

Facultat de Psicologia



TESIS DOCTORAL

Variables cognitivas que intervienen en la Psicología Moral

Departamento de Psicología Básica

Programa 300 C

Actividad Humana y Procesos Psicológicos II

Presentada por: Jesús Mas Vilata

Director de Tesis: Dr. Manuel Martí – Vilar

Valencia 2015

Agradecimientos

En primer lugar gracias a mi buen amigo el Dr. Manuel Martí-Vilar por estar siempre ahí, en todo momento. Gracias a sus mensajes de ánimo, breves y cortos; pero de efectos grandes.

A Laura Galiana Llinares y Patricia Sancho Requena, investigadoras del Departamento de Ciencias del Comportamiento, por su valiosa orientación en el cálculo de los resultados.

Gracias al equipo docente y alumnos del Colegio Nuestra Señora de la Asunción de Ribarroja por su colaboración desinteresada en la preparación del pase de las cuestionarios.

Por último a mi mujer María José, mis hijos Carlos y Daniel, sin su paciencia y apoyo hubiera sido imposible alcanzar el final.

“...Entiendo que todo hombre es más de lo que supone ser.” (McCarthy, 2012, p. 255)

Índice de contenido

Agradecimientos.....	3
Primera parte: marco teórico.....	8
Capítulo 1. Elementos básicos en la Psicología Moral.....	9
1.1. Bases psico-biológicas y evolutivas.....	9
1.2. Circuitos y redes neuronales: <i>las neuronas espejo</i>	12
1.3. Contenido afectivo: <i>emociones y moral</i>	17
1.4. Dimensión personal.....	20
1.5. Cultura y acción social.....	22
Capítulo 2. Modelos teóricos de la cognición moral.....	27
2.1. Introducción.....	27
2.2. El constructivismo: de J. Piaget a L. Kohlberg.....	29
2.2.1. Las propuestas de J. Piaget.....	29
2.2.2. El razonamiento moral según L. Kohlberg: niveles y estadios del desarrollo moral ...	30
2.3. La Teoría del Dominio de E. Turiel.....	36
2.3.1. Moralidad, normas y convenciones morales.....	36
2.3.2. Cambios evolutivos y madurez moral.....	38
2.3.3. Moralidad y justicia social.....	38
2.3.4. Juicio y acción moral.....	38
2.4. El Modelo de los Cuatro Componentes de J. Rest.....	39
2.4.1. La Perspectiva tripartita.....	39
2.4.2. El Modelo de los cuatro componentes.....	40
2.5. La Gramática moral universal de M. Hauser.....	41
2.5.1. Introducción.....	41
2.5.2. La facultad moral: desarrollo y evolución.....	43
2.5.3. Naturaleza de las intuiciones morales.....	45
2.5.4. El órgano moral.....	46
2.5.6. El instinto moral innato.....	47
2.6. Teoría de la Ética Triuna de D. Narváez.....	49
Capítulo 3. El autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral.....	51
3.2. El Autoconcepto.....	51
3.2.1. El funcionalismo de W. James.....	52
3.2.2. El interaccionismo simbólico.....	53
3.2.3. El psicoanálisis.....	54
3.2.4. La teoría organísmica.....	54

3.2.5. La Psicología fenomenológica y humanista	55
3.2.6. La Psicología cognitiva	55
3.2.7. La naturaleza y formación del autoconcepto	57
3.3. Los valores humanos	60
3.3.1. La teoría de la valoración de J. Dewey.....	61
3.3.2. Bases biológicas: normas, creencias y valores	62
3.3.3. Psicología de los valores: definición y clasificación	63
3.3.4. El sistema de valores de M. Rokeach.....	66
3.3.5. Teoría de los valores de S. H. Schwartz	68
3.4. El Razonamiento moral.....	72
3.4.1. Introducción	72
3.4.2. Las operaciones formales de J. Piaget	72
3.4.3. El procesamiento de la información	73
3.4.4. El Razonamiento moral.....	75
3.5. La relación entre los tres constructos	78
3.5.1. Introducción	78
3.5.2. El autoconcepto y los valores.....	78
3.5.3. El autoconcepto y el razonamiento moral	81
3.5.4. El razonamiento moral y los valores.....	85
Segunda parte: Metodología de la investigación, resultados y conclusiones	89
Capítulo 4. Objetivos, hipótesis y análisis de la investigación	91
4.1. Objetivos e hipótesis de investigación	91
4.2. Diseño, procedimiento y muestra	93
4.3. Instrumentos y variables objeto de estudio	97
4.3.1. Escala de Autoconcepto de Tennessee: Tennessee Self Concept Scale (TSCS), W. H. Fitts, (1955, 1965)	97
4.3.2. Inventario de valores de M. Rockeach: Rockeach Value Survey (RVS), Rockeach, (1967, 1973).....	98
4.3.3. Test de Competencia Moral: Defining Issues Test (DIT), J. Rest, (1979, 1986)	99
4.4. Análisis estadísticos.....	101
Capítulo 5. Resultados.....	105
5.1. Resultados descriptivos	105
5.1.1. Resultados descriptivos del autoconcepto	105
5.1.2. Resultados descriptivos de los valores humanos	109
5.1.3. Resultados descriptivos del razonamiento moral	112

5.2. Relaciones entre las variables socio-demográficas, el razonamiento moral, los valores humanos y el autoconcepto	114
5.2.1. Relaciones entre la edad y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral	114
5.2.2. Relaciones entre el sexo y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral	121
5.2.3. Relaciones entre el nivel de estudios y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral.....	129
5.2.4 Relaciones entre la profesión de los padres y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral	141
5.3. Estudio multivariado de la relaciones entre el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral: regresiones lineales múltiples.....	143
5.4. Estudio multivariado de la relaciones entre el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral: modelo de ecuaciones estructurales.....	148
Capítulo 6. Conclusiones y discusión	151
6.1. De los objetivos iniciales apuntados se comentan los siguientes resultados.....	151
6.1.1. Acerca de los niveles de autoconcepto	151
6.1.2. Referente a las preferencias por los valores finales e instrumentales	151
6.1.3. Respecto a los niveles de razonamiento moral de los sujetos objeto de estudio....	152
6.1.4. Referido a la relación entre el autoconcepto, los valores humanos, el razonamiento moral y las variables socio-demográficas	152
6.2. Respecto de las diferencias de sexo	158
6.2.1. Diferencias de sexo en autoconcepto: Hipótesis 1.....	158
6.2.2. Diferencias de sexo en la preferencia de valores: Hipótesis 2.....	161
6.2.3. Diferencias de sexo en el razonamiento moral: Hipótesis 3	164
6.3. Autoconcepto, valores y razonamiento moral y su importancia como variables cognitivas en Psicología Moral: objetivo 3 e hipótesis 4	168
6.3.2. A cerca del objetivo 3	168
6.3.3. A cerca de la Hipótesis 4	171
6.4. Conclusiones finales, limitaciones y futuras líneas de investigación	175
Índice tablas	179
Índice imágenes.....	181
Índice de gráficos.....	182
Bibliografía general.....	183
Apéndice I.....	232

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Elementos básicos en la Psicología Moral

Según Borrell (2002) en el ser humano se dan juntos tres factores de vital importancia: los aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Engel (1977) llamó a la configuración de estos tres el modelo biopsicosocial, donde el soporte biológico, cognitivo, las emociones, las conductas y el factor social favorecen al unísono la actividad humana.

En este capítulo se aporta una introducción a los contenidos biológico- evolutivos, neuronales, emocionales, personales y socio-culturales que favorecen el planteamiento y la decisión moral. Este trabajo se centrará en algunos de los aspectos cognitivos que inciden en el desarrollo moral: el autoconcepto o autoevaluación personal, la reflexión sobre los valores y un acercamiento al razonamiento moral.

1.1. Bases psico-biológicas y evolutivas

Según Darwin (2010) la selección natural crea cambios no solamente en la morfología sino también en el comportamiento. La biología actual constata que los hijos se parecen a los padres, porque heredan sus genes, y que estos están presentes en cada uno de los rasgos. El gen es la unidad fundamental que se transmite de una generación a otra, gen que Dawkins (2002) denomina egoísta, no en sentido moral o emotivo sino porque favorece la selección natural.

Para Darwin el altruismo se puede encontrar en especies inferiores, castas de insectos estériles, que se sacrifican por el bien del grupo y en mayor porcentaje en las relaciones de parentesco. Esto plantea la pregunta de si el altruismo solamente se da cuando hay lazos de consanguinidad o si es un campo exclusivo de la familia entre individuos racionales. Al hilo de la cuestión Dugatkin (2007) refiere que para Huxley el altruismo solamente tenía cabida en las relaciones de parentesco, en la familia. Su coetáneo, el ruso Kropotkin, mantuvo que la ayuda mutua, como él denominó el altruismo, no se da en la familia, sino en la tribu u horda. En los años veinte las ideas de Kropotkin fueron recogidas por el experimentalista Wader Clyde Allee (1943) quien creía que el altruismo y la cooperación eran algo medular en el comportamiento humano social sin relación con el grado de parentesco.

Los trabajos de Alle (1943) sobre el metabolismo de los isópodos, diminutos crustáceos acuáticos, o con los erizos de mar le llevan a afirmar que las diferencias de comportamiento no eran a causa de variaciones genéticas sino a diferencias ambientales. Él denomina cooperación al comportamiento que implica tanto un costo como un beneficio para el protagonista a favor de los otros, donde la cooperación por parentesco queda fuera de lugar (Dugatkin, 2007, pp.79-87). Para Alle (1943) el medio ambiente moldea el comportamiento y los animales que viven en grupo gozan de los beneficios de la ayuda mutua. El proceso de socialización entre animales simples se inicia con un primer acercamiento o tolerancia, seguido de la atracción que cohesiona a los individuos hasta el comportamiento grupal. El método práctico de Alle (1943) plantea fomentar la cooperación y contacto entre niños de diferentes razas, territorios y naciones en sus primeros años de vida; cuando se están formando sus hábitos de pensamiento de tal forma que el simple hecho de acostumbrarse a la presencia de unos y otros provocará nuevas formas de cooperación. Formas de cooperación similares a las que se dan en las hormigas o los animales en general.

El especialista en genética matemática J. B. S. Haldane propone una teoría matemática de la selección natural. En su libro *The causes of evolution (1932)* sugiere que aunque la naturaleza favorece el altruismo no significa que exista coincidencia entre los valores biológicos y los valores morales. Afirma que el campo de la moral solamente puede ser tratado desde el método científico. De sus ecuaciones deduce que el altruismo no será frecuente ni en poblaciones grandes ni en poblaciones que no estén formadas por parientes. Su colega Sir Ronald Aylmer Fisher (1999, 1930), tiene el mérito de crear una de las teorías más importantes del análisis estadístico moderno. En su obra *The genetical theory of natural selection (1930)* presenta unos coeficientes de relación genética correspondiente a distintos grados de parentesco. Viene a decir que la selección actúa a escala de la familia consanguínea cuando en el caso de las abejas actos altruistas con un alto costo para el individuo benefician al grupo.

Posteriormente Hamilton (1963) utiliza el “coeficiente de relación genética” definido por Sewall Wright como (r) y que le sirve para crear lo que después se llamó la regla de Hamilton: la selección favorece el gen del altruismo siempre que $r \times b > c$. Esta ley explica que un gen altruista puede propagarse si las copias de sí mismo se dan entre parientes consanguíneos, de tal modo que el impulso de la generosidad reside en la unión familiar. Hamilton va más allá al explicar dos comportamientos entre animales: el aseo recíproco y el acicalamiento mutuo. Actos con un costo muy bajo para el que ayuda y de gran beneficio para el que lo recibe que solamente puede entenderse en el ámbito familiar.

En esta línea de investigación Dunbar (1991), hizo un estudio comparativo sobre cuarenta y cuatro especies de primates y concluye que ambas conductas contienen una importante función social más que higiénica. Favorecen la reducción de la tensión,

fomentan la formación de coaliciones, disminuyen la agresión, potencian las coaliciones frente a los predadores y las futuras asociaciones entre individuos que comparten habilidades y destrezas especiales que otros no poseen.

Según Dawkins (2002), ni especie, ni grupo, ni individuo; la unidad de selección de la herencia es el gen. G. C. Williams (1966) define el gen *“como una porción de material cromosómico que, potencialmente, permanece durante suficientes generaciones para servir como una unidad de selección natural”*.

El gen es egoísta porque es un elemento que busca perpetuarse y replicarse tantas veces como le sea posible, por ello es la unidad básica del egoísmo (Dawkins, 2002, p. 14, 37, 47). El comportamiento altruista y el comportamiento egoísta significan el comportamiento orientado de un cuerpo hacia otro. Los genes no dirigen la conducta, tienen una tarea de predicción sobre el futuro, diseñan la estrategia primaria de los sujetos, la tarea de ejecución corresponde a los cerebros.

Entonces la pregunta es ¿cuál será la mejor estrategia?, según Dawkins la mejor estrategia a seguir por un individuo es la que esté haciendo la mayoría de la gente, ello trae la conclusión de que las estrategias evolutivamente estables tenderán a evolucionar. Genéticamente el altruismo es más común de los padres hacia los hijos por la probabilidad que tienen de compartir mayor número de genes.

Un acto altruista de gran riesgo y coste para el ejecutor: el padre trata de salvar al hijo que se está ahogando, no siempre se realiza de una manera aparentemente inconsciente o impulsiva. Es posible que el cerebro humano sea capaz de realizar grandes cálculos relativos a velocidad superior a una computadora y tomar la decisión aparentemente inconsciente o innata.

El cuerpo está programado por los genes, pero “el gen del altruismo” no conecta con la conducta altruista. Ésta debe ser enseñada a los hijos, no está en su naturaleza biológica. La cultura es el principal peso en el comportamiento de los humanos, los genes lo hacen en menor medida. También la cultura es una forma especial de evolución, gracias al lenguaje que lo hace a mayor velocidad que la evolución genética.

La unidad de evolución cultural la define Dawkins como *meme*. El meme son: ideas, consignas, modas en el vestir, de construir objetos, etc. Tienen la característica común con los genes su capacidad de replicación gracias a la imitación, a poder ser transmitidas de un cerebro a otro y su selección viene dada por su capacidad de adaptarse al medio cultural. Genes y memes determinan la conducta altruista solamente de un modo estadístico, puesto que son unidades por sí solas incapaces de crear ningún tipo de conducta, trabajan como un todo ensamblado dependiente del entorno. Es el cerebro

que funciona como un gran ordenador procesando, almacenado datos, reconociendo formas y coordinando operaciones.

1.2. Circuitos y redes neuronales: *las neuronas espejo*

Las neuronas son las células cerebrales básicas para el ser humano tanto si su papel es comunicarse con los músculos para realizar movimientos como si lo hacen con otros grupos o regiones neuronales donde se crean y alojan las imágenes. La comunicación entre las neuronas se realiza mediante la sinapsis creando redes neuronales organizadas cuya interrelación fundamenta el aprendizaje (Paniagua *et al*, 2002; Kandel *et al.*, 2001).

Los cambios en las conexiones sinápticas son lentos y ocurren a lo largo de la vida de las personas. Tienen mayor actividad en los tres primeros años de vida. Crean continuamente nuevas conexiones que sirven para clasificar y ordenar toda la entrada de datos que quedarán disponibles para nuevas conexiones e interrelaciones cerebrales que son la base del aprendizaje (Riva Amella, 2009).

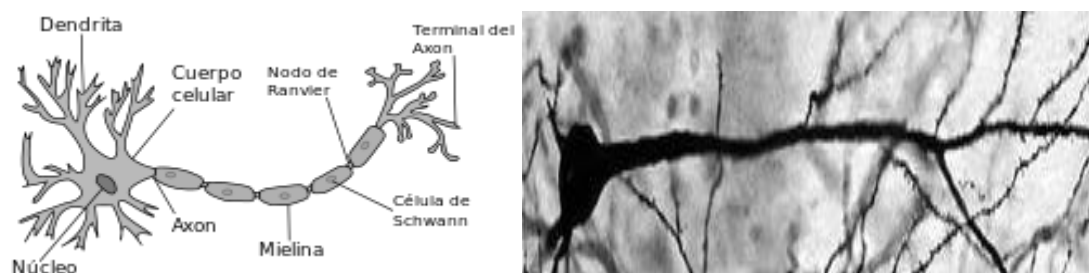


Imagen 1. Diagrama básico de una neurona y microscopía de una neurona piramidal. Tomado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Neurona>.

La regulación del metabolismo, las respuestas y reacciones automáticas, emotivas, de sentimientos, afectivas y sexuales se encuentran en los núcleos cerebrales. El centro de decisiones, de conocimiento, de pensamiento superior, aprendizaje y memoria en el neocórtex (Kandel *et al.*, 2001). La plasticidad neuronal, más dinámica en el córtex, también ocurre en núcleos cerebrales como por ejemplo el hipocampo, centro de gestión de la memoria (Vautrin, 2008).

Los cambios en el neurotransmisor que posibilita la comunicación neuronal marcan la amplitud del potencial sináptico tanto si dura unas milésimas de segundo o minutos o días. Es el responsable neurológico de las conductas inmediatas, instantáneas, reflejas y las de largo plazo: aprendizaje y memoria (Kandel, 2006). La complejidad de las regiones corticales y los núcleos van formando vías nerviosas que interaccionan y reaccionan de manera refleja confiriéndole un papel imitativo a las neuronas. Como indican Decety y Cowell (2015) en el ser humano la evolución fisiológica ha devenido en una organización neuronal de distintos niveles donde estructuras primitivas no han sido reemplazadas por otras más recientes. Esto ha permitido que los procesos cognitivos ocurran en paralelo en múltiples niveles y que los procesos elaborados en niveles

fisiológicamente más primitivos no están sujetos a los comandos de los niveles neocorticales, reservándose estos últimos probablemente para las decisiones ambiguas y poco predecibles.

Joshua Greene (2003) escaneó la actividad cerebral con la intención de explorar la emoción, el razonamiento y el juicio moral. Descubrió mayor activación en el córtex prefrontal dorsolateral, zona que interviene en la planificación y el razonamiento, en sujetos que declaraban si un caso moral era lícito. En otros estudios se muestra que las zonas que intervienen en el procesamiento de las emociones se activan cuando se emite un juicio moral en particular si tienen carga personal.

Respetar las normas sociales exige control emocional, y una conexión entre los lóbulos frontales, el sistema límbico y la amígdala. En los trabajos de Damasio (2010) con pacientes de lesiones en los lóbulos frontales, no presentaban déficits en la resolución de problemas ni en inteligencia general, el problema era su incapacidad para prever las consecuencias futuras. Estos mismos pacientes en la prueba de los dilemas elaborados por Kohlberg (1976) daban unas respuestas normales de conciencia moral intacta. Competencia moral normal pero actuación moral anormal, porque tienen dañados los sistemas que guían lo que se hace con el conocimiento moral. El mismo equipo pasó los mismos dilemas a sujetos con las mismas lesiones causadas cuando eran niños o empezaban a gatear y mostraron registros de niños anormales, inmaduros. Estos sujetos en su desarrollo vital acumularon varias detenciones en su historial, mostraron desprecio de las normas sociales e incapacidad para aprender de los errores.

Hauser (2008) y Damasio (2010) han realizado diversos estudios con personas de lesión en lóbulo frontal y extrapolan los datos para afirmar que se emiten juicios rápidos a muchos dilemas morales y que el papel de las emociones dirige casualmente los veredictos morales. Estos pacientes muestran déficits en sus juicios, carecen del efecto emocional en sus acciones y manifiestan débiles competencias a la hora de juzgar la licitud moral de un acto. Para James Blair (1995) al psicópata le falta control sobre la agresión, carece de emoción, no tiene el sentimiento de aversión y no distingue las transgresiones sociales de las morales. Las zonas cerebrales de la atención y el procesamiento de las emociones muestran un déficit de activación.

Todos estos trabajos indican que en las normas sociales existe lo que uno debe hacer y un conjunto de emociones. Algunas emociones pueden ayudar a emitir un juicio moral y pueden transformar hechos convencionales en hechos morales. Los trabajos del equipo de Giacomo Rizzolatti *et al.*, (1996) con macacos y humanos muestran que las neuronas del córtex premotor generan el mismo nivel de actividad cuando el individuo intenta alcanzar un objeto que cuando observa a otro haciendo lo mismo. Funcionan como un espejo: se activan neuronas diferentes si se realizan o se observan gestos

diferentes. Este sistema de células espejo es muy importante para reproducir pensamientos y emociones, para meterse en la piel del otro.

LAS NEURONAS ESPEJO

“El descubrimiento de las neuronas espejo promete para la psicología lo que el descubrimiento del ADN hizo por la biología” (Ramachandran, 2012, p.109). Este grupo de neuronas motoras, aproximadamente un 20 % localizadas en la corteza premotora en el área F5, se activan ante la percepción de los movimientos que realizan otras personas. Descubiertas por primera vez en el mono Rhesus en el laboratorio de Parma de Giacomo Rizzolatti (Gallese, 2009). Codifican dos actividades: la percepción y el movimiento, en consecuencia abren nuevas hipótesis para una “teoría de la mente”, un camino donde poder aunar percepción y acción en un mismo proceso (Gallese, Goldman, 1998; Prinz, Hommel, 2002). Si facilitan la imitación del movimiento pueden también ayudar a comprender el aprendizaje, la empatía e incluso procesos complejos de abstracción como el lenguaje y la intencionalidad, (Rizzolatti, Arbib, 1998; Oztop, Kawato y Arbib, 2006). Su papel es importante para entender que tanto el yo como el otro tienen el mismo objetivo común (Rizzolatti, Fogassi, Gallese, 2001), y que la imitación es básica para comprender a los demás. Comprender sus intenciones proporciona claves para conocer sus estados mentales que es en definitiva cómo comportarse en sociedad.

Otro de los canales que brindan las neuronas espejo es la posibilidad de investigar hasta dónde están homogenizados el lenguaje y los procesos cognitivos. Permiten avanzar en la hipótesis de la convergencia entre producción lingüística y la manera en que se interioriza la acción que representan (Gallese y Lakoff, 2005). Cómo los gestos, el movimiento de las manos y su imitación proporcionan automáticamente una experiencia social compartida cuyo primer peldaño en el ser humano es el lenguaje (Tomasello, 2000). La producción del lenguaje activa zonas cerebrales motoras tanto si se habla como si se oye hablar a otros (Fadiga *et al.*, 2000; Wilson, 2004)).

Para entender el habla es necesario que las neuronas espejo activen los mecanismos necesarios para entender a los demás. Mecanismo que Meister *et al.* (2007) denominan *reflejo especular neuronal de la vocalización*, una forma de imitación interna, base de la empatía. Facilitan comprender las emociones de los demás que no podrán ser reconocidas si antes no se han sentido internamente (Niedenthal *et al.* 2005). Los experimentos de Chartrand y Bargh (1999) apuntan en esta dirección, existe relación entre la empatía y la imitación de los otros. Cuando alguien es imitado siente más simpatía por el otro. Para Iacoboni (2009) el circuito central de imitación precede a los sentimientos, primero se les imita internamente y después se les asigna a una persona concreta. La Imagen 2 resume los mecanismos neuronales de la empatía:



Imagen 2. Los mecanismos neuronales de la empatía. Las neuronas espejo efectúan una imitación interna, o simulación, de la expresión facial observada. Envían señales al sistema límbico a través de la ínsula y dicho sistema permite sentir la emoción que se ve. Elaborado a partir de Iacoboni (2011, p. 121).

El circuito central de imitación que propone Iacoboni es altamente atractivo para explicar la autoatribución de las intenciones, pero deja muchas incógnitas y por el momento no alcanza a explicar cómo las personas son conscientes de sus sentimientos e intenciones, de cómo alcanzan el autoconocimiento (Sommer, Wurtz, 2008). En personas que han sufrido una sección en el centro del cuerpo calloso (quedan separados los dos hemisferios) el área del habla no tiene acceso al área donde se presenta la intención y el sujeto no es capaz de explicar por qué ha realizado una acción determinada, aunque haya tenido pleno acceso visual a todo el movimiento (Roser, Gazzaniga, 2004). La plasticidad neuronal junto a la autonomía, la auto-organización y la espontaneidad, genéticamente determinadas (Changeux, 2004), eliminan el carácter rígido que podría aplicársele al cerebro como un simple engranaje de redes. La aptitud de la red neuronal se muestra al ser capaz de crear diferentes esquemas de conexión ante un solo mensaje de entrada. Esta adaptabilidad neuronal abre las puertas a las preferencias y los valores, que junto a la emotividad son el soporte de la materia consciente (Denton, 2009). La predisposición genética del cerebro, su naturaleza exploratoria, de clasificación y análisis de manera autónoma permiten el desarrollo de un sistema neural motivado (Changeux, 2004).

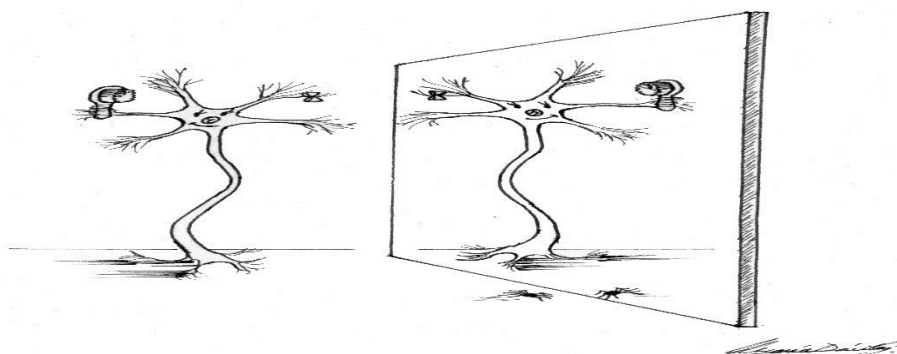


Imagen 3. Neuronas especulares ("mirror neurons"). Tomado de José Carlos Dávila en <http://www.encuentros.uma.es/encuentros114/neuronas.htm>



Imagen 4. Un mono recién nacido imita a una persona que saca la lengua. Tomado de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Neurona espejadora](http://es.wikipedia.org/wiki/Neurona_espejadora).

La actividad neural está irremediablemente afectada por los otros (Singer *et al.*, 2004). En esta línea de investigación Stallen y Sanfey (2013) utilizan técnicas de neuroimagen funcional y plantean que las emociones sociales y su circuito neuronal son parte importante de la toma de decisiones en situaciones de cooperación. En esta línea Weiss *et al.*, (2008) mediante la resonancia magnética funcional estimularon áreas pequeñas de la piel y localizan al área anterior derecha de la ínsula como implicada en la atención a estímulos internos y en los emocionalmente salientes. La empatía y la adquisición de la conciencia requiere la respuesta de otros cerebros (Buzsáki, 2006). Hills y Lewis, (2006) en sus trabajos de reconocimiento facial explican por qué la simpatía y la ayuda mutua alcanza a los que están más próximos.

No es posible separar los actos propios de los ajenos como ocurre en muchas conductas automatizadas, de aprendizaje continuo. El hábito decanta la elección y menos la intención; aunque esta haya sido el motor desencadenante en una fase inicial (Tucker, Luu y Derryberry, 2005). Goldman y Vignemont (2009) proponen que quizás no sea tan importante el papel de la imitación y lo sea más el de la simulación para llegar a conocer las intenciones de los demás. Diversas pruebas (Calvo-Merino *et al.*, 2006) en experimentos de captura de imágenes demuestran que la experiencia modula la actividad cerebral. Se alcanzaron similares resultados en una muestra de enfermeros observando las actividades de enfermería (Shiraishi *et al.*, (2006).

Baumeister *et al.*, (2015) sometieron a 80 sujetos a unas tareas de codificación y recuperación de memoria, para ello emplearon la resonancia motora facial y encontraron correlaciones entre zonas límbicas y la amígdala, involucradas en la experiencia del procesamiento de las emociones. La mayor actividad de las neuronas espejo también se pudo constatar en experimentos observacionales de un grupo de fumadores frente a grupos de no fumadores. Cheng *et al.*, (2007, 2010) utilizando RMF encontraron datos correlacionales entre la actividad de la zona insular al observar una emoción, con la intensidad del dolor, aunque esta varía si el dolor lo sufre un ser

querido. En esta misma línea otras pruebas constatan que una tarea de imitación facial puede ser interferida al observar una emoción (Wild *et al.*, 2003).

Emociones, recuerdos y procesos cognitivos no conscientes están conectados con mecanismos cerebrales conscientes (Dehaene *et al.*, 2006). La imitación, consciente o no, es uno de estos mecanismos, es la capacidad de aprender, de predicción de la conducta de los demás, de cómo comportarse en el grupo y en la sociedad (Frith and Singer, 2008). La imitación es selectiva, se imita antes a las personas que tienen éxito que a personas de baja extracción social (Richerson, Boyd, 2005).

1.3. Contenido afectivo: *emociones y moral*

La función de algunas regiones neuronales facilitan la imitación consciente o no. También rechazo y autoprotección, frente al miedo y el dolor, si el cerebro percibe amenazas para el propio bienestar o de los más cercanos. En experimentos con ratones que se sienten amenazados, la madre puede iniciar acciones de defensa de ella misma y de sus crías (Cheng *et al.*, 2010). En ambas acciones es responsable el sistema límbico que interrelaciona las señales que llegan del exterior con las del medio interno (hipocampo). Se explicaría así la autoprotección y autocuidado (Llinás, 2001).

A nivel neurológico en las madres y bebés macacos los niveles altos de oxitocina y vasopresina se corresponden mutuamente en la interacción materna (Maestriperi *et al.*, 2009). Estos neurotransmisores junto a la serotonina y la dopamina tienen mucha importancia en la conducta materna y de parejas. Mediante la tomografía de emisión de positrones los índices encontrados de serotonina se correlacionan con los valores y la disposición y apertura al cambio. Ello presupone el papel importante de la serotonina y su acción sobre la flexibilidad cognitiva en el ser humano. Los datos apoyan las investigaciones sobre la carencia de triptófano y su papel en las pruebas de modelos de comportamiento en animales (Crockett *et al.*, 2008; Crockett, 2013). Oxitocina, vasopresina, hormonas y opiáceos forman un sistema de interconexiones neurológicas que se corresponden a un conjunto de comportamientos como la crianza materna, la cooperación mutua, la relación social y de pareja. (Taylor, 2002).

Según Hauser (2008) las emociones desempeñan un papel importante en los juicios morales, son como motores que junto a la percepción de las acciones planeadas y percibidas impulsan en direcciones diferentes e interesa conocer cómo y cuándo intervienen. Los neonatos lloran cuando oyen llorar a otros niños, es una “rudimentaria forma de empatía” (Eisenberg *et al.*, 2003). El recién nacido repite la acción como si tuviera un botón de repetición que se acciona involuntariamente al ver actuar a otro. Antes del año los niños hacen valoraciones entre cosas vivas y no vivas: inferencias

acerca de metas y agentes. Hacia los 14 meses suelen acertar entre lo que alguien desea, sabe, piensa o pretende.

A partir de los 2 años la empatía no se despierta automáticamente cuando ve a otro triste o sufriendo porque ya controla sus propias acciones y pensamientos. Esto indica que la capacidad de adoptar la perspectiva del otro es prematura e influye en la conducta, es decir, existen unas emociones importantes para los juicios morales y otras para la conducta moral. En torno a los 2 años comprenden que las creencias pueden producir emociones, que unas cosas son como realmente son u otras como parece que son. Ello significa que frecuentemente se infieren las intenciones de otros antes de que actúen. Se elaboran teorías de lo que otras personas piensan, aún sin conocerlos, se es capaz de crear simulaciones del mundo de los otros (Hauser, 2008).

Las creencias acerca de los otros y la capacidad de inhibir acciones o dar vía libre a otras se desarrollan poco después de los 4 años. Pueden distinguir entre acciones intencionales y accidentales, entre sus consecuencias previstas y buscadas. Para Piaget y Kohlberg los niños hasta los 9 o 10 años solo atienden a las consecuencias. Cómo se encasilla o categoriza a las otras personas y la manera en que se comportan entre ellos influyen en la facultad moral, en la forma que se da los juicios y la conducta. Según Banaji (2001) actitudes inconscientes implícitas o rumores sin base empírica conducen a hacer juicios acerca del carácter moral sin darse cuenta de los perjuicios.

En el ser humano la supervivencia de uno mismo y de los más cercanos permite entender la vida en sociedad y los valores morales que la conforman. El dolor es una emoción básica para el organismo (Craig, 2003). La destrucción de neuronas de la ínsula provoca alteraciones en la sensación del dolor y del placer (Craig, 2008). A la inversa el dolor es motor de supervivencia, de evolución, por que desencadena otro mecanismo neuronal: la predicción. Saber anticiparse al dolor, al miedo; a qué harán los demás (Llinás, 2001), a sentir una emoción positiva o negativa, pero compartida con los otros, a crear una *conexión emocional* (Preston y De Waal, 2002; Bekoff y Pierce, 2010). Es un mecanismo compartido que denominan empatía en sentido amplio. Se puede encontrar en otros animales en un gradiente que va desde los simples gestos mímicos, la ayuda mutua para evitar el dolor, la compasión, la mejora del bienestar común o la adopción de la perspectiva de los otros (Tucker, *et al*, 2005). Como también afirma Langford al observar la reacción de un ratón cuando otro cercano sufre dolor (Langford *et al* 2006). En estudios con elefantes, (Bradshaw y Schore, 2007), el hábitat social y la conexión entre sus miembros instaura el apego y el contagio emocional desde los primeros días de vida, desde las primeras contactos de la crianza materna. Este contagio emocional puede ser un mecanismo de defensa ante una amenaza o una reacción positiva similar a la simple risa o la ayuda muta (Wild *et al*, 2003; Gervais y Wilson, 2005; Panksepp, 2005), pero también es un simple mecanismo prosocial en mamíferos inferiores, como las ratas, o más complejo en humanos (Panksepp, 2003).

EMOCIONES Y MORAL

Cognición y afecto no pueden funcionar de manera independiente, están necesariamente interconectados, el afecto proporciona la energía que impulsa la conducta mientras la cognición señala el marco donde debe producirse (Piaget, 1981). Irremediamente los sentimientos actúan en equilibrio con los pensamientos y al tiempo tienen un peso muy importante en la toma de decisiones (Brown y Weiss, 1987). El afecto ayuda a la resolución de problemas y como tal a dirigir la conducta (Pugh, 1977; Brown, 1996) pero no está contenida ni queda reducida al afecto (Piaget, 1981). Emoción y sentimiento son parte de la toma de decisiones morales, son componentes de la inteligencia moral, del razonamiento y el juicio moral.

Los bebés humanos nacen con un esquema afectivo o de "*contagio emocional*" (Hatfield *et al.*, 1993) que posibilita reacciones ante las emociones y manifiestan sentimientos de angustia por el dolor de otras personas. Los animales primates muestran conductas de reciprocidad, reconciliación, revancha y conducta prosocial. Frans de Waal (1997, 2007), y Wechkin *et al.*, (1964) descubrieron que los monos rhesus se niegan a tirar de una cadena que les trae comida si con ello causan una descarga a un compañero.

En el mismo sentido se indica que el punto de partida de las más primarias relaciones entre madre e hijo está en las tempranas conexiones emocionales o proto-conversaciones (Greenspan y Shanker, 2004). Son la base del contexto de cuidado parental, actividad primaria y básica en cualquier mamífero, origen al tiempo del lenguaje y la cultura. La moralidad es un componente fundamental en la historia evolutiva, imprescindible en las relaciones humanas, en la coordinación de la voluntad, la necesidad y el deseo. Por lo tanto es posible que el mundo moral comience a construirse con el sentir de las emociones y el afecto sin preevaluación cognitiva (Izard, 1983, 1986; Zajonc, 1984). Zahn-Waxler (1984) descubrió que los niños con poco más de un año consolaban a los demás niños, así pues, el contagio emocional se convierte en empatía hacia los 2 años de edad cuando la motivación y emoción se transforman en comportamientos específicos dirigidos a alguien en concreto (Eisenberg, 2000).

La moralidad es un área de la conducta humana, parte intrínseca de la construcción de la cognición social, los valores sociales y morales. No es unidireccional, se asocia a diferentes sentimientos en distintos acontecimientos y no todos los acontecimientos provocan emociones similares (Arsenio y Love, 1995). Estos esquemas sociales y morales fundamentan la construcción del carácter moral (Kochanska, 1997). Los niños crecen, experimentan distintas emociones para un mismo suceso, asimilan los cambios continuos en el modo en que piensan las personas e integran estos cambios en el

desarrollo de la reciprocidad moral, la equidad y el bienestar humano. El ser moral humano hace lo que es correcto aunque esté en contradicción con su deseo más inmediato, se obliga a elegir, juzgar y actuar moralmente aunque no exista conexión afectiva con el otro (Nucci, 2003).

Moral y emociones no tienen significado fuera del contexto social o “comunidad moral”: conjunto de individuos con el cual se está moralmente obligado (Shweder *et al.*, 1987); aunque exista la variación emocional paralela a la variación cultural. Según De Waal (2007, p. 85, 86) la moralidad humana se sitúa en el centro emocional de la naturaleza humana, firmemente anclada en las emociones sociales, su centro es la empatía y su brújula las emociones.

