones entre los tres constructos analizados en los estudiantes de secundaria y su significación, a medida que avanza la edad y el nivel educativo. Podemos concluir que los estudiantes que puntúan más alto en las categorías del razonamiento moral prosocial más avanzadas, el razonamiento internalizado y la puntuación compuesta, tienden a elegir valores más relacionados con la dignidad de la persona, con la igualdad y hacia la consideración de los otros. Los estudiantes que se definen católicos y católicos practicantes prefieren más, valores que tienen en cuenta los demás y valores de autocontrol y de servicio. En general se evidencia la relación positiva de los constructos y ello nos lleva a concluir que en los planes educativos y en la programación curricular debe tenerse en cuenta la importancia de los valores en la formación de la personalidad moral, en la formación integral de los estudiantes. Ello es objetivo de las leyes educativas actuales LOE (2006) y LOMCE (2013).

Sin embargo también hay que señalar que por parte de algunos enfoques psicológicos, estos aspectos del desarrollo moral de los estudiantes no se han considerado e incluso se ha negado su relevancia como elemento de la personalidad. Nuestra posición es muy distinta y partiendo del enfoque cognitivo- evolutivo y de los últimos avances de la neurociencia moral estamos convencidos de la importancia de la psicología moral en la configuración de la personalidad de los jóvenes. Las aportaciones de la neurociencia resaltan la trayectoria evolutiva del cerebro y cómo influyen en el desarrollo del mismo las emociones, los afectos y las más complejas cogniciones sobre la ética. Estos estudios revelan cómo lo moral interviene en la evolución de las estructuras cerebrales que son responsables de nuestros comportamientos (Narvéez 2010b), de ahí la importancia de la educación.

Sabemos que los valores son componentes cognitivos que podemos considerarlos estructuras de representación simbólica que se relacionan con estructuras del conocimiento, pero también tiene una parte de componente e influencia afectiva. Por otro lado hemos visto cómo las actitudes religiosas de los estudiantes también están relacionadas con la elección de valores determinados.

En el estudio nos hemos referido a las dimensiones cognitiva-racional, afectiva-emocional y volitiva-conductual y como estas tres dimensiones configuran y forman parte del desarrollo moral y de diversos autores denominan la personalidad moral. En la educación en valores intervienen un conjunto de procesos que van construyendo el aprendizaje ético de los alumnos. Las personas combinan estas dimensiones y funcionan construyendo un sistema en el que se relacionan e implican todas las dimensiones (Buxarrais y Martínez, 2009). En el proceso educativo se incide en cada una de estas dimensiones con el objetivo de contribuir a formación integral de los alumnos. La institución educativa también es uno de los agentes importantes en el aprendizaje moral pero hay muchos más: familia, sociedad, amigos (Martínez & Bujons, 2001, Martí-Vilar et al., 1995).

Siguiendo las propuestas de Martí-Vilar (2008) y teniendo en cuenta las conclusiones de la investigación, se puede decir que “es necesario promover vías de aprendizaje ético, no solo de forma teórica, sino que favorezcan que los estudiantes construyan su autonomía moral fomentando valores de igualdad entre las personas, de respeto a los otros, de diálogo y cooperación, frente a contravalores como la violencia y el individualismo, puesto que los valores éticos no son totalmente relativos” p. 101.

La educación moral, ética y de valores es una de las áreas pedagógicas con mayor potencial para la promoción del progreso, tanto individual como social. En ello los docentes tienen un papel muy importante y significativo al que deben comprometerse para que no sea olvidado o relegado en los aspectos teóricos (Gutiérrez, 1999). Ello plantea uno de los mayores desafíos educativos actuales puesto que supone intervenir en aspectos profundos y complejos de la naturaleza humana.

Debido a todo ello se tiene que ser doblemente cuidadoso en los proyectos de educación en valores puesto que precisan partir de un enfoque pluridimensional además de muy respetuoso con los derechos de los estudiantes.

Educación en valores está muy relacionado con el reto de desarrollar la educación dentro de los cuatro pilares establecidos en el informe presentado a la UNESCO (1996) por la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI: *personas formadas en niveles de excelencia para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.*

Las leyes educativas LOE (2006), y la reciente LOMCE.(2013) tienen como objetivos la formación integral de los alumnos y se hace expresa referencia en las mismas al objetivo individual de la educación de facilitar el desarrollo personal y la integración social. Propone la LOMCE la creación de condiciones que permitan al alumnado el pleno desarrollo personal. Se hace referencia expresa a que “las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles no son suficientes; es necesario adquirir competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o capacidad de comunicar y actitudes como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio”.

Pero como ya se ha mencionado de nada sirve plantearlo desde las teorías, debería darse el paso hacia la planificación de proyectos y programaciones que tengan en cuenta estos aspectos de la educación. Queremos mencionar como una propuesta concreta que parte desde las perspectivas que se han realizado en este trabajo las propuestas de grupo GREM que proponen enriquecer la educación moral, aunque siempre respetando las posiciones individuales y personales de los estudiantes y favoreciendo el diálogo entre individuos.

Propuestas de futuras líneas de investigación

Partiendo de los resultados y de las reflexiones que se ha realizado en este trabajo proponemos profundizar en algunas líneas de investigación:

1. En el estudio de los valores que prefieren los jóvenes y con diversos instrumentos que permitan estudios estadísticos más amplios, evaluar con más profundidad la importancia de los mismos en el desarrollo moral y en el razonamiento moral prosocial de los estudiantes, en definitiva en el desarrollo de la personalidad moral de los jóvenes.
2. En el análisis de las conductas morales de los jóvenes y como se relacionan con los valores y con el razonamiento moral.
3. En las propuestas educativas y estudiar desde las evidencias teóricas y de investigación, la influencia de los valores en el desarrollo moral y en la personalidad de los jóvenes y cómo ello puede repercutir en la mejora de la educación integral de los mismos.
4. Proponemos estudiar en más profundidad las relaciones de las actitudes religiosas con los valores de los jóvenes, relacionarlo con las conductas y con los razonamientos morales. Es necesario que se amplíen las investigaciones científicas y objetivas sobre la religiosidad y despojar el elemento político-histórico del estudio de este constructo psicológico que consideramos de relevancia en la personalidad moral de los jóvenes.