1.4. Dimensión personal

La capacidad cognitiva, la personalidad, el coeficiente de inteligencia, la agresividad, etc. ¿hasta qué punto están afectados por los genes? Si el individuo es libre para tomar sus decisiones y el cerebro es un mecanismo automático: ¿cuándo sabe el ser humano que una decisión es consciente o no, si el cerebro ya ha procesado la información en el momento que se experimenta algo conscientemente?

Una explicación adecuada necesita la distinción entre cerebro, mente y personalidad (Gazzaniga, 2006). Libet (1991), en sus mediciones de la actividad cerebral muestra que el cerebro conoce las decisiones antes de que se tenga consciencia de ellas aunque existe una pequeña franja de 100 milisegundos, tiempo para que el yo consciente actúe vetándolas o no. El cerebro es extremadamente eficiente, es capaz de distorsionar la información entrante para adaptarla a las creencias actuales sobre el mundo (Gazzaniga, 2006, p. 142). Este sesgo del egocentrismo fue formulado por Allport como un estereotipo en *La naturaleza del prejuicio (1971)*, remarca que no es necesario ser conscientes de las propias creencias para que estas influyan en las acciones.

La capacidad de acción del cerebro junto a los elementos sociales actúan como un regulador frente a las exigencias y situaciones nuevas. Es necesario un elemento superior surgido de estos aunque no reducido a ellos: la persona en toda su dimensión. Quien solucionará los conflictos de la mejor manera que sea capaz.

La dimensión personal valora las acciones que le son fundamentales para sí mismo y está fuera del ámbito de la regulación social. Las acciones que devengan no son correctas o incorrectas sino preferentes o alternativas (Nucci y Weber 1995). Este control personal construido en constante relación con los demás marca la diferencia entre uno mismo y los otros. El niño comunica sus deseos, negocia con los adultos a través del lenguaje, pero su libertad queda ceñida al control de estos. Nucci y Weber

(1991) en un estudio sobre estilos parentales de educación con niños de 3 y 4 años informaron que entre madres e hijos se crea un diálogo donde ellas son más permisivas en cómo por ejemplo elegir la ropa que va a ponerse, pero no negociaban con ellos cuestiones afectas a la conducta moral o las convenciones.

Conocerse a uno mismo importa para comprender la facultad moral, apartarse del propio interés, pensar en el beneficio de los demás y de la comunidad, ponerse en el lugar del otro (Flanagan, 1996). En estudios con niños de 2 meses de edad se infiere que existe un sentido del yo ligado al control y comprensión de las propias acciones y que estas pueden influir en el comportamiento de otras cosas de su mundo (Hauser, 2008, p. 224).

En la “prueba del espejo” niños de 18 a 24 meses distinguen entre “mi” reflejo y el “de otro”, reconocen a otras personas y cosas en el espejo. Para Gallup (2000) la capacidad de identificar la imagen en el espejo exige tomar conciencia de sí mismo. Sujetos afectados de propagnosia (no reconocen el rostro de los otros ni el propio) pero sí reconocen a las personas por su cuerpo o su voz, lo que parece indicar que el conocimiento del propio yo y el de los otros es accesible de manera consciente. En estos casos la lesión cerebral no destruye el conocimiento sólo la manera como se accede a éste. Similar a los pacientes afectados de Capgras (reconocen su propia cara y la de los familiares pero creen estar equivocados) al parecer el sistema de reconocimiento permanece intacto, pero falla la sensación de cómo es lo que se ve (Ellis, Lewis, 2001). En estas patologías autoreconocimiento y autoconciencia son dimensiones diferentes. Aparecen juntas en el ser humano normal e importan como guía para las acciones y decisiones que se toman respecto a los demás.

La moralidad radica en el potencial de la persona para sortear la tentación que tiene de alimentar su propio interés inmediato. El autocontrol y la autocrítica avisa al individuo de que no debe transgredir la norma. Retrasar la gratificación está íntimamente unida a la reciprocidad. Chris Moore (2004) en experimentos con niños de 3 a 5 años pone de manifiesto que ser capaz de esperar algo bueno está directamente relacionado con ser agradable para los demás.

Ser capaz de esperar la gratificación indica características de la personalidad del individuo. El grado de impulsividad de la persona viene fijado de antemano y no afecta al juicio moral, pero sí a la conducta moral. La madurez moral personal se alcanza cuando la persona es capaz de hacer valoraciones de coste-beneficio frente a las decisiones de la autoridad; pero no se llega a este punto sin conflictos continuos con el contexto. De este choque nacen las experiencias morales como elementos activos que favorecen la construcción de la personalidad moral.

El medio favorece las experiencias del sujeto a la par que se deja transformar por este (Bronfenbrenner, 1987). Autocontrol, confianza en sí mismo y autoestima son sistemas que afectan al ser humano en su totalidad y a su facultad moral en particular. Hauser (2008) en estudios sobre gemelos idénticos criados en ambientes diferentes encuentra coincidencias extremas. Significa que los genes, uno de los tantos factores que influyen en la formación del individuo, limitan la variación: la experiencia los hace diferentes. La conducta del sujeto tendrá un rumbo u otro según sus problemas cotidianos, morales o dilemas de valor.

Las experiencias morales son concretas a cada individuo, no son objetivas, dependen cómo la asimila cada persona, pueden ser molestas, desagradables, pero le obligan a buscar una solución, a reconstruir las decisiones acumuladas, a reconstruirse personalmente (Dewey, 1989). La personalidad es por lo tanto lo que uno hace en cada contexto particular, no lo que uno posee o tiene con independencia del contexto (Mischel, 1990; Ross y Nisbett, 1991).

La moralidad no puede separarse de la acción humana, necesaria para construir la propia identidad o el sentido de uno mismo (Nucci, 2003). El quiénes somos surge conforme el ser humano se implica en el mundo social y trata de explicarse cómo iniciar las acciones, acciones que son diferentes para tantos contextos o dimensiones que construirán diversidad de concepciones de uno mismo (Damon y Hart, 1988; Harter, 1983). La moralidad es inherente a la acción humana, el ser humano no es libre de desvincularse de la moral y cada persona adquiere una visión moral diferente, es decir una identidad moral particular (Nucci, 2003).

1.5. Cultura y acción social

La cultura que ha desarrollado el ser humano es única si se compara con la de otros animales. Su capacidad de crear normas, reglas y modos de comportamientos viene dado no solamente por la herencia adaptativa gracias a los genes sino también por la cultura que se transmite entre las sucesivas generaciones. La creación de instituciones representa una capacidad de compromiso conjunto o intencionalidad compartida que supone la existencia de procesos psicológicos subyacentes capaces de hacer posible ésta cooperación (Bratman, 1992; Gilbert, 1989; Tuomela, 2007).

El ser capaces de cooperar va acompañado de la tendencia a imitar a los otros, de querer parecerse a ellos. El ser humano tiene el impulso de cooperar, de compartir información, tareas y objetivos (Tomasello, 2007). Según Tomasello (2010), el estudio comparativo entre niños y chimpancés puede ayudar a comprender los orígenes de la cooperación humana. Ya en el primer año los niños muestran una actitud a cooperar, como algo que les nace sin haberlo aprendido del adulto. Posteriormente, en esta

cooperación afecta la opinión de los otros miembros del grupo creando un sistema mixto de reciprocidad y expectativas que favorecen la auto-integración de social.

Tomasello (2010) y colaboradores encuentran en sus experimentos que la capacidad de los niños de percibir las metas de los otros y la motivación para ayudar, sin esperar recompensas, aparece entre los 14 y 18 meses. Lo curioso es que esta ayuda desinteresada que muestran los niños también presenta resultados similares en chimpancés a los que pasaron las mismas pruebas. Estos autores llegan a la conclusión de que los niños menores de un año distinguen entre los agentes que ayudan de los que no lo hacen y son generosos de manera natural.

El comportamiento altruista en los seres humanos no es producto del ambiente cultural ni de las influencias familiares, por el contrario es algo innato, pero tampoco es un rasgo general sino que surgen en algunos ámbitos de actividad y no en otros. Hacia los 3 años el niño se alimenta del proceso de socialización que le permite emitir juicios sobre los otros a los que brinda la ayuda, Al mismo tiempo ve que esa cooperación pueden utilizarla para aprovecharse de él. El niño percibe que las demás personas valoran y miden constantemente su conducta e intentan manipular sus juicios, adquiere una actitud vigilante de la que nace el *yo público* (Dweck, 2000).

El *yo público* concibe las normas sociales como el marco de referencia que explican la función del grupo social como totalidad. Al tiempo que percibe las normas sociales las va desgranando entre las normas de cooperación que también son morales y las normas de ajuste al grupo. Los niños siempre buscan la respuesta adecuada a lo que se espera de ellos; pero la pregunta que se plantea es por qué los niños respetan las normas sociales (Tomasello, 2010).

Según Durkheim y Piaget las normas sociales surgen por la autoridad y la reciprocidad de la interacción con adultos y padres. Estos autores tienen razón en una parte, pero no mencionan que los niños a la par que se atienen a las normas sociales también se interesan porque otros las hagan cumplir. Se plantea si realmente acatan las normas por respeto al adulto o las consideran como entidades supraindividuales independientes de cualquier otra consideración o utilidad. Experimentos de juegos con niños muestran que cuando alguien incumple los pasos en el juego al transgresor se le amonesta con frases como "*a nosotros no nos gusta jugar así*", "*no se hace así*" (Tomasello, 2010, p. 63, 67).

Significa que no solamente la autoridad o la reciprocidad son suficientes para que el niño muestre respeto por las normas, sino que existe una actitud de identificación con los otros, "*el yo*" como uno (*self*) y *el yo como uno entre muchos* (Nagel, 2004). Como Tomasello y Rakoczy (2003) afirman, se trata de amoldarse al grupo, primero con

padres, familia y escuela, el otro significativo de G. H. Mead y posteriormente la adhesión a algún grupo, el otro generalizado de Mead.

Las normas morales son normas sociales universales de gran importancia en la evolución humana. Son imprescindibles en los niveles biológicos más básicos como la búsqueda de alimento o sexo y totalmente enraizadas en el desarrollo de las emociones (Nichols, 2004). Claros ejemplo son la culpa y la vergüenza, reacciones emocionales frente a entornos normativos o punitivos que hasta los humanos más primitivos son capaces de construir. El niño huye de esta situación y quiere amoldarse al grupo lo que lleva a considerar que existe algún tipo de identidad grupal y racionalidad social. La socialización facilitará la tarea de ayudar, cooperar y ser generosos o egoístas; de seleccionar a quien no se aprovechará de ellos.

Los valores, las normas o reglas morales están presentes en el ámbito de cualquier grupo social humano. Cada grupo cultural se diferencia de los otros en el peso que sobre el mismo tiene la tradición y la costumbre. Según Snarey (1985) autores como Kohlberg señalan que el razonamiento postconvencional no es fácil encontrarlo en las culturas tradicionales, donde la conformidad con la normas no incita a los individuos a buscar razonamientos de niveles superiores. Quizás el método empleado, como la entrevista de Kohlberg, carezca de la universalidad necesaria y sea poco concluyente.

Todo grupo social abierto necesita un nivel determinado de organización jerárquica con unos límites marcados por la justicia, la equidad, las convenciones, el sistema de valores, las creencias e ideologías. La lectura que los individuos hacen, cómo perciben la jerarquía, estatus, poder o la libertad difieren de unas culturas a otras. Las culturas como los individuos son multifacéticas, *no globales*, y su impacto en cómo razonan sobre cuestiones de la vida cotidiana es diferente (Nucci, 2003). La información previa que poseen las personas respecto al efecto de un acto cambia la perspectiva de esa acción moral. Por ejemplo en el caso del castigo físico sobre los niños, dentro de la misma cultura existen puntos de vista diferentes sobre si es o no moralmente correcto su uso (Wainryb, Turiel, 1994).

Nisbert y Cohen (1996) explican las diferencias culturales y toman como ejemplo la cultura del honor en Estados Unidos con datos históricos y experimentos. Sus resultados muestran que la cultura puede modificar el nivel de tendencias agresivas, el umbral del desencadenamiento de la lucha y que una norma social puede resistir al cambio aunque el desencadenante original haya desaparecido. Milgram (1974) en sus trabajos sobre la concepción de la autoridad revela el poderoso papel de esta como modelador en el desarrollo moral y el aprendizaje acerca de los principios del daño. También la diferencia de una cultura a otra y que la capacidad de mandar y obedecer la comparten los humanos con parientes próximos como los primates.

No existe un absoluto moral universal, el valor es relativo a la cultura concreta y está sujeto a variación. También la conducta prosocial es diferente para cada persona según el contexto o situación específica y viene determinada por los procesos básicos cognitivos, afectivos y conductuales (Martí Vilar, 2002). Cada cultura enseña variantes morales, variantes que en ocasiones facilitan juicios con arreglo a las consecuencias y en otras a las causas que las impelen (Hauser, 2008). Aunque diferentes reglas sociales son universalmente reconocidas en la vida cotidiana; en ocasiones, es inevitable que moralidad y convención cultural se confundan dado que la socialización actúa adoptando las convenciones de cada clase social o grupo étnico (Nucci, 2003).

La moralidad de los niños y niñas es muy similar entre diferentes culturas; pero no ocurre lo mismo con la moralidad de esos mismos niños cuando de adultos muestran importantes diferencias de una a otra cultura en un período histórico concreto (Shweder *et al.*, 1987). Los factores culturales en ocasiones concuerdan con lo moralmente correcto, pero no siempre es así al aparecer los sesgos semánticos que favorecen unos derechos de unas personas sobre otras (Nucci, 2003). Estos sesgos son errores que ciegan a los individuos a las consecuencias de sus actos (Baron, 1998). Evitan los conflictos, enfrentarse a la tradición, la costumbre, la autoridad e inconscientemente crean un código moral para el respeto a la autoridad y las tradiciones y un segundo código moral para la justicia y el bienestar humano (Shweder, *et al.*, 1987).

Dicotomía cognitiva de un código moral racional, pero intersubjetivo que permite aceptar como válidas las normas políticas, en la medida que como juicios prácticos pretenden ser objetivos y aceptables por ellos mismos (Cortina, 2010). Se aceptan las convenciones, pero ¿cómo se llega a las convenciones y cómo se mantienen? Para Lewis (1969) las convenciones se convierten en convencionales gracias al conocimiento común, emergen de la interacción social y la transmisión de la información, del uso del sistema de señales que como en cualquier organización biológica aparecen de forma espontánea. La libertad de acción favorece que los sujetos se organicen ellos mismo en grupos en beneficio de una estrategia cooperativa para obtener el resultado mutuo socialmente más beneficioso (Skyrms, 2007).

A modo de resumen se puede decir que los núcleos estructurales del cerebro, reguladores de las respuestas básicas y su capacidad de amoldarse al medio ambiente facilitan las emociones. De esas emociones junto a la capacidad cognitiva de la persona, su herencia genética y cultural resulta la interacción social y la aparición de normas sociales y morales.

Capítulo 2. Modelos teóricos de la cognición moral

Este capítulo introduce una aproximación a algunas de las teorías cognitivas consideradas importantes en la Psicología Moral. La aproximación en sus contenidos permitirá conocer un poco mejor los constructos seleccionados en este estudio.

2.1. Introducción

A lo largo de la historia no han sido pocos los autores que se han preocupado por dar un sentido y razón a la moral. Destacar filósofos como Kant (1996) quien propugna una moral sujeta a un razonamiento desapasionado, o Hume (2008) que entiende el juicio moral gracias a las emociones y que el comportamiento moral busca la utilidad de los actos como lo mejor, prestar ayuda es lo correcto, da buena sensación y hacer trampas es malo porque da mala sensación.

El hombre nace con un sentido moral innato que es el motor del juicio moral y sin razonar conscientemente aporta la justificación de las tendencias o creencias. El sentido moral de Hume (2008) es libre y valorativo, provoca las emociones que codifican lo que está bien o está mal según las condiciones en que se percibe una acción. Pero, ¿cómo hace el sentido moral para matizar unas emociones y no otras?

Hoffman (2002) sitúa la empatía en el centro de su teoría moral, como el núcleo que hace posible la vida social. Los niños pequeños ven experimentar una determinada emoción en otros niños y sienten algo parecido. En el período de madurez la empatía se aparea con la reflexión y la conciencia, cuando se es capaz de adoptar la perspectiva de otra persona. Las emociones pueden guiar al niño en lo que hace, pero no ayudan a distinguir entre normas sociales y normas morales, ¿por qué ciertas normas morales son correctas en un contexto e incorrectas en otros? Aunque las emociones hacen que el ser humano se incline hacia uno u otro lado es necesario entender el proceso valorativo que provoca la emoción.

El fenómeno de lo moral forma parte de las ciencias empíricas ya a finales del siglo XIX, aunque para la psicología no toma cuerpo hasta bien entrado el siglo XX. Por un lado Wundt (1990) no da cabida a investigar lo moral, sin negar su existencia, pero postula que hay que abordarlo desde la perspectiva del método histórico-cultural. De otra parte, según Pinillos, la eliminación progresiva del lenguaje introspectivo por su equivocidad en la investigación psicológica (Pinillos, 1975, p. 683).

Al separar Filosofía de Psicología para hablar de lo moral y más en concreto de moral como proceso psicológico es justo mencionar, aunque brevemente, en qué forma el fundador de la Psicología Experimental consideró estos procesos y cómo, por

ejemplo, sus aportaciones ejercieron notable efecto sobre autores como E. Durkheim o Th. Ribot (Pérez-Delgado, 1995).

Wundt reacciona contra el individualismo moral propio de los postulados filosóficos de la Ilustración y se plantea la cuestión de si lo moral es un fenómeno individual o por el contrario es un fenómeno social. Tratará de alejarse de las reflexiones metafísicas y psicológicas sobre los hechos de la vida moral considerando la psicología de los pueblos el cuadro donde enmarcar la "Historia de las costumbres" y de las representaciones morales desde el punto de vista psicológico (Wundt, 1990). La explicación psicológica del hecho moral será siempre unilateral si solamente se parte de la conciencia subjetiva para su explicación.

Wundt va más allá al abordar el concepto de "costumbre moral": la costumbre emana de las normas de voluntad, de las normas morales. Unas regulan la conducta del individuo y de su relación con los demás y las otras regulan la vida en comunidad, en grupo, familia, estado, etc. Es el estudio de las costumbres, la religión y el lenguaje *el objeto de la psicología de los pueblos, que no pueden ser estudiadas únicamente por las propiedades de la conciencia individual, sino que la vida en común supone una multitud de influencias recíprocas.*

Ribot en *La psicología de los sentimientos*, (1924) y *La psicología alemana*, (1879) ofrece su propia interpretación de la psicología moral de Wundt (Grusec y Lytton, 1988; Pérez-Delgado y García Ros, 1991). Para Ribot existen unas emociones simples o innatas y otras complejas, producto de la construcción de imágenes, conceptos e ideales. De acuerdo con esto la tarea de la psicología partirá de las formas más simples del instinto social en los animales, de aquí a los hombres y después al desarrollo de las tendencias morales. Dos aspectos fundamentan la evolución del sentimiento moral en el hombre: la evolución interna o sentimiento de en él mismo y por él mismo y la evolución externa producto de las condiciones de existencia y de medios coercitivos.

Wundt introduce la psicología de los hechos morales en el sentido de la "*costumbre moral*" y Ribot con el mismo método histórico-cultural habla del análisis del *sentimiento moral* (postura cercana a la psicología individual). Será É. Durkheim (Pérez-Delgado, 1995) quien prefiere hablar de la "*ciencia de las costumbres*" y tomar las costumbres morales como las realidades más objetivas y que expresan mejor el carácter social y comunitario de lo moral. Es la exclusión del factor individual del método sociológico, la preponderancia de la sociedad y la negación de todo finalismo en la evolución colectiva como parámetros básicos para explicar lo moral.

2.2. El constructivismo: de J. Piaget a L. Kohlberg

Para el constructivismo el ser humano es parte activa de la realidad que le rodea, dotándola de significado (Mahoney, 2005). G. Kelly (1955) en su obra *The Psychology of Personal Constructs* (Boeere, 1998) propone que la capacidad de interacción social de la personas es posible gracias al entendimiento que tienen de constructos y conductas. Construir acciones y anticiparse a los demás favorecen las experiencias personales, pensamientos, emociones, conductas y a su vez estos procesos construyen la realidad externa.

2.2.1. Las propuestas de J. Piaget

Piaget (1974) se interesó en estudiar los valores morales como hechos, como juicios sobre lo bueno o lo malo. Piaget tomó de Federico Rauh su concepto de "experiencia moral", entendida como toma de conciencia personal y subjetiva. Piaget aborda este concepto de manera objetiva, de comprensión y coherencia de las normas morales y lo transforma en juicio moral. La postura de Piaget también rompe con la concepción moral de Durkheim, basada en la obligación moral, la autoridad moral, la disciplina y el castigo. La moral en Piaget tiene dos ángulos distintos: la moral entendida como código racional, fruto de la reflexión y la razón; y la que resulta de la costumbre, las convenciones sociales y la autoridad.

Piaget parte de la idea de que la moral en sí misma está por encima de la costumbre y la autoridad y resulta de un proceso estructural evolutivo de la moral convencional a la del código racional o desde una moral heterónoma a una moral autónoma. Proceso que ocurre en el niño paralelo a su madurez cognitiva, de relaciones lógicas y causales y no tanto por la tradición, la familia, la escuela o el influjo social.

Como apunta (Rodrigo, 1985, p. 628) *"la conducta moral del individuo responde a un marco interpretativo en el cual los estímulos se organizan en conceptos y categorías. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto en la construcción del significado y asimilación de las experiencias sociales en pautas. Los principios organizadores de este mundo infantil son diferentes a los del adulto, lo cual implica que las situaciones sociales son percibidas e interpretadas de modo diferente por unos y por otros"* (citado en Pérez-Delgado et al., 1991, p.53).

En una primera fase los niños confunden y toman como suyos los puntos de vista de los adultos y de los otros niños; pero se van clarificando a la par que se diferencia el yo de los otros. Es el paso del egocentrismo a la descentración, del relativismo a la abstracción. Este proceso cognitivo conduce al niño a considerar los valores morales como supraentidades independientes de la conciencia y la autoridad, es el llamado realismo moral de Piaget (Beltrán Llera, 1982; Díaz Aguado, 1982).

El realismo moral es evolutivo. Al principio los niños toman las normas en su sentido literal; juzgan las acciones de manera objetiva independiente de las circunstancias o intenciones e influidos por la imposición de los adultos. En torno a los cuatro años van diferenciando las acciones intencionadas de las involuntarias. Es el paso de la acción al pensamiento verbal, de la heteronomía y la responsabilidad objetiva a la responsabilidad subjetiva referido a los principios generales o la conducta de los demás.

2.2.2. El razonamiento moral según L. Kohlberg: niveles y estadios del desarrollo moral

Kohlberg (1976) presupone que el desarrollo moral se construye en estructuras resultado de la interiorización de reglas sociales y su interacción con el medio. Los niños aprenden del conflicto con el contexto cómo ordenar los valores. Su preferencia nace desde su interior, al cuestionar unos valores frente a otros mediante un proceso de reflexión que permite jerarquizarlos, de manera consciente, no por simple y pura aprendizaje inconsciente. El niño adopta los diferentes roles en la familia y la escuela donde aprende a ponerse en el lugar de los otros. Esta asunción de roles supone una perspectiva social, básica para entender los sentimientos, emociones y pensamientos de la otras personas.

El desarrollo moral es un cambio de estructuras que se suceden en un proceso común a todas las culturas. La diferente moral entre culturas es de contenido no de formas resultado de un orden previsible y lógico de estadios en el desarrollo. Para alcanzar un nivel superior de razonamiento es imprescindible haber pasado antes por otro anterior e inferior. *"Mientras que el desarrollo lógico es necesario para el desarrollo moral y le marca límites a éste, la mayor parte de los sujetos pertenecen a un estadio de desarrollo lógico superior al que se encuentran en los estadios del desarrollo moral"* (Kohlberg 1987, p. 91-92).

Según Pérez-Delgado *et al.*, (1991) la mayoría de las personas son capaces de un razonamiento lógico-formal y muy pocos utilizan un razonamiento moral posconvencional o de principios. Kohlberg (1987) postula que la existencia del razonamiento moral resulta de la alternancia entre el pensamiento lógico y la capacidad de ponerse en lugar del otro. Es una perspectiva sociocognitiva e integra el razonamiento

moral con el rol social que le corresponde. Entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral está el razonamiento sobre los pensamientos de uno mismo y de los otros. El niño y el adolescente van integrando paralelamente su rol social con la toma de conciencia de la perspectiva del otro en una secuencia de estadios de juicio moral.

Los estadios del juicio moral están jerarquizados. Los estadios inferiores son superados por estructuras cognitivas de orden superior. Las superan, no eliminan, y mantienen de forma reorganizada y diferenciada. El crecimiento lógico e irreversible hace de los estadios estructuras completas y diferentes entre sí. El conflicto entre las reglas morales y el *punto de vista del individuo* se postula en tres niveles y seis estadios:

Nivel preconventional. La persona conoce básicamente las reglas sociales, pero no las entiende, le resultan extrañas y no las justifica ni mantiene. Niños, preadolescentes, algunos adultos y numerosos delincuentes aparecen en este nivel.

Nivel convencional. Nivel donde coinciden la mayoría de las personas socialmente integradas que conocen las reglas sociales, las razonan, apoyan y fundamentan.

Nivel posconvencional. Es el nivel de los principios morales universales. Se aceptan las leyes, reglas e instituciones; pero se cuestionan cuando van en sentido contrario a la integridad de las personas. Kohlberg (Pérez-Delgado *et al.*, 1991) incide en la importancia de este nivel, por su peso en la justicia universal y de derechos humanos. El juicio moral posconvencional se mueve en la óptica del ser humano por sí mismo y no sólo como miembro social.

Esquemáticamente sería:

I. Nivel preconventional.

Estadio 1. Orientación a la obediencia y el castigo.

Estadio 2. Orientación egoísta e instrumental.

II. Nivel convencional.

Estadio 3. Orientación de “buen(a) chico(a)”.

Estadio 4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social.

III. Nivel postconvencional.

Estadio 5. Orientación legalista (jurídico- contractual).

Estadio 6. Orientación por principios éticos universales.

Tabla 1. Niveles y estadios según Kohlberg. (Tomado de A. Cortina, 1996. pág.24).

La propuesta sociomoral de Kohlberg (Pérez-Delgado *et al.*, 1991) explica la *perspectiva social*, diferente para cada nivel, que adoptan las personas frente a los hechos, valores y deberes morales:

.Nivel preconventional. Perspectiva individual concreta. Son los propios intereses del individuo. No le interesa el modo recto de obrar. Evita los riesgos y defiende su interés concreto.

.Nivel Convencional. Perspectiva de "miembro de la sociedad". El grupo está por encima del individuo a quien le preocupa su rol social y lo que esperan de él. Defiende los intereses de la sociedad como suyos. Busca la lealtad, la aprobación social y el bienestar de los demás. Kohlberg (1976, p. 35) considera que *"...El individuo convencional subordina las necesidades del individuo al punto de vista y las necesidades del grupo o la relación común"* (citado en Pérez-Delgado *et al.*, 1991, p. 65).

.Nivel postconvencional o de principios. Perspectiva "anterior a la sociedad". Plano de orden superior que nace desde el principio universal de la sociedad humana, ajeno a cualquier sociedad concreta. Es el rol ideal de cualquier individuo racional frente a lo bueno y lo malo. Aunque entre la madurez moral o de principios y los hechos o acción moral intervienen otros componentes como las emociones, los motivos, la intención, el carácter, la situación ambiental y los valores comúnmente aceptados. Esto explicaría porqué no siempre es posible vivir con una moral de principios universales.

Conviene incluir por su importancia el punto de vista de Carol Gilligan (1982), que estructura los tres niveles de desarrollo moral sobre la base de Kohlberg, pero con contenido diferente: las mujeres se interesan antes por una ética de cuidado.

Primer nivel	Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.
Transición	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta
Segundo Nivel	Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano.
Transición	Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros.
Tercer nivel	Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte y el cuidado a los demás por otra.

Imagen 5. Niveles de desarrollo moral según Gilligan.

Información de la tabla extraída de Gloria Marín, "Ética de la justicia y ética del cuidado". Asamblea de Dones d'Elx, 1993. En <http://www.nodo50.org/doneselx/etica.htm>

La particularidad del juicio moral es no ser el único determinante de la conducta moral, aunque sí el más importante y característico de ésta. La de la conducta moral es estar ceñida al momento concreto y puede no volver a repetirse. La investigación deberá centrarse en conocer la estructura y organización del juicio moral de las personas (Colby-Kohlberg, 1987; Mogdil y Mogdil, 1986).

A continuación se presenta un esquema de los distintos niveles y estadios del desarrollo moral según Kohlberg:

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

Tabla 2. Nivel I y estadios 1 y 2 del desarrollo moral.

Tomado de L. KOHLBERG (1976), Moral stages and moralization: The cognitive development approach. Moral development and behavior: Theory, research and social issues. Holt, Rinehart and Wilson (pág: 34-35) Nueva York. Citado en García-Ros, Pérez-Delgado y García Martínez (199, p. 62-63)

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

Tabla 3. Nivel II, y estadios 3 y 4 del desarrollo moral.

Tomado de L. KOHLBERG (1976), Moral stages and moralization: The cognitive development approach. Moral development and behavior: Theory, research and social issues. Holt, Rinehart and Wilson (pág: 34-35) Nueva York. Citado en García-Ros, Pérez-Delgado y García Martínez (1991, p. 62-63)

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

Tabla 4. Nivel III y estadios 5 y 6 del desarrollo moral.

Tomado de L. KOHLBERG (1976), Moral stages and moralization: The cognitive development approach. Moral development and behavior: Theory, research and social issues. Holt, Rinehart and Wilson (pág: 34-35) Nueva York. Citado en García-Ros, Pérez-Delgado y García Martínez (1991, p. 62-63)

2.3. La Teoría del Dominio de E. Turiel

Este autor merece su mención por su diferente aportación al enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget y Kohlberg. Para Turiel la madurez y el desarrollo moral es el resultado integral de los elementos y normas sociales (convencionales y morales) con diferencias en grados y niveles según cada persona. Los niños ya desde pequeños son capaces de distinguir las normas morales de las convencionales. Esta dicotomía le permite explicar la relación entre juicio moral y acción moral.

2.3.1. Moralidad, normas y convenciones morales

Las normas convencionales son uniformes para todos los miembros de un colectivo determinado puesto que su estatus y aprobación dependen del grupo y del consenso que entre ellos se establece. Su importancia o trascendencia dependerá en gran medida de la autoridad imperante, de la costumbre y la coordinación social.

Las normas morales son postulados de un ámbito superior que están por encima de cualquier convención social. Su universalidad descansa en razones de justicia universal, derechos de las personas y el bienestar de los individuos. Por lo tanto moralidad y convención social son dos estructuras distintas que evolucionan como dos sistemas evolutivos diferentes pero que lo hacen de manera paralela. Estos dos conceptos deben ser estudiados separadamente.

Al contrario de Piaget y Kohlberg para quienes desarrollo moral y convención social son dos conceptos que nacen juntos y van emergiendo desde los estadios inferiores, donde están indiferenciados, a la etapa última donde el pensamiento moral se separa de la norma convencional. Si para Piaget y Kohlberg el concepto social evoluciona relacionado con estructuras cognitivas centrales, para Turiel existen marcos conceptuales-evolutivos diferentes.

El juicio moral es más el resultado de la suma de experiencia y acción social a diferencia de la convención social que es el resultado de la experiencia individual dentro de un contexto social o norma determinada. Son pues las convenciones uniformidades de conducta que coordinan las acciones de los individuos dentro de un sistema social (Turiel, 1975, p.79). En un estudio de Turiel (1978) con sujetos de seis a veinte y cinco años reafirma su hipótesis de que existen dos sistemas uno moral y otro convencional que son distintos, separables e imprescindibles para comprender cómo el niño entiende el mundo que le rodea.

Varias investigaciones le permiten establecer siete niveles en la evolución de los conceptos socio-convencionales:

- 1.- La convención como uniformidad social descriptiva.
- 2.- Negación de la convención como uniformidad social descriptiva (8-9 años)
- 3.- La convención como afirmación de un sistema de reglas (10-11 años)
- 4.- Negación de la convención como parte del sistema de reglas (12-13 años).
- 5.- La convención como medida por el sistema social (14-16 años).
- 6.- La negación de la convención como standards sociales (17- 18 años).
- 7.- La convención como coordinación de interacciones sociales (18-25 años)

Su obra *“El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención”* (1984) es básica para comprender cómo las personas razonan y diferencian moralidad de convención social en distintos dominios de la niñez hasta la edad adulta. Estos dominios son sistemas estables que organizan el conocimiento social merced a una interacción constante del niño con el medio más inmediato. Los grupos sociales cercanos al niño, familia, escuela, padres serán quienes le facilitan los conceptos sociales. La moralidad en el niño, el dominio moral no depende del contexto social y ni éste lo define.

Existen dos tipos de normas, moralidad y convención social, ambas logran la acomodación del sujeto al grupo, guían a la persona y tienen una función modeladora. Estos dos vectores, moralidad y convención social, definen por un lado el interés particular del individuo, el interés frente a los otros y los procesos tanto racionales como irracionales que determinan la conducta. Sería, en definitiva, la socialización del niño y su compatibilidad con los intereses del grupo. La interacción recíproca con el medio que va a permitir construir conceptos descriptivos y prescriptivos.

El niño sabe distinguir las normas que imponen los adultos de las normas del juego, acepta las primeras por su imposición, pero no acepta cambios en las segundas. Las normas en el juego serían aquellos acontecimientos sociales que implican consecuencias intrínsecas. Las normas sociales serían aquellas convenciones que suponen reglas y expectativas. El tipo de juicio elaborado está directamente relacionado con el tipo de interacción existente. Distingue entre una moralidad de “lo que se debe hacer” de otra de la costumbre o “de lo que es”. La primera sería la cooperación social y la segunda la coerción social. El niño progresa desde una fase de egocentrismo a otra de

perspectivismo merced a todo un conjunto de alteraciones en las relaciones sociales por coerción y por cooperación hasta alcanzar el juicio moral autónomo.

2.3.2. Cambios evolutivos y madurez moral

Para Turiel (1975, 78 a, 78 b) el desarrollo del razonamiento socio-convencional aparece el niño antes de la adolescencia, antes del estadio cuatro que propone Kohlberg. La distinción entre moralidad y convención social es independiente de la edad. Turiel en sus investigaciones encuentra cambios evolutivos en la madurez social en ambos dominios y además son diferentes en las distintas edades. El pensamiento y el conocimiento no forman parte de la estructura biológica del sujeto, son el resultado de una interacción con el medio, como tal interacción deviene en estructuras diferentes o como dice Turiel en la construcción de distintos dominios de conocimiento.

Distingue básicamente tres tipos de dominios: moral, social y psicológico; pero el pensamiento y el conocimiento no se reparte de manera equitativa entre ellos. Cada individuo aparecerá con un resultado diferente, esto es, una estructura distinta en cada sujeto. Puesto que las estructuras cognitivas son parte de cada uno de estos dominios, también encontraremos diferentes tipos de razonamiento, lógico-matemático o moral. Cada dominio es una reorganización del pensamiento y esto nos permite identificar las partes separadas de la evolución de su estructura.

2.3.3. Moralidad y justicia social

Para Turiel las prescripciones morales son universalmente válidas puesto que son similares a las personas independientemente de sus circunstancias personales, no se asientan en las preferencias individuales sino en criterios de acuerdo y consenso institucional.

Las convenciones sociales son relativas al contexto inmediato del sujeto. El sistema social y la práctica institucional son su base y fundamento, pero el cómo están guiadas depende de las prescripciones morales. Las investigaciones de Turiel indican que los sujetos en diferentes edades manifiestan que la preocupación por la justicia y los derechos humanos no siempre prevalece sobre la adhesión a normas institucionales o a las directrices de la autoridad.

2.3.4. Juicio y acción moral

Turiel considera que no siempre la conducta es el resultado de su inmediatez práctica, es decir, no siempre las acciones morales están directamente relacionadas con los juicios morales.

Muchos estudios de carácter evolutivo demuestran la discrepancia entre pensamiento moral y acción moral (Kohlberg, 1969; Piaget, 1932; Hogan, 1973; Kurtines y Greif, 1974; Mischel y Mischel, 1976). Turiel (1984) propone que para explicar las relaciones entre juicio moral y acción moral hay que centrarse en los diferentes dominios de juicio social y cómo están coordinados. Blasi (1980) argumenta que las investigaciones del juicio moral y la conducta moral se han realizado en situaciones donde los sujetos son enfrentados a presiones sociales que les obliga a actuar de un modo diferente a su propia convicción moral. Pero en estas condiciones extremas de conducta no es fácil de interpretar a qué dominio del juicio moral corresponden, puesto que el contexto situacional determina los parámetros de esa respuesta y se pueden confundir respuestas concretas que parezcan similares cuando en realidad son diferentes en intención o significado (Smetana, 1989).

Como destacan Puig y Martínez (1989) este problema no queda resuelto como tampoco la explicación de los juicios morales precoces, la importancia de la emotividad en el fundamento de los juicios morales o el por qué algunos individuos elaboran juicios morales altamente complejos.

2.4. El Modelo de los Cuatro Componentes de J. Rest

Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, (1999 b), en la línea de Kohlberg se centran en la cognición en su investigación del juicio moral. Los derechos, deberes, justicia, orden social, entre otros conceptos dan sentido a la experiencia social del individuo en un continuo evolutivo durante la transición del sujeto a la edad adulta. Como Kohlberg admiten el paso de un pensamiento convencional a otro postconvencional. Estos cambios son secuenciados, no como piensa Turiel (1984) que son dominios separados e independientes.

2.4.1. La Perspectiva tripartita

La moralidad se compone de tres elementos básicos: el afectivo, cognitivo y conductual. En términos de variables se puede decir que:

Afectivo: sentimiento, motivaciones, emociones.

Cognitivo: razonamiento, cogniciones, pensamiento.

Conductual: acciones y conducta observable.

Rogers (1999) señala que estas variables no están altamente intercorrelacionadas. Lickona (1991, p. 51) señala que: *“el carácter tiene tres partes interrelacionadas: conocimiento moral, sentimiento moral y conducta moral. Buen*

carácter consiste en conocer el bien, desear el bien y hacer el bien...". Según Lickona (1997) en la tarea diaria del profesor está entre otras mostrar a sus alumnos las directrices morales y los valores.

La investigación demuestra que hay muchas clases de afectos, de cogniciones y de conductas que determinan la moralidad (Bebeau, Rest y Narvaez, 1999). Para Rest (1983) la conducta moral es el resultado de la interacción interna entre cognición y afecto. Por ello la gente manifiesta grados diferentes en los conceptos de justicia que determinan su juicio moral (Rest, 1986 a)

2.4.2. El Modelo de los cuatro componentes

El desarrollo moral no es un proceso unitario, sino que existen componentes que ejercen una función distinta entre las relaciones de afecto, cognición y conducta. Define cuatro componentes como pilares básicos en la producción del acto moral como resultado de la interacción entre estos y no como un rasgo general de la persona. Los componentes son los siguientes:

Componente 1: Sensibilidad moral.-

Solamente existe conducta moral si el individuo la codifica como tal. Existen diferencias individuales entre las personas, según su sensibilidad hacia las necesidades y deseos de los demás (Schwartz 1977). La sensibilidad progresa con la edad y el papel de la empatía es muy importante como respuesta primaria ante situaciones que no requieren un procesamiento cognitivo complejo (Hoffman, 1991)

Componente 2: Juicio moral.-

Es el postulado de Kohlberg sobre qué acción de todas las disponibles está más justificada éticamente. Cada individuo adquiere experiencias sociales que le ayudan a crearse la noción de lo que es justo. Desarrolla su concepción de la organización social y de cómo organizarla. Cómo las personas codifican las situaciones con "esquemas" y cada persona funciona con esquemas distintos ante una misma situación. Surgen las diferencias entre ellos de cómo calificar lo que es moralmente correcto. Lawrence (2007) indica que la afiliación a un sistema de creencias e ideologías puede superar el sentido personal de la justicia y por ende la decisión moral.

Componente 3: Motivación moral.-

Decidir lo que realmente se hará entre varios valores en conflicto. El individuo analiza cada valor en función de las acciones que de este se derivan. Puede llegar a

preferir valores no morales que le resulten más atractivos entre otras opciones (Rest, 1984). Calcula la utilidad de cada objetivo y actúa o no con arreglo al ideal moral. La elección entre las diversas alternativas está condicionada por la distorsión entre las diversas perspectivas y la empatía.

Componente 4: Carácter moral.-

Es la fuerza de convicción, perseverar, tener habilidades efectivas. Planificar metas, autodisciplina, capaz de autorregular su conducta. Hay factores que activan motivos diferentes a los morales. La valoración coste – beneficio. Factores que inciden en la autoestima. Aceptar la existencia de los otros. (Rest, 1984).

2.5. La Gramática moral universal de M. Hauser

Este punto de vista teórico trata de explicar las diferencias entre *lo que es y lo que debe ser*. Busca comprender la actitud y la motivación en el ser humano; entender si los dilemas morales poseen rasgos característicos que los diferencien de los dilemas no morales. La elaboración de los juicios morales no siempre emanan de principios explícitos recibidos. El resultado del juicio moral está mediado por procesos inconscientes, por una gramática moral oculta que valora las causas y las consecuencias de las acciones propias y ajenas.

2.5.1. Introducción

Mikhail (2007, 2009), Hauser (2008), Dweyer (2009), hacen una importante aportación a los estudios de la moral. No aceptan la postura de que el ser humano posee una capacidad moral innata derivada de la herencia evolutiva producto de los principios básicos de la ayuda mutua (Baumard, 2010). Tampoco la idea de que existe una facultad humana innata para la adquisición y aprendizaje de normas morales (Kelly, Stich, 2007).

Su idea básica es que el ser humano posee un instinto moral o capacidad para generar juicios sobre lo que está bien o mal a partir de una gramática inconsciente de la acción. En la innovación en el campo de la lingüística aportada por Noam Chomsky en los años cincuenta (Pinker, 1999), aparece el lenguaje como un rasgo universal de la toda mente humana. La gramática universal aporta las herramientas básicas para construir lenguajes concretos. De la misma manera la facultad moral está equipada con una Gramática Moral Universal, una caja de herramientas apta para construir sistemas morales concretos. El instinto moral es ajeno a los mandatos dictados desde las religiones y los gobiernos. La Gramática Moral Universal subyace a los juicios de lo que está bien y de lo que está mal.

Un primer rasgo del dilema moral es la necesaria aparición entre dos obligaciones diferentes, un conflicto entre dos deberes antagónicos. En las investigaciones sobre el dilema se deduce que primero ocurre una reacción automática con un determinado resultado y después una valoración crítica si somos capaces de ponernos en el lugar del protagonista del dilema (Huebner *et. al.*, 2010).

Esta reacción automática es la clase de emoción que aparece merced a un análisis inconsciente de las causas y consecuencia de la acción. Ante el conflicto moral que deviene de manera inesperada la persona no valora la situación de manera clara y racional. Su reacción es un impulso en una u otra dirección, mediado por las emociones, sin espacio ante las distintas opciones posibles, las causas y consecuencias de este acto.

Razonamiento y emoción son importantes en la conducta moral, pero no explican el proceso que conduce a un juicio moral, ¿por qué existen determinadas emociones y determinados principios de razonamiento?, ¿qué principios subyacen a los juicios morales?

Huebner, Lee, Hauser (2010) destacan la importancia de Piaget y Kohlberg en sus aportaciones al desarrollo moral, sin embargo tratan de explicar algunas cuestiones que no aclaran estos científicos. Entre otras preguntas cabe plantearse: ¿Por qué y cómo debe contar la autoridad? ¿Qué hace que un veredicto de los padres sea bueno o malo? ¿Cómo se reconoce en cada lengua la etiqueta lingüística de bueno o malo? ¿Qué criterios se usan para situar a un niño en una fase u otra del desarrollo? ¿Realmente es posible valorar si una persona de manera consciente y racional ha alcanzado la fase final de Kohlberg, a partir de una entrevista de cuarenta minutos donde se le pide que justifique y razone sus decisiones?

Por último: no queda claro si el razonamiento precede o sigue al juicio moral. Aunque se acepte como consenso general que el razonamiento moral determina de alguna forma el juicio moral queda en el aire saber si esta es la única forma de operación mental que subyace al juicio moral. Algunos animales son capaces de distinguir entre acciones intencionadas y accidentales. Niños por debajo de la edad que corresponde a las fases morales de Piaget y Kohlberg pueden diferenciar entre convenciones morales y sociales o entre consecuencias buscadas y previstas.

En la empatía se encuentra el núcleo que hace posible la vida social (Hoffman, 1991). Los niños pequeños ven experimentar una determinada emoción en otros niños y sienten algo parecido. En el período de madurez la empatía se aparea con la reflexión y la conciencia, cuando se es capaz de adoptar la perspectiva de otra persona. Las emociones pueden guiar al niño en lo que hace, pero no ayudan a distinguir entre

normas sociales y normas morales, ¿por qué ciertas normas morales son correctas en un contexto e incorrectas en otros?

2.5.2. La facultad moral: desarrollo y evolución

Aunque las emociones hacen que las personas se inclinen hacia uno u otro lado es necesario entender el proceso valorativo que provoca la emoción. Conocer la capacidad que permite a cada individuo valorar automáticamente y de manera inconsciente una ilimitada variedad de acciones en relación a unos principios de lo que es lícito, prohibido u obligatorio. John Rawls y Noam Chomsky (Hauser, 2008) proponen la existencia de semejanzas entre lenguaje y moral. Hay una gramática común universal e interesa y descubrir su estructura. La gramática universal se refiere a todos los principios de que dispone cada niño para adquirir el uso de cualquier lengua. La facultad lingüística es la competencia del individuo normal maduro en relación con los principios que están en la base de su lengua materna. El niño nace con este principio operativo aunque no pueda expresar dicho conocimiento. En lo moral el niño está equipado con esta maquinaria que permite emitir veredictos fundado en principios inconscientes e inaccesibles. Es una criatura con instintos morales.

La facultad moral contiene un conjunto universal de reglas donde cada cultura introduce determinadas excepciones. Los valores éticos son específicos de cada cultura y admiten variaciones. Cada cultura expresa una gramática moral específica. La educación y otros factores favorecen las variantes morales. La emoción modula lo que realmente se hace frente a lo que se entiende como moralmente permisible. Hay que buscar los principios que explican cómo se perciben las acciones y acontecimientos en relación a sus causas y consecuencias morales para uno mismo y para los demás (Heider y Simmel, 1944; Scholl y Tremoulet, 2000; Zacks y otros, 2001; Zacks y Tversky, 2001; Scholl y Nakayama, 2002; Wegner, 2002).

DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DE LA FACULTAD MORAL

Rawls (1986, 1997) propone el sentido de justicia como equidad, la equidad es justicia, un sentido de justicia basado en principios inconscientes. Al igual que los niños construyen de manera ilimitada expresiones de lenguaje también elaboran principios adecuados que no se encuentran en su propia experiencia, lo que significa que inconscientemente posee el conocimiento adecuado. Los humanos emiten juicios sobre lo justo e injusto, lícito o ilícito, en ocasiones sin saber por qué o sin dar una explicación que no se contradiga con la conducta; son juicios que surgen de manera rápida, sin reflexión, sin emoción y sin justificación. Estos juicios se hacen sin tener conciencia alguna de principios o normas morales específicas; aunque una vez emitidos están sujetos a valoración. Lo que un individuo sabe poco o nada tiene que ver con lo que dice o decide hacer; hay que ahondar en la problemática de distinguir entre procesos

responsables de la implantación e inculcación de esos principios y los procesos que llevan a aceptarlos o rechazarlos.

Así como las lenguas son tan incomprensibles unas de otras y se diferencian por la situación de las palabras, es decir, la manera como se juntan para formar frases; los juicios de equidad y el intercambio equitativos son tan diferentes e incomprensibles de una cultura a otra como los juicios de gramaticalidad sobre el orden de las palabras en una pregunta. Cuando el niño adquiere la lengua materna con todas las posibles ordenaciones es difícil introducir formas alternativas. Estos parámetros de construcción del lenguaje son similares a los que ofrece la gramática moral universal posibilitando aplicar unos principios y rechazando otros.

El sentido innato de la equidad, la preocupación del bienestar de los demás, en ocasiones está por encima de las ganancias o beneficios personales; pero en otras se ignora la intuición y una acción injusta se lleva a cabo si con ello se alimenta el propio interés. Para Frohlich y Oppenheimer (1993) la gente no se preocupa de las desigualdades si pueden tener una vida satisfactoria. Los principios que subyacen a la justicia son como los principios de la gramática: guiones que operan en la mente sin que se sea consciente de ello. Los procesos intuitivos y las emociones inconscientes guían el comportamiento de la gente en el acceso y distribución de los recursos.

Gilovich, Griffin y Kahneman (2002) utilizan el esquema de la *“teoría de la prospección”* para explicar que la gente se enfrenta a los conflictos con reglas empíricas o heurísticas que operan con pérdidas y ganancias, es decir que la experiencia subjetiva del sujeto influye en la decisión de cambiar de un estado a otro respecto del problema. Según Kahneman (Kahneman *et al.*, 1998) los juicios de los sujetos durante la realización de una tarea no se corresponden con las evaluaciones retrospectivas de la experiencia del momento, por ello el sentido de la equidad entra en conflicto con las medidas legales y con el bienestar individual.

Las normas sociales son un conjunto de creencias compartidas que actúan como un marcador en el grupo. Son lícitas, surgen de manera espontánea en diferentes sociedades, operan de manera automática y casi siempre de forma inconsciente para crear conformidad. Al infringir la norma, tanto la persona misma como si observa a otros, rápidamente se ponen en marcha mecanismos emocionales para restablecer el equilibrio. Estos mecanismos son inconscientes, automáticos, ajenos al pensamiento o la reflexión. La norma marca diferentes límites en cada sociedad para la transacción equitativa. Aunque nadie los explica, todos los conocen; pero como dicen Kaplow y Shavell (2002), estas normas no siempre se basan en la mejor perspectiva de bienestar.

2.5.3. Naturaleza de las intuiciones morales

No existen pruebas científicas concluyentes acerca de la naturaleza de la intuición moral, de la universalidad del juicio moral y de la capacidad para acceder a los principios subyacentes.

En los trabajos de Petrinovich, O'Neill y Jorgensen (1993) sobre el dilema del tranvía (se sacrifica la vida de una persona para salvar a otras cinco); no ven claro si las respuestas de los sujetos representan intuiciones fundadas en análisis inconscientes de la acción, son chispazos de emoción o razonamientos conscientes. Para los autores los procesos universales en la toma de decisiones son fruto de la evolución que aumenta la eficacia genética; pero tampoco el parentesco, la familiaridad y afiliación política se pueden considerar como concluyentes en el razonamiento de los dilemas morales.

Mikhail (2007, 2009) no encontró que el sexo, la nacionalidad o la edad influyeran en el tipo de juicio, la gente es incoherente a la hora de justificar sus juicios. Para Mikhail los principios inconscientes influyen directamente en el juicio moral. El conocimiento intuitivo que subyace a los juicios morales es como el conocimiento intuitivo del lenguaje, la física, la biología y la música. Estos resultados desmontan la anatomía del progreso moral de Kohlberg porque gran parte del conocimiento moral es intuitivo, fundado en principios inconscientes e inaccesibles para guiar los juicios morales. Tampoco ayudan los trabajos de Mikhail (2009) y Petrinovich, *et al.*, (1993) a sostener las tesis de Carol Gilligan que critica a Kohlberg por utilizar muestras de chicos dado que no aparecen diferencias de sexo en el tipo de juicios emitidos.

Los experimentos realizados por Mikhail (2009) con estudiantes occidentales universitarios no se pueden considerar una muestra representativa para concluir si la especie humana está dotada o no de una gramática moral universal. Hauser y sus alumnos Cushman y Young (Hauser, Cushman, Young, 2007) crearon el *Moral Sense Test*, un sitio en Internet que recogió en un año datos de sesenta mil sujetos de 120 países, se plantearon diversos dilemas morales y la conclusión más importante es que la personas tienden a hacer juicios morales sin ser conscientes de los principios subyacentes. Las variables culturales y demográficas mostraron poco peso significativo. Se desprende que el daño lícito está sujeto a variación paramétrica y que los juicios no se guían por principios conscientemente accesibles.

Para pretender una teoría general de la moral hay que saber primero cómo se conecta la facultad moral con otras dimensiones de la mente y de la sociedad, pero no será posible si no se conoce cómo se desarrollan, sobreviven y se eliminan los sesgos conscientes e inconscientes.

El equilibrio entre facultad moral y sistemas de tentación y control deben funcionar a la par para hacer frente a algunas situaciones donde las emociones pueden actuar de manera incontrolada y no caer en juicios de ilicitud. Las emociones pueden transformar un juicio moral en un acto inmoral, como podría ser un crimen pasional. Aunque según culturas matar es lícito y está justificado. Las normas sociales proporcionan lo que debe ser. Las propias emociones, la memoria, la atención, la percepción y las creencias median entre el juicio intuitivo y la acción moralmente lícita.

Según Tetlock (2003) la naturaleza de los juicios morales cambia cuando se es consciente y conoedor de los principios subyacentes. La facultad moral mantiene fuera del alcance consciente los principios subyacentes que la rigen, pero si con posterioridad se llega a conocerlos se los utiliza como guía para razonar conscientemente sobre acciones moralmente lícitas.

2.5.4. El órgano moral

Hay algo en el cerebro humano que permite adquirir un sistema de normas morales (Hauser, 2008). La variación intercultural interviene para comprender la naturaleza de la facultad moral. Acciones que generan una expectativa hacen pensar acerca de lo que está bien o está mal, aparece la creencia de algún estado futuro de algo. En lo moral es cuando se espera lo que hagan los demás o lo que se debe hacer. La emoción positiva es gratificante, la emoción negativa produce aversión. Ya el recién nacido genera un sistema de expectativas acerca del entorno.

Piaget trató de conocer el conocimiento del niño a partir de las acciones de este, pero este conocimiento es muy específico, el niño posee conocimientos que no siempre van acompañados de acción. Se conoce más de lo que se llega a usar. Piaget y Kohlberg utilizan la expresión verbal para llegar a conocer el mundo moral del niño, esto limita el campo a solamente lo que el niño parece saber no a todo el conocimiento inconsciente que posee.

Baillargeon (Hauser, 2008, p. 209) con niños de 4 a 5 meses, en trabajos sobre aprender una regla sencilla y buscar e intentar coger objetos ocultos, encontró que estos poseen conocimientos que no ha sido adquiridos por la educación sino que son producto de la evolución como parte del equipo innato normal. Leslie (Hauser, 2008, p. 210) con niños de 9 meses, en pruebas del movimiento autopropulsado como rasgo distintivo de los seres vivos, afirma lo siguiente: los niños comprenden las interacciones y que las personas son agentes intencionales.

En los estudios acerca de inferir metas a partir de la acción, Susan Johnson (2000) con niños de 12 meses encuentra que la atención compartida como conocimiento dependiente despierta un sentido de lo social de que hay una mente tras el objeto que trata de comunicarse.

Baldwin y Baird (2001) realizan estudios de cómo los bebés dividen acontecimientos en acciones. Según estos autores los niños procesan la percepción de acontecimientos, al igual que la comprensión del lenguaje humano en que se planea sobre unidades fonológicas menores, para alcanzar un nivel superior de comprensión de las palabras y frases.

2.5.6. El instinto moral innato

Hauser (2008) busca por qué no siempre coinciden las intuiciones sobre acciones lícitas con las acciones reales que se llevan a cabo. También le interesa por qué existe una tensión entre lo racional y la moral.

Los niños recién nacidos emiten señales como el llanto para conectar con sus padres. La selección natural ha diseñado estos mecanismos que permiten que los padres cedan y se rindan a los deseos de los niños. Es una forma primitiva de compromiso con función adaptativa. Cuando el niño adquiere algún tipo de control (coger cosas, moverse) debe limitar su instinto y enfrentarse a las acciones de otros con los que puede compartir o no los genes.

Rawls habla de la tensión entre un egoísmo evolutivo frente a un sistema moral racional que va más allá de sus fundamentos. Se deduce que frente a un yo evolucionado y desarrollado en sociedad hay otro yo oculto resultado del instinto egoísta y el instinto orientado al grupo. Para Robert Frank (1988) las emociones habitualmente dominan los instintos egoístas forzando a la acción cooperativa y al sentimiento de culpa cuando se rompe un compromiso.

Hauser (2008) intenta aclarar cómo se adquiere la capacidad de entablar procesos estables de cooperación frente a la tentación de defraudar. Romper una relación de cooperación tiene poca importancia socialmente, pero mucho de acto inmoral. Desde el momento que los niños toman consciencia de sus creencias y las de los otros pueden aceptar un compromiso o defraudar y engañar al otro mintiendo.

Desde los 4 años o antes el sentido de la equidad y compromiso se enlazan con el planteamiento de costes y beneficios lo que significa poseer algún tipo de sistema numérico. Esto significa un cambio importante en el desarrollo de los niños y deviene cuando adquiere nombres de números y la comprensión de su significado.

Estudios con niños de diversas culturas constatan que el desarrollo del sistema numérico preciso no depende del lenguaje sino de los nombres de los números. El desarrollo del sistema numérico está relacionado con el mundo de la cooperación e íntimamente con la moral. Según la edad de los niños y como consecuencia de la socialización el reparto equitativo será un intercambio igual o un intercambio de alguno, habitualmente los niños mayores engañan a los pequeños (Huntsman 1984). Los niños están dotados de mecanismos inconscientes que les permiten valorar de manera rápida el resultado de una distribución, cuando a posteriori se les pide una explicación razonan de manera que no justifica su acción (Haidt, 2003, 2008).

Experimentos con niños de 2 a 4 años, Michael Chandler y otros (1989), indican que los niños pueden mantener a la par dos visiones del mundo, la presencia real del objeto y la falsa ubicación de éste. Viene a señalar la distinción entre competencia intuitiva primaria y la facultad de razonar conscientemente sobre la misma conceptualización. En ciertos contextos sociales los niños de unos 4 años aprenden cuándo ocultar ciertas expresiones faciales o argüir mentiras inocentes. Estas facetas se adquieren independientemente de la ayuda de padres y maestros y muestran a temprana edad que a los niños les afectan relaciones de dependencia, reglas y las excepciones morales de lo permitido y no.

Para Piaget la comprensión moral del niño está construida a partir de experiencias sociales. Hauser busca conocer cómo es el proceso para que los niños pasen de una etapa a otra y por qué lo hacen como lo hacen. Existe algún mecanismo emocional ligado al aprendizaje que permite transformar las convenciones sociales en normas morales. La gramática moral universal es una caja de herramientas que permite al ser humano construir sistemas morales, es de principios lógicos y permite una producción ilimitada de producciones lógicas. Lo que vemos que hace la gente poco tiene que ver con su competencia moral subyacente, normalmente difieren los juicios de lo que realmente se hace.

El ser humano posee un dispositivo innato para adquirir la moral. Si fuera la experiencia como único causante del aprendizaje moral debería ser posible forzar el ritmo de expresión. Niños que viven en diferentes culturas con experiencias totalmente distintas son capaces, en torno a los 3 años, de detectar infracciones lo que lleva a pensar que el ser humano posee una facultad moral temprana inmune a los diferentes tipos de experiencia. El sistema moral concreto dependerá de la cultura local y el sistema emocional inconsciente y automático permite algunas expresiones y reprime otras.

2.6. Teoría de la Ética Triuna de D. Narváez

Según Bekoff y Pierce (2010, p. 149) la empatía humana, como se conoce actualmente, evolucionó desde estratos cerebrales en mamíferos inferiores a partir de los procesos socio-ambientales y por contagio emocional en la conexión madre e hijo. Quizás los mecanismos empáticos simples o complejos comparten la misma estructura.

Esta concepción de la empatía está en línea con la hipótesis del cerebro *triuno* de MacLean (1973). Esta teoría propone que el cerebro está formado por tres estratos con origen y funciones particulares pero que interactúan y están interrelacionados. Llama al más primitivo de todos el *reptiliano o complejo-R*, que se ocupa de la supervivencia física; el *cerebro paleo-mamífero* o sistema límbico o emocional y el *neocórtex*, el cerebro más externo y reciente que conduce el pensamiento abstracto, el lenguaje y las capacidades cognitivas superiores. La interconexión de los tres niveles permite pensar de manera hipotética que los procesos empáticos y cognitivamente más complejos están necesariamente afectados por impulsos automáticos más primitivos y antiguos.

Darcia Narváez (2008) desde las propuestas de Paul MacLean (1973, 1990) propone la Teoría Ética Triuna (TET) y sugiere que hay tres orientaciones morales arraigadas en la evolución moral que van más allá de los propósitos biológicos básicos. La motivación cognitiva, las normas, el contexto y la personalidad devienen del circuito emocional que aparece muy temprano y permite la construcción de la arquitectura moral cerebral y su expresión ética posterior, las tres éticas: *de seguridad, de compromiso e imaginación* se corresponden con el mismo motivo central (Moll *et al.*, 2002).

La *ética de la seguridad* aparece en todos los animales desde el nacimiento. La reptiliana o complejo –R de MacLean, es la época de dominio de los reptiles, la lucha por el territorio, la imitación y el engaño para alcanzar dominio y poder. El mantenimiento de la rutina y repetir las pautas precedentes. El miedo, la ansiedad, los impulsos sexuales y la protección del grupo frente a otros animales extraños. Son los instintos primitivos anclados en cerebro y se ocupan de resolver los problemas con el entorno, de la supervivencia física, de prosperar, tener éxito en el contexto, con la lealtad y conformación al grupo. Supone obediencia y sumisión a la autoridad, autocontrol de las emociones y el respeto e importancia de la tradición. Es la parte más temprana de la evolución, la expresión moral individual y colectiva más primitiva (Loye, 2002).

La *ética de compromiso* relacionada con el sistema límbico y otras regiones afines. El sistema visceral hipotalámico (Panksepp, 1998) que interpreta las señales emocionales y permite el aprendizaje individual e interno y el externo o colectivo (Konner, 2000). El paleo-cerebro de los mamíferos forma las estructuras cerebrales del equipo emocional humano, de la identidad personal, la memoria de la experiencia, el

cuidado de los hijos, la comunicación madre e hijo y el miedo a su separación. El sistema nervioso del ser humano depende de la experiencia de un regulador psicobiológico externo (Schoore, 2001) porque es incapaz de autoestructurarse y necesita que la regulación límbica esté centralizada y en armonía con todas las partes (Lewis, *et. al.*, 2000). Así aparecen las diferencias genéticas en el cuidado materno, en valores como la compasión o la apertura a la tolerancia.

La *ética de la imaginación* es propia de los neomamíferos, del neocórtex y las estructuras talámicas, base del sistema nervioso cognitivo-somático. La capacidad de resolver problemas y del aprendizaje deliberativo. Los lóbulos frontales son el punto de arranque de la evolución humana, la base del pensamiento consciente, del pensamiento con sentimiento (Bechara *et al*, 2010; Konner, 2000). Estas estructuras trabajan en coordinación con los más primitivos sistemas emocionales y las partes más antiguas del cerebro. El córtex prefrontal permite la creatividad, el pensamiento flexible, la perspectiva en la comunicación oral, la conducta social, la búsqueda de la moral. Las acciones y decisiones humanas más importantes son automáticamente creadas sin el control de la conciencia (Bargh y Chartrand, 1999). El juicio moral se construye sobre la deliberación, el pensamiento consciente, la adaptación inconsciente y el pensamiento intuitivo (Hassin, *et. al.*, 2005; Wilson, 2004). La ética de la imaginación es el poder, la fuerza de construir la estructura de la conducta, de asumir la habilidad conductual, adoptar e interpretar la narración familiar, de la cultura, del grupo de afiliación.

Para Narváez (2008) algunas teorías sobre desarrollo moral olvidan el inconsciente, la intuición moral, la conexión entre razonamiento moral y emoción, las diferencias culturales, la importancia del contexto y por ende los diferentes valores. La TET trata de explicar la moral sin que esté formada del todo. Destaca la importancia de la persona en el contexto (Lapsley, Narváez, 2004) y su disposición o tendencia conductual frente a la situación que crea una ambivalencia moral, un pluralismo moral y un conflicto entre valores básicos (Wong, 2006).

En la ética del compromiso la persona tiene más empatía positiva por los demás. La personalidad ética de la imaginación deja los intereses propios, busca alternativas al sistema y la imparcialidad con los problemas morales e imagina y crea caminos nuevos más seguros. Por el contrario la persona que desde niño sufre un estilo parental autoritario, conforme a la tradición, de orientación social a la dominancia, con la benevolencia devaluada, vive en situación continua de estrés (Milburn, Conrad, 1996). Disfruta poco de su entorno, con un 'cerebro estresado' afectado por traumas o negligencias (Neuman, Holden, Delville, 2005) y una inadecuada crianza emocional (Schoore, 2003b). Estas personas buscan más el refugio del mundo de la ética de la seguridad como parte intrínseca de las normas culturales, de las circunstancias ecológicas del contexto, de la situación (Zimbardo, 2011).

Capítulo 3. El autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral

La importante investigación acumulada sobre la Psicología Moral evidencia que los aspectos afectivos, conductuales y cognitivos son el pilar del desarrollo y el juicio moral. La humildad de este trabajo no permite abarcar todas las áreas que son importantes en el campo de lo moral; la intención es aproximarse a ese inmenso campo de investigación y tratar solamente algunas de las variables cognitivas con peso específico en el comportamiento moral.

Una etapa muy importante en las personas es alrededor de los cinco años, momento en que empiezan a asentarse el conjunto de rasgos que marcarán el futuro personal y cognitivo. Aunque los cambios se sucederán a lo largo de la vida, es en esta edad, al interaccionar con los demás cuando afloran sentimientos y procesos de autovaloración (autoestima) y de autoconocimiento (autoconcepto).

El autoconcepto, el cómo se es visto por los demás, si es positivo facilita el desarrollo personal, de autoprotección y relación social; pero es en sí mismo un valor, puesto que resulta de un proceso interno de valoración. Los valores confieren a las personas la visión del mundo que les rodea, les ayuda en su interacción social. Los valores nacen desde el interior de cada persona y son diferentes entre culturas; pero también son universales porque algunos de ellos, como la honradez son compartidos por todas las sociedades.

Este proceso de autovaloración interna o razonamiento es el resultado y no podría ser de otra forma de la integración entre los procesos de pensamiento, la costumbre y los hábitos que definen la actitud o creencia y por ende la decisión y juicio moral. Se evidencia, pues, la importancia que tienen el autoconcepto, los valores y el razonamiento moral en el campo de la Psicología Moral.

3.2. El Autoconcepto

El estudio del autoconcepto fue hasta los años cincuenta de carácter especulativo. Entre los años 1920-1930 se desarrolla una corriente sociológica en el estudio de la conducta humana que arranca en la filosofía moralista de los escoceses del S.XVII, quienes mantenían que el individuo para humanizarse necesita de la sociedad, es en esta donde adquiere juicio moral y conciencia de sí mismo. Dentro de la sociedad se aprende a interiorizar las reglas sociales y morales y el juicio acerca de uno mismo facilitará la conducta. Otros filósofos y psicólogos como Dewey, Baldwin también ahondaron en esta concepción social del individuo.

El primer trabajo empírico encontrado fue el realizado por Raimy en 1948 (Gergen, 1984). Desde entonces la literatura experimental del autoconcepto, aunque

con serias dificultades metodológicas y conceptuales, ha crecido de manera notable. Entre los años cincuenta y setenta interesa más el aspecto evaluativo y afectivo del autoconcepto, se alternan y confunden los términos autoconcepto y autoestima al relacionarlos con casi todo (Crandall, 1973).

En los ochenta se renueva el interés del autoconcepto con un enfoque experimental más riguroso. Interesa a teóricos cognitivos, de la educación, del aprendizaje social y de modificación de conducta. El acercamiento a cómo es procesada la información acerca del sí mismo delimita los estudios sobre el autoconcepto tanto en su estructura, es decir el componente cognitivo como en su aspecto evaluativo y afectivo, la autoestima. El autoconcepto es un constructo de máxima importancia en el estudio de los procesos mediadores entre la situación externa al individuo y la actitud y como resultado de ésta su actividad o conducta.

El autoconcepto por su carácter subjetivo y la dificultad de definirlo operacionalmente no ha sido tratado por el panorama “oficial” de la Psicología americana en las primeras décadas del S.XX. La corriente de las ciencias de la conducta y su preocupación por lo cuantificable, lo externo y observable dejan de un lado esta variable tan importante.

Algunas de las teorías más significativas en el campo del autoconcepto se recogen en este apartado. Por supuesto no están todas las que debieran, pero al menos resumen los avances más importantes en las investigaciones de este campo.

3.2.1. El funcionalismo de W. James

William James (1842-1910) está considerado el pionero en la investigación sobre el autoconcepto. Presupone que todo, (*yo o no-yo*), es objetivo. En su obra *Principios de Psicología* (1890) aborda el estudio de la conciencia de sí mismo (*The Consciousness of Self*) y distingue entre el sí mismo conocedor o Yo como sujeto (*I*) y el sí mismo conocido o Mí en cuanto objeto (*Me*). Todos los humanos poseen el conocimiento y a su vez éste les posibilita conocer los elementos del medio en que se desenvuelven. Pero no se puede separar ambos, es decir al Conocedor y al Conocido porque ninguno de los dos puede existir sin el otro. Para James (1909) el yo o persona (*self*) es al mismo tiempo Mí (*Me*) y Yo (*I*). El Yo engloba al yo sujeto, pensador y miembro activo de conducta y el Mí sería el yo conocido. Ambos elementos son de carácter empírico y coexistentes, dado que la conciencia de sí mismo siempre implica conciencia de algo.

El yo como conocido lo constituyen cuatro componentes: yo espiritual, yo material, yo social y yo corporal. El yo espiritual lo forman sentimientos, emociones, aspiraciones morales y religiosas, de donde puede surgir una superioridad moral o mental o en sentido contrario un sentimiento de inferioridad o culpabilidad. Los yos

materiales o sociales se sitúan entre el yo corporal y el yo espiritual y su papel en el aumento de la autoestima está al servicio de los objetivos sociales cuando se intenta conseguir el éxito, la atención o admiración de los demás. El yo corporal o cuerpo humano es importante porque siempre se tiene consciencia de él y el logro de la consciencia del yo se inicia por experimentar con el propio cuerpo y calibrar los sentimientos y reacciones que provocan en los demás.

Los cuatro yos y sus peculiares combinaciones constituyen la imagen que cada uno tiene de sí mismo y aunque metodológicamente son diferenciables en muchos de sus aspectos son indivisibles. La autoestima, según James, depende exclusivamente del sentimiento que se tenga de nuestro yo en relación a lo que se desea ser y hacer. En otros términos el lugar que uno cree que tiene en el mundo en relación a su éxito o fracaso determina su nivel de autoestima.

La que se conoce como la ley de James supone que:

Autoestima = Éxitos / Pretensiones

La autopercepción depende de lo que se quiere ser o hacer y está sujeta a la propia realidad y supuesta potencialidad. Se juzga un éxito o fracaso determinado en relación al nivel subjetivo de aspiraciones o a cómo el propio individuo se ve y juzga con respecto a los demás. La actividad del sujeto se centrará en diferente medida en cada uno de los yos según la escala individual de valores y sus características individuales. La baja o alta autoestima dependerá de cómo se valore el resultado de los logros o metas, como éxito o como fracaso.

El panorama “oficial” de la Psicología americana en las primeras décadas del S.XX y su preocupación cuantificable por sólo lo externo y observable deja de un lado el autoconcepto por su carácter subjetivo y la dificultad de definirlo operacionalmente.

3.2.2. El interaccionismo simbólico

Para la corriente sociológica del Interaccionismo Simbólico, es muy difícil explicar muchos de los componentes conductuales del ser humano sin hacer referencia a la conciencia del sí mismo. Cooley (1902,1912) y Mead (1912,1950) destacan la importancia del autoconcepto como constructo social.

Esta postura interaccionista del autoconcepto ha tenido sus seguidores como son los trabajos de Brookover *et al.*, (1964), Coopersmith (1967) y Rosenberg (1979) entre otros. Tratan de explicar cómo el individuo interactúa con la sociedad y la importancia que ésta tiene en el desarrollo de su personalidad. Consideran el autoconcepto como producto social y al mismo tiempo como fuerza social. Producto social porque de la

interacción social nace la conciencia del yo y fuerza social porque la actividad del sujeto está determinada por lo que es o cree ser (Rosenberg y Kaplan 1982). Para Mead (1950) importa el proceso de cómo el sujeto puede llegar a la conciencia de sí mismo, proceso que denomina *talking the role of the other*, es decir, poniéndose en el lugar del otro. Es un *Mí (Me)* constituido por todas las actitudes organizadas de los otros y la existencia de estas facilitan la conciencia de sí mismo.

3.2.3. El psicoanálisis

El ego freudiano quedó planteado como un constructo algo confuso. Aparece tanto para significar “persona”, como un proceso básico en el equilibrio psíquico e incluso con capacidad ejecutiva más allá del proceso cognitivo (Wylie, 1961).

En Jung (1960) el yo lo integran aspectos conscientes e inconscientes y favorece la individuación y el equilibrio. Para Adler (1927) el yo es consciente, personal, subjetivo y catalizador de las experiencias del sujeto, cuya meta es la autoafirmación y la diferencia entre distintos tipos de yo vendrá determinada por el “estilo de vida” que cada persona adopte.

Sullivan (1953) entiende el yo como autodinamismo o hábito multifuncional, sirve tanto para enfrentarse a la ansiedad como a la descripción del sí mismo. El sujeto desarrolla un conjunto de estrategias que según Horney (1945), conducen al yo a enfrentarse a las relaciones humanas y alcanzar un modelo de autorrealización.

Fuera del contexto cultural no es comprensible el desarrollo del ego (Erikson 1968), es un proceso de diferenciación y progresión continua en la exploración del yo. Desde la experiencia directa a la percepción de las reacciones de los otros frente al yo.

Allport (1955, p. 38) trata de abordar esta confusión terminológica y adopta el término de “propium”, definido como: “todas las partes de nuestra vida que consideramos como íntima y esencialmente nuestras”. Este aspecto central del individuo lo diferencia del resto y está formado de intenciones, objetivos y metas.