Para finalizar hacemos una referencia al carácter descriptivo del estudio y al hecho de las limitaciones de esta investigación, puesto que se trata de una muestra de estudiantes incidental y no aleatoria, que pertenecen a más centros concertados católicos que a centros públicos. Se propone por ello ampliar en posteriores investigaciones el tamaño de la muestra y que esta sea de carácter aleatorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aftanas, L., & Golosheykin, S. (2005). Impact of regular meditation practice on EEG activity at rest and during evoked negative emotions. *International Journal of Neuroscience*, 115, pp. 893–909.
- Allport, G. W. (1935). Actitudes. En Murchison, C. (Ed.): *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Angelucci, I. Da Silva, J. Juárez, J. Serrano, A. Lezama, J. Moreno, A. (2009). Valor y factores sociodemográficos en estudiantes universitarios: Un estudio comparative. *Acta Colombiana de Psicología* 12(1). pp. 151-162
- Aranguren, J.L. (1995). *Ética*. Madrid: Alianza
- Argyle, M. (1985). New directions in psychology of religion. En L. B. Brown. (Ed.), *Advances in the psychology of religion* (pp. 8-17). Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Azari, N. P., Missimer, J., & Seitz, R. J. (2005). Religious experience and emotion: Evidence for distinctive cognitive neural patterns. *International Journal for the Psychology of Religion*, 15, pp.263–281.
- Aziz, S., & Rehman, G. (1996). Self control and tolerance among low and high religious groups. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 12, pp.83– 85
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona. Martínez Roca.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: the dependent variable of human performance. *Origins of Behavior and Human Performance*, 2, pp.105-121.
- Barreiro, A. y Castorina, J. (2012a). La investigación psicológica del desarrollo de la justicia: ¿Racionalidad inmanente o polifasia cognitiva?. *Estudios sobre Educación*. Año XVIII, v. 23, n. 24, pp. 35-54, set./dic. 2012.
- Barreiro, A. y Castorina, J. A.,(2012b) Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio mora. *Estudios sobre Educación* . Año XVIII. vol, 35 nº 4 Noviembre 2012

- Bartkowski, J. P., Xu, X., & Levin, M. L. (2008). Religion and child development: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Social Science Research*, 37, pp.18–36
- Bebeau, M.J. & Thoma, S.J. (1999) "Intermediate concepts" and the connection to moral education. *Educational Psychology Review*, 11, pp. 343-360.
- Bebeau, M.J., Rest, J.R. y Narvaez, D. (1999). *Beyond the promise: A Perspective on Research in Moral Education*. *Educational Researcher*, 28(4), pp.18-26.
- Benedito, M., Bonavia, T., & Llinares Insa, L. I. (2008). Relación entre las prioridades de valor y la satisfacción laboral. *Revista Colombiana De Psicología*, 17(1), pp.59-74.
- Bergin, A. E., Masters, K. S., & Richards, P. S. (1987). Religiousness and mental health reconsidered: A study of an intrinsically religious sample. *Journal of Counseling Psychology*, 34, pp.197–204.
- Berkowitz, M. (1998). *Educar a la persona en su totalidad*. Santa Fe de Bogotá: OEI .
- Bonilla-Ballesteros, A. y Trujillo García, S. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral*. Universidad Pontificia Javeriana. Facultad de Psicología. Bogotá.
- Brefczynski-Lewis, J. A., Lutz, A., Schaefer, H. S., Levinson, D. B., & Davidson, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, pp.11483–11488.
- Brown, M.B. y Annis, L. (1978). Moral development and level and religious behavior. *Psychological Reports*, 43, 1230.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La Educación Moral en Primaria y Secundaria*. Barcelona, ed. Progreso.
- Buxarrais, M.R. (2000). El estado de la cuestión. Tendencias y modelos de la educación moral. *Diálogos Filosóficos* 47, pp.196-200.

- Buxarrais, M. R. y Martínez, M (2009). *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
<http://www.usal.es/teoriaeducacion> Vol.10. Nº2. Julio 2009.
- Buxarrais, M. R. (2011). Nuevos valores para la nueva sociedad. Un cambio de paradigma educativo. Edetania. *Estudios y propuestas socioeducativas*, nº 43, 2013
- Carlo, G. (2006) Care-based and altruistically based morality, in M. Killen & J. Smetana (Eds.) *Handbook of moral development* (Mahwah, NJ, Erlbaum), pp.551–579.
- Carlo, G.; Eisenberg, N. y Knight, G.P. (1992): An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, pp.331-349.
- Carlo, G.; Eisenberg, N.; Koller, S.H.; Da Silva M.S. y Frohlich C.B. (1996): A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviours. *Developmental Psychology*, 32, pp.231-240.
- 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* 31 (6), pp.757-781
- Carrasco, E. y Osses, S. (2008): Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera durante su trayectoria académica. Temuco. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 2: 45-63, 2008.
- Chan, D., & Woollacott, M. (2007). Effects of level of meditation experience on attentional focus: Is the efficiency of executive or orientation networks improved? *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 13, pp.651– 657
- Colby, A.; Kohlberg, L.; Gibbs, J.C. y Lieberman, M. (1983): A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (Serial N°200).