Cattell (1950) distingue tres factores en el Yo: Sentido, Contemplado y Estructural. El Yo es objeto, proceso y factor integrador de la personalidad

3.2.4. La teoría organísmica

Los seguidores de esta teoría defienden que la persona es un sistema global, organizado, cuya motivación básica es la autorrealización. Según Goldstein (1939) la autorrealización es una tendencia creativa diferente entre cada persona debido a los

distintos ambientes y el innatismo propio de cada uno. Angyal (1941) propone englobar todos los autoconceptos de la persona en un yo simbólico, que es un continuo gradual entre la autodeterminación y la autorrenuncia.

Maslow (1954), concibe la autorrealización como la meta de la motivación humana. La naturaleza peculiar de cada uno le guía al objetivo de cubrir todas las necesidades desde las básicas como la supervivencia hasta el deseo de ser uno lo que puede llegar a ser. Lecky (1945) opina que existe un sistema único que organiza todos los valores de la persona, este sistema descansa sobre el concepto de sí mismo y es la única meta a dónde se dirige el individuo.

3.2.5. La Psicología fenomenológica y humanista

En los años 40 surgen nuevas posturas acerca de la conducta humana y plantean que ésta es el resultado de la interpretación subjetiva que cada individuo hace de la realidad. Se ha denominado fenomenológico a este enfoque por la importancia que tiene la percepción de la persona acerca de los fenómenos de la realidad y de sí mismo.

Teóricos como Rogers (1980) entienden el autoconcepto a cómo la persona se ve y siente respecto a sí misma tanto en su imagen real como en la ideal. Para Combs (1974) es la organización de las distintas maneras de verse a sí mismo. No como un amasijo de conceptos, sino como ideas organizadas. No como una multiplicidad de partes del sí mismo, sino como un conjunto valorado de elementos descriptivos y evaluativos. Este conjunto está formado de una parte nuclear o central y de otras periféricas que son estructuras resultado de la experiencia. La ley que rige estos elementos es la estabilidad que va a permitir al individuo comportarse de un modo congruente respecto a lo que piensa de sí mismo. El autoconcepto sería un filtro por donde el individuo seleccionaría la información congruente respecto a sus convicciones y rechazaría aquella que no encajara con sus pretensiones y creencias.

Todo ello hace que el autoconcepto sea el resultado de la interacción con el medio físico-social o más bien la interpretación que el sujeto hace de esa interacción y sus distintas formas se corresponden con las diferentes etapas del desarrollo desde la infancia a la senectud.

3.2.6. La Psicología cognitiva

Existe un amplio consenso en los diversos campos de la psicología de que el individuo es un sujeto activo, reflexivo, constructivo y planificador, es decir, que construye su actividad. Las representaciones, valoraciones y juicios que una persona desarrolla acerca de sí misma son elementos básicos al intentar analizar la relación entre sus procesos internos y los factores reguladores de la conducta. El autoconcepto es un proceso en constante construcción, resultado de la relación entre el sujeto y su medio.

La psicología cognitiva ha dado un giro al autoconcepto desde la óptica como constructo afectivo a una redefinición como variable activa en la cognición. Es una estructura donde se incluyen las representaciones acerca del conocimiento que la persona tiene sobre sí misma. A la par es un proceso activo que incide en la interpretación, almacén y procesamiento de la información. Esta estructura activa posee unos rasgos bien diferenciados (Epstein, 1973):

- Es un subsistema de autoconceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados. Empíricamente es posible distinguir el sí mismo corporal, espiritual y social.
- Es una organización dinámica de autoconceptos que se modifica continuamente por la influencia del medio, la experiencia del sujeto y la interacción con personas significativas para el sujeto.

Markus (1977) para referirse al autoconcepto adopta el término de esquema (self esquema): lo concibe como una estructura cognitivo-afectiva donde se incluyen las creencias, emociones, evaluaciones, la atención, codificación, interpretación y utilización de la información.

El self visto como un sistema de memoria, que interviene tanto en el input como en el output y además selecciona que información deberá ser atendida, su estructuración e importancia para las acciones y juicios del individuo. Estos self esquemas mantienen una fuerte estabilidad desde el momento en que se han formado. Las experiencias del sujeto facilitarán su desarrollo y será el filtro de los estímulos procedentes de la nueva información de tal forma que actuará como base de los juicios y decisiones futuras.

Este self esquema no es un constructo estático cuya función fuera, solamente, la de depurar el contenido de la información que el individuo recibe. Es una estructura dinámica porque contiene las imágenes de sí mismo en el futuro, de aquello que la persona desea lograr y de lo que quiere un día ser o no ser. Además los self esquemas proporcionan los guiones medio-fines que enmarcan la conducta y el contexto evaluativo de la visión de uno mismo, de las propias capacidades, atributos, expectativas, valores, metas y criterios frente a uno mismo y a los demás (Markus y Kitayama, 1991).

Según Greenwald y Pratkanis (1984) el autoconcepto forma parte del conocimiento y el esquema delimita este conocimiento que adquiere el individuo e interviene tanto en el proceso interno o subjetivo del sujeto, como en el contenido de lo que conoce. El esquema es diferente entre individuos, pasa por diversas etapas e influencias y está afectado por la situación en la que se desenvuelve la persona.

Neisser (1976, 1988, 1995) perfila el esquema como dependiente del contexto y como una estructura que el sujeto va cambiando paulatinamente a lo largo de su desarrollo. Es un constructo de carácter interno desde el punto de vista del que percibe. Este acopio de información le sirve al individuo como guía que organiza los esquemas y sirve para ejecutar sus planes. La interacción constante entre el mundo interior de la persona y su dependencia del entorno va configurando el esquema, como algo que cambia y le sirve como base para emitir sus juicios, decisiones y preferencias.

Neisser distingue cinco formas: el yo ecológico, el yo interpersonal, el yo expandido, el yo privado y el yo conceptual. El yo conceptual o autoconcepto está sustentado en el rol social del individuo (*qué tenemos que hacer y cómo debemos ser tratados*), sus estados internos o metacogniciones y las características diferenciadoras respecto a los otros. Plantea un sistema integrado donde las representaciones implícitas están asociadas a las funciones del hemisferio cerebral derecho y las explícitas al izquierdo.

3.2.7. La naturaleza y formación del autoconcepto

Como se ha mencionado ha sido muy diversa la conceptualización y terminología utilizada para definir la representación del sí mismo (autoimagen, autopercepción, autoconcepto, autoestima, etc.). Según Burns (1990) el autoconcepto sería una organización de actitudes, pero como organización cognitivo afectiva que incide en las conductas. La autoestima o autoconcepto estarían formados por una organización o constelación de actitudes compuestas de creencias o partes cognoscitivas.

Para Martí-Vilar (2010, p. 2) los resultados de las diversas investigaciones conducen a una interesante propuesta integradora, se trata de *“adquirir un autoconcepto ajustado, mostrar coherencia entre juicio y acción moral, adquirir competencias dialógicas, desarrollar habilidades sociales, aceptar y construir normas para la convivencia, conocer información de relevancia moral, comprender críticamente la realidad, aceptar valores universalmente reconocidos y rechazar contravalores y potenciar la participación, el respeto, el trabajo en equipo”*.

Los aspectos cognoscitivos implican la autorepresentación o percepción mental ilimitada que el sujeto tiene acerca de sí mismo que mantiene unas imágenes centrales frente a otras más periféricas. Aspectos como: sexo, raza, estatus social, profesión, habilidades, gustos, hábitos, rasgos de personalidad, etc., dan una idea de las distintas imágenes del sí mismo. Un sí mismo fantástico, lo que a la persona le gustaría ser; un sí mismo moral o creencia de lo que debe ser y un sí mismo deseado. Esta imagen moral es la referencia con la que el sí mismo real es juzgado (Rosenberg, 1979; Markus y Nurius, 1986). Es la dialéctica entre lo que se desea y lo que realmente se es.

La autoestima o dimensión evaluativo-afectiva del autoconcepto es el conjunto de valores que la persona escoge como marco de su vida y de su conducta. Están cargados de emociones y afectos y dan como resultado el valor particular que cada persona asigna a la descripción de sí mismo. Es como *“la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo”* (Rosenberg, 1973) o *“el valor general que uno se da a sí mismo como persona, un juicio que puede ser contrastado con evaluaciones de la propia adecuación o competencia en dominios específicos”* (Harter 1987).

Evaluación y afecto son procesos ligados a la autoestima o valoración positiva de uno mismo (Wells y Marwell, 1976). La evaluación significa tomar una actitud en base a unos referentes a partir de los que se toma un juicio de valor. Se compara la imagen actual con la ideal, la autoimagen con los valores sociales, con los otros, con los éxitos o fracasos. La carga afectiva del autoconcepto va ligada a las reacciones emocionales o respuestas, al sentimiento de autoaceptación, autorrechazo. El ajuste personal o autoaceptación se identifica con la autoestima alta, la de aquéllos individuos que no se sienten superiores a los demás que no juzgan a los otros como “peores” o “más malos”. El autorechazo o baja autoestima es el desprecio por uno mismo, la inseguridad personal, propio de personas que cambian con facilidad de actitudes, de juicios de valor.

Los elementos conductuales del autoconcepto vienen referidos al papel de mediador entre la persona y su contexto, incide en factores de la personalidad, de salud, de elección profesional, de la actitud moral, en como las personas se conducen en la vida y en cómo la interpretan. (Burns, 1990). La conducta queda autorregulada por las creencias y sentimientos que uno tiene sobre sí mismo, las personas de alta autoestima confían en sí mismas, son competentes, efectivas, adecuadas socialmente. Las de baja autoestima son más maleables por los otros y por la presión social en sus actos y juicios.

El pilar de desarrollo del autoconcepto es la familia por su impacto tanto afectivo como de guía en el comportamiento (Navarro, Tomás, Oliver, 2006). La formación del autoconcepto arranca en las primeras etapas de vida del ser humano y son claves para su formación. La valoración que se recibe de los demás (Cooley, 1902), la actitud de los padres (Rosenberg, 1973) las experiencias y definición de normas familiares (Coopersmith, 1967), la valoración de los compañeros en la escuela (Harter, 1987), los denominados grupos de referencia, al que uno pertenece o le gustaría pertenecer (Rosenberg, 1979) afectan al autoconcepto.

Las evidencias empíricas de estos autores indican que en la adolescencia el autoconcepto general se fundamenta en la valoración recibida de los otros. Posteriormente serán las fuentes internas las que tendrán mayor peso en los juicios de competencia y valor. Como explican Marsh y Parker (1984), en su modelo del marco de referencia, que una persona juzgará así mismo y a los demás en función del marco de referencia que adopte.

Según Tomasello (2007) en una primera fase el niño se identifica con los otros seres humanos que al igual que él son agentes intencionales con estrategias conductuales y atencionales. Pasará de ser un agente intencional a ser un agente mental cuando sus pensamientos y creencias difieren de los otros y de la realidad y a comprender que los otros son también agentes intencionales y mentales. Para Tomasello el ser humano se “identifica” con los miembros de su misma especie como ningún otro primate. Su habilidad cognitiva biológicamente heredada le permite tratar de comprender las cosas desde el punto de vista de las otras personas.

La estructura del Autoconcepto ha sido planteada por varios modelos ampliamente aceptados por la comunidad científica. El modelo que Fitts (Garanto, 1984) propone es un modelo multidimensional y lo entiende como “*un medio de comprensión del individuo desde su propio marco de referencia para una mejor planificación y asistencia a cargo de aquéllos que le pueden conducir hacia la rehabilitación y/o autorrealización*” (Fitts, 1972). Engloba cinco grandes dimensiones del sí mismo: sí mismo físico, moral-ético, personal, familiar y social que integra todos los aspectos del acontecer de la vida humana. Estas dimensiones hacen referencia a la triple estructura de la actitud del ser humano: cognoscitiva, afectiva y comportamental; lo que conduce al *autoconcepto, autoestima y autocomportamiento*.

Como síntesis el esquema propuesto es el siguiente:

PERSONA				
DIMENSIONES EXTERNAS				
SÍ MISMO				
FÍSICO	MORAL-ÉTICO	PERSONAL	FAMILIAR	SOCIAL
REFERENTES INTERNOS				
AUTOCONCEPTO	AUTOESTIMA		AUTOCOMPORTAMIENTO	
Cómo se percibe	Cómo se acepta		Cómo se comporta	

Tabla 5. El sí mismo según Fitts (1972). (Tomado de Garanto, 1984)

Esta propuesta de Fitts (1972) según Pérez-Delgado y Mestre (1996, p. 104) se puede resumir como a continuación se indica:

Sí mismo físico.- Se refiere al punto de vista del sujeto sobre su cuerpo, su salud, su capacidad y sexualidad.

Sí mismo moral-ético.- Se refiere a la percepción del sujeto sobre su fuerza moral, sus convicciones de ser buena persona.

Sí mismo personal.- Se refiere a la percepción del sujeto sobre sus valores interiores, como persona y en su relación con los demás.

Sí mismo familiar.- Se refiere al sentimiento del individuo como miembro de una familia o grupo.

Sí mismo Social.- Se refiere al sí mismo percibido en relación con los otros, su capacidad de adaptación e interacción social

Autoconcepto.- Responde al sujeto ante la pregunta de “cómo soy”.

Autoestima.- Responde al sujeto ante la pregunta de “cómo me siento”.

Autocomportamiento.- Responde al sujeto ante la pregunta de “qué hago conmigo mismo”.

3.3. Los valores humanos

El concepto de valor aparece en la vida cotidiana en boca de sacerdotes, pedagogos, desempleados, deportistas, etc.; pero cada uno le da un sentido muy diferente aunque todo el mundo coincide en que el valor es un conjunto de cualidades que permite aceptar de una u otra manera a las personas. Es un concepto muy arraigado en la evolución social y cultural del hombre. Los filósofos siempre han buscado encajar el acontecer diario con los grandes principios éticos. Kant en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* las cosas y los objetos tienen un valor determinado porque prestan una utilidad y dejan de tener valor cuando ya no nos sirven, es decir tienen un valor relativo; pero las personas son válidas por sí mismas, no por la utilidad que puedan prestar. Kant se refiere a que las personas tienen un valor absoluto y por ello no pueden ser instrumentalizados o intercambiadas (Cortina, 1996, p. 21-22).

En el siglo XIX aparece la radicalización del positivismo y sólo interesa lo material como la única manera de entender la realidad humana a través del método científico. Nace la Sociología como disciplina y cambia los valores por conceptos reales y concretos, palpables, como el dinero, el trabajo, las posesiones, etc. Pero inmediatamente después aparecen dos nuevas disciplinas, la Antropología y la Psicología que acentuarán la parte humana de la realidad: el respeto por uno mismo, la imagen, los valores culturales, los valores morales, etc. Y además pueden ser medibles y cuantificables. En la actualidad existe un consenso generalizado de que el valor posee un componente intelectual y otro emocional que permiten a las personas identificar la parte óptima o preferible de la realidad (Pérez-Pérez, 2008).

3.3.1. La teoría de la valoración de J. Dewey

Según Dewey (2008) es posible medir y someter a la investigación empírica el sistema de valores. El comportamiento humano está influenciado por las estimaciones de lo “bueno-malo”, “correcto-incorrecto”, etc. El valor identifica algo que es objeto de algún tipo de actividad. No se debe confundir el acto de valorar con el acto de intuir. El valor es emocional y expresa conscientemente una actitud afectivo-motora. El llanto del recién nacido es una señal que la madre identificará como que tiene hambre o algo le está molestando, probablemente aquí solamente exista un acto intuitivo que lleva a la madre a actuar para modificar un estado orgánico determinado.

Cuando el niño es consciente de la relación entre el lloro, la acción y consecuencias que se desprenden de este; el lloro pasa de ser un signo a ser un gesto, es decir, aparece un propósito, la intención de provocar una respuesta. Este lloro ya forma parte de la comunicación que induce a la actividad de otros y por ende a experimentarla. Este es un fenómeno social e interpersonal, de interacción y transacción entre varias personas que tomado en su forma más primitiva, como signos o posteriormente como gestos o expresiones lingüísticas plantean expresiones o proposiciones de valor. Aparece por un lado la aversión, situación que se quiere cambiar, y por otro la atracción, estado que se trata conseguir. Se asigna un valor a la situación de agrado-desagrado y a la par se utiliza éste como un medio-fin.

Dewey (2008) considera que esta valoración implica desear, el deseo netamente definido en el contexto donde surge y funciona, que no será el mismo cada vez que los actores y el contexto cambien. No es pues el valor un simple impulso o sentimiento, sino un modo de comportamiento resultado de una interiorización del sujeto con el entorno.

El deseo de alcanzar un estado futuro supone algo que sucederá o debe suceder; nace la regla, norma, criterio o condición para ajustarse la acción que ocurrirá. La unión entre los fines que se proponen y los medios y consecuencias de alcanzarlos.

No hay separación entre el mundo de los hechos y el mundo de los valores, los fenómenos de valoración nacen de forma inmediata del comportamiento biológico y deben su contenido concreto a la influencia de las condiciones culturales. Dewey (2008) busca un modelo de comportamiento donde se integren emociones e ideas, deseos y evaluaciones para definir la dirección de la acción. La diferencia del comportamiento humano del no humano está en el deseo humano que siempre tiene fines contemplados lo que implica valoraciones.

3.3.2. Bases biológicas: normas, creencias y valores

Hauser (2008) distingue entre normas de responsabilidad social y normas de reciprocidad. La norma de reciprocidad forma parte de un favor recibido. La norma de responsabilidad parte de cero, sin ninguna expectativa de que el favor vaya a ser devuelto. Con la madurez las normas de responsabilidad se anteponen a las de reciprocidad. Este planteamiento sigue la línea de Kohlberg, los niños pequeños se basan en experiencias concretas mientras que los mayores están más interesados en el mantenimiento del orden social. El niño va distinguiendo los deseos y creencias de los otros, entre acciones intencionales de las accidentales, esto le va a servir para emitir juicios morales y su justificación. El proceso de maduración moral está en constante evolución, estamos equipados con una gramática moral universal donde la experiencia va añadiendo los detalles particulares de cada cultura y fijando los parámetros que subyacen a las reglas de conducta. Esto permite distinguir entre normas o convenciones sociales y reglas morales por otro.

Turiel (1998) indica tres tipos de normas: las convenciones culturales, las morales y las personales. Las normas convencionales son susceptibles de infringirse y aplicables a determinados grupos mientras que las normas morales no pueden infringirse y son universalmente aplicables. Los estudios de Paul Rozin (1997) sobre emociones morales confirman que las infracciones de las reglas dan lugar a diferentes emociones, por lo tanto a diferentes expresiones faciales de la emoción.

Los experimentos de Fiddick, Cosmides y Tooby (2000) refuerzan la idea de que la mente está equipada con un conjunto de principios articulados en la esfera moral. Las precauciones, los contratos sociales y las convenciones sociales son diferentes, en cómo se gestionan estas diferencias de principios está la base de la facultad moral.

La mente humana es capaz de crear creencias de manera lenta o rápida porque son un acto reflejo y el hemisferio izquierdo fabrica las creencias (Gazzaniga, 2006). Esta zona del cerebro interpreta los datos que entran y elabora un relato continuo de la propia imagen y las creencias. Gazzaniga (2006) llama a esta zona el "intérprete". En experimentos con pacientes de escisión cerebral y personas aquejadas de *anosognosia con hemiplejía* (los pacientes no reconocen como propio el brazo izquierdo), parece ser que el hemisferio izquierdo elabora las creencias y la firmeza en el sistema de convicciones. Los pacientes con *paramnesia reduplicativa* (creen que existen copia de personas o lugares), recuerdan momentos que mezclan con otros y argumentan razones e historias ridículas pero magistrales para justificarse. En pacientes con *epilepsia del lóbulo temporal* (TLE) encuentran que las creencias religiosas tienen una base orgánica que dan lugar a un orden moral del que surge la experiencia religiosa.

De los estudios en el campo de la neuroteología se desprende que hay zonas en el cerebro relacionadas con la experiencia religiosa. El lóbulo frontal, importante para la atención, se activa en los momentos de meditación de los monjes budistas o en las oraciones de las monjas franciscanas (Newberg y otros, 2003). Azari y sus colegas (2001), descubrieron que partes de la zona frontal del cerebro se activaban cuando los participantes creyentes recitaban ciertos pasajes religiosos. Alucinaciones auditivas y experiencias religiosas intensas activan regiones medias de los lóbulos temporales (Blackwood y otros, 2000). Según Gazzaniga (2006) los seres humanos reaccionan ante los conflictos morales de manera similar, quizás por redes neuronales comunes o por sistemas de recompensa. El sistema social ayuda a explicar los sentimientos a la vez que los incorpora a la estructura social donde se comparten las mismas redes y sistemas morales y todos reaccionan de la misma manera ante las mismas cuestiones.

James Q. Wilson en su libro *The Moral Sense (1993)* trata de descubrir el origen evolutivo y cultural de los hábitos morales. Incide en la tesis del sentido moral innato y en su alcance universal, y en el hecho de que al ser instintivos en ocasiones se pasan por alto. Rechaza la idea de moral como mero constructo social. Determinadas zonas del cerebro se activan frente a unos juicios morales, pero no frente a otros.

3.3.3. Psicología de los valores: definición y clasificación

Los primeros estudios sobre valores aparecen en la dirección de la medida de los intereses profesionales. Las investigaciones de Strong en 1927 le llevaron a elaborar un cuestionario de intereses vocacionales (Strong, 1943). Otro método utilizado para medir los intereses es el índice de Preferencias de Kuder (1934). En 1948 se elabora el Índice de Preferencias Kuder- Vocacional y en 1953 el Índice de Preferencias-Personal, enfocado a las actividades personales o sociales (Kuder, 1939, 1966).

Dukes en 1955 había localizado 211 estudios referentes a los valores. Los estudios psicológicos comienzan a proliferar en la década de 1950, y en el ámbito de la psicología social toma fuerza el constructo de valor para estudiar la conducta humana (Dukes, 1955; Hill, 1960; Pittel y Mendelsson, 1966).

Se puede afirmar que la psicología de los valores nace con el filósofo Eduardo Spranger (1928). Sus ideas influyen en Allport y Vernon en la construcción de su primer inventario de valores en 1931, *The Study of Values (SOV)* de Vernon y Allport (1931) y la posterior adaptación de Allport, Vernon y Lindzey, (1951) uno de los más populares durante décadas, citados en Domino, G. y Domino, M. L. (2006, p. 142).

En 1956, el filósofo Charles Morris en su obra *Varieties of human values* propone otra formulación basada en las orientaciones que caracterizan a todas las principales religiones del mundo. Otros como Florence Kluckhohn (Kluckhohn y Strodtbeck, 1961), parten de la premisa de que hay ciertos problemas humanos básicos a los que cada cultura debe hacer frente y del número limitado de posiciones que cada uno puede tomar con respecto a cada uno de ellos. Super y Carities (1962) elaboraron un cuestionario del tipo de preferencias sobre 15 valores y concluyen que los resultados de medir intereses y valores se superponen. Estas cuestiones plantean que quizás exista un problema de cómo definir interés y valor.

Tyler (1975) ha estudiado los valores y sus diferencias en sexo, posición económica, étnica, religiosa y profesional. Estas diferentes variables las ha relacionado en sus cambios a las respuestas bajo diversas circunstancias y los factores de personalidad y conducta. Las diferencias entre grupos en Intereses y valores tienen una conexión muy estrecha y al parecer no son tan superficiales. Resultan más estables que muchos rasgos profundos y su regularidad es patente respecto a la manera en que se organizan consistentemente. Se les debe considerar como estructuras psicológicas más que como rasgos. Estas estructuras complejas controlan las elecciones y las direcciones posibles de los sujetos o qué acción entre las muchas posibles va a emprender.

Toda esta importante investigación objetiva ha demostrado que las pautas de gustos o disgustos que identifican a una persona como miembro de un grupo profesional constituyen aspectos muy estables de su personalidad (Tyler, 1975). La estabilidad de las pautas de intereses constituye la regla incluso en sujetos que no pasan de los dieciséis años (Trinkaus, 1954). Estos mismos autores tratan de explicar las causas por las que en una persona cambia en un momento determinado sus intereses.

DEFINICIÓN DE VALOR

Jacob *et al.*, (1962) distinguen entre valores y creencias (proposiciones existenciales) y los impulsos (necesidades, deseos). Proponen la siguiente definición de "valor": *"Los valores son modelos normativos por medio de los cuales los seres humanos resultan influenciados en sus elecciones entre los cursos alternativos de acción que perciben"*.

M. B. Smith (1963), en línea a los estudios de Kluckhohn, define valor como: *"Los valores son concepciones de lo deseable que resultan relevantes para la conducta selectiva..., Los valores personales son actitudes..., pero son una clase especial de actitudes que actúan como normas por medio de las que las elecciones son evaluadas. Los valores personales pertenecen a lo deseable, lo preferible, más bien que a lo meramente deseado o preferido, al reino del "debe" más que al de lo que "es" o "se quiere"..."*

Para Tyler (1975) las puntuaciones que arrojan los tests de Kuder, Strong, Jacob y Flink expresan las estructuras de personalidad que controlan las elecciones de un sujeto y que algunas personas toman decisiones personales respecto a actividades basadas en conceptos generales sobre lo que deben hacer, o a que algunas elecciones personales, pero no otras, se controlan de esta manera.

El concepto *de* valor supone la actividad de un sujeto que desea y a la vez siente la necesidad de alcanzar una meta y además lo hace dentro de un clima social determinado. Esta meta o búsqueda es selectiva para el individuo, además si se le pregunta la podrá justificar racionalmente, moralmente e incluso será capaz de emitir un juicio que justifique su planteamiento o punto de vista. Para Braithwaite y Law (1985) los valores se refieren a modos personales y sociales de comportamiento. Según Tamayo (1993) los valores son medios y fines humanos que van más allá de patrones específicos como las actitudes. Montero (1994) opina del valor que su importancia viene dada por su papel como proceso mediador entre el componente afectivo, el cognoscitivo y el comportamental o conativo.

De lo expuesto se deduce que los valores se adquieren por socialización y sirven de guía para la reflexión y la toma de decisiones (Martí-Vilar, 2010) y que en el estudio de los valores se encuentran los constructos: cognitivo, emocional y actitudinal; como realidades opuestas que por sí solas no tienen propiedad o fuerza determinante en la definición de lo que es un valor; pero juntas acercan la idea de lo que se puede entender como valor. Los bienes materiales, las propiedades tienen un valor por sí mismo y como resultado de una evaluación; los valores son deseos, juicios de la realidad y pueden reflejar un estado emotivo. Pueden perdurar durante generaciones pero no son eternos ni permanentes, su dimensión social e individual como modificador de estímulos externos no le resta globalidad e universalidad. Como dice Victoria Camps: *“El concepto de valor consiste en un conjunto interiorizado de principios nacidos de experiencias realizadas en función de la moralidad”* (Camps, 1990).

Una de las primeras clasificaciones de los valores, la de Max Scheler, se recoge en el siguiente cuadro (Scheler, 1941):

Valores sensibles	placer / dolor
	alegría / pena
Valores de la civilización	útil / perjudicial
Valores vitales	noble / vulgar
Valores culturales o espirituales	estéticos: bello / feo
	ético- jurídicos: justo / injusto
	especulativos: verdadero / falso
Valores religiosos	sagrado / profano

Tabla 6. Clasificación de los valores según M. Scheler. (Tomado de A. Cortina, 1996, p.16)

Se pueden hacer muchas clasificaciones para distintos tipos de valores y dentro de ellos los *específicamente morales* (Cortina, 1996), como: libertad, justicia, solidaridad, honestidad, tolerancia activa, disponibilidad al diálogo, respeto a la humanidad. También agruparlos en virtud del ámbito donde se desarrollan , como por ejemplo: ámbito privado, público y profesional (Muñoz Redón, 1998)

ÁMBITO PÚBLICO	ÁMBITO PRIVADO	ÁMBITO PROFESIONAL
La tolerancia	El placer	El trabajo
La igualdad	La familia	El ocio
La solidaridad	El derecho a una muerte digna	El dinero
La libertad	La salud	El saber
El respeto por la naturaleza	La amistad	La creatividad
La paz	La felicidad	El éxito

Tabla 7. Clasificación de los valores según J. Muñoz Redón.

(Tomado de J. Muñoz Redón, 1998, pp. 19-20).

3.3.4. El sistema de valores de M. Rokeach

Definir los valores es una tarea difícil por ambigua. Sería apropiado hablar de sistema de valores para integrar todas las concepciones ideológicas que inevitablemente inciden en cualquier definición que se trate de elaborar.

Es en los setenta, con Milton Rokeach cuando la psicología se ocupó del estudio de los valores morales y su importancia para la vida humana. Crea dos categorías: valores instrumentales y valores finales o terminales.

Los valores instrumentales se subdividen en valores morales y valores de competencia. Los valores morales se refieren a la persona y el sentimiento de culpa que siente cuando estos no se respetan. Los valores de competencia están enraizados en la autorrealización y la sensación de incompetencia e inadecuación cuando no se pueden alcanzar. Los valores terminales los subdivide en valores personales y sociales. Personales si están centrados en la conciencia tranquila de la persona o sociales en la sociedad, en el logro de la paz mundial y la igualdad (Rokeach, 1968, p. 112).

Distingue en los valores tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Los valores cumplirían funciones normativas y motivacionales en los sujetos. El sistema de valores de una persona puede experimentar cambios como consecuencia del proceso de socialización, de una terapia y de procesos experimentales destinados a modificarlo (Garcés, 1988).

Según el modelo de Rokeach (1973) la medida de los valores puede llevarse a cabo mediante tres técnicas:

1ª. Inferencias realizadas a partir de los comportamientos directamente observables;

2ª. Interrogando al sujeto para que explique con sus propias palabras los valores en que se apoyan su forma de comportarse.

3ª. Mediante una escala de valores que los sujetos deben ordenar en función de su propio sistema de valores. Rokeach factorizó su escala de valores que se ha convertido en uno de los instrumentos más usado en la actualidad.

Como derivación de la psicología de los valores, y más concretamente de los planteamientos de Rokeach, se han desarrollado técnicas educativas para la educación de los valores con diferentes matices, como la llamada "inculcación de valores" o la "clarificación de valores" (Rath *et al.*, 1978; Arbuthnot y Faust, 1981; Hersch *et al.*, 1985; Gutiérrez-Sanmartín, 1989; Sanchís, 1986; Escámez y Ortega, 1986). Consideran los valores como dependientes de las experiencias del sujeto, sin olvidar el peso de la religión, las instituciones sociales, las tradiciones. En su intento pedagógico rechazan la moralidad como algo equivalente a un código externo o de conducta convencional determinada en exclusiva por un agente externo. La "clarificación de valores" se asienta en tres pilares: autoconocimiento, percepción del otro y racionalidad.

Rokeach (1973) antepone el concepto de valor frente al de actitud. Considera al valor más dinámico, por sus componentes motivacionales, cognitivos, afectivos y conductuales. Los valores determinan tanto la conducta como las actitudes. El siguiente esquema trata de clarificar la relación entre valores y actitudes:

VALOR	ACTITUDES
El valor va ligado a una creencia.	Las actitudes son agrupaciones de creencias frente a una determinada situación.
El valor va más allá de situaciones concretas u objetivos determinados.	Las actitudes están dirigidas y orientadas a contextos específicos.
El valor supone la opción de lo factible y realizable que podría o debería ser.	Las actitudes resultan de hechos y situaciones determinadas
Los valores son pocos y resultan de la evolución de las personas en su contexto social.	Las actitudes son muy numerosas como producto de las continuas experiencias que diariamente afectan a las personas en su relación inmediata.
Los valores son constructos estables y parte intrínseca de la personalidad.	Las actitudes resultan de la interacción entre los valores y las probabilidades de conducta de las personas.

Por último cabe mencionar el punto de vista de Ajzen y Fishbein (1975, 1980) sobre la conexión entre valores y actitudes. Consideran la intención comportamental como la posibilidad subjetiva que tiene una persona de que llevará a cabo una conducta determinada. La intención considerada como el componente conativo de la actitud. Las intenciones estarían determinadas por dos variables intervinientes: la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva del sujeto. La primera es una función de las creencias acerca de las consecuencias de la conducta y las evaluaciones de tales consecuencias. La norma subjetiva vendrá dada por las creencias normativas y la motivación para cumplirla (Fishbein y Ajzen 2010).

3.3.5. Teoría de los valores de S. H. Schwartz

Schwartz (2006) piensa que muchas teorías al explicar la concepción de los valores han descuidado conocer su estructura, el contenido y la relación entre ellos. Sus investigaciones transculturales buscan el soporte empírico que postule la relación entre valores, la perspectiva de las diferencias individuales en su organización jerárquica, y sobre todo cómo esta estructura universal de los valores permite conocer el proceso y la influencia en las actitudes y el comportamiento de las personas y los grupos.

Esta diversidad en la preferencia de los valores no le resta importancia a su universalidad. A que existan valores universales básicos con una estructura común referida a la compenetración o incongruencia entre valores complementarios o antagonistas más que a la motivación humana en su elección.

Si no existen dos personas iguales tampoco en la elección de valores. Schwartz (Schwartz, 1992, 1996, 2005, 2006) busca agruparlos en un mínimo, en seis, en virtud de las características básicas coincidentes de los valores postulados por otros importantes investigadores. Brevemente son:

- Los valores están ligados a los sentimientos.
- Los valores se refieren a metas que motivan la acción.
- Los valores van más allá de las acciones y situaciones específicas.
- Los valores tienen una función de guía o criterio cuando existe implicación contradictoria entre diferentes acciones o juicios.
- Los valores tienen una importancia jerárquica para las personas independientemente de las normas y actitudes.
- Los valores están ligados al contexto y pueden promover más de una acción.

Para Schwartz (2006) la universalidad de los valores se expresa por la motivación y el objetivo que persiguen y cumplen los requisitos básicos de la existencia del ser humano como organismos biológicos con sus necesidades, coordinados socialmente y preocupados de la supervivencia y bienestar del grupo. Schwartz agrupa en diez los valores:

- Autodirección: pensamiento, acción independiente, interacción, control, libertad de elección de la propias metas.
- Estimulación: necesidad del organismo de la novedad, de una vida emocionante y llena de entusiasmo.
- Hedonismo: búsqueda de la gratificación y el placer sensual con uno mismo.
- Logro: alcanzar el éxito personal, la demostración social de las propias competencias.
- Poder: el control sobre las personas y las cosas, tener prestigio y estatus social.
- Seguridad: armonía, estabilidad individual y social, sentido de pertenencia.
- Conformidad: autolimitación e inhibición de las propias inclinaciones en beneficio del de los más cercanos.
- Tradición: la aceptación de las costumbres y las creencias compartidas refuerzan la cohesión y la solidaridad con el grupo.
- Benevolencia: procura y mejorara el bienestar de los más cercanos.
- Universalismo: enfatiza los valores de supervivencia del grupo y los individuos.

La estructura de los valores se llega a conocer gracias a la comparación entre valores opuestos con valores que se complementan y permite conocer las acciones que de ellos se derivan. Por ejemplo buscar el éxito para sí choca con el valor benevolencia, al buscar solamente el beneficio propio se está limitando la ayuda que pueda favorecer el bienestar de los otros, pero a la par se reafirman tanto la posición propia como la autoridad de los otros. Igual que buscar novedad y cambio desvía a la persona de la costumbre, la tradición puede ser congruente con el valor conformidad.

Cuando la persona decide qué hacer también percibe qué es o no disonante, qué acciones se derivan de su motivación, por ejemplo: tomar drogas frente a los preceptos religiosos, a las sanciones sociales, a las normas. Pero tomar drogas en un rito de culto puede no ser disonante para la persona dependiendo del contexto y la situación.

Las personas perciben los valores en momentos y actos diferentes no en un solo acto y contexto. El rechazo o aceptación dependerá de cómo lo percibe la persona, si como algo muy abstracto o más concreto y cercano.

En la Tabla 8 se esquematiza las cuatro dimensiones en contraste:

- Apertura al cambio frente a valores de conservación.
- Autotrascendencia frente a automejora.

Los diferentes valores se situarían en un continuo de cercanía y oposición entre ellos y las dimensiones.

APERTURA AL CAMBIO	Autodirección	Universalismo	AUTOTRASCENDENCIA
	Estimulación	Benevolencia	
	Hedonismo	Conformidad	
	Logro	Tradición	
AUTOMEJORA	Poder	Seguridad	CONSERVACIÓN

Tabla 8. Clasificación de los valores según Schwartz.

(Elaborado a partir de Schwartz, 2006).

Schwartz (1992, 2005, 2006) elaboró dos escalas de medida de los valores. La Schwartz Value Survey (SVS), formada por 30 artículos que describen estados deseables y otra lista de 27 que contienen formas potencialmente deseables. Los encuestados valoran la escala desde el 0 al 9, “no importancia” a “suma importancia” y -1 como “opuesto a mis valores”.