- Davis, M.H. (1980): A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, pp.85.
- Davis, M.H. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp.113-126.
- De la Pineda, J. A. (1994). *Educación, axiología y utopía*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De la Pineda, J. A. (1998). *El problema de la religión*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Barcelona: Santillana.
- Desmond, S. A., Ulmer, J. T., & Bader, C. D. (2008). Religion, prosocial learning, self control, and delinquency. Manuscript submitted for publication.
- Díaz-Aguado, M. J. (1982). El desarrollo del razonamiento moral. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, pp.239-246.
- Donahue, M. J., & Benson, P. L. (1995). Religion and the Well-Being of Adolescents. *Journal of Social Issues*, 51, pp.145-160.
- Durkheim, E., División Del Trabajo Social (1983). Buenas tareas.com. Recuperado 05, 2011, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Divisi%C3%B3n-Del-Trabajo-Social/2261026.html>.
- Durkheim, E., (1923). *La Educación moral*. Barcelona. Ediciones Morata (2002).
- Eiser, J. R. (1989). Psicología social. *Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Eisenberg, N. (1979a): Development of children's prosocial moral judgement, *Developmental Psychology*, 15, pp.128-137.
- Eisenberg, N. (1979b): The relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence. *Developmental Psychology*, 15, pp.87-89.

- Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1991): Prosocial behavior and empathy: A multimethod, developmental perspective, en P. Clark (ed.). *Review of personality and social psychology*, Newbury Park, CA: Sage, vol. 12, pp. 34-61.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998): Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley & Sons.
- Eisenberg, N.; Lennon, R., y Roth, K. (1983): Prosocial development in childhood: A longitudinal study». *Developmental Psychology*, 19, pp.846-855.
- Eisenberg, N. y Miller, P. (1987): The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, pp.91-119.
- Eisenberg, N. y Roth, K. (1980): Development of young children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, 16, pp.375-376.
- Eisenberg, N.; Miller, P.A.; Shell, R.; Mcnalley, S. y Shea, C. (1991): Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, pp.849-857.
- Eisenberg, N.; Shell, R.; Pasternack, J.; Lennón, R.; Beller, R. y Mathy, R.M. (1987): Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, pp.712-718.
- Elzo, J. (1994). La religiosidad de los jóvenes españoles En Elzo et al. *Jóvenes Españoles 94*. Fundación Santamaría. Madrid
- Elzo, J. (2005). Valores e identidades en los jóvenes. *Jóvenes Españoles 2005*. Fundación Santamaría. Madrid.
- Erikson, E.H. (1950): *Childhood and Society*, New York: Norton, 1963.
- Escámez, J. (1986). *La educación en actitudes y valores: una exigencia para el hombre de hoy*. Valencia: Nau Llibres.

- Escámez, Pérez-Delgado, Domingo, Escrivá y Pérez (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia Generalitat Valencia. Consellería de Educación Cultura y Ciencia.
- Fabelo, J. R. (1996). *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Feather, N.T (1975) The structure of terminal and instrumental values: dimensions and clusters. *Australian Journal of psychology*, 27, pp.151-164.
- Fierro, M. y Carvajal, P. (2003): *Mirar la práctica docente desde los valores*. Mexico. Gedisa, S. A.
- Fishbach, A., Friedman, R. S., & Kruglanski, A. W. (2003). Leading us not into temptation: Momentary allurements elicit overriding goal activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp.296 –309.
- Fishbein, M y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Francis, L. J., & Katz, Y. J. (1992). The relationship between personality and religiosity in an Israeli sample. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31, 153–162.
- Frank, H., Andrew, M., Chewtyn, C., (2012). Measurement of Prosocial Reasoning among Chinese Adolescents. *The Scientific World Journal*. Vol. 2012, pp.1-8.
- Freud, S. (1973). *Esquema del Psicoanálisis*. Argentina. Paidós.
- French, D. C., Eisenberg, N., Vaughan, J., Purwono, U., & Suryanti, T. A. (2008). Religious involvement and the social competence and adjustment of Indonesian Muslim adolescents. *Developmental Psychology*, 44, pp. 597– 611.
- Frisancho, S. (2006): blog.pucp.edu.pe/archive/189/2006.
- Frisancho, S. (2007): El informe final de la CVR en las escuelas: una perspectiva desde la psicología del desarrollo. *Letra de Cambio*, Vol. 1, No. 1. 2007.
- Fronzizi, M. (1981): ¿Qué son valores? Introducción a la axiología. México: *Fondo de cultura económica*.

- Fuentes, E. (1995): *Desarrollo del juicio moral, valores y creencias religiosas en adolescentes*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universitat de València.
- Garcés, J. (1985) *Sistema de valores en la política autonómica: perfil ideológico de discursos políticos*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- García Alandete, J. (2008). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral*. Tesis Doctoral. Universitat de València: Psicología Básica.
- García Alandete, J. (2009). Sentido de la vida y desesperanza. Un estudio empírico. *Revista Universitas Psicología*, Vol. 8, nº 2, pp. 385-408
- García, R. Pérez, E. y García R. (1991). La psicología sociocognitiva del desarrollo moral. De Jean Piaget a Lawrence Kohlberg en E. Pérez y R. García (eds). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Garzón, A., Garcés, J. (1989): Hacia una Conceptualización del Valor. En J. Mayor-J.L. Pinillos (Eds.): *Tratado de Psicología*, Dir.: A. Rodríguez - J. Seoane: Tratado de Psicología: Actitudes, Creencias y Valores (VII). Madrid: Alhambra, cap. 7, pp.365-408. ISBN: 84-205-1913-8
- Getz, L. R. (1984). Moral judgment and religion: A review of the literature. *Counseling and Values*, 28, pp.94-116.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: psychological theory and women's development. Cambridge; *Harvard University Press*.
- Glover, R. J. (1997). Relationship in Moral Reasoning and Religion Among members of Conservative, Moderate, and Liberal Religious groups. *The Journal of Social Psychology*, 137(2), pp.247-254.
- Goldberg, E. (Ed.). (2001). The executive brain. Frontal lobes and the civilized mind. New York: *Oxford University Press*.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

- Gómez Navarro, M., (2011). *Rol de la universidad en la conformación de valores pro-sociales un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia
- González-Blasco, J. y Juárez, M.(1994). Religión. V Informe sociológico sobre la situación social en España. *Sociedad para todos en el año 2000*, cap. 5, pp.697-821. Madrid: FOESA.
- Grimaldo, M. & Merino, C. (2009) Valores en un grupo de estudiantes de psicología de una Universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(1), pp.39-47
- Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Science*, 6(12), pp.517-523.
- Gutiérrez , L.A. (1999). Construcción de la Personalidad Moral. *Revista Acción Pedagógica*. Vol. 8, No. 2 .pp.92-101
- Grom, B. (1994). *Psicología de la religión*. Barcelona: Herder.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral Judgment. *Psychological Review*, 108(7), pp.804-834.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R: J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Hanson, R.A. (1991). The development of moral reasoning? Some observations about Christian fundamentalism. *Journal of Psychology and Theology*, 19, 3, pp.249-256
- Harris, A. T. (1981). *A study of the relationship between stages of moral development and the religious factors of knowledge, belief and practice in Catholic high school adolescents* (Doctoral dissertation, University of Oregon). Dissertation Abstracts International, 42, 638-639A.
- Hernández, D. (2000). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*, nº 6, vol. 1-2. Puerto Rico.

- Higgins-D'Alessandro, A. (2011). Madurez moral, justicia y benevolencia: Una mirada occidental a los enfoques de Chikuro Hiroike y Lawrence Kohlberg. *Postconvencionales* No. 4, noviembre 2011, pp.22-34 Fordham University, EEUU. <http://www.postconvencionales.org.ve>
- Hitlin, S., Piliavin, J. A., (2004). Valores: La reactivación de un Concepto Durmiente. *Annual Review of Sociology*, vol. 30:2359-93.
- Hoffman, M.L. (1992): La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral, en N. Eisenberg y J. Staryer (eds.), *La Empatía y su desarrollo* , Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Iñiguez Fuentes, M.S. (2009). T.I. La Felicidad y los valores humanos en los jóvenes universitarios españoles. Universitat de València. *Psicología Básica*.
- Klein, M (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Horme
- Kluckhohn, C. (1951) Values and Value - Orientations in the Theory of Action, en Talcott Parsons and Edward Shils *Toward a General Theory of Action* Cambridge, Mass: *Harvard University Press*, 1951, pp. 388-433
- Kohlberg, L. (1968): Early education: A cognitive-developmental view. *Child Development*, 39, 1013- 1062.
- Kohlberg, L. (1973). Stages and aging in moral development: some speculations. *Gerontologist*, 13.
- Kohlberg, L. (1974). Education moral development and faith. *Journal of Moral Education*, 4.
- 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. (1980). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitive-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18 (2), pp.33-52.

- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, (publicación original, 1984).
- Kohlberg, L. (1995). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (Eds.): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, pp. 85-114. Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. y Power, F. (1981). Desarrollo moral, pensamiento religioso y la cuestión de una Séptima Etapa. *Revista Postconvencionales* No. 5-6, septiembre 2012, pp. 163-210. <http://www.postconvencionales.org.ve>
- Koole, S. L. (2007). Raising spirits: An experimental analysis of the affect regulation functions of prayer. *Unpublished manuscript*, Vrije Univesiteit, Amsterdam.
- Kumru, A., Carlo, G., Mestre, V., y Samper, P., (2012). Prosocial moral reasoning and prosocial behavior among Turkish and Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 40 pp. 205-214
- Lapsley, D. K. (1996). *Moral Psychology*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. In *Handbook of Moral Development*, ed. M. Killen and J. Smetana. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lapsley, D. y Narváez, D. (2010). La psicología moral en la encrucijada. *Postconvencionales* nº 1, enero 2010, pp. 98-115. <http://www.postconvencionales.org.ve>
- Llinares, L., et al. (2013). ¿Conocemos a nuestros estudiantes? Las creencias epistemológicas y el sistema de valores en el EEES. *@tic. Revista d' innovació educativa*. Universitat de Valencia. Enero –Junio 2013, pp.24-32.
- Llinares, L.; Molpeceres, M. y Musitu, G., (2001): La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Revista anales de psicología*. 17 (2). pp.189-200

- Maio, G. R., Olson, J. M., Bernard, M. M., & Luke, M. A. (2003). Ideologies, values, attitudes, and behavior. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 283-308). New York: Kluwer-Plenum.
- Marías, J. (1996). *Tratado de lo mejor. La moral y las formas de la vida*. 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. Universidad de Valencia
- Martí-Vilar, M. Samper, P. y Diez, I. (1997). L'impacte de L. Kohlberg en la Psicologia Contemporània (1989-1997). *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 4, 1, pp.24-39
- Martí-Vilar, M. (1994). *Estilos educativos paternos y su influjo en el desarrollo moral y la preferencia de valores*. Tesis de Licenciatura. Valencia: Universitat de València.
- Martí-Vilar, M. (2000). *Procesos básicos en la Psicologia del Pensamiento Moral*. Valencia: Promolibro.
- Martí-Vilar, M. (2001). *Influencia de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Martí-Vilar, M. (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Revista Papeles* nº 102 2008, pp. 89-101
- Martí-Vilar, M. y Samper, P. (1995). Influjo de la familia en el desarrollo del razonamiento moral. En Pérez-Delgado, E. y Mestre, V.: *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, cap. 4, pp. 125-144. Valencia: Promolibro.
- Martí, M., Samper, P. y Pérez-Delgado, E. (1995). Actitudes, Creencias y valores religiosos y su relación con valores humanos. En Cristianismo y Culturas. *Actas del VIII Simposio de Teología Histórica*. Series Valentina XXXVII.(pp. 455-469) Valencia: Facultad de Teología San Vicente Ferrer.