La otra escala es la Portrait Values Questionnaire (PVQ), alternativa a la SVS desarrollada para medir valores básicos en niños de 11 años de edad, ancianos y personas no educadas en las escuelas occidentales. Son 40 retratos verbales breves de personas, que describen las metas de la persona, aspiraciones o deseos de valor. El encuestado responde a la pregunta de “¿Cuánto es usted como esta persona?” con las respuestas de: “muy parecido a mí”, “como yo”, “algo como yo”, “un poquito como yo”, “no me gusta” y “no me gusta en absoluto” (Schwartz, 2006, p.13). Se han utilizado muestras diversas muy representativas de grupos geográficos, culturales, lingüísticos, etc. y los resultados de la investigación se acercan a la teoría de la universalidad de los valores básicos y su validez para demostrar la preferencia e importancia de los valores en las personas.

Lawrence y Nohria (2002) sugieren que en la universalidad y estructura de los diez valores puede apoyarse en una base biogenética e innata, porque responden a impulsos básicos como:

- Adquirir estados y recursos placenteros.
- Formar relaciones y compromisos sociales.
- Conocer y aprender del entorno y de sí mismos.
- Defender, enfrentarse a los peligros que amenacen los propios logros.

Las diferencias individuales, edad, educación, sexo e incluso los ingresos no son incompatibles con esta base innata dado que son circunstancias que envuelven a las personas a las que crean restricciones, expectativas, sanciones o favorecen unos valores en preferencias sobre otros.

A medida que aumenta la edad las personas prefieren valores como universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad en detrimento de otros como la potencia, el rendimiento, autodirección, estimulación o hedonismo. La educación supone amplitud de perspectiva, alcanzar el logro, de cuestionar las normas vigentes, la tradición, enfrentarse a la rutina y a la conformidad. Las diferencias de sexo son patentes entre hombres y mujeres, ellas prefieren valores como universalismo, benevolencia y ellos otros más instrumentales más relacionados con la energía y el rendimiento (Schwartz y Rubel, 2005). Los ingresos son oportunidades de elección del estilo de vida, refuerzan la autoconfianza, la necesidad de mantener la tradición, aunque los ingresos altos favorecen la estimulación, el hedonismo y la autodirección dejando de un poco de lado la seguridad y la tradición.

Gran parte del procesamiento de la información se produce fuera del nivel consciente y los valores afectan a la conducta solamente cuando están activados (Verplanken y Holland, 2002), e intervienen si las decisiones son importantes para el comportamiento. Autoconcepto, motivación, planificación de la acción y valores de alta prioridad al ser más accesibles proporcionan el marco ideal para planificar la conducta y las acciones (Feather, 1995; Gollwitzer, 1996).

3.4. El Razonamiento moral

Se considera el razonamiento como una habilidad intrínseca del ser humano. Conocer cómo funciona y encontrar los procesos que en él intervienen es básico para avanzar en la investigación psicológica.

3.4.1. Introducción

El razonamiento permite identificar y conocer cómo están ordenadas las estructuras del conocimiento. La Psicología se ha ocupado en encontrar las diferencias entre las inferencias que del razonamiento se deducen al identificar estas estructuras y la lógica que aparece en las estructuras mismas. La Psicología Cognitiva ha avanzado en el campo de los procesos que ocurren en el razonamiento, en explicarlos y se utiliza el término "inteligencia" para referirse a los aspectos psicométricos y de diferencias individuales (Santamaría, 1995).

El estudio del razonamiento se enmarca dentro del campo de la psicología del pensamiento. Abarca temas como la toma de decisiones, pensamiento por analogía, resolución de problemas, creatividad, etc. Bajo la denominación de razonamiento o inferencia se agrupan operaciones cognitivas de complejidad distinta (Santamaría, 1995).

Se ha estudiado esta complejidad en el proceso de razonamiento humano con modelos computacionales, donde no hay intervención del sujeto, pero es sabido que en todo proceso humano de razonamiento intervienen las capacidades cognitivas e inferencias lógicas del sujeto y además sus emociones, personalidad, creencias, educación, ideas previas, etc.

3.4.2. Las operaciones formales de J. Piaget

Piaget inició sus trabajos con la intención de explicar el desarrollo del conocimiento humano. Bajo una perspectiva evolutiva distingue varios estadios de desarrollo en la comprensión de las estructuras lógicas.

El adolescente llega al estadio de las operaciones formales cuando en su interacción con la realidad abstrae y generaliza sus aprendizajes y descubrimientos a situaciones nuevas (Inhelder y Piaget, 1972).

En el estadio de las operaciones formales el sujeto es capaz de trascender lo real convirtiéndolo en un subconjunto de posibilidades. A los 10 - 11 años los niños están en

un estadio de operaciones concretas, todavía no postulan hipótesis como en las operaciones proposicionales (Piaget e Inhelder, 1969).

En sus investigaciones trata de analizar el comportamiento de los sujetos para averiguar qué estructuras intervienen en su comportamiento. Las diferencias están en cómo utilizan las estructuras formales unas personas y otras. La adquisición de las operaciones formales se refiere en la siguiente cita:

Todos los sujetos normales llegan a las operaciones y estructuras formales, si no entre los 11-12 y 14-15 años, sí en todos los casos entre los 15-20 años, pero con la condición de que el medio social y la experiencia adquirida les proporcionen alimentos cognitivos y las incitaciones intelectuales necesarias para una construcción de ese tipo, pero llegan a las operaciones formales en terrenos diferentes y éstos dependen entonces de las aptitudes y de sus especializaciones profesionales (estudios distintos, aprendizajes diferenciados según los oficios) sin que la utilización de las estructuras formales sean exactamente las mismas en todos los casos. (Piaget, 1970, p. 212; citado en Santamaría, 1995, p. 101).

La universalidad de este postulado se pone en duda porque no aclara cómo es posible que en la mayor parte de las culturas no occidentales las personas no se comportan como si gozaran de un nivel operatorio formal. Algunos occidentales (el 50%) no llegan nunca a adquirirlo (Carretero, 1981, 1985). ¿Permanecen latentes estas estructuras o es la cultura que permite que afloren?

3.4.3. El procesamiento de la información

En el razonamiento humano es parte inseparable el contexto del individuo. Los primeros experimentos del razonamiento en Psicología Cognitiva postulaban que la información fluye de arriba abajo sin que apenas participación activa del sujeto, como la teorías del filtro rígido (Broadvent, 1958).

Según Minsky (1975) hay una participación activa de la memoria, donde se utilizan unas estructuras que denomina marcos o conjunto de datos que representan una situación estereotipada, semejantes a una clase de esquemas visuales. Las terminales de los marcos son suposiciones por omisión, o dicho de otra forma, mecanismos que se activan cuando no hay motivos para pensar de manera distinta (Minsky, 1988).

Tulving (1972) va más allá y propone otra estructura en el razonamiento que denomina guiones. Describe como una secuencia de acontecimientos que forman parte de un contexto concreto. Los guiones no son categorías naturales del pensamiento

humano, no se basan en experiencias reales que existen en el almacén de la memoria, por el contrario pertenecen a algún tipo de abstracción de la mente humana (Bower, *et al.*, 1979).

En el punto de vista de Schank (1981) la información se organiza en la memoria en paquetes organizados que facilitan expectativas a partir de experiencias del pasado. Los guiones son conjuntos organizados de escenas. Las escenas son conjuntos de acciones con una meta común que ocurre al mismo tiempo, son conjuntos de conocimientos que integran el conocimiento en sí y la forma de utilizarlo (Rumelhart, 1980: 34.). La existencia de los esquemas son totalmente dependientes de las reglas del contexto (Holland *et al.*, 1986). La siguiente cita resume el significado del razonamiento basado en este tipo de sistemas:

...un conjunto de reglas generalizadas, sensibles a los contextos...definidas en términos de clases de objetivos... y relaciones entre estos objetivos... (Cheng y Holyoak, 1985, p. 395).

Los esquemas facilitan inferencias más allá de la información de la que se dispone. Existen importantes investigaciones para averiguar las características de la comprensión y producción del discurso e interpretación de historias en general (Kintsch y van Dijk, 1978; Rumelhart, 1975). En los estudios sobre la comprensión de historias se constata que en muchas ocasiones se utilizan elementos no mencionados en la frase (Santamaría, 1995).

Para Cosmides (1989) las reglas de inferencia se generan por aprendizaje que junto al desarrollo cultural facilita el intercambio social, donde cada sujeto proporciona y recibe beneficios de los demás lo que significa que el razonamiento tiene un componente adaptativo. En los estudios basados en tareas de selección relacionados con deberes y obligaciones, donde un problema de razonamiento se convierte en una toma de decisiones, Manktelow y Over (1991) explican que el sujeto añade a su decisión el valor o utilidad que le puede aportar.

El ser humano es capaz de llegar a conclusiones sobre el medio que le rodea sin necesidad de comprobación empírica gracias a la experiencia. La teoría de los modelos mentales habla de la integración de la información en la memoria operativa del individuo, en cómo va actualizando la representación de una determinada situación. (Santamaría, 1995). El efecto de las creencias o ideas previas del sujeto tendría una función de filtro que le llevaría a despreciar conclusiones poco creíbles o a decidir que no hay una conclusión válida. La racionalidad humana funciona en sentido adaptativo, continuamente se ajusta a los sistemas normativos y razona de acuerdo a las metas medioambientales que se le propone, es decir, se rige por principios de economía y

utilidad (Santamaría, 1995); aunque existe un principio central de racionalidad común a todos los seres humanos en todas las culturas (Johnson-Laird *et al.*, 2012).

3.4.4. El Razonamiento moral

Las teorías cognitivas no definen solamente las funciones cognitivas, también los procesos personales implicados como las emociones, fantasías, motivaciones, sentimientos, capacidad de aprendizaje y extrapolación de significados. El niño maneja la información que tiene a su alcance, es decir, la simboliza hasta encontrarle un significado (Piaget, 1977).

Esta información fluye constantemente desde el mundo externo y se funde con la información del mundo interno, la memoria y los recuerdos. Encontrar el equilibrio en la interacción del organismo con el medio ambiente es el fin que puede explicar la conducta. El estudio de las variables cognitivas que interviene ayudará a comprender, un poco si cabe, cuestiones importantes como los juicios morales, las decisiones morales o las acciones y actitudes morales.

Dos sistemas intervienen en el razonamiento moral. El sistema cognitivo que explica cómo actúan las estructuras mentales y el sistema afectivo que define el tipo de conducta, la intensidad y la dirección de esta.

Según Izard (1993) el sistema emocional organiza la personalidad, la conducta y las cogniciones. Ellsworth (1991) opina que las emociones son el resultado del modo en que las personas interpretan y valoran su ambiente, esto significa que las emociones influyen en las interpretaciones y valoraciones futuras, afectan a la eficacia personal y a la valoración que se hace acerca de uno mismo. El sujeto está inmerso continuamente a un proceso de adaptación y asimilación para interiorizar normas y valores morales (Maganto, 1994).

Estos constructos cognitivos: valores, normas y actitudes no pueden explicarse sin relacionarlos con los factores afectivos y personales de cada sujeto. Para Etxebarria (1994) existen otros factores como la presión del grupo, los intereses particulares, motivación, fuerza de voluntad que intervienen en la acción moral; aunque para Maganto (1994) la práctica empírica está plagada de dificultades para acotar las variables como predictoras absolutas de la conducta prosocial.

Cómo se establece lo moralmente correcto: ocurre porque el sujeto trata de adaptarse al grupo o a la sociedad. Esto por sí solo no explica la conducta moral, también intervienen mecanismos biológicos que se activan en su interacción con el medio (Pérez-Delgado *et al.*, 1999). Las personas evolucionan, pasan por distintas etapas de desarrollo, de la misma manera lo hace su pensamiento moral. La acción

moral ocurre cuando la persona se implica en los acontecimientos que le afectan (Martí Vilar, 2002). Para que el pensamiento moral evolucione es imprescindible la participación del sujeto, es decir, el sujeto debe poseer suficiente capacidad de atención para que le obligue a implicarse (Stewart, Pascal Leone, 1992)

Paulatinamente desde la niñez se va enfrentando a dilemas morales y cuando empieza a utilizar conceptos básicos de cooperación y justicia encuentra las diferencias entre lo que es o no justo. Norman (1987) prefiere la denominación de consciencia como parte indispensable en todos los procesos mentales.

La memoria permanente del sujeto forma su base de conocimientos. En contraposición y como complemento está la memoria activa o funcional, que es la combinación de la consciencia del momento actual y la instantánea extracción de información almacenada. Razonar sería la capacidad de establecer inferencias e interrelaciones entre conceptos y sucesos. Para que esto ocurra el sistema cognitivo del sujeto debe ser consciente y autoconsciente, es decir, como se ha mencionado anteriormente debe tener capacidad de atención, por lo tanto no se puede separar conocimiento de afecto (Sánchez-Cánovas *et al.*, 1994).

Esta capacidad cognitiva de atención es parte inseparable del componente emocional (Ortony, Clore y Collins, 1988). Los constructos de valores, intereses y actitudes tienen un componente cognitivo al lado del afectivo y conductual aunque los valores están más influidos por el grupo social y cultural (Sánchez-Cánovas *et al.*, 1994).

La valoración cognitiva es una evaluación continua entre lo que ocurre en el contexto más inmediato y el beneficio o bienestar del sujeto. Emitir juicios entre lo que se debe hacer y se puede hacer frente a la situación. Lazarus y Folkman, (1986, p. 164) definen este constructo cognitivo como afrontamiento: a aquellos esfuerzos cognitivos y comportamentales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas internas y externas que son evaluadas como positivas o negativas y el resultado de esta evaluación son las respuestas.

Según Frans De Waal (2007) los humanos poseen una brújula interna que le ayuda a juzgar los actos propios y ajenos y facilita la evaluación de intenciones y creencias que subyacen a las acciones. El ser humano adquiere gran cantidad de experiencias y conocimientos que facilitan la interacción con el entorno inmediato y con el pensamiento interno. En este tipo de conocimientos generales están incluidas las creencias (Norman, 1987). La interiorización de normas y valores nacen de la interacción con los demás y es aquí donde se ubica la raíz del razonamiento moral. El diálogo interior permite la abstracción y la autorreflexión. El afecto precede a la cognición y a la autorreflexión puesto que el proceso de decisión moral es muy rápido, automático e intuitivo.

A menudo se justifica a posteriori el comportamiento altruista. La amabilidad y el altruismo es un potencial que forma parte de la herencia biológica, una capacidad preexistente que refuerza el sistema moral (De Waal, 2007). Los seres humanos reaccionan de forma empática ante las súplicas o la angustia de los demás, posteriormente toma conciencia de cómo se beneficiará la otra parte y finalmente esta ayuda intencional se transforma en ayuda egoísta, en los beneficios que podrá obtener el futuro. Peter Singer (2007) explica que la capacidad de razonar es un producto de la evolución; aunque el ser humano no siempre encuentra ventajas específicamente sociales pero sí una ventaja directa en términos evolutivos.

La neurociencia apoya la postura de la que la moralidad humana está evolutivamente anclada en la socialización de los mamíferos. En estudios sobre dilemas clásicos como "*el problema de la vagoneta*", utilizando técnicas de neuroimagen, Greene y Haidt (2002) muestran que la capacidad de razonar en el juicio moral implica la activación de zonas cerebrales algunas de ellas muy antiguas. Los sujetos del estudio que aceptaron la posibilidad de una violación personal mostraron mayor actividad *dorsolateral*, los que la rechazaron activaron más las zonas del *precúneo*.

Singer (2007) apunta que el ser humano comparte con otros mamíferos respuestas emocionales automáticas frente a determinados comportamientos, estas respuestas forman parte de la moralidad; pero la diferencia es que el animal humano puede reflexionar sobre ellas y llegado el caso rechazarlas.

Según De Waal (2007) ¿significa que los animales no humanos son seres morales? De Waal dice que ocupan varios pisos de la torre de la moralidad, en la última planta estarían los humanos. Korsgaard (2007) entiende que el origen de la razón aparece cuando se plantea la pregunta sobre *lo que deberíamos hacer*, pregunta que aparece desde el momento que somos conscientes de a dónde dirigimos nuestra acción al adquirir la suficiente distancia reflexiva sobre el motivo que nos impulsa.

Para Eisenberg (2000b) el razonamiento moral presupone un modelo integrador de factores cognitivos. Facilita la solución frente al conflicto entre elegir la satisfacción inmediata de sus propias necesidades o las de los demás allí donde no existen normas o leyes formales claramente especificadas (Mestre *et al.*, 2000). También cuando intervienen otros factores afectivos y de empatía, de preocupación por los demás y el sentimiento derivado de las consecuencias de sus actos (Mestre *et al.*, 1999).

El origen de la razón se encuentra en la autoconciencia o consciencia de las bases que conforman las creencias y actos. La razón siempre mira hacia dentro y busca la justificación de las acciones según los motivos o si las inferencias están justificadas por las creencias. La autoconciencia de las creencias y actos implica identificarse a uno mismo como el sujeto de las representaciones mentales. El uso de la capacidad para

formar juicios sobre lo que se debe hacer y actuar en consecuencia es la base y esencia de la moralidad, no el altruismo o la búsqueda del bien. Esta singularidad del ser humano le dota de la capacidad para ejercer tanto el bien como el mal. Sin reflexión la persona pierde el control de sus intenciones y queda solamente gobernada por el instinto, el deseo o la emoción y su vida será muy diferente de aquella forma gobernada por principios y valores, por muy inteligente y sociable que sea.

3.5. La relación entre los tres constructos

A continuación se explicará brevemente la relación entre las variables: el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral. El aporte teórico facilitará la interpretación de los resultados de esta investigación.

3.5.1. Introducción

El autoconcepto moral nace de la identificación del ser humano como ser social y la imagen que tiene de sí mismo vinculada a sus creencias, actitudes, conducta, (Cheryan, Bodenhausen, 2000), razonamiento y emociones (Kihlstrom y Klein, 1994). Las creencias son el vínculo que justifica la relación entre juicio moral y conducta y guían la acción de manera constante (Damon y Hart, 1992). Aunque a lo largo de la vida los sentimientos y emociones pueden hacer cambiar el autoconcepto y en consecuencia, las acciones que guían la conducta (Hart, Atkins, Ford, 1998). La imagen del sí mismo justifica tanto la identidad moral como el ideal que guía la acción y crea una moral estándar que junto a la autosanción se convierten en buenos predictores de la conducta moral (Bandura *et al.*, 1996). Así pues el vínculo entre identidad moral, cognición moral y conducta moral sustentan la acción moral.

El razonamiento moral y el desarrollo moral cognitivo pueden ser buenos predictores de la conducta moral. La estabilidad en la preferencia de valores, la experiencia en la vida y la madurez socioemocional (Hart, Atkins, Ford, 1998) configuran un autoconcepto que es diferente entre personas porque algunos valores tienen más importancia que otros (Blasi, 1983) y se reiteran en las diversas acciones formando rasgos estables que aparecen aunque la persona adopte diferentes identidades sociales en función del contexto (Kihlstrom & Klein, 1994).

3.5.2. El autoconcepto y los valores

La cognición personal y su papel en la autorregulación de la conducta ha sido muy importante en las teorías de la personalidad Epstein (1973) o la teoría de los procesos cognitivos Markus (1977). Forma parte también del campo de la psicología social como lo demuestran los estudios de Bandura (1977a, 1977b) y sus trabajos sobre

las percepciones de autoeficacia. También es importante en la teoría de la formación y cambio de actitudes de Rokeach (1973), (Gecas, 1982).

Para Damasio (2010) el valor primario o biológico es la guía de cualquier cerebro dotado de mente y conciencia, es parte intrínseca del esquema fisiológico del ser humano. El cerebro asimila de manera ordenada estímulos que le llegan del exterior y a la par les va asignando un valor acorde con el contenido de los mismos. Esta valoración automática es posible gracias al soporte biológico, tanto a la homeostásis inconsciente como a la homeostásis consciente o sociocultural, a las moléculas químicas relacionadas con la recompensa o castigo y al aprendizaje continuo. La información crea imágenes en las estructuras cerebrales que van configurando el proto sí mismo para después interactuar con el sí mismo central cada vez que es revivido formando un patrón coherente transitorio.

Según Rogers (1980) el individuo va diferenciándose de los demás a medida que interacciona con su medio, a la par los otros van influyendo gradualmente en la formación de su autoconcepto. En todo este proceso el individuo intenta poner a salvo sus creencias y valores y ocurre que cuando el sujeto experimenta situaciones que no encajan con sus expectativas tiende a rechazarlas o a interpretarlas de forma tal que puedan ser congruentes con su autoconsistencia, es decir, con los pilares básicos de estructura del sí mismo. Estos valores y creencias son simbolizadas dentro de un esquema de autorganización y autoaceptación acoplándose a la estructura de su autoconcepto. Combs (1974) sugiere que a medida que el sujeto madura su autoconcepto se va haciendo cada vez más consistente y resultará más difícil que acepte el cambio. Los cambios que se refieren a valores y creencias suceden lentamente en el tiempo y son el resultado de muchas experiencias ocurridas a través de los años.

Desde la perspectiva del Aprendizaje Social, Bandura (1978) plantea su teoría de la autoeficacia percibida. Las creencias y autopercepciones son básicas para la regulación de la conducta humana. El hombre decide a partir de los datos que le proporciona la experiencia, su interpretación del mundo y de la conducta que percibe. Pero estas decisiones están reguladas por lo que Bandura denomina las expectativas de autoeficacia que son las creencias que el individuo tiene acerca de sus capacidades y los valores que percibe como metas. Estas expectativas se elaboran a partir de su experiencia específica y conductual, del aprendizaje observacional, el apoyo de los demás y de su estado emocional.

Las normas, reglas y criterios del contexto social son de gran importancia en el papel activo que desempeña el sujeto en la elaboración de su conducta y en los juicios que emite acerca de los demás. El sujeto aprende a autoobservar su conducta, adquiere criterios para juzgar estos actos, se establece metas y analiza sus éxitos o fracasos. Las personas son selectivas y se anticipan al entorno para asignar un valor individual a las

respuestas deseadas a la vez que interioriza normas y planes (Mischel, 1990; Kitwood, 1996). Como señala Rokeach (1976, p.15) es “una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objetivo o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada”

El éxito, el fracaso, la autocrítica en referencia a los criterios de valor, la comparación social, etc. son determinantes en la formación del autoconcepto. Las normas autoimpuestas y los valores son los condicionantes más importantes de la autoconcepto y el criterio central para juzgar los propios actos y decisiones y cómo los demás van a juzgarlos. El sistema de valores que el individuo escoge va a determinar de manera muy importante la formación y desarrollo del autoconcepto.

L’Ecuyer (1985) propone un modelo estructural-multidimensional del autoconcepto de carácter evolutivo y jerárquico. Según este modelo se encuentran unas estructuras globales del concepto de sí mismo. Estas estructuras se van a acoplado a la edad de las personas. A su vez quedan subdivididas en categorías o porciones más específicas. Estas serían las experiencias vivida, percibidas, simbolizadas y conceptualizadas por el individuo.

El resumen de este modelo ha sido esquematizado como se indica a continuación en la Tabla 9.

EL CONCEPTO DE SÍ MISMO SEGÚN L’ECUYER (1985)

ESTRUCTURAS	SUBESTRUCTURAS	CATEGORÍAS
	Sí mismo Somático	Rasgos y apariencia
		Condición física.
<i>Sí mismo Material</i>		
	Sí mismo posesivo	Posesión de objetos
		Posesión de personas
		Aspiraciones
		Enumeración de actividades
		Sentimientos y emociones
	Imagen de sí mismo	Gustos e intereses
		Capacidades y aptitudes
		Cualidades y defectos
<i>Sí mismo Personal</i>		
		Denominaciones simples
		Papel y estatus
	Identidad de sí mismo	Consistencia
		Ideología
		Identidad abstracta

	Valor de sí mismo	Competencia
		Valor personal
		Estrategia de adaptación
		Autonomía
<i>Sí mismo Adaptativo</i>	Actividad de Sí mismo	Ambivalencia
		Dependencia
		Actualización
		Estilo de vida
	Preocupaciones y	Receptividad
	Actividades Sociales	Dominación
<i>Sí mismo Social</i>		Altruísmo
	Referencia al sexo	Referencia simple
		Atracción y experiencia sexuales
<i>Sí mismo- No sí mismo</i>	Referencia al prójimo	
	Opinión del prójimo sobre sí mismo	

Tabla 9. Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo. Modelo de L'Ecuyer (1985). (Tomado de González y Tourón, 1994, p. 68)

3.5.3. El autoconcepto y el razonamiento moral

Cooley (1902,1912) entiende el autoconcepto como un conglomerado donde el núcleo básico es la percepción que la persona tiene sobre cómo lo ven los demás. El autoconcepto depende significativamente de lo que los otros individuos piensen de él. Percibe cómo lo valoran los demás y ello condiciona su autovaloración. Al hablar de los demás o los otros se refiere a aquéllos con los que mantiene una relación afectiva cercana y a cómo estos responden. Esto es altamente innovador porque la conducta o los juicios morales dependerán de cómo hayan contribuido en su formación los padres, educadores u otros directamente relacionados.

Para Mead (1912, 1950) el autoconcepto es un reflejo social, pero no solamente un resultado mecánico o de simple adaptación a la sociedad que sería el *Mí*. Como sugiere Mead el *Yo* es impulso, fuerza creativa y con capacidad para cambiar la sociedad. Es el que reacciona ante el *Mí* y del equilibrio entre ambos surge la conducta y los juicios acerca de los demás. En resumen el *Yo* proporciona la fuerza y el *Mí* la dirección de ésta.

Los trabajos de Wilson (1953) indican que la experiencia profesional o la presión de las circunstancias obligan a un cambio en la autopercepción del individuo y con ello

lo hacen también sus intereses. Sus resultados sugieren que las personas que cambian están mejor ajustados emocional e intelectualmente que los más reacios al cambio. Las personas actúan de acuerdo con aquello que encaja en su juicio moral. Juicio moral resultado de una valoración de la implicación de sus acciones con lo qué y quién es objeto de respeto moral en la mayoría de la circunstancias.

Los principios morales y las variables cognitivas afectivas y motivacionales guían a las personas en su crecimiento personal y la acción moral (Martí Vilar, 2002). No existe moral fuera del ámbito de interacción entre las personas y tampoco existe una moral única e universal. La moralidad es un proceso de creación continuo paralelo a la construcción de la identidad personal. Así se explican las diferentes variaciones e interpretaciones morales en las relaciones interpersonales entre lo que se cree 'oficialmente' y la a menudo falta de coherencia con las creencias morales personales. (Nucci, 2003, Taylor, 2006).

La facultad moral, el desarrollo del sí mismo y el autocontrol están necesariamente vinculados a la herencia genética y biológica, a las habilidades cognitivas, la responsabilidad, la diversidad y la continuidad de las propias experiencias (Hauser 2008, Tomasello 2007). La identidad del yo está relacionada con el nivel de desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1976; Gilligan, 1978; Martí-Vilar, 2010).

Vigotskii (1896-1934), destacado investigador en el estudio del desarrollo del niño ya plantea a principios del pasado siglo que el cerebro del niño internaliza los discursos, las reglas y las instrucciones de los adultos y las hace suyas.

“El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos”, (Vigotskii, 1990, p. 9).

El cerebro del niño se impregna de la cultura, las costumbres, las normas sociales y el lenguaje. Al aprender la lengua también aprende de esta los valores éticos y morales (Berger, Luckmann, 1984).

Es un proceso de internalización que aparece en la primera niñez al adoptar la perspectiva de los otros (Piaget 1928). El niño aprende otras cosas en perspectiva (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993) o según Greenfield (2000) cuando toma como propias las opiniones expresadas por los demás e internaliza un mandato moral (Bruner, 1993, 1996,). La base biológica permite a los niños la interacción social y gracias a ella puede adoptar varias perspectivas acerca de sí mismo y de lo que le rodea (Tennie *et al.*, 2009).

Los recién nacidos poseen varias aptitudes cognitivas difíciles de detectar en su conducta visible. Aptitudes que se relacionan con la comprensión de objetos, de las otras personas y de sí mismos (Tomasello 2007). El sentido del yo aparece en torno a los 2 meses de edad como un control de las propias acciones más que un sentido reflexivo del yo, porque reconocen que sus acciones pueden influir en el comportamiento de otras cosas de su mundo, pueden aprender a chupar, dar patadas, hacer que enciendan la luz, etc. (Hauser 2008).

Aunque los principios morales explícitos que los adultos transmiten a los niños son muy importantes, más lo es el proceso de interactuar con otra mente mediante un discurso dialógico. Hacia los doce meses los niños tienen la capacidad de comenzar a participar en el discurso con otras personas al comprender que son agentes intencionales (Tomasello 2007).

Durante el segundo año de vida se inicia la aparición de la empatía, del pensamiento representacional, la conciencia de la normas, de las reglas parentales y su intento de reprimir sus acciones, de obedecer los deseos de los padres. Todo ello signos evidentes del sentido moral, (Dunn, 1988; Kagan, 1987; Lamb, 1993).

El uso del lenguaje moral en sus identificaciones del yo lo utilizan los niños a la temprana edad de 6 años con los calificativos de “bueno”, “malo”, “agradable” en lenguaje descriptivo. Aunque carecen de la autocrítica necesaria para la motivación moral, reconocen y evitan causar daño a los otros, pero es un actitud exenta de la concepción del sí mismo como “bueno” o “malo” (Power y Khmelkov, 1998, citados en Nucci, 2003).

Hacia los siete años los niños internalizan reglas, las aceptan aún sin la presencia del adulto, es decir, son capaces de autorregularse y de desarrollar procesos metacognitivos útiles (Tomasello, 2007).

A partir de los 8 a 10 años comienzan a mostrar las primeras señales de auto-evaluación moral (Power y Khmelkov, 1998), pero dirigida más a responder a las necesidades de los demás que a satisfacer las demandas internas que le ayuden a convertirse en una persona más sensible y amable con quienes le rodean (Nucci, 2003).

El período de la primera infancia es de vital importancia para la construcción del carácter moral (Wilson, 1993), momento extremadamente crítico sujeto a experiencias emocionales tempranas que van generando esquemas de tendencia a la acción moral.

En la infancia media y en la adolescencia temprana deviene la integración de la moralidad con el sistema del self, en la interacción social y el discurso con los otros que tienen pensamientos y sentimientos como los suyos (Damon, 1983, 1984; Power y

Khmelkov, 1998). La moralidad y el concepto del sí mismo se desarrollan de manera independiente Nucci (2003). Para Martí-Vilar (2008, p. 90) *“Las interacciones con otros niños mediante el juego son fundamentales, ya que a partir de él es posible que todos traten de buscar justicia, incluso a las cuestiones problemáticas, lo que provocaría el desarrollo del pensamiento moral autónomo (moralidad de cooperación)”*.

La valoración del daño que se pueda causar a los demás tiene más peso que el beneficio que se pueda obtener. Empiezan a adentrarse en la comprensión de la moralidad en términos de reciprocidad justa; aunque antes ya busquen qué es lo apropiado en la relación con sí mismos como un acto de “voluntad” de constitución temprana del carácter (Piaget, 1962).

Los vínculos emocionales, los contextos previsibles y la confianza en sí mismo son esenciales en esta etapa para la formación del sí mismo moral (Noam, 1993). La construcción del sí mismo y la moralidad no es de carácter estático, evolucionan con el tiempo, en la adolescencia, la edad adulta y durante toda la interacción humana quedando ambos irremediabilmente vinculados. Se alcanza la moralidad cuando el sujeto puede reflexionar sobre su comportamiento interpersonal, de convivencia social, del tipo de vida que lleva, de los valores o las vivencias conflictivas que le conducen al juicio valorativo. A ser el juez interior que juzga y da consentimiento íntimo a la conducta humana en la búsqueda de modos de solucionar conflictos de convivencia actuales o futuros (Puig Rovira, 1996).

La internalización y la perspectiva de los otros no son posibles si a la par no existe también la comparación con los otros. Harter (1985) preguntó a un grupo de niños normales y a otro de deficientes psíquicos acerca de cómo se valoraban ellos mismos. La conclusión interesante fue que los niños deficientes psíquicos se valoraban como normales respecto a los demás compañeros de su clase, por el contrario en la clase de niños normales los más retrasados se infravaloraban y se sentían acomplejados respecto a la resto de su grupo. Esta valoración también supone una implicación emocional que distorsiona cómo son las acciones al juzgarlas justas o no para el sujeto (Greene 2003; Hauser 2008).

Los cambios ambientales y los cambios en el desarrollo cognitivo son cruciales en la evolución del autoconcepto y por ende en la moralidad. Al tiempo que se avanza en edad cambian las conceptualizaciones desde términos externos a descripciones con referentes internos (Rosenberg, 1986). El conocimiento de la causalidad, de la cuantificación y de los primeros razonamientos matemáticos ocurren a la par de las cuestiones morales, de la perspectiva del estado mental de los otros y del discurso y diálogo entre el niño y las demás personas. O como vemos en Piaget (1928) desde el período de las operaciones concretas o de categorías externas, públicas y visibles,

cuando los niños se refieren a aspectos externos como la apariencia física, posesiones, pertenencia a grupos, etc.

El proceso socio-cultural es el ingrediente necesario para que estas habilidades mencionadas, de contenido simple, pasen a ser más complejas lo que abre el camino a que la mente del niño perciba la mente del otro como similar aunque no idéntica. Según Lillard (1997) este proceso es universal en todos los niños y en todas las culturas; merced a la interacción lingüística es posible la recodificación de las acciones ajenas, pasadas o futuras, como propias (Foley y Ratner, 1997).

3.5.4. El razonamiento moral y los valores

La mente dispone de capacidades especializadas de razonamiento que permiten resolver problemas concretos de adaptación (Hauser, 2008). Esta capacidad de hacer distinciones, de fijar parámetros, aparece en el niño muy temprano, gracias a la cultura. La manera en que cada cultura fija estos parámetros es diferente en cada caso, ello da una visión clara de su mundo moral y sus valores.

El juicio intuitivo que las personas emiten suele diferir de lo que realmente hacen (Fiddick, Cosmides y Tooby, 2000). Según James Q. Wilson en su libro *The Moral Sense* (1993) cuando alguien actúa según una determinada creencia moral es porque una parte emocional de su cerebro se ha activado al pensar en la cuestión moral. El mecanismo inconsciente del cerebro es capaz de emitir una respuesta automática que puede predecir la respuesta moral. Para generarla es necesario la cooperación entre lo consciente y lo inconsciente, la valoración previa, adquirida por repetición. Aunque siempre en la respuesta moral, como decisión muy importante que es, impera la deliberación consciente (Damasio, 2010).

La valoración es una evaluación respecto a una necesidad y su utilización (Dewey, 2008). Esta evaluación determinará conductas imprudentes, insensatas, prudentes o sensatas. Los valores definen generalizaciones, reglas para el uso adecuado de los medios, fines y sus consecuencias. Estas generalizaciones permiten su cuantificación, su justificación empírica al poder comparar el resultado obtenido con el que se pretende alcanzar. Al aparecer varios deseos alternativos obliga al sujeto a deliberar entre los medios necesarios para su consecución y entre los medios que determinan las consecuencias efectivamente alcanzadas.

Cuando una tendencia habitual, resultado de una estimulación sensorial inmediata se frena porque no coincide el deseo inmediato con las consecuencias del fin contemplado, se transforma en una actividad que permite distinguir entre el valor vinculado al deseo y el valor como simple disfrute. La racionalidad está tan vinculada a

los hábitos del organismo como a las normas y expectativas sociales a las que alimenta y de las que se nutre.

El deseo en su estado más primitivo es prácticamente el resultado de una tendencia orgánica. Con la madurez y el hábito adquirido el sujeto frena sus impulsos y reelabora continuamente las consecuencias que se ocasionarán cada vez que se lleve a la práctica, considerando también estas consecuencias como medios para juzgar o evaluar. El paso de un impulso irreflexivo y un hábito inflexible al intento de alcanzar unos fines o deseos está mediado por la indagación crítica, el análisis de las consecuencias entre los fines propuestos, los fines contemplados, los fines alcanzados y las consecuencias efectivas.

Esta indagación crítica se podría definir como razonamiento y está afectada por las condiciones y presiones sociales que determinan la elección entre unos u otros valores. La madurez del sujeto permitirá que abandone el impulso a cualquier deseo infantil y plantearse la distinción entre *lo que es* para pasar a una situación donde importa *lo que debe ser*.

El deseo y el interés no aparecen por generación espontánea sino que emergen desde un campo de actividades y energías interrelacionadas, cuando aparece el conflicto o la amenaza de éste surge la valoración para adecuar el comportamiento, entonces se plantea la pregunta de qué es lo que se valora. El ser humano realiza y modifica de manera constante valoraciones de su entorno personal y físico, estas valoraciones suministran el material para operaciones de valoración ulterior.

Para Dewey (2008) los valores son abstractos en el sentido de que no están directamente unidos a ningún caso en particular y son finales porque representan impulsos y deseos inmersos en un contexto y cuyo resultado es un proceso de evaluación analítica de un caso concreto. Esta evaluación da un resultado de bueno o malo, correcto o incorrecto, apropiado o inapropiados según su utilidad y como ayuda para solucionar conflictos o carencias que afectan al comportamiento. El valor es un fin alcanzado, una conclusión temporal y relativa que habrá que considerar en posteriores actividades. Por lo tanto el valor es tanto un fin como un medio, un medio como parte intrínseca para alcanzar ese fin y su vez este fin contemplado será utilizado como medio para solucionar posteriores conflictos. El fin contemplado es diferente del fin como resultado concreto de un logro alcanzado. El fin contemplado funciona como directivas, planes o modos de acción. Estas acciones son medibles, susceptibles de reducir a términos homogéneos y comparables. Los valores considerados como proposiciones generales facilitan reglas para alcanzar metas o planes que dirigen la actividad humana inteligente. Le ayudan a revisar las consecuencias que produjeron sus acciones en el pasado y a anticipar las consecuencias probables.