- Martí-Vilar, M. et al. (2010). Razonamiento Moral y Prosocialidad. *Fundamentos*. Madrid: CCS.
- 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 2008-2009*
- Martí-Vila, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *REOP*. Vol. 21, Nº 3, 3er Cuatrimestre, 2010, pp.603-616
- Maslow, A.H. (1954) *Motivation and personality*, New York: Harper.
- Matalinares, M.L., Sotelo L., Sotelo N., Arenas C., Díaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J. Muratta, R., Pareja, C. (2009). Juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades Lima y Jauja. *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Mayton, D. M. II, Ball-Rockeach, S. J., & Loges, W. E. (1994) Human values and social issues: an introduction. *Journal of Social Issues*, 50, pp.1-8.
- McCullough, M.E., Willoughby, B. (2009). Religion, Self-Regulation, and Self-Control: Associations, Explanations, and Implications. *Psychological Bulletin American Psychological Association* 2009, Vol. 135, No. 1, pp.69–93. University of Miami.
- McLean, P.D. 1990: *The triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York: Plenum
- Medrano. C. (1992). Prólogo a la edición castellana. En Kohlberg, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: DDB.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E.. (1997): *Cognición y afecto en el desarrollo moral: Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro.
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E.; Samper, P. y Frías, D. (1999): Instrumentos de evaluación del razonamiento moral, en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 155-179.

- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E.; Samper, P. y Fuentes, E. (1999): Razonamiento moral prosocial. Descripción y teoría, en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 243-258.
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E.; Díez, I.; Soler, J. y Samper, P. (1999): El razonamiento pro-social en la infancia y en la adolescencia: Un estudio empírico, en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (coords.). *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 259-283.
- Mestre, Frías, Samper y Tur (2002). La medida de la empatía. *Psicothema*. vol16.pp.255-260.
- Mestre, Frías, Samper y Tur (2002) Adaptación y Validación en población española del PROM: Una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica* 3, 221-232 Facultat de Psicologia. Universitat de València.
- Mestre, V. y Retuerto, A. (2005): Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes y jóvenes. *Psicología educativa*, 11 (1), pp.27-50.
- Mestre, V.; Samper, P.; Tur, A.; Cortés, M.; Nácher, M.,(2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la Adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 23, núm. 2, diciembre, 2006, pp. 203-215 Sociedad Mexicana de Psicología A.C. México
- Milanesi, J. y Aletti, M. (1974). *Psicología de la religión*. Madrid: CCS.
- Miller, J. (2006). Insights into moral development from cultural psychology. En M. Killen & J. Smetana. (Eds.) *Handbook of moral development*. (pp. 375-398). New Jersey: Erlbaum..
- Moll, J., Eslinger, P., & Oliveira-Souza, R. (2001). Frontopolar and anterior temporal cortex activation in a moral judgment task. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 59(3-B), pp.657-664.
- Moll, J., Oliveira-Souza, R., Bramati, I. E., & Grafman, J. (2002). Functional networks in emotional moral and nonmoral social judgment. *Neuroimagen*, 16, pp.696-703.

- Moll, J., Oliveira-Souza, R., & Eslinger, P. (2003). Morals and the human brain: A working model. *Neuroreport*, 14(3), pp.299-305.
- Moll, J., Zahn, R., Oliveira-Souza, R., Krueger, F., & Grafman, J. (2005). The neural bases of human moral cognition. *Nature Review Neuroscience*, 6, pp.799-809.
- Moraleda, M. (1977). *La actitud religiosa de los adolescentes. Bases para una interpretación psicológica*. Madrid: Bruño.
- Moreno, J.E. y Pereyra, M (1996). Religiosidad y actitudes ante situaciones de agravio. *Psicología y Psicopedagogía. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL Año VII N° 18 - Marzo de 2008*
- Muñoz, A. (2004). Cuestiones epistemológicas relativas al estudio psicológico de la vivencia religiosa. *Psyche*, 13 (1), pp.131-140.
- Musitu, G. y Agudelo, A. (1997) Los valores de los adolescentes en la comunidad negra de Tadó, Chocó. *Revista Facultad de Formación Avanzada e Investigaciones*. Universidad del Quindío, 7, Nov., pp.97-112.
- Narváez, D. (2008). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, pp.95-119.
- Narváez, D. (2010a) El Pensamiento Postconvencional. *Revista Postconvencionales*, nº 1, Enero 2010, pp. 4-7 <http://www.postconvencionales.org.ve>
- Narváez, D. (2010b) La Teoría de la Ética Triuna. Premisas básicas e implicaciones. *Revista Postconvencionales*, nº 2, Agosto 2010, pp. 74-96 <http://www.postconvencionales.org.ve>
- Newberg, A., Pourdehnad, M., Alavi, A., & D'Aquili, E. G. (2003). Cerebral blood flow during meditative prayer: Preliminary findings and methodological issues. *Perceptual and Motor Skills*, 97, pp. 625– 630

- Ortega, P. (1986). El marco teórico de las actitudes (II). Otras teorías. En Escámez, J. y Ortega, P.: *La enseñanza de actitudes y valores*, cap. III, pp. 51-60. Valencia: Nau Llibres.
- Ostrosky-Solís, F., Vélez, A. E., Castillo-Parra, G., Arias, N., Pérez, M., & Chayo-Dichy, R. (2004). Nuevas perspectivas en el estudio de las emociones morales: un estudio electrofisiológico. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2B, pp. 215-226.
- Ostrosky-Solís, F. y Vélez García, A.E. (2008). Neurobiología de la Sensibilidad Moral. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Abril 2008, Vol.8, No.1, pp. 115-126.
- Palma Cortés, J. (2008). *Razonamiento Moral Prosocial, Empatía y Valores Humanos en estudiantes de Secundaria*. T. I. Universitat de València: Psicología Básica
- Palma Cortés, J. (2013). *Componente cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Parsons, T. (1966) El sistema social. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao: DDB.
- Pérez-Delgado, E. (1992). Religión y moral en jóvenes adolescentes y adultos españoles. *Teología espiritual*, vol. XXXVI (108), pp. 317-377.
- Pérez-Delgado, E. (1995). *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E. (2000). *Moral de convicciones, moral de principios. Una introducción a la ética desde las ciencias humanas*. Salamanca: San Esteban.
- Pérez-Delgado, E. y Fuentes, E. (1997): Psicología del desarrollo moral. De Piaget a Kohlberg», en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro.
- Pérez-Delgado, E.; Díez, I. y Soler, J. (1997): Variables personales y razonamiento moral. Función del nivel educativo y del sexo en el desarrollo moral de

adolescentes y jóvenes, en V. Mestre y Pérez-Delgado (eds.). *Cognición y afecto en el desarrollo moral: Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro, pp. 109-129.