Los valores son abstractos, no son concretos, son un continuo de perspectivas futuras. El deseo y el propósito sí son concretos porque solamente tienen valor al interactuar con las condiciones físicas del entorno. Para Dewey (2008) el objetivo de la investigación deberá ir en este sentido, en buscar la interacción concreta entre el comportamiento humano y las condiciones que determinan las consecuencias efectivas de los deseos y propósitos.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 4. Objetivos, hipótesis y análisis de la investigación

Este capítulo trata de cuantificar y poner en orden la información recogida entre los sujetos de la muestra. En primer lugar se plantean los objetivos básicos, hipótesis y diseño de la investigación, seguido de la descripción de los instrumentos empleados. Al final del capítulo se abordará la técnica utilizada en el análisis de los datos.

4.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

Esta investigación estudia tres constructos psicológicos clave para el desarrollo moral de los adolescentes y las relaciones entre estos, a saber: el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral.

Los objetivos principales y específicos de esta investigación son:

1.- Conocer de manera descriptiva la importancia para esta muestra de adolescentes de la Comunidad Valenciana los niveles de autoconcepto, valores humanos y razonamiento moral. De manera específica:

1.1.- Conocer las puntuaciones en autoconcepto de la muestra, en sus tres dimensiones:

- Cognitiva (*autoconcepto*)
- Afectiva (*autoestima*)
- Comportamental (*autocomportamiento*)

1.2.- Conocer las preferencias por los valores, tanto finales como instrumentales de los participantes.

1.3.- Conocer los niveles de razonamiento moral de los sujetos objeto de estudio.

2.- Conocer la relación entre el razonamiento moral, el autoconcepto, los valores humanos, el razonamiento moral y las siguientes variables socio-demográficas:

2.1.- Edad.

2.2.- Sexo.

2.3.- Nivel de estudios.

2.4.- Profesión de los padres.

3.- Analizar cuál es la relación de los tres constructos psicológicos entre sí y estudiar su relación e importancia en la etapa vital de la adolescencia.

De la naturaleza misma de este proyecto, de los objetivos considerados y de la literatura revisada, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

Hipótesis 1: El sexo correlacionará con el autoconcepto moral-ético como en los estudios de Mestre y Pérez-Delgado (1997), Mestre, Samper y Pérez-Delgado (2001), con resultados de diferencias significativas entre sexos en autoconcepto moral-ético.

Hipótesis 2: Se darán diferencias en la priorización de valores en función del sexo. Las mujeres preferirán valores finales como: *realización, paz, igualdad, seguridad familiar, amistad* frente a valores instrumentales como *ser ambicioso* en los hombres (Martí-Vilar y Palma, 2010).

Hipótesis 3: Las mujeres mostrarán mayores niveles de razonamiento posconvencional como manifiesta Martí-Vilar (2010) en línea de las posturas enfrentadas de Kohlberg y Gilligan. Las diferencias en juicio moral de hombres y mujeres son importantes tanto que en ellos aparece un concepto de “justicia” vinculado a la independencia, separación y diferenciación de los demás. En ellas un juicio moral dirigido a la “responsabilidad” y “el cuidado”, es decir al otro.

Hipótesis 4: Un mayor desarrollo del autoconcepto predecirá el pensamiento posconvencional (Mestre *et al.*, 1997). Se espera que el autoconcepto moral-ético y el razonamiento posconvencional estén relacionados (Martí-Vilar, 2000). También que la autoestima enlace con el juicio moral (Wiest *et al.*, 1998) y su vez con el desarrollo moral y personal (Cardenal, 1999). Los valores guardan relación directa con la formación de la identidad, el auto-esquema y la toma de decisiones (Eccles, 1987, Eccles y Harold, 1991). Los valores que mejor predecirán el razonamiento moral postconvencional serán, tal y como ocurría en el estudio de Lan *et al.*, (2008), la tradición y el poder, aunque lo harán de forma negativa.

En cualquier caso, merece la pena recordar que este estudio tiene una intención exploratoria dado que, tal y como se ha observado en la revisión de la literatura, no existe evidencia científica en este campo, al menos en los estudios consultados, que analicen las relaciones multivariadas entre autoconcepto, valores humanos y razonamiento moral mediante modelos de ecuaciones estructurales. De hecho, algunos autores apuntan incluso a que el razonamiento moral es un tema que ha despertado poco interés entre los psicólogos que se dedican a la investigación (Campbell, Christopher, y Bickhard, 2002).

4.2. Diseño, procedimiento y muestra

El diseño consiste en una encuesta transversal a 350 adolescentes de una población de la provincia de Valencia. Para ello se contó con el consentimiento del centro educativo y de los tutores de los menores. El muestreo realizado es, por tanto, de conveniencia o incidental.

Los alumnos del centro completaron la encuesta en dos pases que duraban unos 70 minutos. Consintieron voluntariamente en participar en esta investigación tras haber sido informados del propósito de la misma. No se recogieron datos personales de ninguno de los encuestados identificándose estos con un seudónimo elegido por ellos mismos.

Los participantes tuvieron una media de edad de 14.79 años ($DT = 1.68$), con edad mínima de 11 años y una máxima de 19. Como se puede ver en la Imagen 6, la variable tuvo una asimetría ligeramente positiva (.112), con valores de corte de 13 para el cuartil 1, 15 para el cuartil 2 y 16 para el cuartil 3.

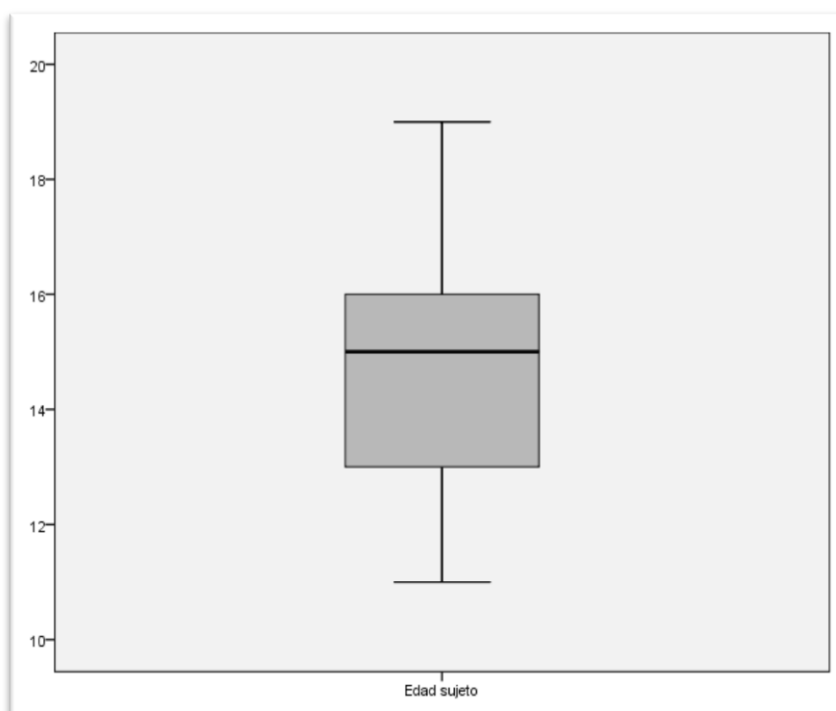


Imagen 6. Diagrama de caja y bigotes de la variable edad.

En cuanto al sexo, el 51.1% fueron hombres y el 48.9% restante mujeres, tal y como se puede observar en el Gráfico 1.

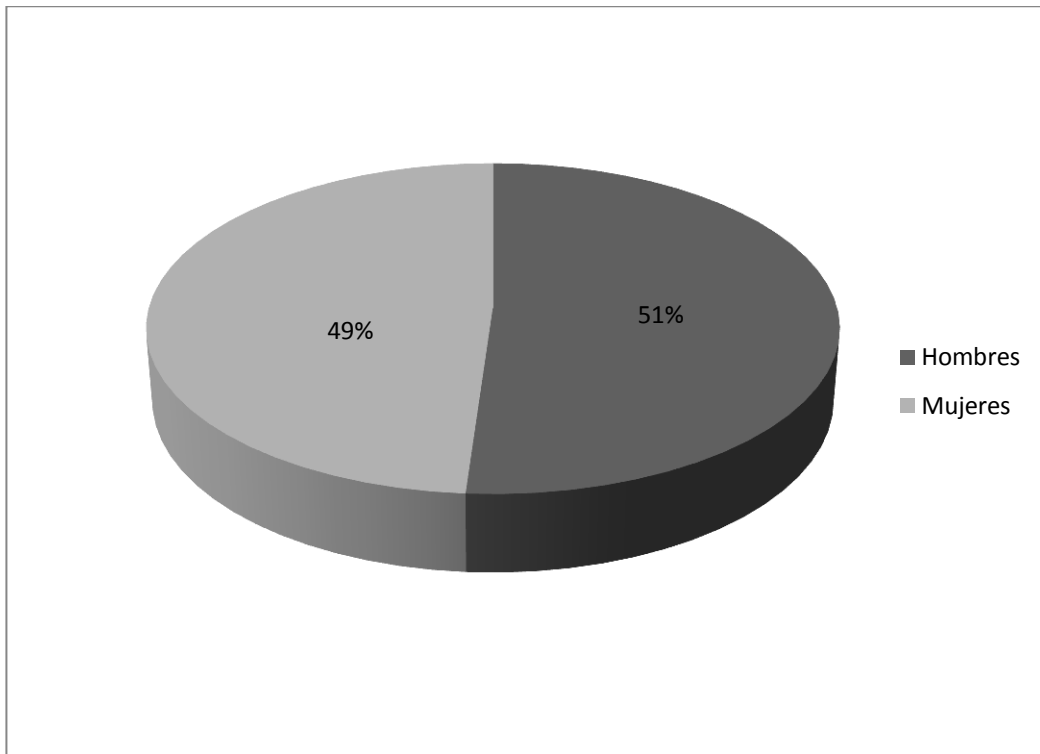


Gráfico 1. Porcentaje de hombres y mujeres en la muestra.

En cuanto al nivel de estudios de los participantes se distribuyen de la siguiente forma:

- 38 cursaban primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- 68 cursaban octavo de Educación General Básica.
- 39 primero de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP).
- 27 segundo de BUP.
- 30 tercero de BUP.
- 34 el Curso de Orientación Universitaria (COU).
- 48 el primer curso de Formación Profesional (FP) de Administrativo.
- 29 el segundo curso de FP de Administrativo.
- 17 el primer curso de FP de Cerámica.
- 16 el segundo curso de FP de Cerámica.

Los porcentajes aparecen en la Tabla 10

	Nivel de estudios	
	N	%
<i>1º ESO</i>	38	9.6
<i>8º EGB</i>	68	17.6
<i>1º BUP</i>	39	10.7
<i>2º BUP</i>	27	9.9
<i>3º BUP</i>	30	10.7
<i>COU</i>	34	11.8
<i>1º FP Administrativo</i>	48	10.3
<i>2º FP Administrativo</i>	29	10.7
<i>1º FP Cerámica</i>	17	4.4
<i>2º FP Cerámica</i>	16	4.4
<i>Total</i>	350	100

Tabla 10. Porcentaje de participantes en función del nivel de estudios

También se preguntó por la profesión de los padres y madres de los participantes.

En lo referente a los padres, los porcentajes se distribuyen como sigue:

- 60,1%, desarrollaban profesiones que no requieren estudios.
- 14.9%, profesiones que requerían estudios básicos.
- 22.9%, profesiones que requerían estudios superiores.
- 2.1% restante estaban parados o jubilados.

Los datos se recogen en la Tabla 11

	Padre	
	N	%
<i>Profesión que no requiere estudios</i>	197	60.1
<i>Profesión que requiere estudios básicos</i>	49	14.9
<i>Profesión que requiere estudios superiores</i>	75	22.9
<i>Otros (parados y jubilados)</i>	7	2.1
<i>Total</i>	328	100

Tabla 11. Nivel de estudio de los padres de los participantes

En cuanto a las madres, la distribución es:

- 61.6%, eran amas de casa.
- 22,6%, tenían profesiones que no requieren estudios.
- 5,4%, profesiones que requieren estudios básicos.
- 10,4%, profesiones que requieren estudios superiores.

Como podemos ver en la siguiente tabla

	Madre	
	N	%
<i>Profesión que no requiere estudios</i>	67	22.6
<i>Profesión que requiere estudios básicos</i>	16	5.4
<i>Profesión que requiere estudios superiores</i>	31	10.4
<i>Amas de casa</i>	183	61.6
<i>Total</i>	297	100

Tabla 12. Nivel de estudio de las madres de los participantes.

4.3. Instrumentos y variables objeto de estudio

En la presente investigación se recogió información de los datos sociodemográficos descritos en la sección anterior y de los siguientes cuestionarios:

- Escala de Autoconcepto de Tennessee (*Tennessee Self Concept Scale, TSCS*); Fitts, (1955, 1965).
- Inventario de Valores de Rokeach (*Rokeach Value Survey, RVS*); Rokeach, (1968, 1973).
- Cuestionario Sobre Problemas SociomORAles (*Defining Issues Test, DIT*); Rest, (1979, 1986).

Estos instrumentos pueden consultarse en el Apéndice I.

4.3.1. Escala de Autoconcepto de Tennessee: *Tennessee Self Concept Scale (TSCS)*, W. H. Fitts, (1955, 1965)

La Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS), Fitts, (1955, 1965), Fitts y Warren (1996); fue desarrollada por William H. Fitts en el Departamento de Salud Mental de la Universidad de Tennessee.

La escala está formada por 100 ítems descriptivos que evalúan lo que el individuo dice hacer, sentir o gustar. Los ítems puntúan en escala tipo Likert de 1 a 5. Con estos ítems se intenta resumir cómo se siente la persona respecto a sí mismo o hasta qué punto su auto-imagen es realista.

Los 100 ítems de la escala corresponden a 45 expresados de forma negativa, 45 de forma positiva y 10 a la escala L del MMPI relacionadas con la autocrítica (López-Justicia y Pichardo, 2003). La suma de las puntuaciones de las cien preguntas proporciona el nivel de autoconcepto: alta puntuación para un nivel alto y baja a la inversa. Con ello se ofrece la evaluación general del autococoncepto, la autoestima y el autocomportamiento. Además, la TSCS mide ocho aspectos del auto-concepto: cinco externos y tres internos.

Aspectos externos:

- Físico: valoración física.
- Moral: valoración moral –ética.
- Personal: valoración personal.
- Familiar: cómo se siente en el núcleo familiar
- Social: valoración social.

Aspectos internos:

- Autoconcepto o identidad: cómo se percibe el sujeto.
- Autoestima o autosatisfacción: cómo se siente el sujeto.
- Autocomportamiento o comportamiento: cómo actúa el sujeto.

Cruzando las dimensiones internas y las externas se obtienen 15 facetas del autoconcepto.

La escala ha obtenido índices adecuados de fiabilidad, tanto en estudios internacionales como a nivel nacional (Alfaro-García y Santiago-Negrón, 2002). La fiabilidad es adecuada, con consistencias internas, que van desde $\alpha = 0,73$ a $0,93$. La confiabilidad test-retest entre $r = 0,47$ a $r = 0,83$ (Brown, 1998). En un estudio de Musitu y García (2004) la consistencia interna con todos los ítems fue de $0,897$; y el de los cinco factores externos: Físico, $0,712$; Moral / Ético, $0,677$; Personal, $0,750$; Familiar, $0,728$; y Social, $0,615$. El alfa de Cronbach para esta investigación es de $.789$. La escala TSCS ofrece información que reafirma la estructura multidimensional del autconcepto en sintonía con las investigaciones teóricas actuales (López- Justicia y Pichardo, 2003).

La importancia para la investigación de esta escala deriva según Cazalla-Luna y Molero (2013) por ser de las pocas que trata el autoconcepto personal, dentro de éste el autoconcepto ético-moral y la reflexión de la persona de hasta qué punto se considera honrada (Fitts, 1972; García y Musitu, 2001). Otras muy utilizadas que también incluyen la dimensión moral son: el Self Description Questionnaire de Marsh (Marsh y O'Neil, 1984), el AFA de Musitu, García, Gutierrez (1991) y el AFA-5 de García y Musitu (2001). Según Tomás y Oliver (2004) un problema común de las escalas de autoinforme en el autoconcepto es el de la validez de contenido y el efecto de método que hay que tener siempre en cuenta para evitar problemas operacionales y estadístico-metodológicos.

4.3.2. Inventario de valores de M. Rokeach: Rokeach Value Survey (RVS), Rokeach, (1967, 1973)

Milton Rokeach, tras una amplia investigación internacional transcultural, definió el valor como: *“una organización de creencias relativamente perdurable alrededor de un objeto o situación, que predispone a la persona a reaccionar de determinada manera”* (Rokeach, 1968, p. 112). A partir de sus estudios, también desarrolló una clasificación de valores así como un instrumento para evaluarlos: la Escala de Valores de Rokeach (Rokeach, 1973).

La Escala de Valores de Rokeach es uno de los instrumentos más utilizados en la literatura científica para medir valores. Su objetivo primordial es evaluar qué valores son preferidos o con los que más se identifican las personas. Esa preferencia va a indicarnos

el carácter evaluativo de los valores así como su dimensión motivacional y reguladora de la conducta.

Se ha utilizado el formato A de la escala, por ser más rápido y sencillo: el sujeto solamente debe ordenar los valores según su preferencia en una puntuación del 1 al 18. El formato B, un poco más complejo para muestras de adolescentes, debe puntuar cada valor según la importancia que le concede en una escala de siete grados.

La escala se compone de 36 ítems, cada uno de los cuales representa un valor, que se organizan en dos grandes listas de 18 valores cada una:

- Valores finales, que incluye, por ejemplo: el valor de paz, igualdad o seguridad familiar.
- Valores instrumentales, que incluyen: ambicioso, honrado, entre otros.

Los valores finales representan estados deseables de existencia y pueden ser tanto de “naturaleza personal” –centrados en el yo- como de “naturaleza social” –centrado en las relaciones interpersonales.

Los valores instrumentales representan modos de conducta que se estiman preferibles para alcanzar, pudiendo ser tanto de “naturaleza moral” –cuando tienen un foco interpersonal- o de “naturaleza personal” –cuando están orientados hacia un comportamiento autorreforzante- (Manso, Sánchez y Peña, 1998).

En ambas listas el procedimiento de encuesta consiste en que el sujeto jerarquice según el grado de importancia que cada uno de ellos tiene para la persona, asignando números del 1 (el valor más importante) al 18 (el menos importante).

Diversas investigaciones han probado que aplicada a diferentes poblaciones mantiene unos niveles adecuados de validez y poder de discriminación (Benedito, Bonavía y Llinares, 2008; Manso et al., 1998), siendo pues una escala muy utilizada en el ámbito de la psicología social. La versión utilizada en esta investigación es la traducción al castellano de profesores del antiguo Departamento de Psicología Básica, Metodología, Psicobiología y Psicología Social de la Universitat de Valencia (Martí Vilar, 2000).

4.4.3. Cuestionario Sobre Problemas Sociomorales (*Defining Issues Test*, DIT), J. Rest, (1979, 1986)

El Cuestionario Sobre Problemas Sociomorales o *Defining Issues Test* (DIT), J. Rest, (1979, 1986) es un instrumento que tiene como objetivo evaluar la competencia moral. Basándose en la teoría de Kohlberg (1969) lo desarrollaron James Rest y sus

colaboradores de la Universidad de Minnesota. La versión en castellano utilizada en esta investigación es a partir del manual elaborado por Pérez- Delgado *et al.* (1996).

La prueba formula diversos dilemas sociomorales. Su planteamiento permite la flexibilización y acercamiento a la estructura rígida de los estadios y niveles del desarrollo del juicio moral planteados por Kohlberg (1976); para quien el juicio moral funciona como un pensamiento organizado. Los tres niveles se suceden en orden invariable dando como resultado estadios estructurados de pensamiento. El cuestionario adopta elaboraciones conceptuales de autores del enfoque neo-kohlbergiano, fundamentando de este modo la naturaleza social del desarrollo de la moralidad (Barba, 2001).

El *Definin Issues Test de Rest* frente a la *Entrevista Semiestructurada de Dilema Moral* (Kohlberg, 1976) permite en la práctica evaluativa mayor rapidez y efectividad por su condición objetiva y por las distintas alternativas de decisión que permite al sujeto (Pérez- Delgado *et al.* (1996).

El DIT consta de seis historias, cada una plantea un problema sociomoral o dilema:

- “Enrique y el medicamento”
- “La ocupación de los estudiantes”
- “El preso evadido”,
- “El dilema del doctor”
- “El Sr. Gómez”
- “El periódico”

Cada historia va acompañada de 12 cuestiones que puntúan en una escala tipo Likert de 5 opciones (de *importantísimo* a *nada importante*). Posteriormente, los sujetos seleccionan cuatro de las preguntas que consideran más importantes, dando un valor de 1, 2, 3 y cuatro en función de su importancia para la resolución del problema (menor puntuación indica mayor importancia).

A partir de las respuestas que los participantes dan a los distintos dilemas planteados en el test, se identifican las puntuaciones de los sujetos en los distintos estadios del desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1969).

También se determina el Índice P, una puntuación que se calcula con los valores de los estadios 5 y 6 (Rest, 1979), siendo este el indicador más usado de la prueba DIT. El Índice P se expresa mediante porcentaje y determina dos cuestiones: la importancia que el sujeto concede a los principios morales más avanzados al considerar un dilema social y el porcentaje de puntuación obtenido en el nivel postconvencional (Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009).

Esta escala goza de fiabilidad, obteniendo valores adecuados de consistencia interna en diferentes investigaciones. En la versión larga en inglés, el alfa de Cronbach obtuvo valores de entre .70 y .76 (Davison y Robbins, 1978; Rest, 1979). En una muestra española la fiabilidad test-retest en un mes fue de .72 (Pérez-Delgado, Mestre, García-Ros y Frías, 1991). En Venezuela se ha utilizado, obteniendo un alfa de .71 y un coeficiente de fiabilidad test-retest de .65 (Zerpa y Ramírez, 2004). En otro estudio, la misma versión obtuvo un coeficiente de .77 (Pérez-Olmos y Dussán-Buitrago, 2009). En esta investigación, la escala obtuvo un alfa de Cronbach de .789.

El valor alfa es el índice más ampliamente utilizado y conocido por la comunidad científica para evaluar la fiabilidad de los test y las escalas, con valores de .70 a .79 considerados moderados y estimaciones de .80 o superiores interpretadas como alta fiabilidad (Cicchetti, 1994; Clark y Watson, 1995), No obstante, recordar que el alfa se considera un límite inferior a la verdadera fiabilidad (Raykov, 2004).

4.4. Análisis estadísticos

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron diferentes técnicas de análisis de datos.

En primer lugar, se realizaron estadísticos descriptivos de todas las variables de interés: valores, autoconcepto y razonamiento moral. Consistieron en medias, desviaciones típicas y puntuaciones mínimas y máximas para cada dimensión o subescala evaluada.

En segundo lugar, se comprobó la relación de las variables objeto de estudio con los datos socio-demográficos referentes a: edad, sexo, nivel de estudios de los participantes y nivel de estudios de los progenitores. Para ello, se llevaron a cabo análisis de varianza multivariados (MANOVAs) para estudiar las relaciones entre el sexo, el nivel de estudios, la profesión del padre y el razonamiento moral, los valores humanos y el autoconcepto.

El MANOVA evalúa las diferencias en el centroide (vector) de medias de las múltiples variables dependientes, para las diversas categorías de las variables

independientes. De entre los diversos criterios multivariados para evaluar los efectos, se escogió el criterio de Pillais, dado que es el más robusto frente a las violaciones de los supuestos (Tabachnick y Fidell, 2007).

El segundo paso del MANOVA, si la prueba F muestra que el centroide (vector) de medias de las variables dependientes no es el mismo para todos los grupos formados por las categorías de las variables independientes; es realizar pruebas post-hoc, o ANOVAs de continuación, para las diferencias entre grupos, de forma que se determine qué grupos son los que difieren significativamente en media.

Los tamaños del efecto (eta-cuadrado parciales) también se han estimado, siendo evaluados utilizando las guías de Cohen para interpretar la magnitud de dichos efectos: .02, .13 y .26, son utilizados como puntos de corte para pequeños, medianos y grandes efectos, respectivamente (Cohen, 1992).

También se calcularon correlaciones bivariadas de Pearson para estudiar la relación entre la edad y el razonamiento moral, los valores humanos y el autoconcepto.

Finalmente, se estudió la predicción del razonamiento moral a través de las variables de estudio. Debido al gran número de variables de estudio con las que se contaba, se realizó una depuración previa del modelo a través de regresiones bivariadas que permitieron detectar las variables con mayor poder predictivo que serían incluidas en el modelo multivariado, un modelo de ecuaciones estructurales.

En concreto, se especificó, estimó y puso a prueba un *path analysis* o análisis de rutas, con el paquete estadístico EQS 6.1 (Bentler, 2006). Dado el tipo de variables, el método de estimación fue máxima verosimilitud con correcciones robustas de los errores estándar. Este es el procedimiento recomendado en la literatura (Babakus, Ferguson y Joreskog, 1987; DiStefano, 2002; Finney y DiStefano, 2006; Green, Akey, Fleming, Hershberger y Marquis, 1997; Hutchinson y Olmos, 1998).

Los modelos estructurales ponen a prueba un número elevado de relaciones (hipótesis de relación) entre variables de manera simultánea. Para ello se dispone de índices y estadísticos de ajuste que responden a si las relaciones planteadas, en su conjunto, son razonables. Este ajuste global se complementa con la prueba de la significatividad estadística de cada una de las relaciones planteadas en el modelo. Se conoce como ajuste analítico y pone a prueba cada una de las hipótesis de relación del investigador.

Para evaluar este ajuste de los modelos a los datos se usaron diversos criterios, tal y como recomienda la literatura (Hu y Bentler, 1999; Tanaka, 1993). Concretamente, los estadísticos e índices de ajuste utilizados son:

- (a) El estadístico χ^2 con corrección de Satorra-Bentler, esperándose como indicación de un ajuste adecuado su no significatividad estadística (Kline, 1998; Ullman, 1996).
- (b) Comparative Fit Index (CFI), Hu y Bentler, (1999), con criterio de corte de .90 o mayores (0.95). Idealmente, mayores de .93 (Byrne, 1994) como indicativo de un ajuste adecuado.
- (c) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Steiger y Lind, (1980), con un criterio de corte de .08 o menor como indicativo de buen ajuste. Tal y como indican Hu y Bentler (1999), un CFI de al menos .95 y un RMSEA de menos .06 juntos indican un buen ajuste del modelo hipotetizado a los datos.

Además, el ajuste analítico del modelo fue también estudiado, considerando el valor de las cargas factoriales.

Capítulo 5. Resultados

A continuación se presentan los resultados descriptivos obtenidos por los sujetos de la muestra en los tres instrumentos utilizados. Ello permitirá conocer los diferentes aspectos de los datos así como su tendencia, dispersión y correlación.

5.1. Resultados descriptivos

Las medias de las puntuaciones y las desviaciones típicas son medidas básicas en cualquier investigación. Su facilidad de aplicación permite de manera rápida y sencilla ver en qué punto se sitúan la mayoría de los sujetos así como las de aquéllos que se alejan de la misma.

5.1.1. Resultados descriptivos del autoconcepto

Los resultados relativos al autoconcepto total muestran medias muy poco diferenciadas cuando se hace un estudio de los diferentes tipos (Gráfico 2).

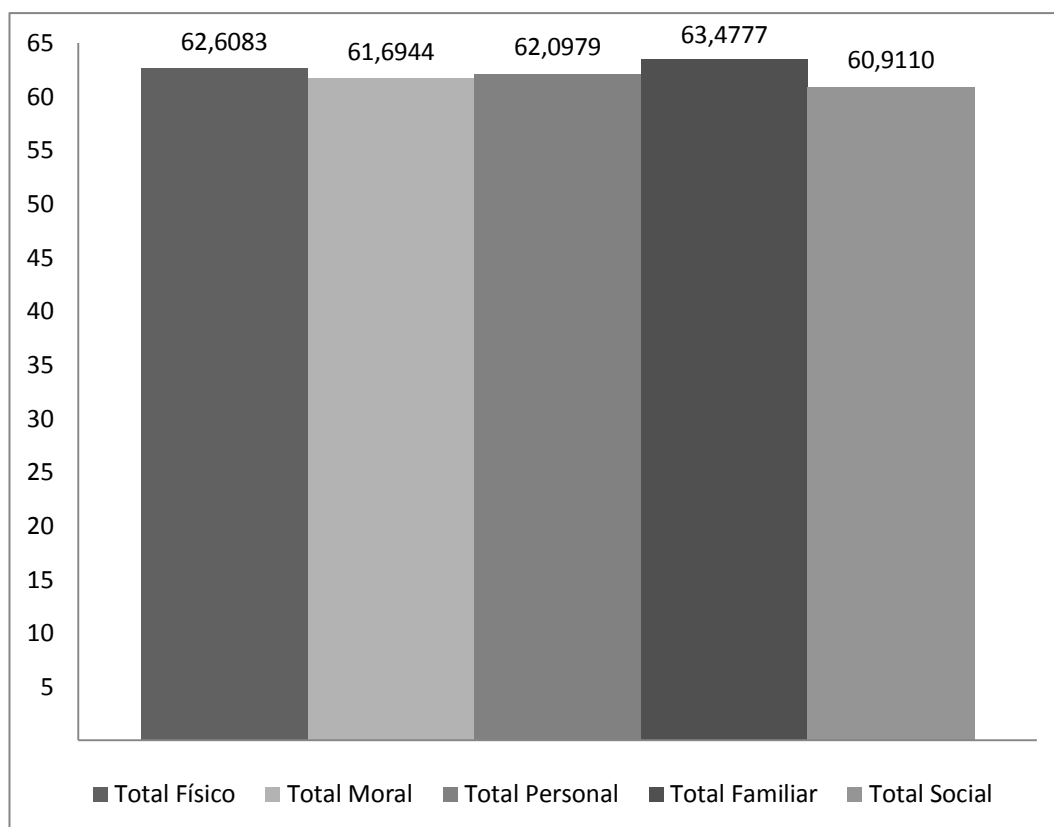


Gráfico 2. Medias en autoconcepto total.

De esta forma, se puede observar en la Tabla 13 como las medias de los diferentes tipos de autoconcepto se encuentran en torno al 60. Se podría destacar el caso del autoconcepto familiar total, que presenta la media más alta, en contraposición al autoconcepto social total, con la media más baja.

	Media	DT	Máximo	Mínimo
<i>Total Físico</i>	62.6083	7.97472	42.00	86.00
<i>Total Moral</i>	61.6944	7.87392	39.00	86.00
<i>Total Personal</i>	62.0979	7.85769	32.00	80.00
<i>Total Familiar</i>	63.4777	8.23142	38.00	83.00
<i>Total Social</i>	60.9110	7.44250	33.00	83.00
<i>TENESSE</i>	310.7893	29.57336	209.00	389.00
<i>Autocrítica</i>	33.6884	5.34475	14.00	46.00

Tabla 13. Estadísticos descriptivos en autoconcepto total.

Cuando profundizamos en la dimensión de autoconcepto, las medias son similares en todas las tipologías, a excepción del autoconcepto social que presenta una media de menor cuantía (Gráfico 3).

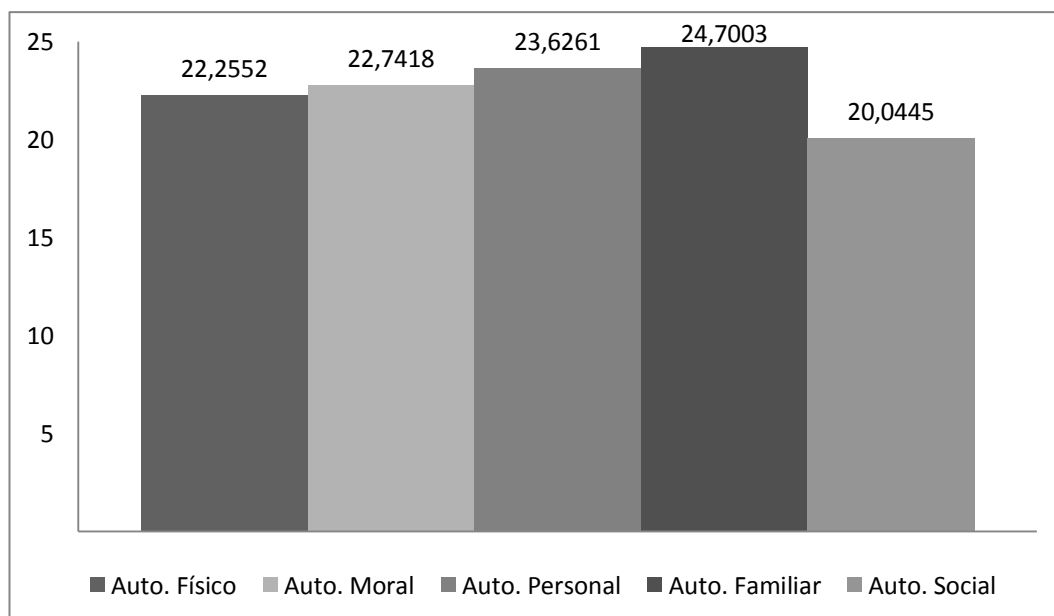


Gráfico 3. Medias en autoconcepto

De este modo, tal y como se puede observar en la Tabla 14, la media más alta le corresponde al autoconcepto familiar, seguido del autoconcepto personal, moral y físico, con medias muy similares.

	Media	DT	Mínimo	Máximo
<i>Autoconcepto Físico</i>	22.255	3.397	8	30
<i>Autoconcepto Moral</i>	22.741	3.819	6	30
<i>Autoconcepto Personal</i>	23.626	3.967	6	30
<i>Autoconcepto Familiar</i>	24.700	4.343	6	30
<i>Autoconcepto Social</i>	20.044	3.290	6	30
<i>Autoconcepto total</i>	113.368	13.576	32	140

Tabla 14. Estadísticos descriptivos en autoconcepto

En el caso de la autoestima las medias son aún más similares, no destacando ningún tipo entre el resto (Gráfico 4).

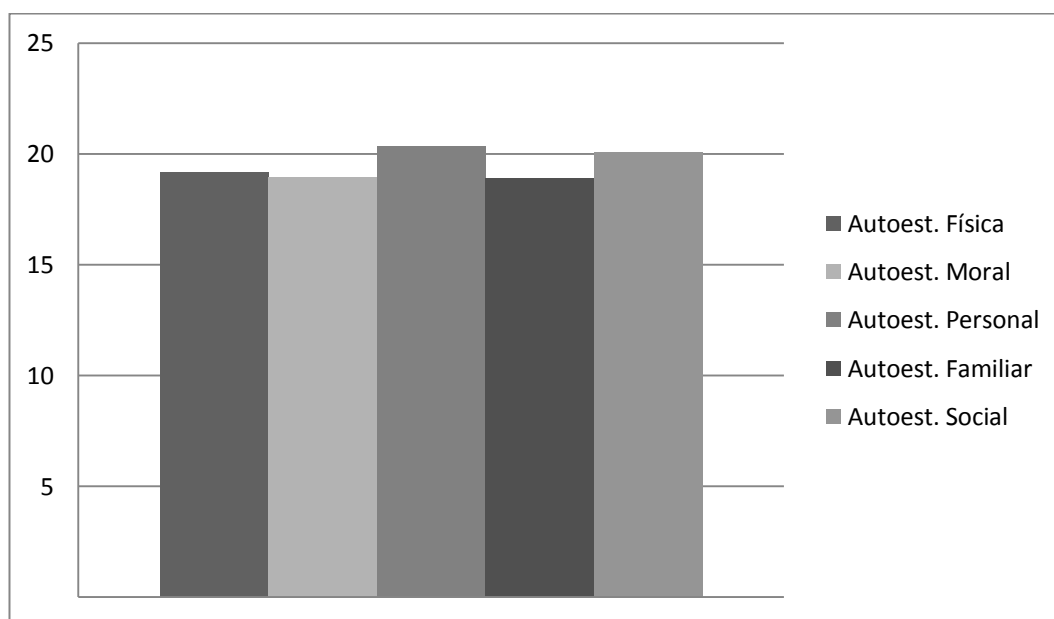


Gráfico 4. Medias en autoestima.

Así, se puede observar en la Tabla 15 que la autoestima con mayor media es la relativa a lo personal. Sin embargo, no se diferencia cuanto apenas del resto de autoestimas.

	Media	DT	Máximo	Mínimo
<i>Autoestima Física</i>	19.184	3.997	7	30
<i>Autoestima Moral</i>	18.934	3.697	9	30
<i>Autoestima Personal</i>	20.365	3.620	9	30
<i>Autoestima Familiar</i>	18.913	3.486	9	30
<i>Autoestima Social</i>	20.074	3.666	10	30
<i>Autoestima Total</i>	97.471	11.521	59	132

Tabla 15. Estadísticos descriptivos en autoestima.