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

Pérez-Delgado, E. y Martí-Vilar, M. (1997), *Interiorización de valores y desarrollo personal*. Madrid: S. XXI

Pérez-Delgado, E y Mestre, V. (1992). Desarrollo del juicio moral y valores humanos. *Cuadernos de trabajo social*, 6, pp. 61-87.

Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995): *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universitat de Valencia.

Pérez-Delgado, E., García, R. y Gimeno, A. (1991). Lo moral en diferentes teorías psicológicas. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.): *La psicología del desarrollo moral*, cap.3, pp. 13-50. Madrid: Siglo XXI.

Pérez-Delgado, E., García-Ros, R. Clemente, A.(1992). Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral. *Revista de Psicología*. Universitas Tarraconensis, vol. XIV, (2), pp. 63-92.

Pérez-Delgado, E., Mestre, V. y Samper, P.(1999). Educación religiosa y desarrollo del razonamiento moral. En Pérez-Delgado, E. y Mestre, M. V. (Coords.) *Psicología moral y crecimiento personal*, cap.19, pp. 343-367. Barcelona: Ariel.

Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*: México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1932): *El juicio moral en el niño*, Madrid: Francisco Beltrán.

Randolph-Seng, B., & Nielsen, M. E. (2007). Honesty: One effect of primed religious representations. *International Journal for the Psychology of Religion*, 17, pp. 303–315.

- Rest, J.R. (1979a): *Development in judging moral issues*, Minneapolis: University of Minnesota.
- Rest, J.R. (1979b): Revised manual for Defining Issues Test. An objective test of moral judgment development, Minneapolis: *Minnesota Moral Research Projects*.
- Rest, J.R. (1983): «Morality», en P. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology: Vol. Cognitive development*, New York Wiley, pp. 556-629.
- Rest, J.R. (1986). Moral development in young adults. En Kitchener, K. y Mines, R. (Comps.): *Social cognitive development in Young adults*, pp. 92-111. New York: Praeger.
- Rest, J.R. y Narváez, D. (eds.) (1994), *Moral development in the professions: psychology and applied ethics*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rest, J.R, Narvaez, D. Bebeau, J and Thoma, S.J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Retuerto, A. (2004): *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- Roche, R., (1995) *Religión y comportamientos prosociales*. Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada. Facultad de Psicología. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp.1284–1296.
- Roger, G., (1999). *Manual de Neuropsicología*. Barcelona: Masson
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values*. Act. Nebraska Symposiun on motivation.

- Ros, M. y Gouveia, V. (2001) *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sabucedo, J. M., D'Adamo, O. y García, V. (1997). *Fundamentos de psicología social*. Madrid: Siglo XXI.
- Sapp, G.L. y Gladding, S.T. (1989). Correlates of religious orientation, religiosity, and moral judgment. *Counseling and Values*, 33, pp. 141-145.
- Sapp, G. y Jones, L. (1986). Religious orientation and moral judgment. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 25, pp. 208-214.
- Saroglou, V., Delpierre, V., & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: A meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37, pp. 721-734
- 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*, (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1994) Are there universal aspects in the structure and contents of human values. *Journal of Social Issues*, 50, pp. 19-45.
- Schwartz, S.H. (2005). Robustness and fruitfulness of the theory of universals in individual human values. En A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.). *Valores e comportamento nas organizações* (pp. 56-95). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987) Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 3, pp. 550-562.
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004) Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*. 38, pp. 230-255.

- Shariff, A. F., & Norenzayan, A. (2007). God is watching you: Supernatural agent concepts increase prosocial behavior in an anonymous economic game. *Psychological Science*, 18, pp. 803– 809.
- Sirera Garrigós, F., (1994). *El desarrollo sociomoral y la elección de valores en adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Psicología básica.
- Smith, M. (1986). Religious Education. En Kohlberg, L.: *Consensus and Controversy*, cap. 18, pp. 279-294. London: The Falmer Press.
- Stoop, D.A. (1979). *The relation between religious education and the process of maturity through the development stages of moral judgements* (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, 3912A.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology – what is it? En J. W. Stigler, R.A Shweder & G. Herdt (Eds.) *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 1-43). New York: Cambridge University Press.
- Sirera Garrigós, F.(1994). *El desarrollo sociomoral y la elección de valores en adolescente*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Tang, Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., et al. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, pp. 17152–17156
- Tappan, M. B. (2006). Mediated moralities: Sociocultural, approaches to moral development. En M. Killen y J. Smetana. (Eds.) *Handbook of moral development*. (pp. 351-374). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Tappan, M.B. (2010). Telling moral stories: from agency to authorship. *Human Development*, 53, pp. 81-86.

- Tinoco-Amador, J.R. (2009). Identificando los constructos de la religiosidad para jóvenes universitarios en México. *Universitas Psychologica* V. 8 No. 3 Septiembre-Diciembre de 2009. Bogotá
- Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray.
- Tritter, J (1992). An educated change in moral values; some effects of religious and state schools on their students (1). *Oxford Review of Education*, 18, pp. 29-43.
- Turiel, E. (1983): *The development of social and moral knowledge*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1984). El Desarrollo del conocimiento social. *Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. In E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp 37-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En *Social, Emotional and Personality Development*, ed. N. Eisenberg. Handbook of Child Psychology, 5th ed., vol. 3, ed. W. Damon, 863–932. New York: John Wiley and Sons.
- Turiel, E., Killen, M. & Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, functions, and vagaries. En J. Kagan & S. Lamb (Eds.). *The emergence of morality in young children* (pp. 155- 244). University of Chicago Press, Chicago.
- Vázquez, B. (1999): Evaluación psicológica de la mujer maltratada. *Clínica y Salud*, 10 (3), pp. 377-391
- Vergote, A. (1973). *Psicología religiosa*. Madrid: Taurus.
- Vidal, M.(1975) *Moral de Actitudes y Moral Fundamental*. Madrid.PS.
- Villoro, L. (1997): *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: El Colegio Nacional/FCE

- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Científico-Técnica. La Habana
- Walker, C., Ainette, M. G., Wills, T. A., & Mendoza, D. (2007). Religiosity and substance use: Test of an indirect-effect model in early and middle adolescence. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21, pp. 84–96.
- Watson, P. J., Ghorbani, N., Davison, H. K., Bing, M. N., Hood, R. W., Jr., & Ghramaleki, A. F. (2002). Negatively reinforcing personal extrinsic motivations: Religious orientation, inner awareness, and mental health in Iran and the United States. *International Journal for the Psychology of Religion*, 12, pp. 255–276
- Weaver, I.C, Szyf, M., Meaney, M. J. (2002): From maternal care to gene expression: DNA methylation and the maternal programming of stress. *Endocrine Research*, 28 (4), 699.
- Weber, M. (1963) *The Sociology of Religion*, Beacon, Boston.
- Weber, J. (1990). Managerial values orientations: A tipology and assessment. *International Journal of Value Based Management*. 3 (2), pp. 37-54.
- Weisbuch-Remington, M., Mendes, W. B., Seery, M. D., & Blascovich, J. (2005). The nonconscious influence of religious symbols in motivated performance situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, pp. 1203–1216.
- Welch, M. R., Tittle, C. R., & Grasmick, H. G. (2006). Christian religiosity, self-control and social conformity. *Social Forces*, 84, 1605–1623
- Wenger, J. L. (2007). The implicit nature of intrinsic religious pursuit. *International Journal for the Psychology of Religion*, 17, pp. 47– 60.
- Wilde, A., & Joseph, S. (1997). Religiosity and personality in a Moslem context. *Personality and Individual Differences*, 29, pp. 899–900
- Willians, R. (1968). Values. In e Sills. *International enciclopedia of the social sciencies*. N. York: Spronger-Verlag.

- Wink, P., Ciciolla, L., Dillon, M., & Tracy, A. (2007). Religiousness, spiritual seeking and personality: Findings from a longitudinal study. *Journal of Personality*, 75, pp. 1051–1070
- Zanón, J.L. (1993): *Desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral y valores humanos en adolescentes*, Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universitat de València.
- Zanón, J.L.; Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995): Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana. *Revista de Ciencias de la Educación*, 161, pp. 79-100.
- Zeledón, M.P. (2005). *Cultura familiar en la configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Vol.1 Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 2.1. Dimensiones y dominios de valor del modelo de Schwartz (Martí-Noguera 2011)</i>	85
<i>Tabla 4.1 Variables independientes de la investigación. 125</i>	125
<i>Tabla 4.2. Distribución de la muestra en función al sexo, edad y curso.</i>	127
<i>Tabla 4.3. Correspondencia ítems PROM-R y razonamiento que miden.</i>	136
<i>Tabla 4.4. Valores finales e instrumentales de la Escala de Rokeach.</i>	142
<i>Tabla 4.5. Saturaciones en cada ítem en el factor y variancia explicada de la escala de valores finales e instrumentales de Rokeach (Martí-Vilar 2000).</i>	145
<i>Tabla 4.6. Análisis descriptivo de los valores finales (Martí-Vilar 1994).</i>	147
<i>Tabla 4.7 Análisis descriptivo de los valores instrumentales.</i>	148
<i>Tabla 5.1. Puntuaciones generales de la muestra, en el Razonamiento moral prosocial.</i>	162
<i>Tabla 5.2. Comparación de resultados generales con otras investigaciones.</i>	164
<i>Tabla 5.3. ANOVA de la influencia de la variable sexo en las diferentes subescalas del Razonamiento moral prosocial.</i>	165
<i>Tabla 5.4. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido.</i>	167
<i>Tabla 5.5. ANOVA de la influencia de la variable edad en las diferentes subescalas de Razonamiento moral prosocial.</i>	168
<i>Tabla 5.6. Comparaciones entre los grupos de edades en el Razonamiento Internalizado.</i>	169
<i>Tabla 5.7. Influencia del nivel educativo en las diferentes subescalas del Razonamiento moral prosocial.</i>	170

<i>Tabla 5.8. Comparaciones entre el comportamiento orientado a la aprobación y el nivel educativo</i>	170
<i>Tabla 5.9. Comparaciones entre el Razonamiento Internalizado y el nivel educativo.</i>	171
<i>Tabla 5.10 Comparaciones entre la Puntuación Compuesta y el nivel educativo.</i>	171
<i>Tabla 5.11. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Finales.</i>	174
<i>Tabla 5.12. Comparación de resultados generales con otras investigaciones.</i>	175
<i>Tabla 5.13. Puntuaciones medias obtenidas en Valores Instrumentales.</i>	177
<i>Tabla 5.14. Comparación de resultados generales con otras investigaciones.</i>	178
<i>Tabla 5.15. ANOVA de los valores Humanos respecto de la variable Sexo.</i>	179
<i>Tabla 5.16. Influencia de la variable sexo en los diferentes valores humanos.</i>	180
<i>Tabla 5.17. Número de sujetos por cada grupo de edad establecido.</i>	182
<i>Tabla 5.18. ANOVA de la variable edad en la preferencia de valores humanos.</i>	183
<i>Tabla 5.19. Influencia de la variable edad en los valores.</i>	184
<i>Tabla 5.20. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y la edad.</i>	185
<i>Tabla 5.21. ANOVAS de la influencia de los valores según el nivel educativo.</i>	182
<i>Tabla 5.22. Puntuaciones medias de la preferencia de valores según nivel educativo</i>	188
<i>Tabla 5.23. Comparaciones entre los valores y el nivel educativo.</i>	189