Con respecto al autocomportamiento, los resultados son similares a los anteriores, con medias poco diferenciadas en todas las subdimensiones (Gráfico 5).

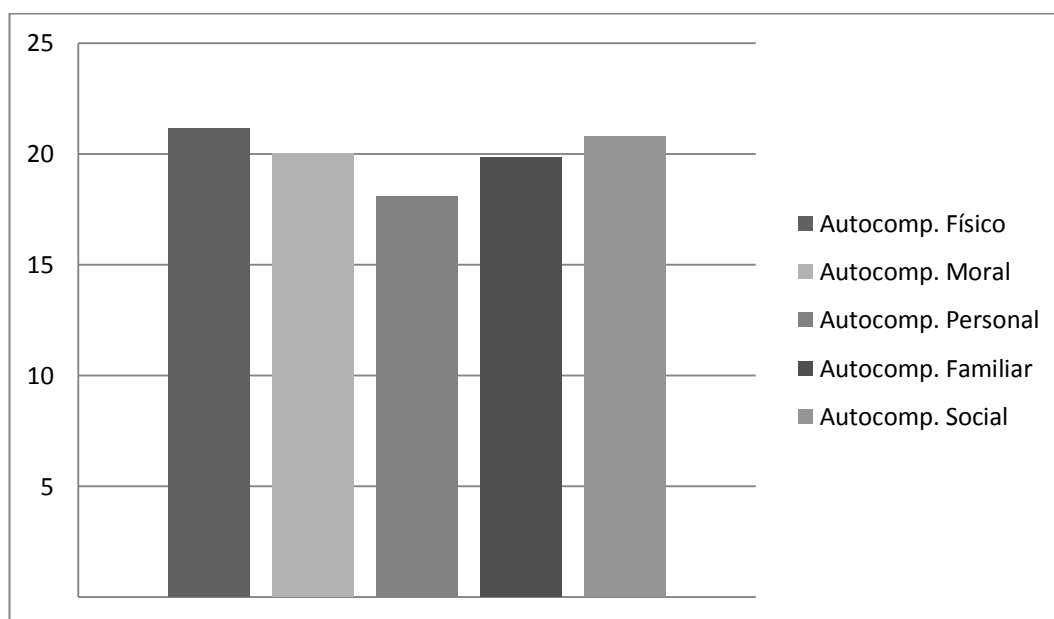


Gráfico 5. Medias en autocomportamiento.

De este modo, tal y como se observa en la Tabla 16, las medias de todos los tipos de autocomportamiento se encuentran en torno una media de 20.

	Media	DT	Máximo	Mínimo
Autocomp. Físico	21.169	3.869	11	30
Autocomp. Moral	20.017	3.478	7	30
Autocomp. Personal	18.106	2.957	6	28
Autocomp. Familiar	19.863	3.176	10	28
Autocomp. Social	20.792	3.878	8	48
Autocomp. Total	99.949	11.177	69	134

Tabla 16. Estadísticos descriptivos en autocomportamiento.

5.1.2. Resultados descriptivos de los valores humanos

En primer lugar los valores finales que se presentan en la Gráfico 6.

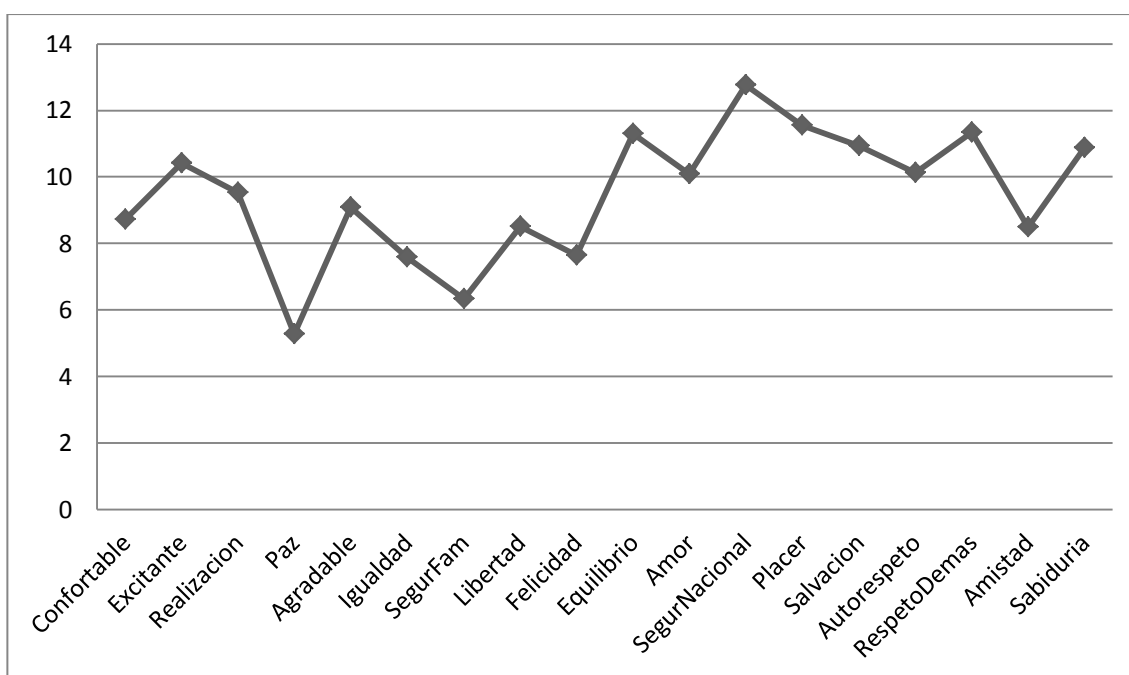


Gráfico 6. Medias de los valores finales

En la Tabla 17, se puede observar el orden de preferencia de todos los valores finales, comenzando por los valores elegidos en primeros puestos, seguidos de los elegidos en puestos posteriores.

Los valores con mayor importancia para la muestra son: la paz, la seguridad familiar y la igualdad.

Los valores con menor relevancia son: el respeto a los demás, el placer y la seguridad nacional.

Puesto	Valor	Media	DT	Mínimo	Máximo
1	Paz	5.276	4.511	1	18
2	Seguridad familiar	6.332	4.279	1	18
3	Igualdad	7.574	4.759	1	18
4	Felicidad	7.639	4.383	1	18
5	Amistad	8.490	4.813	1	18
6	Libertad	8.509	4.622	1	18
7	Confortable	8.714	5.405	1	18
8	Agradable	9.087	4.937	1	18
9	Realización	9.518	4.957	1	18
10	Amor	10.087	5.395	1	18
11	Autorespeto	10.127	4.641	1	18
12	Excitante	10.413	5.345	1	18
13	Sabiduría	10.884	5.167	1	18
14	Salvación	10.937	5.318	1	18
15	Equilibrio	11.295	4.600	1	18
16	Respeto a los demás	11.344	4.487	1	18
17	Placer	11.546	4.734	1	18
18	Seguridad nacional	12.767	4.240	1	18

Tabla 17. Valores finales por orden de preferencia y sus estadísticos descriptivos.

En segundo lugar, los valores instrumentales se presentan en la Gráfico 7.

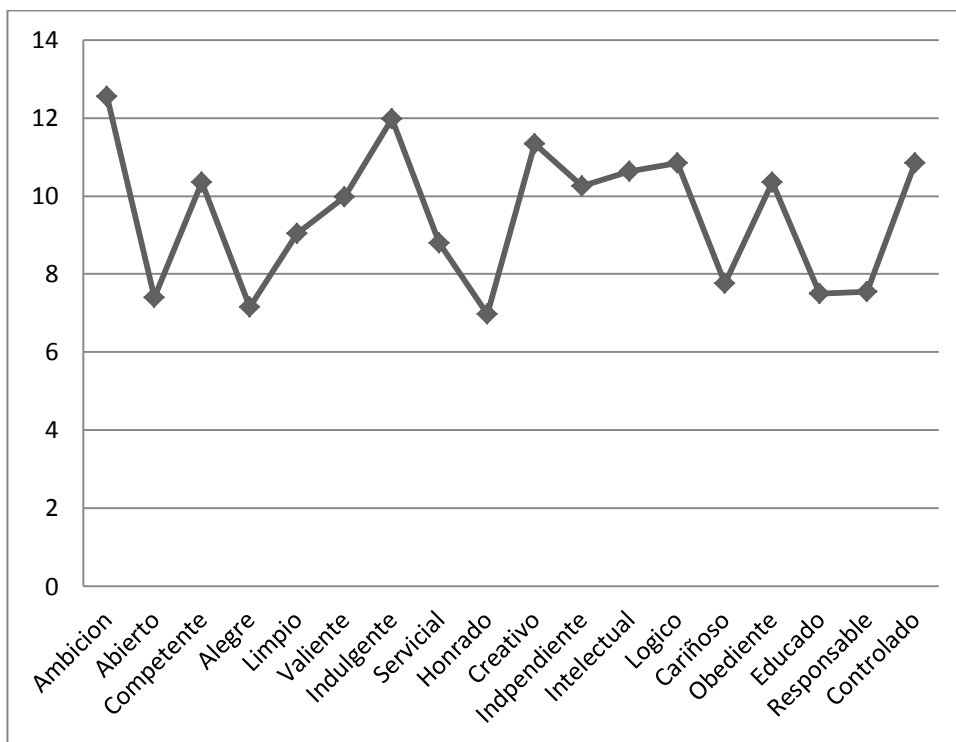


Gráfico 7. Medias de los valores instrumentales.

Tal y como se puede observar en la Tabla 18, los valores instrumentales más importantes para los participantes de este estudio son: la honradez, la alegría y la abertura.

Por el contrario, los valores instrumentales menos valorados son: la creatividad, la indulgencia y la ambición.

Puesto	Valor	Media	DT	Máximo	Mínimo
1	Honrado	6.971	4.85164	1	18
2	Alegre	7.153	4.92053	1	18
3	Abierto	7.403	4.90505	1	18
4	Educado	7.506	5.06014	1	18
5	Responsable	7.543	4.82853	1	18
6	Cariñoso	7.768	4.63626	1	18
7	Servicial	8.796	4.96502	1	18
8	Limpio	9.040	4.80545	1	18
9	Valiente	9.984	4.89159	1	18
10	Independiente	10.262	5.336	1	18
11	Obediente	10.346	4.817	1	18
12	Competente	10.356	4.859	1	18
13	Intelectual	10.625	4.814	1	18
14	Lógico	10.850	11.349	1	18
15	Controlado	10.853	5.073	1	18
16	Creativo	11.343	4.580	1	18
17	Indulgente	11.978	4.468	1	18
18	Ambición	12.546	5.657	1	18

Tabla 18. Valores finales por orden de preferencia y sus estadísticos descriptivos.

5.1.3. Resultados descriptivos del razonamiento moral

Tal y como se puede observar en el Gráfico 8, la muestra presenta una media más elevada en el caso del razonamiento convencional, más concretamente en el Estadio 4 y 3, seguida por el razonamiento Postconvencional. Destacan las medias especialmente bajas en los Estadios 1 y 2 (razonamiento preconvencional). Las medias de todos los estadios, así como sus desviaciones típicas, máximos y mínimos, se presentan en la Tabla 19.

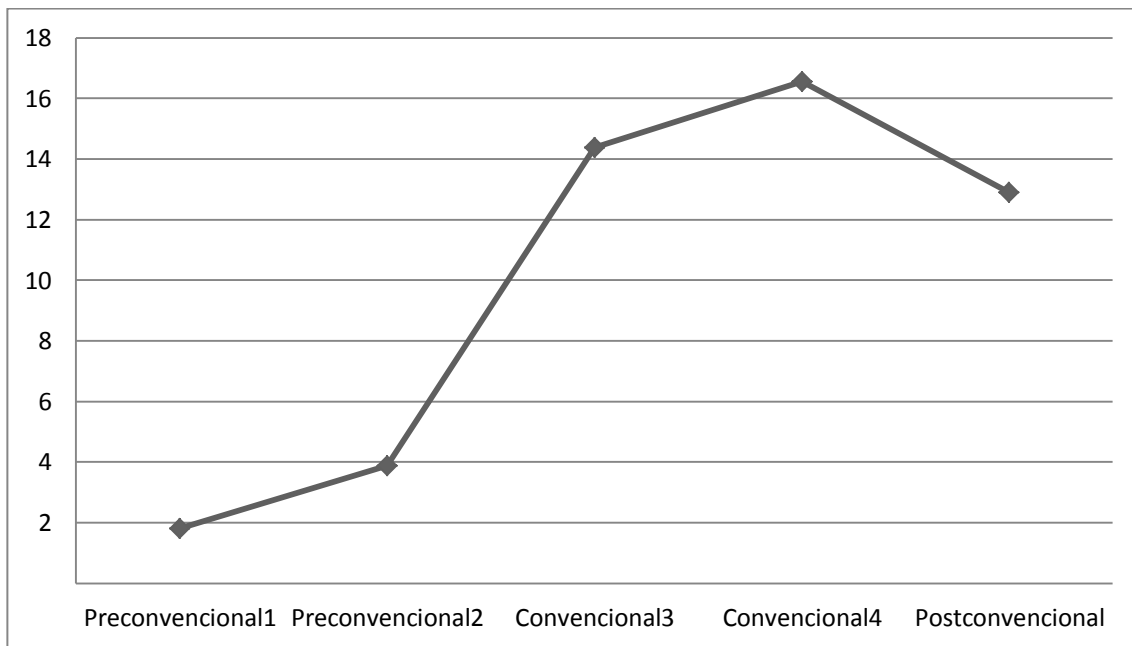


Gráfico 8. Medias en los estadios de razonamiento moral.

	Preconven 1	Preconven 2	Conven3 3	Conven4 4	Postconven
Media	1.811	3.880	14.377	16.562	12.905
DT	.885	3.021	7.570	8.600	7.340
Máx.	1	0	0	0	0
Mín.	3	11	33	44	34

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los estadios de razonamiento moral

5.2. Relaciones entre las variables socio-demográficas, el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral

El análisis de la correlación de los tres constructos con la edad, el sexo, el nivel de estudios y la profesión de los padres va a permitir ver cómo se ordenan los sujetos respecto a las medias de las puntuaciones alcanzadas.

Aunque no se ha encontrado en la literatura científica estudios que relacionen la variable *profesión de los padres*; en este se introduce con el intento de conocer si tiene alguna importancia en los procesos de autoconocimiento, valoración y razonamiento moral.

5.2.1. Relaciones entre la edad y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral

En primer lugar, se estudió la relación de *la edad con las diferentes dimensiones del autoconcepto, la autoestima y el autocomportamiento*. Tal y como se puede observar en la Tabla 20, las correlaciones entre la edad y el autoconcepto no fueron estadísticamente significativas. Excepto en la relación entre la edad y el autoconcepto personal, que fue significativa y positiva, apuntando así a un aumento del autoconcepto personal que acompaña al aumento de edad.

	Edad
<i>Autoconcepto Físico</i>	-.033
<i>Autoconcepto Moral</i>	.066
<i>Autoconcepto Personal</i>	.148**
<i>Autoconcepto Familiar</i>	.075
<i>Autoconcepto Social</i>	.024
<i>Autoconcepto Total</i>	.083

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 20. Correlaciones entre la edad y las dimensiones del autoconcepto

Por lo que respecta a las relaciones entre la edad y la autoestima, dos fueron estadísticamente significativas (ver Tabla 21). Por una parte, se observó una relación negativa entre la edad y la autoestima familiar, mostrando una disminución de esta autoestima con el aumento de la edad; y por otra, se observó un aumento de la autoestima personal con el aumento de la edad.

	Edad
<i>Autoestima Física</i>	.031
<i>Autoestima Moral</i>	-.042
<i>Autoestima Personal</i>	.116*
<i>Autoestima Familiar</i>	-.168**
<i>Autoestima Social</i>	.072
<i>Autoestima Total</i>	.006

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 21. Correlaciones entre la edad y las dimensiones de la autoestima

Finalmente, las correlaciones entre la edad y el autocomportamiento no fueron estadísticamente significativas, a excepción de la obtenida entre la edad y el autocomportamiento familiar (consultar Tabla 22).

Como se puede observar en la tabla, esta correlación fue estadísticamente significativa y positiva, indicando un aumento del autocomportamiento familiar cuando aumenta la edad.

	Edad
<i>Autocomportamiento Físico</i>	.092
<i>Autocomportamiento Moral</i>	.007
<i>Autocomportamiento Personal</i>	.073
<i>Autocomportamiento Familiar</i>	.117*
<i>Autocomportamiento Social</i>	.024
<i>Autocomportamiento Total</i>	.095

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 22. Correlaciones entre la edad y las dimensiones del autocomportamiento

En cuanto a la relación de *la edad con los valores humanos*, las correlaciones de Pearson indicaron que la edad correlacionó de manera estadísticamente significativa y positiva con los valores humanos finales de paz y agradable. Lo hizo de forma estadísticamente significativa y negativa con los valores humanos de equilibrio, amor, autorespeto y sabiduría (ver Tabla 23).

	Edad
<i>Confortable</i>	.038
<i>Excitante</i>	.051
<i>Realización</i>	.026
<i>Paz</i>	.149**
<i>Agradable</i>	.189**
<i>Igualdad</i>	.017
<i>Seguridad Familiar</i>	.088
<i>Libertad</i>	-.098
<i>Felicidad</i>	.010
<i>Equilibrio</i>	-.156**
<i>Amor</i>	-.110*
<i>Seguridad Nacional</i>	.092
<i>Placer</i>	.068
<i>Salvación</i>	.085
<i>Autorespeto</i>	-.170**
<i>Respeto a los Demás</i>	-.074
<i>Amistad</i>	-.059
<i>Sabiduría</i>	-.141*

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 23. Correlaciones entre la edad y los valores humanos finales.

Merece la pena recordar que cuando los sujetos responden al cuestionario sobre valores humanos, la escala de medida da menor valor a aquellos valores más importantes (1 para el más importante y 18 para el menos importante). Las interpretaciones de las correlaciones han de hacerse en el sentido contrario al habitual.

En el caso de la relación positiva entre edad y los valores paz y agradable, ésta indica que a mayor edad, mayor es también la puntuación que los participantes le dieron a estos dos valores y, por tanto, menor la importancia que tienen para ellos.

Por el contrario, en el caso de los valores de equilibrio, amor, autorespeto y sabiduría, estos valores obtuvieron una menor puntuación conforme mayor edad tenían los sujetos, lo que indica que ganan importancia conforme avanza la edad de los participantes. El resto de valores humanos finales no se relacionó de forma estadísticamente significativa con la edad.

En cuanto a la relación de la edad con los valores humanos instrumentales, las correlaciones de Pearson indicaron que la edad correlacionó de manera estadísticamente significativa y positiva con los valores humanos instrumentales: limpio y obediente.

Le edad lo hizo de forma estadísticamente significativa y negativa con los valores humanos de ambición, independiente y responsable (ver Tabla 24).

Así pues, mientras que los valores limpio y obediente tienen mayor importancia con menor edad y la pierden conforme avanza la edad, los valores ambición, independiente y responsable aumentan su importancia conforme avanza la edad.

	Edad
<i>Ambición</i>	-.134*
<i>Abierto</i>	-.006
<i>Competente</i>	-.053
<i>Alegre</i>	.059
<i>Limpio</i>	.162**
<i>Valiente</i>	.076
<i>Indulgente</i>	-.032
<i>Servicial</i>	.103
<i>Honrado</i>	-.009
<i>Creativo</i>	.005
<i>Independiente</i>	-.170**
<i>Intelectual</i>	-.014
<i>Lógico</i>	-.018
<i>Cariñoso</i>	.086
<i>Obediente</i>	.113*
<i>Educado</i>	.021
<i>Responsable</i>	-.112*
<i>Controlado</i>	.003

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 24. Correlaciones entre la edad y los valores humanos instrumentales

Para terminar, se estudió *la relación de la edad con el razonamiento moral*. Para ello, se llevaron a cabo correlaciones de Pearson. Respecto a las relaciones entre la edad y las puntuaciones en los diferentes estadios de razonamiento moral, como se puede observar en la Tabla 25, la edad se relacionó de manera estadísticamente significativa y positiva con el Estadio 5A, el Estadio 5B y el Índice P. El resto de relaciones no fueron estadísticamente significativas.

	Edad
<i>Estadio 2</i>	.032
<i>Estadio 3</i>	-.021
<i>Estadio 4</i>	.022
<i>Estadio 5A</i>	.223**
<i>Estadio 5B</i>	.182**
<i>Estadio 6</i>	-.018
<i>Índice P</i>	.227**

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 25. Correlaciones entre la edad y el razonamiento moral

5.2.2. Relaciones entre el sexo y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral

Primero, se estudió *la relación entre el sexo de los participantes y sus puntuaciones en autoconcepto, autoestima y autocomportamiento*, llevándose a cabo tres MANOVAs.

El primer MANOVA estudiaba la relación entre el sexo y las dimensiones del autoconcepto. Este análisis resultó estadísticamente significativo ($F_{5,324} = 3.893$, $p = .002$, $\eta^2 = .057$). El sexo explicó un 5.7% de la varianza en las puntuaciones en autoconcepto. Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en autoconcepto moral y autoconcepto familiar (ver Tabla 26).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Sexo	<i>Autoconcepto físico</i>	1	328	3.025	.083	.009
	<i>Autoconcepto moral</i>	1	328	10.313	.001	.030
	<i>Autoconcepto personal</i>	1	328	1.856	.174	.006
	<i>Autoconcepto familiar</i>	1	328	13.361	.001	.039
	<i>Autoconcepto social</i>	1	328	.820	.366	.002

Tabla 26. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes

En la Tabla 27 se pueden observar las medias en las dimensiones del autoconcepto de hombres y mujeres. Las mujeres obtuvieron medias significativamente superiores en la dimensión familiar, personal y en la moral del autoconcepto.

		Factor: Sexo	
		Hombres	Mujeres
<i>Autoconcepto físico</i>	<i>Media</i>	21.960	22.613
	<i>D. T.</i>	.257	.273
<i>Autoconcepto moral</i>	<i>Media</i>	22.154	23.484
	<i>D. T.</i>	.284	.302
<i>Autoconcepto personal</i>	<i>Media</i>	23.331	23.929
	<i>D. T.</i>	.301	.319
<i>Autoconcepto familiar</i>	<i>Media</i>	23.886	25.606
	<i>D. T.</i>	.323	.343
<i>Autoconcepto social</i>	<i>Media</i>	19.903	20.232
	<i>D. T.</i>	.249	.265

Tabla 27. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

El MANOVA que estudió la relación entre el sexo de los participantes y sus puntuaciones en autoestima resultó marginalmente significativa ($F_{5,324} = 2.071$, $p = .069$, $\eta^2 = .031$). El sexo tan solo explicó un 3.1% de la varianza en las puntuaciones en autoestima. Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres tan solo en la autoestima moral-ética (ver Tabla 28).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Sexo	<i>Autoestima físico</i>	1	328	7.939	.492	.483
	<i>Autoestima moral-ética</i>	1	328	108.958	8.034	.005
	<i>Autoestima personal</i>	1	328	2.484	.187	.666
	<i>Autoestima familiar</i>	1	328	.013	.001	.974
	<i>Autoestima social</i>	1	328	29.664	2.195	.139

Tabla 28. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes

En la Tabla 29 se pueden observar las medias en las dimensiones de autoestima de hombres y mujeres. Las mujeres obtuvieron medias significativamente superiores en

la dimensión personal y social de autoestima. Los hombres alcanzaron la menor puntuación en autoestima moral-ética.

		Factor: Sexo	
		Hombres	Mujeres
<i>Autoestima físico</i>	<i>Media</i>	19.291	18.981
	<i>D. T.</i>	.304	.323
<i>Autoestima moral- ética</i>	<i>Media</i>	18.423	19.574
	<i>D. T.</i>	.278	.296
<i>Autoestima personal</i>	<i>Media</i>	20.297	20.471
	<i>D. T.</i>	.276	.293
<i>Autoestima familiar</i>	<i>Media</i>	18.954	18.942
	<i>D. T.</i>	.264	.280
<i>Autoestima social</i>	<i>Media</i>	19.806	20.406
	<i>D. T.</i>	.278	.295

Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

Finalmente, se llevó a cabo un MANOVA para conocer la relación entre el sexo y las dimensiones del autocomportamiento. El MANOVA resultó estadísticamente significativo ($F_{5,324} = 5.743$, $p = .001$, $\eta^2 = .081$): el sexo explicó un 8.1% de la varianza en las puntuaciones de autocomportamiento. Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de autocomportamiento moral-ético, social y familiar (ver Tabla 30).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Sexo	<i>Autocomportamiento físico</i>	1	328	.753	.386	.002
	<i>Autocomportamiento moral-ético</i>	1	328	14.853	.001	.043
	<i>Autocomportamiento personal</i>	1	328	.345	.557	.001
	<i>Autocomportamiento familiar</i>	1	328	7.341	.007	.022
	<i>Autocomportamiento social</i>	1	328	9.651	.002	.029

Tabla 30. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes

En la Tabla 31 se pueden observar las medias en las dimensiones del autocomportamiento de hombres y mujeres. Las mujeres obtuvieron medias significativamente superiores en la dimensión familiar y moral del autocomportamiento.

		Factor: Sexo	
		Hombres	Mujeres
<i>Autocomportamiento físico</i>	<i>Media</i>	62.229	62.994
	<i>D. T.</i>	.604	.642
<i>Autocomportamiento moral-ético</i>	<i>Media</i>	60.257	63.535
	<i>D. T.</i>	.583	.619
<i>Autocomportamiento personal</i>	<i>Media</i>	61.817	62.329
	<i>D. T.</i>	.597	.635
<i>Autocomportamiento familiar</i>	<i>Media</i>	62.394	64.839
	<i>D. T.</i>	.618	.657
<i>Autocomportamiento social</i>	<i>Media</i>	59.789	62.316
	<i>D. T.</i>	.558	.592

Tabla 31. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

Para estudiar *la relación entre el sexo y los valores humanos*, se llevaron a cabo dos MANOVAs. El primero estudiaba la relación entre el sexo y los valores finales, y resultó estadísticamente significativo ($F_{18,301} = 2.339$, $p = .002$, $\eta^2 = .123$). De este modo, el sexo explicó un 12.3% de la varianza en los valores humanos finales. Los ANOVAs de

continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en los valores de paz, igualdad, seguridad familiar, amor, placer y autorespeto (ver Tabla 32).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Sexo	<i>Confortable</i>	1	318	3.175	.076	.010
	<i>Excitante</i>	1	318	2.332	.128	.007
	<i>Realización</i>	1	318	.098	.755	.000
	<i>Paz</i>	1	318	7.306	.007	.022
	<i>Agradable</i>	1	318	.004	.953	.000
	<i>Igualdad</i>	1	318	4.987	.026	.015
	<i>Seguridad Familiar</i>	1	318	6.393	.012	.020
	<i>Libertad</i>	1	318	.321	.571	.001
	<i>Felicidad</i>	1	318	1.521	.218	.005
	<i>Equilibrio</i>	1	318	.000	.993	.000
	<i>Amor</i>	1	318	10.188	.002	.031
	<i>Seguridad Nacional</i>	1	318	1.508	.220	.005
	<i>Placer</i>	1	318	4.190	.041	.013
	<i>Salvación</i>	1	318	.706	.401	.002
	<i>Autorespeto</i>	1	318	7.152	.008	.022
	<i>Respeto a los Demás</i>	1	318	.114	.736	.000
	<i>Amistad</i>	1	318	.011	.917	.000
<i>Sabiduría</i>	1	318	.143	.706	.000	

Tabla 32. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con valores humanos finales como variables dependientes

En la Tabla 33 se pueden observar las medias en los valores finales de hombres y mujeres. Los hombres obtuvieron una media estadísticamente superior que las mujeres en los valores de paz, igualdad, seguridad familiar y autorespeto; lo que significa que para ellos estos valores tienen menos importancia y en cambio tienen más importancia para las mujeres (más puntuación en la escala de valores significa menor importancia). Las mujeres obtuvieron medias superiores en amor y placer, lo que significa que estos valores son menos importantes para ellas que para los hombres.

		Factor: Sexo	
		Hombres	Mujeres
Confortable	<i>Media</i>	8.171	9.244
	<i>D. T.</i>	.420	.431
Excitante	<i>Media</i>	10.000	10.910
	<i>D. T.</i>	.416	.427
Realización	<i>Media</i>	9.604	9.429
	<i>D. T.</i>	.389	.399
Paz	<i>Media</i>	5.902	4.558
	<i>D. T.</i>	.347	.356
Agradable	<i>Media</i>	9.110	9.077
	<i>D. T.</i>	.387	.397
Igualdad	<i>Media</i>	8.116	6.936
	<i>D. T.</i>	.369	.378
Seguridad familiar	<i>Media</i>	6.896	5.699
	<i>D. T.</i>	.331	.339
Libertad	<i>Media</i>	8.354	8.647
	<i>D. T.</i>	.362	.371
Felicidad	<i>Media</i>	7.957	7.353
	<i>D. T.</i>	.342	.351
Equilibrio	<i>Media</i>	11.293	11.288
	<i>D. T.</i>	.361	.370
Amor	<i>Media</i>	9.220	11.109
	<i>D. T.</i>	.413	.424
Seguridad nacional	<i>Media</i>	12.451	13.032
	<i>D. T.</i>	.330	.339
Placer	<i>Media</i>	11.067	12.141
	<i>D. T.</i>	.366	.376
Salvación	<i>Media</i>	10.707	11.205
	<i>D. T.</i>	.414	.424
Autorespeto	<i>Media</i>	10.793	9.417
	<i>D. T.</i>	.359	.368
Respeto a los demás	<i>Media</i>	11.433	11.263
	<i>D. T.</i>	.352	.361
Amistad	<i>Media</i>	8.530	8.474
	<i>D. T.</i>	.377	.386
Sabiduría	<i>Media</i>	10.762	10.981
	<i>D. T.</i>	.404	.414

Tabla 33. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

El MANOVA que estudiaba la relación entre el sexo y los valores instrumentales, sin embargo, no resultó estadísticamente significativo ($F_{18,300} = 1.342$, $p = .160$, $\eta^2 = .075$). Por tanto, se puede afirmar que el sexo no influye en la priorización de los valores humanos instrumentales.

Finalmente, para estudiar *la relación entre el sexo y el razonamiento moral*, se llevaron a cabo diversos MANOVAs. En primer lugar se estudió si existían diferencias entre hombres y mujeres en sus puntuaciones en los estadios de razonamiento moral. El MANOVA resultó marginalmente significativo ($F_{6,336} = 2.077$, $p = .055$, $\eta^2 = .036$). En cualquier caso, y dado que la variable sexo explicó un 3.6% de la varianza en las puntuaciones de razonamiento moral, merece la pena investigar entre qué estadios del razonamiento pudieron tener lugar estas diferencias. Los ANOVAs de continuación tan solo mostraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el estadio 2, tal y como se puede ver en la Tabla 34.

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
Sexo	Estadio 2	1	341	4.530	.034	.013
	Estadio 3	1	341	1.649	.200	.005
	Estadio 4	1	341	1.735	.189	.005
	Estadio 5A	1	341	2.698	.101	.008
	Estadio 5B	1	341	.064	.801	.000
	Estadio 6	1	341	.044	.835	.000

Tabla 34. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con estadios del razonamiento moral como variables dependientes

En la Tabla 35 se pueden observar las medias en los estadios de razonamiento moral de hombres y mujeres. Los hombres obtuvieron una media marginalmente inferior que la de las mujeres en el estadio 2.

		Factor: Sexo	
		Hombres	Mujeres
<i>Estadio 2</i>	<i>Media</i>	3.592	4.280
	<i>D. T.</i>	.224	.234
<i>Estadio 3</i>	<i>Media</i>	14.078	15.110
	<i>D. T.</i>	.555	.580
<i>Estadio 4</i>	<i>Media</i>	17.408	16.207
	<i>D. T.</i>	.630	.658
<i>Estadio 5A</i>	<i>Media</i>	8.112	9.073
	<i>D. T.</i>	.405	.423
<i>Estadio 5B</i>	<i>Media</i>	2.285	2.213
	<i>D. T.</i>	.196	.205
<i>Estadio 6</i>	<i>Media</i>	2.268	2.213
	<i>D. T.</i>	.181	.189

Tabla 35. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

5.2.3. Relaciones entre el nivel de estudios y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral

Para estudiar la relación del nivel de estudios primero se procedió a recategorizar la variable nivel de estudios. Los 10 grupos originales se resumieron en 3 categorías: educación básica, educación superior y formación profesional, dado que el objetivo no era conocer específicamente las diferencias entre un curso específico y otro, sino entre etapas educativas. Una vez recategorizada la variable nivel de estudios, se llevaron a cabo diversos MANOVAs que estudiaron la relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral.

En primer lugar, se estudió *la relación entre el nivel de estudios y las puntuaciones en autoconcepto, autoestima y autocomportamiento*, llevándose a cabo tres MANOVAs.

El primer MANOVA estudiaba la relación entre el nivel de estudios y las dimensiones del autoconcepto. El MANOVA mostró que existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las dimensiones del autoconcepto en función del nivel de estudios ($F_{10,662} = 2.808$, $p = .002$, $\eta^2 = .041$). El nivel de estudios explicó un 4.1% de la varianza en las puntuaciones en autoconcepto.

Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre niveles de estudio en autoconcepto físico, moral-ético y familiar (ver Tabla 36).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
<i>Nivel de estudios</i>	<i>Autoconcepto físico</i>	2	334	3.048	.049	.018
	<i>Autoconcepto moral-ético</i>	2	334	7.114	.001	.041
	<i>Autoconcepto personal</i>	2	334	2.736	.066	.016
	<i>Autoconcepto familiar</i>	2	334	4.470	.012	.026
	<i>Autoconcepto social</i>	2	334	.502	.606	.003

Tabla 36. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes

Se realizaron pruebas post-hoc de Tukey dado que se cumplía el supuesto de igualdad de varianzas.

Estas pruebas mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de autoconcepto físico entre los estudiantes de educación superior y los de formación profesional, siendo más elevado el autoconcepto físico en el caso de los alumnos de educación superior.

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto moral-ético y familiar, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los alumnos de educación superior y los de educación básica y formación profesional, siendo las primeras significativamente superiores. En la Tabla 37 se pueden consultar dichas medias.

		Factor: Nivel de estudios		
		Educación básica	Educación superior	Educación profesional
<i>Autoconcepto físico</i>	<i>Media</i>	22.418	22.662	21.618
	<i>D. T.</i>	.354	.290	.322
<i>Autoconcepto moral-ético</i>	<i>Media</i>	22.330	23.662	21.945
	<i>D. T.</i>	.393	.322	.358
<i>Autoconcepto personal</i>	<i>Media</i>	22.890	24.140	23.600
	<i>D. T.</i>	.414	.338	.376
<i>Autoconcepto familiar</i>	<i>Media</i>	24.143	25.551	24.109
	<i>D. T.</i>	.451	.369	.410
<i>Autoconcepto social</i>	<i>Media</i>	19.758	20.103	20.209
	<i>D. T.</i>	.345	.283	.314

Tabla 37. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

El MANOVA que estudió la relación entre el nivel de estudios de los participantes y sus puntuaciones en las dimensiones de autoestima resultó marginalmente significativa ($F_{10,662} = 3.718, p = .001, \eta^2 = .053$).

El nivel de estudios explicó un 5.3% de la varianza en las puntuaciones en autoestima. Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios en las medias de autoestima personal y familiar (ver Tabla 38).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	P	η^2
<i>Nivel de estudios</i>	<i>Autoestima físico</i>	2	334	1.390	.250	.008
	<i>Autoestima moral-ético</i>	2	334	1.415	.244	.008
	<i>Autoestima personal</i>	2	334	3.136	.045	.018
	<i>Autoestima familiar</i>	2	334	9.096	.000	.052
	<i>Autoestima social</i>	2	334	.659	.518	.004

Tabla 38. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona el nivel de estudios con las medias de autoestima personal y familiar.

Las pruebas a posteriori realizadas fueron Tukey, dado que se cumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas. Mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de autoestima personal de los estudiantes de educación básica y los de educación superior, con medias superiores para estos últimos, y entre las medias de autoestima familiar de los estudiantes de educación básica y educación superior frente a los estudiantes de formación profesional, con medias estadísticamente superiores para los de básica y superior (ver Tabla 39).

		Factor: Nivel de estudios		
		Educación básica	Educación superior	Educación profesional
<i>Autoestima físico</i>	<i>Media</i>	19.407	19.456	18.664
	<i>D. T.</i>	.419	.342	.381
<i>Autoestima moral-ético</i>	<i>Media</i>	19.385	18.559	19.027
	<i>D. T.</i>	.387	.317	.352
<i>Autoestima personal</i>	<i>Media</i>	19.648	20.868	20.336
	<i>D. T.</i>	.377	.308	.343
<i>Autoestima familiar</i>	<i>Media</i>	19.989	18.985	17.936
	<i>D. T.</i>	.357	.292	.325
<i>Autoestima social</i>	<i>Media</i>	19.901	20.353	19.873
	<i>D. T.</i>	.385	.315	.350

Tabla 39. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

Además, se llevó a cabo un MANOVA para conocer la relación entre el nivel de estudios y las dimensiones del autocomportamiento. El MANOVA no resultó estadísticamente significativo ($F_{10,662} = 1.415, p = .169, \eta^2 = .021$). El nivel de estudios, pues, no se relacionó de forma estadísticamente significativa con las puntuaciones en las dimensiones del autocomportamiento.