	Página
<i>Tabla 5.24. Porcentaje de autodefinición religiosa por sexos.</i>	198
<i>Tabla 5.25. Efecto de la variable edad en la Autodefinición religiosa.</i>	200
<i>Tabla 5.26. Efecto de la variable nivel educativo en la autodefinición religiosa.</i>	201
<i>Tabla 6.1. ANOVAS de la importancia de Dios y las categorías del razonamiento moral prosocial.</i>	206
<i>Tabla 6.2 . Puntuaciones medias de la importancia de Dios en el Razonamiento Hedonista.</i>	206
<i>Tabla 6.3. Comparación de las medias los valores preferidos según autodefinición religiosa.</i>	208
<i>Tabla 6.4. Comparación de las medias los valores instrumentales elegidos según autodefinición religiosa.</i>	209
<i>Tabla 6.5. ANOVAS de la Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores finales.</i>	210
<i>Tabla 6.6 ANOVAS de la Influencia del razonamiento prosocial en la preferencia de valores instrumentales.</i>	212
<i>Tabla 6.7. Puntuaciones medias de los valores significativos en el razonamiento hedonista.</i>	213
<i>Tabla 6.8. Comparaciones de las diferencias significativas entre los Valores y Razonamiento Hedonista.</i>	214
<i>Tabla 6.9. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento orientado a la Aprobación.</i>	215
<i>Tabla 6.10. Comparaciones de las diferencias significativas entre los Valores y el Razonamiento Orientado a la Aprobación.</i>	217
<i>Tabla 6.11. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento orientado a las Necesidades.</i>	218

<i>Tabla 6.12. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y el Razonamiento Orientado a las Necesidades.</i>	219
<i>Tabla 6.13 Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Estereotipado.</i>	219
<i>Tabla 6.14. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y el Razonamiento Estereotipado.</i>	220
<i>Tabla 6.15. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Internalizado.</i>	221
<i>Tabla 6.16. Comparaciones de las diferencias significativas entre los valores y el Razonamiento Internalizado.</i>	223
<i>Tabla 6.17. Medias de los valores significativos en la Puntuación Compuesta del PROM-R.</i>	224
<i>Tabla 6.18. Medias de los valores significativos en la Puntuación Compuesta del PRO-R.</i>	225
<i>Tabla 6.19. Relación entre las categorías del PROM-R y el modelo de centro educativo.</i>	226
<i>Tabla 6.20. Relación entre las categorías del PROM-R y elección de la asignatura de religión.</i>	228
<i>Tabla 6.21 Número de alumnos que cursan la asignatura de religión y Atención Educativa.</i>	228
<i>Tabla 6.22 Comparación de la jerarquía de valores finales según cursan Religión o alternativa.</i>	229
<i>Tabla 6.23 Comparación de la jerarquía de valores instrumentales según cursan Religión o alternativa.</i>	230
<i>Tabla 6.24 Número de alumnos según el centro educativo sea público o concertado.</i>	231

Tabla 6.25. Comparación de la jerarquía de valores finales en los estudiantes, según centro educativo. 232

Tabla 6. 26. Comparación de la jerarquía de valores instrumentales en los estudiantes, según centro educativo. 233

INDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfico 1.1. Relaciones estructurales entre los diez tipos motivacionales de valores (Schwartz y Barnea, 1995)</i>	87
<i>Gráfica 4.1. Distribución de la muestra según la edad y el nivel educativo</i>	128
<i>Gráfica 4.2. Distribución de los estudiantes según tipo de centro y opción de estudio.</i>	128
<i>Gráfica 5.1. Puntuaciones medias de la muestra, en las categorías de Razonamiento moral prosocial.</i>	163
<i>Gráfica 5.2. Puntuaciones en las categorías del Razonamiento moral prosocial según el sexo.</i>	166
<i>Gráfica 5.3. Puntuaciones en las categorías del Razonamiento moral prosocial, según edad.</i>	169
<i>Gráfica 5.4. Puntuaciones en las categorías del Razonamiento moral prosocial dependiendo del nivel educativo.</i>	171
<i>Gráfica 5.5. Orden de la preferencia de los valores finales en los estudiantes de la muestra.</i>	175
<i>Gráfica 5.6. Orden de preferencia de valores instrumentales en los sujetos de nuestra muestra.</i>	177
<i>Gráfica 5.7. Valores elegidos significativamente por sexo.</i>	181
<i>Gráfica 5.8. Influencia de la variable edad en los valores .</i>	186
<i>Gráfica 5.9 Gráfica de valores elegidos significativamente por curso.</i>	190
<i>Gráfica 5. 10. Autodefinición religiosa de los adolescentes de la muestra en porcentajes globales.</i>	192
<i>Gráfica 5.11. Porcentaje de la autodefinición religiosa en la Autodefinición religiosa de los estudiantes de la muestra .</i>	193

<i>Gráfica 5.12 Porcentaje de la Importancia de Dios en la vida de los estudiantes de la muestra.</i>	196
<i>Gráfica 5.13. Efecto de la variable sexo en la autodefinición religiosa.</i>	199
<i>Gráfica 5. 14. Efecto de la variable edad en la autodefinición religiosa.</i>	200
<i>Gráfica 5.15 Efecto de la variable nivel educativo en la autodefinición religiosa.</i>	202
<i>Gráfica 6.1 Importancia de Dios en el razonamiento Hedonista.</i>	207
<i>Gráfica 6.2. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Hedonista.</i>	214
<i>Gráfica 6.3. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento orientado a la Aprobación.</i>	216
<i>Gráfica 6.4. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento orientado a las Necesidades.</i>	218
<i>Gráfica 6.5. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Estereotipado.</i>	220
<i>Gráfica 6.6. Puntuaciones medias de los valores significativos en el Razonamiento Internalizado.</i>	222
<i>Gráfica 6.7. de los valores significativos en la Puntuación Compuesta</i>	226