Para estudiar *la relación entre el nivel de estudios y los valores humanos*, se llevaron a cabo dos MANOVAs.

El primero estudiaba la relación entre el nivel de estudios y los valores finales, y resultó estadísticamente significativo ($F_{36,604} = 3.085, p = .001, \eta^2 = .155$). De este modo, el sexo explicó un 15.5% de la varianza en los valores humanos finales.

Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas entre nivel de estudios en los valores de realización, paz, agradable, felicidad, equilibrio, amor y autorespeto (ver Tabla 40).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
<i>Nivel de estudios</i>	<i>Confortable</i>	2	318	.760	.469	.005
	<i>Excitante</i>	2	318	.113	.894	.001
	<i>Realización</i>	2	318	5.173	.006	.032
	<i>Paz</i>	2	318	13.718	.000	.079
	<i>Agradable</i>	2	318	13.451	.000	.078
	<i>Igualdad</i>	2	318	2.001	.137	.012
	<i>Seguridad Familiar</i>	2	318	.467	.627	.003
	<i>Libertad</i>	2	318	1.200	.303	.007
	<i>Felicidad</i>	2	318	3.587	.029	.022
	<i>Equilibrio</i>	2	318	4.767	.009	.029
	<i>Amor</i>	2	318	3.481	.032	.021
	<i>Seguridad Nacional</i>	2	318	2.152	.118	.013
	<i>Placer</i>	2	318	2.219	.110	.014
	<i>Salvación</i>	2	318	1.843	.160	.011
	<i>Autorespeto</i>	2	318	7.479	.001	.045
	<i>Respeto a los Demás</i>	2	318	2.059	.129	.013
	<i>Amistad</i>	2	318	1.170	.312	.007
<i>Sabiduría</i>	2	318	1.094	.336	.007	

Tabla 40. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con valores humanos finales como variables dependientes

Las pruebas a posteriori escogidas fueron Games-Howell, dado que los análisis revelaron que no existía homogeneidad de varianzas entre las medias de los diferentes grupos.

Estas post-hoc mostraron medias estadísticamente menores en el valor de realización para el grupo de educación básica frente al resto de grupos, lo que, dado que una menor puntuación del valor indica una mayor importancia de éste. Significa que los participantes que estudiaban educación básica daban mayor importancia a este valor.

En el caso del valor paz y del valor agradable, las puntuaciones de los participantes que estudiaban en el nivel de educación básica eran estadísticamente menores que las del resto de grupo, significa que los estudiantes de educación básica dieron más importancia que el resto de grupos al valor paz.

Los resultados sobre la felicidad indicaron puntuaciones estadísticamente diferentes entre el nivel de educación superior y el de formación profesional, siendo los encuestados de educación superior los que tenían menores puntuaciones en el valor y, por tanto, los que mayor importancia le daban.

En el caso del equilibrio y del autorespeto, los resultados post-hoc mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en equilibrio y autorespeto de los estudiantes de educación básica y los de educación superior, siendo los de educación superior los estudiantes que menores puntuaciones obtuvieron y, por tanto, mayor importancia dieron al valor equilibrio y al autorespeto.

En cuanto al valor amor, las diferencias significativas se encontraban entre el nivel de educación básica y el nivel de formación profesional, con menores puntuaciones para los estudiantes de educación profesional y, por tanto, mayor importancia para este valor. En la Tabla 41 se pueden observar las medias en los valores finales de los diferentes niveles de estudios.

		Factor: Nivel de estudios		
		Educación básica	Educación superior	Educación profesional
<i>Confortable</i>	<i>Media</i>	8.239	9.127	8.611
	<i>D. T.</i>	.565	.468	.556
<i>Excitante</i>	<i>Media</i>	10.522	10.537	10.221
	<i>D. T.</i>	.558	.462	.549
<i>Realización</i>	<i>Media</i>	8.696	9.134	10.842
	<i>D. T.</i>	.511	.423	.503
<i>Paz</i>	<i>Media</i>	3.620	6.657	4.937
	<i>D. T.</i>	.453	.376	.446
<i>Agradable</i>	<i>Media</i>	7.098	10.440	9.137
	<i>D. T.</i>	.496	.411	.488
<i>Igualdad</i>	<i>Media</i>	7.098	8.187	7.126
	<i>D. T.</i>	.495	.410	.487
<i>Seguridad familiar</i>	<i>Media</i>	6.283	6.090	6.642
	<i>D. T.</i>	.445	.369	.438
<i>Libertad</i>	<i>Media</i>	9.141	8.276	8.232
	<i>D. T.</i>	.482	.400	.475
<i>Felicidad</i>	<i>Media</i>	7.783	6.955	8.505
	<i>D. T.</i>	.454	.376	.446
<i>Equilibrio</i>	<i>Media</i>	12.207	10.396	11.663
	<i>D. T.</i>	.475	.393	.467
<i>Amor</i>	<i>Media</i>	11.120	10.172	9.063
	<i>D. T.</i>	.557	.461	.548
<i>Seguridad nacional</i>	<i>Media</i>	12.446	13.321	12.242
	<i>D. T.</i>	.440	.365	.433
<i>Placer</i>	<i>Media</i>	11.772	12.030	10.737
	<i>D. T.</i>	.490	.406	.482
<i>Salvación</i>	<i>Media</i>	10.837	10.388	11.747
	<i>D. T.</i>	.553	.458	.544
<i>Autorespeto</i>	<i>Media</i>	11.359	9.030	10.432
	<i>D. T.</i>	.474	.393	.467
<i>Respeto a los demás</i>	<i>Media</i>	12.152	11.022	11.042
	<i>D. T.</i>	.467	.387	.459
<i>Amistad</i>	<i>Media</i>	9.054	8.060	8.537
	<i>D. T.</i>	.502	.416	.494
<i>Sabiduría</i>	<i>Media</i>	11.489	10.455	10.905
	<i>D. T.</i>	.539	.446	.530

Tabla 41. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

El MANOVA que estudiaba la relación entre el nivel de estudios y los valores instrumentales también resultó estadísticamente significativo ($F_{36,602} = 1.526$, $p = .027$, $\eta^2 = .084$). La variable nivel de estudios explicó un 8.4% de la prioridad en los valores instrumentales. Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas en los valores de ambición, limpio y servicial, en función del nivel de estudios (Tabla 42).

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
<i>Nivel de estudios</i>	<i>Ambición</i>	2	317	3.318	.037	.021
	<i>Abierto</i>	2	317	.827	.438	.005
	<i>Competente</i>	2	317	.344	.709	.002
	<i>Alegre</i>	2	317	.393	.675	.002
	<i>Limpio</i>	2	317	7.310	.001	.044
	<i>Valiente</i>	2	317	1.664	.191	.010
	<i>Indulgente</i>	2	317	.463	.630	.003
	<i>Servicial</i>	2	317	3.762	.024	.023
	<i>Honrado</i>	2	317	.767	.465	.005
	<i>Creativo</i>	2	317	.501	.606	.003
	<i>Independiente</i>	2	317	1.541	.216	.010
	<i>Intelectual</i>	2	317	.124	.883	.001
	<i>Lógico</i>	2	317	1.051	.351	.007
	<i>Cariñoso</i>	2	317	.413	.662	.003
	<i>Obediente</i>	2	317	1.543	.215	.010
	<i>Educado</i>	2	317	.403	.669	.003
	<i>Responsable</i>	2	317	2.802	.062	.017
	<i>Controlado</i>	2	317	.490	.613	.003

Tabla 42. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con valores humanos instrumentales como variables dependientes

Se llevaron a cabo pruebas post-hoc para conocer entre qué niveles de estudios se daban las diferencias estadísticamente significativas. Dado que la prueba de homogeneidad de varianzas resultó significativa, se escogieron Games-Howell.

Las pruebas mostraron el mismo patrón para los tres valores: existieron diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación media de los estudiantes de educación básica frente a los estudiantes de educación superior.

Dado que mayores medias en la escala de valores indican menor importancia de valor, los estudiantes de formación superior dieron mayor importancia a los valores de ambición, independiente y responsable y los de educación básica a valores como limpio y servicial. En la Tabla 43 pueden consultarse las medias en cada valor de cada nivel de estudios.

		Factor: Nivel de estudios		
		Educación básica	Educación superior	Educación profesional
<i>Ambición</i>	<i>Media</i>	13.750	11.799	12.436
	<i>D. T.</i>	.586	.485	.579
<i>Abierto</i>	<i>Media</i>	7.957	7.209	7.138
	<i>D. T.</i>	.512	.424	.506
<i>Competente</i>	<i>Media</i>	10.663	10.119	10.394
	<i>D. T.</i>	.508	.421	.502
<i>Alegre</i>	<i>Media</i>	7.000	6.993	7.532
	<i>D. T.</i>	.514	.426	.508
<i>Limpio</i>	<i>Media</i>	7.707	10.119	8.809
	<i>D. T.</i>	.491	.407	.486
<i>Valiente</i>	<i>Media</i>	9.217	10.396	10.149
	<i>D. T.</i>	.509	.422	.503
<i>Indulgente</i>	<i>Media</i>	11.652	12.231	11.936
	<i>D. T.</i>	.467	.387	.462
<i>Servicial</i>	<i>Media</i>	7.620	9.373	9.128
	<i>D. T.</i>	.513	.425	.508
<i>Honrado</i>	<i>Media</i>	6.913	6.664	7.468
	<i>D. T.</i>	.506	.419	.501

<i>Creativo</i>	<i>Media</i>	11.109	11.231	11.734
	<i>D. T.</i>	.478	.396	.473
<i>Independiente</i>	<i>Media</i>	11.033	9.769	10.213
	<i>D. T.</i>	.555	.460	.550
<i>Intelectual</i>	<i>Media</i>	10.837	10.537	10.543
	<i>D. T.</i>	.503	.417	.498
<i>Lógico</i>	<i>Media</i>	10.772	9.970	12.181
	<i>D. T.</i>	1.183	.980	1.170
<i>Cariñoso</i>	<i>Media</i>	7.793	7.993	7.426
	<i>D. T.</i>	.484	.401	.479
<i>Obediente</i>	<i>Media</i>	9.924	10.903	9.968
	<i>D. T.</i>	.501	.415	.496
<i>Educado</i>	<i>Media</i>	7.870	7.254	7.511
	<i>D. T.</i>	.529	.438	.523
<i>Responsable</i>	<i>Media</i>	8.511	6.993	7.383
	<i>D. T.</i>	.501	.415	.495
<i>Controlado</i>	<i>Media</i>	10.685	11.179	10.553
	<i>D. T.</i>	.530	.439	.524

Tabla 43. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

Finalmente, se llevó a cabo un MANOVA para estudiar *la relación entre el nivel de estudios y los niveles de razonamiento moral*. El MANOVA resultó marginalmente significativo ($F_{12,686} = 2.838, p = .001, \eta^2 = .047$). La variable nivel de estudios explicó un 4.7% de la varianza en las puntuaciones de razonamiento moral.

Los ANOVAs de continuación mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios para los estadios 5A y 5B, tal y como se puede ver en la Tabla 44.

Fuente de variación	Variables dependientes	gl_{num}	gl_{den}	F	p	η²
<i>Nivel de estudios</i>	<i>Estadio 2</i>	2	347	.637	.529	.004
	<i>Estadio 3</i>	2	347	.525	.592	.003
	<i>Estadio 4</i>	2	347	.641	.527	.004
	<i>Estadio 5 A</i>	2	347	8.740	.001	.048
	<i>Estadio 5B</i>	2	347	5.777	.003	.032
	<i>Estadio 6</i>	2	347	2.374	.095	.013

Tabla 44. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con estadios del razonamiento moral como variables dependientes

Las pruebas a posteriori para conocer entre qué niveles de estudios existían diferencias estadísticamente significativas fueron Games-Howell, dado que la prueba de Box indicó que existían diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de los grupos.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de educación superior frente a los de educación básica y los de formación profesional en el estadio de razonamiento moral 5A, con medias mayores para los estudiantes de educación superior.

También se encontraron diferencias entre estos grupos en el estadio 5B de razonamiento moral, con puntuaciones superiores también para los estudiantes de educación superior. Estas medias pueden observarse en la Tabla 45.

		Factor: Nivel de estudios		
		Educación básica	Educación superior	Educación profesional
<i>Estadio 2</i>	<i>Media</i>	3.880	4.071	3.636
	<i>D. T.</i>	.303	.256	.288
<i>Estadio 3</i>	<i>Media</i>	14.200	14.029	14.982
	<i>D. T.</i>	.758	.641	.723
<i>Estadio 4</i>	<i>Media</i>	16.100	17.200	16.173
	<i>D. T.</i>	.861	.728	.821
<i>Estadio 5A</i>	<i>Media</i>	7.180	9.907	7.818
	<i>D. T.</i>	.536	.453	.511
<i>Estadio 5B</i>	<i>Media</i>	1.840	2.807	1.855
	<i>D. T.</i>	.259	.219	.247
<i>Estadio 6</i>	<i>Media</i>	1.870	2.143	2.582
	<i>D. T.</i>	.240	.203	.229

Tabla 45. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

5.2.4 Relaciones entre la profesión de los padres y el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral

Para terminar, se llevaron a cabo MANOVAs que estudiaban la relación entre la profesión del padre y de la madre y las puntuaciones en los tres constructos objetos de investigación.

En primer lugar, y por lo que respecta a la profesión de los padres, los resultados del MANOVA mostraron que ésta no tenía relación con las puntuaciones en:

- Las puntuaciones en las dimensiones del autoconcepto ($F_{15,927} = 1.176, p = .285, \eta^2 = .019$).
- Las puntuaciones de la autoestima ($F_{15,927} = 0.993, p = .460, \eta^2 = .016$).
- Las puntuaciones del autoconcepto ($F_{15,927} = 0.958, p = .499, \eta^2 = .015$).
- La jerarquización de los valores humanos finales ($F_{54,858} = 1.107, p = .281, \eta^2 = .065$).
- La jerarquización de los valores humanos instrumentales ($F_{54,855} = 1.099, p = .295, \eta^2 = .065$).
- Los diferentes estadios del razonamiento moral ($F_{18,963} = 1.023, p = .430, \eta^2 = .019$).

En cuanto a la relación entre la profesión de las madres y los diferentes constructos, no se encontró relación estadísticamente significativa entre la profesión de ellas y las diferentes puntuaciones en:

- Las puntuaciones en las dimensiones del autoconcepto ($F_{15,840} = 0.952, p = .505, \eta^2 = .017$)
- Las puntuaciones en las dimensiones de la autoestima ($F_{15,840} = 1.529, p = .088, \eta^2 = .027$).
- La jerarquización de los valores humanos finales ($F_{54,774} = 1.075, p = .336, \eta^2 = .070$)
- La jerarquización de los valores humanos instrumentales ($F_{54,771} = 0.655, p = .974, \eta^2 = .044$)

- Razonamiento moral ($F_{18,870} = 1.319$, $p = .168$, $\eta^2 = .027$).

Sin embargo, el MANOVA sobre *la relación entre la profesión de la madre y las puntuaciones en las dimensiones del autocomportamiento* resultó estadísticamente significativo ($F_{15,840} = 2.037$, $p = .011$, $\eta^2 = .035$).

La profesión de las madres explicó un 3.5% de la varianza de las puntuaciones en las dimensiones del autocomportamiento. No obstante, los ANOVAs de continuación tan solo mostraron diferencias marginalmente significativas en los niveles de autocomportamiento físico en función de la profesión de las madres, tal y como se puede observar en la Tabla 46.

Fuente de variación	Variables dependientes	gl _{num}	gl _{den}	F	p	η^2
<i>Profesión de las madres</i>	<i>Autocomportamiento físico</i>	3	282	2.452	.064	.025
	<i>Autocomportamiento moral</i>	3	282	1.370	.252	.014
	<i>Autocomportamiento personal</i>	3	282	1.936	.124	.020
	<i>Autocomportamiento familiar</i>	3	282	.912	.436	.010
	<i>Autocomportamiento social</i>	3	282	2.099	.101	.022

Tabla 46. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona profesión de las madres con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes

Las pruebas a posteriori realizadas fueron Games-Howell. Dado que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de los diferentes grupos. Estas pruebas no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ningún grupo concreto. Aunque se puede observar con respecto al autocomportamiento físico que había resultado marginalmente significativo, que las medias fueron mayores para aquellos alumnos con madres de profesiones que requieren estudios superiores, seguidos de aquellos con madres con profesiones que no requieren estudios, seguidos por alumnos con madres amas de casa y, finalmente,

seguidos por los alumnos con madres con profesiones que requieren estudios básicos (ver Tabla 47).

		Factor: Profesión de las madres			
		No requieren estudios	Requieren estudios básicos	Requieren estudios superiores	Amas de casa
<i>Autocomportamiento físico</i>	<i>Media</i>	21.757	19.800	22.620	21.107
	<i>D. T.</i>	0.463	0.971	0.698	0.283
<i>Autocomportamiento moral</i>	<i>Media</i>	20.287	19.266	19.000	20.198
	<i>D. T.</i>	0.424	0.889	0.639	0.259
<i>Autocomportamiento personal</i>	<i>Media</i>	18.272	17.400	19.206	17.954
	<i>D. T.</i>	0.355	0.745	0.535	0.217
<i>Autocomportamiento familiar</i>	<i>Media</i>	20.484	20.266	19.931	19.750
	<i>D. T.</i>	0.389	0.816	0.587	0.238
<i>Autocomportamiento social</i>	<i>Media</i>	21.212	23.200	21.344	20.738
	<i>D. T.</i>	0.466	0.979	0.704	0.285

Tabla 47. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes

5.3. Estudio multivariado de la relaciones entre el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral: regresiones lineales múltiples

En base a la literatura consultada, se planteó un modelo teórico a poner a prueba mediante un Path Analysis (Imagen 7).

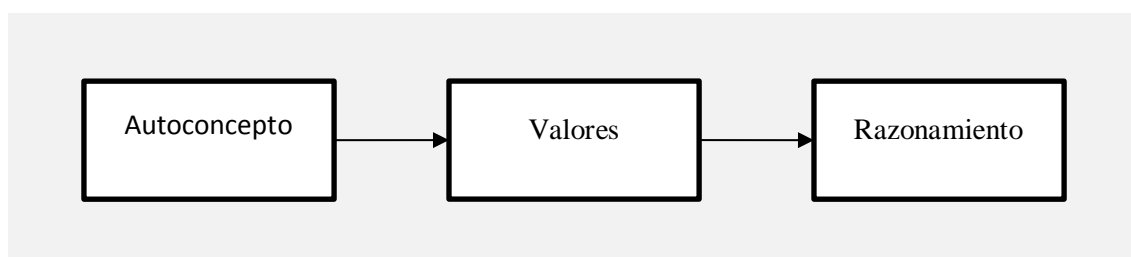


Imagen 7. Modelo teórico de predicción del razonamiento moral

Sin embargo, debido al elevado número de indicadores con el que se contaba, de cada una de las variables, se realizaron análisis previos que permitieron depurar y seleccionar solamente las variables más importantes del modelo.

Para este paso se realizaron diversas regresiones lineales múltiples que pusieron a prueba las predicciones:

1. Regresiones que predecían los valores en base al autoconcepto
2. Regresiones que predecían el razonamiento en base a los valores.

En primer lugar, los resultados del primer grupo de regresiones (Tabla 48) muestra como valores finales más relevantes son:

- Agradable (con autoconcepto personal como predictor significativo; $t = 2.345$, $p < .05$).
- Confortable (con autoconcepto familiar como predictor significativo; $t = -2.635$, $p < .05$).
- Excitante (con autoconcepto moral como predictor significativo; $t = -3.481$, $p < .05$).
- Paz (con autoconcepto moral como predictor significativo; $t = -2.894$, $p < .05$).
- Amor (con autoconcepto moral, personal y familiar como predictores significativos; $t = 3.271$, $p < .05$; $t = -2.422$, $p < .05$; $t = -3.039$, $p < .05$; respectivamente)
- Placer (con autoconcepto familiar como predictor significativo; $t = -2.894$, $p < .05$), ya que su predicción en base a algún tipo de autoconcepto resulta estadísticamente significativa.

Variables independientes	Variable Dependiente	F	gl	Sig.
Físico	Confortable	2.639	5. 305	<.05
	Excitante	3.716	5. 305	<.05
	Realización	.630	5. 305	>.05
	Paz	2.459	5. 305	<.05
	Agradable	1.581	5. 305	<.05
	Igualdad	1.305	5. 305	>.05
Moral	Seguridad Familiar	2.100	5. 305	>.05
	Libertad	.773	5. 305	>.05
Personal	Felicidad	1.660	5. 305	>.05
	Equilibrio	.307	5. 305	>.05
Familiar	Amor	5.423	5. 305	<.05
	Seguridad Nacional	1.211	5. 305	>.05
Social	Placer	3.702	5. 305	<.05
	Salvación	1.994	5. 305	>.05
	Autorespeto	1.513	5. 305	>.05
	Respeto a los demás	.570	5. 305	>.05
	Amistad	.864	5. 305	>.05
	Sabiduría	.983	5. 305	>.05

Tabla 48. Regresiones lineales múltiples para predecir los valores finales en base al autoconcepto.

En cuanto a los valores instrumentales más relevantes, en base a las regresiones llevadas a cabo (Tabla 49), son:

- Honrado (con autoconcepto familiar como predictor significativo; $t = -1.954$, $p < .05$)
- Independiente (con autoconcepto moral como predictor significativo; $t = 2.453$, $p < .05$).

- Intelectual (con autocconcepto familiar como predictor significativo; $t = -2.535$, $p < .05$), ya que su predicción en base a algún tipo de autoconcepto resulta estadísticamente significativa.

Variab independientes	Variable Dependiente	F	gl	Sig.
	Ambición	2.080	5. 305	>.05
	Abierto	1.116	5. 305	>.05
	Competente	1.065	5. 305	>.05
	Alegre	1.725	5. 305	>.05
	Limpio	1.235	5. 305	>.05
Físico	Valiente	.395	5. 305	>.05
	Indulgente	1.105	5. 305	>.05
Moral	Servicial	1.232	5. 305	>.05
	Honrado	4.390	5. 305	<.05
Personal	Creativo	2.052	5. 305	>.05
Familiar	Independiente	2.693	5. 305	<.05
	Intelectual	2.534	5. 305	<.05
Social	Lógico	1.722	5. 305	>.05
	Cariñoso	.420	5. 305	>.05
	Obediente	.305	5. 305	>.05
	Educado	1.458	5. 305	>.05
	Responsable	1.621	5. 305	>.05
	Controlado	.366	5. 305	>.05

Tabla 49. Regresiones lineales múltiples para predecir los valores instrumentales en base al autoconcepto

En segundo lugar, se evalúa la relevancia de los valores también en base de la predicción de los estadios de razonamiento moral. Las regresiones que establecen la predicción del razonamiento moral en base a los valores finales (Tabla 50).

Los resultados de éstas muestran que no se da una predicción en este sentido, dado que no se da ninguna resultado estadísticamente significativo.

Variables independientes	Variable Dependiente	F	gl	Sig.
Excitante Realización Paz Agradable	DIT1	1.589	18, 302	>.05
Igualdad Seguridad Familiar Libertad Felicidad	DIT2	.898	18, 302	>.05
Equilibrio Amor Seguridad Nacional	DIT3	1.081	18, 302	>.05
Placer Salvación Autorespeto	DIT4	1.435	18, 302	>.05
Respeto a los demás Amistad Sabiduría	DITP	1.630	18, 302	>.05

Tabla 50. Regresiones lineales múltiples para predecir el razonamiento moral en base a los valores finales.

Con respecto a los valores instrumentales (Tabla 51), aparece una predicción estadísticamente significativa sólo en el caso de la dimensión de razonamiento postconvencional (DITP), que presenta un dependencia estadísticamente significativa de los valores honrado ($t = 2.700, p < .05$) y limpio ($t = -2.895, p < .05$).

Variables independientes	Variable Dependiente	F	gl	Sig.
Abierto	DIT1	.579	18, 301	>.05
Competente				
Alegre				
Limpio	DIT2	.923	18, 301	>.05
Valiente				
Indulgente				
Servicial	DIT3	.701	18, 301	>.05
Honrado				
Creativo				
Independiente	DIT4	1.635	18, 301	>.05
Intelectual				
Lógico				
Cariñoso	DITP	2.680	18, 301	<.05
Obediente				
Educado				
Responsable				
Controlado				

Tabla 51. Regresiones lineales múltiples para predecir en razonamiento moral en base a los valores instrumentales.

5.4. Estudio multivariado de la relaciones entre el autoconcepto, los valores humanos y el razonamiento moral: modelo de ecuaciones estructurales

En base a estos resultados, se descarta el modelo de predicción del razonamiento moral en base a los valores finales, puesto que ninguno presenta un efecto estadísticamente significativo.

No obstante, y para descartar otro tipo de relaciones posibles entre las variables, modelos alternativos, se pone a prueba la capacidad predictiva del autoconcepto de forma directa sobre el razonamiento moral.

Los resultados se presentan en la Tabla 52, muestran que el autoconcepto predice el razonamiento preconvenicional. Concretamente el autoconcepto personal ($t = 3.471, p < .05$) y familiar ($t = -1.962, p = .05$) predicen el estadio 1 del razonamiento moral. El autoconcepto moral predice el estadio 2 de razonamiento moral ($t = -3.335, p < .05$).

Variable Independientes	Variable Dependiente	F	gl	Sig.
Físico	DIT1	3.607	5. 331	<.05
Moral	DIT2	3.217	5. 331	<.05
Personal	DIT3	.313	5. 331	>.05
Familiar	DIT4	1.478	5. 331	>.05
Social	DITP	1.748	5. 331	>.05

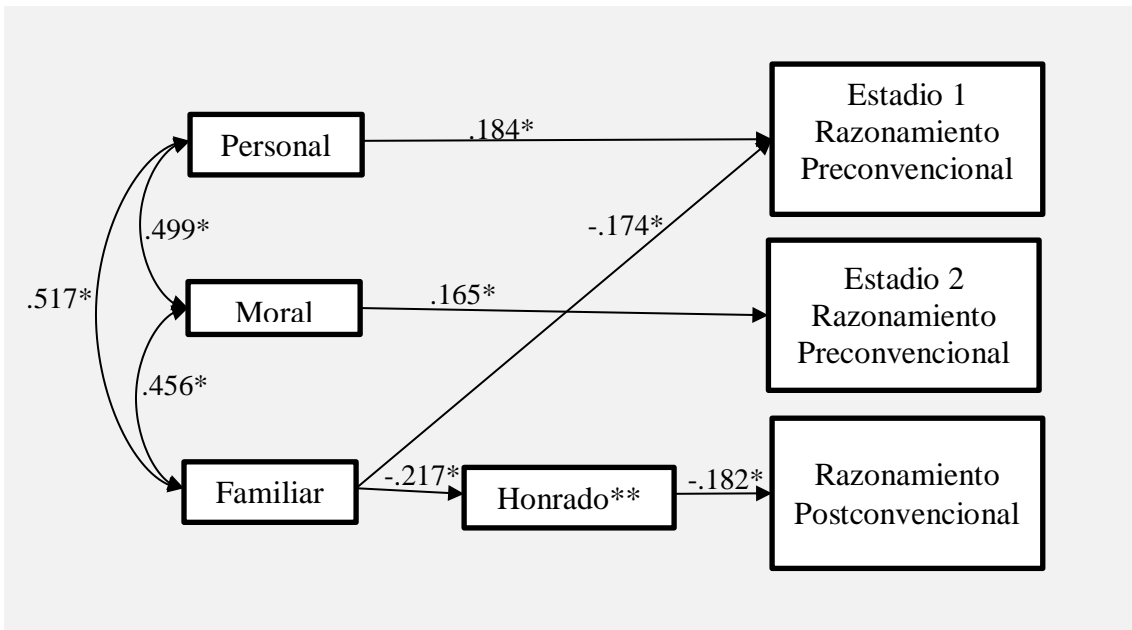
Tabla 52. Regresiones lineales múltiples para predecir el razonamiento en base al autoconcepto.

Teniendo en cuenta los análisis anteriores, se depura el modelo y se plantea un modelo multivariado de predicción del razonamiento moral postconvencional, en base a los resultados estadísticamente significativos en las regresiones (Imagen 8).

Este modelo presenta un ajuste adecuado con los siguientes índices: $\chi^2_{13} = 20.122$; CFI = .970; GFI = .982, RMSEA = .042; SRMR = .052.

Muestra cómo el autoconcepto familiar predice el valor honrado con un porcentaje de varianza explicado del 4.7%, y que, a su vez, el valor honrado predice el razonamiento postconvencional con un 3.3% de varianza explicada. Recordar que la medida de los valores en la Escala de Rockeach es en sentido negativo, a menor puntuación más importancia para el sujeto.

Además, los estadios preconconvencionales del razonamiento moral son predichos de forma directa por el autoconcepto. Más concretamente, el estadio 1 es predicho por los autoconceptos personal y familiar, de forma positiva y negativa respectivamente, con un 3.1% de varianza explicada, y el estadio 2 es predicho por el autoconcepto moral, de forma positiva, con un 4.4 % de varianza explicada.



* $p < .05$.

** La medida de los valores en la Escala de Rockeach es en sentido negativo, a menor puntuación más importancia para el sujeto.

Imagen 8. Path Analysis de predicción del razonamiento postconvencional

Capítulo 6. Conclusiones y discusión

En este apartado se analizan los resultados recogidos sobre qué piensan de sí mismos los adolescentes. Los valores que mejor encajan con su identidad y su nivel de pensamiento moral. Se explicará si existen diferencias en el sexo en este grupo, no otras diferencias intergrupales, como sería entre distintos grupos de edad o curso académicos. Por último la relación entre los tres constructos analizados y su importancia a la hora de emitir un juicio moral.

6.1. De los objetivos iniciales apuntados se comentan los siguientes resultados

6.1.1. Acerca de los niveles de autoconcepto

Aparece la puntuación media más alta en autoconcepto familiar y la más baja en autoconcepto social. Para estos adolescentes es muy importante sentirse adaptado y valorado en su familia o el reducido grupo de amigos. Esto ayudaría a entender la peculiar dificultad de interacción y adaptación que fuera de éstos ámbitos restringidos tienen con otras personas.

El componente afectivo o reflejo de autosatisfacción y autoaceptación de uno mismo, cómo se siente la persona y cómo se encuentra consigo mismo, no indica ninguna particularidad en esta muestra. Las puntuaciones medias alcanzadas son similares y apenas despunta la autoestima personal. Cómo actúa el sujeto consigo mismo, el autocomportamiento, tampoco muestra puntuaciones medias significativas

6.1.2. Referente a las preferencias por los valores finales e instrumentales

Los valores finales seleccionados son: *paz, seguridad familiar e igualdad*. Los participantes del estudio prefieren ante todo tener un mundo en paz, sin guerras, sin conflictos, en armonía y amistad. Buscan la seguridad, el cariño, el amor de la familia y son defensores de la justicia, la equidad y el equilibrio en las oportunidades para todos.

Los valores instrumentales *honradez, alegría, abertura* apuntan a que valoran de las personas la integridad, la honestidad, la lealtad, ser sinceros y decir siempre la verdad. También la alegría, la comprensión, la franqueza y la sencillez.

6.1.3. Respeto a los niveles del razonamiento moral de los sujetos objeto de estudio

La mayor parte del grupo analizado se encuentra en el nivel de razonamiento convencional, predomina la puntuación más alta en el estadio 4, seguida de la del estadio 3. La puntuación posconvencional engloba al tercer grupo. Quedan aislados los pocos sujetos del nivel preconvencional.

Las personas situadas en el nivel convencional son personas responsables en sus obligaciones como miembros de la sociedad, respetan las leyes y consideran que hay que hacer el bien en beneficio de todos. Ser buena persona, preocuparse de los otros y respetar la autoridad como garante de la estabilidad social. Pero no sólo consideran que hay que respetar la autoridad, también el compromiso personal de contribuir a la buena marcha social, a la concienciación de que la integridad del sistema se mantiene si cada uno acepta el papel que le corresponde. Valores como la confianza, la lealtad irradian la imagen de buena persona, amigo, padre o hijo interesado antes por el respeto al bien colectivo que el interés individual.

Las personas situadas en el nivel posconvencional interpretan el respeto al bien colectivo como una obligación a defender en virtud del contrato social y reglas imparciales. Aunque este contrato nunca debe estar por encima del respeto a la vida y la libertad. Buscan el mayor bien para el mayor número de personas, concepción que en ocasiones les cuesta asumir cuando las normas morales chocan con las normas legales.

6.1.4. Referido a la relación entre el autoconcepto, los valores humanos, el razonamiento moral y las variables socio-demográficas

6.1.4.1. La edad

La edad y el autoconcepto

Los resultados muestran el autoconcepto personal positivo y ascendente junto con la edad. Aumenta la percepción favorable que tienen de sí mismo, su autoconcepto personal, de sus capacidades, adquieren más madurez personal y social. Mejor percepción y satisfacción con sí mismos conforme se acercan a la edad adulta asociado a un comportamiento acorde con su capacidad y objetivos.

Destacan las puntuaciones alcanzadas en la autoestima personal y la autoestima familiar que lo hace en sentido negativo, en línea con lo expuesto de que hay un período de la adolescencia, una caída en la autoestima, en torno a los 14 años, coincidentes con la etapa de desarrollo desde la pubertad, de la búsqueda de la propia identidad y selección de roles, modelos y patrones a seguir. Por otra parte el carácter dinámico de la autoestima, su posibilidad de cambio y fluctuación en el tiempo, acompañada de la

madurez y crecimiento personal justifica, como ocurre en la puntuación de esta muestra, que la percepción de cómo se encuentra uno mismo dentro de la familia vaya disminuyendo con el aumento de la edad.

La percepción de lo que uno hace consigo mismo, el autocomportamiento, refleja en estos resultados que a la par que aumenta la edad lo hace la interpretación de la propia conducta, la toma de conciencia de su situación e importancia dentro del núcleo familiar.

La edad y los valores humanos finales

Se encontró correlación significativa y positiva de la edad con los valores finales *tener un mundo en paz y tener un mundo agradable*. Negativa con los valores *tener equilibrio interno, realización del amor, tener el respeto y la admiración de los demás y tener sabiduría*.

Los resultados indican que con el aumento de la edad los adolescentes estudiados están menos interesados por acontecimientos o valores externos y ven como ajenos tener un mundo en paz, sin guerras ni conflictos, en armonía, en tranquilidad, agradable, bonito y hermoso. Pero sí les interesa vivir su intimidad, en equilibrio, sin conflictos internos y con amor. También necesitan del reconocimiento, respeto, admiración de los demás y consideran el sentido común y la sensatez como herramientas básicas para enfrentarse a los problemas de la vida.

La edad y los valores humanos instrumentales

Se ha encontrado correlación positiva entre la edad y los valores *ser limpio y ser obediente* y significación negativa con los valores *ser ambicioso, ser independiente y ser responsable*.

Las puntuaciones indican que los adolescentes muy jóvenes acatan ser obedientes, disciplinados, respetuosos con los demás, aseados y ordenados. Pero aumenta la edad, su madurez, y estos valores pierden importancia para dar paso a otros como la búsqueda de su independencia y confianza consigo mismo. Primará tener aspiraciones, conseguir muchas cosas; ser uno mismo y los demás personas fiables, respetuosos con los pactos y acuerdos.

La edad y el razonamiento moral

La correlación significativa y positiva encontrada entre la edad y el razonamiento moral posconvencional (estadio 5A, 5B y el Índice P) se ajusta con las propuestas teóricas argumentadas en este trabajo. En poblaciones de adolescentes y jóvenes a

medida que aumenta la edad se va pasando del nivel convencional al posconvencional en el razonamiento moral. Posteriormente con la madurez el adulto vuelve a posturas convencionales. Situarse en el nivel posconvencional es pasar de una moralidad aceptada y conveniente a una moralidad que se reconoce por su propia naturaleza. De juzgar a los demás como los otros a reconocer el compromiso con ellos, tratarlos como personas en su total integridad por encima de leyes contrarias a los principios universales de igualdad, dignidad y respeto.

6.1.4.2. El sexo

El sexo y el autoconcepto

Las chicas de esta muestra se sitúan en un plano superior respecto a los chicos en las dimensiones familiar, personal y moral del autoconcepto. Supone que están satisfechas en cómo se desenvuelven en su entorno y cómo solucionan sus problemas. Son personas con un buen dominio sobre sí mismas. Correctas, honradas y hacen lo debido.

En cuanto a la autoestima ellas alcanzaron puntuaciones superiores a los hombres en la dimensión personal y social. La valoración emocional de sí mismas como personas y miembros de la sociedad es más positiva en estas mujeres. Actitud que también mantienen cuando actúan con reflexión, razonamiento y lógica. Esta seguridad estructura de manera eficiente su personalidad. Las hace más independientes, tienen más confianza en su capacidad de enfrentarse con éxito a su acontecer diario, a los problemas personales y sociales.

Las personas con una autoestima moral-ética baja, como es la puntuación alcanzada por los chicos de esta muestra, se consideran a sí mismo como poco decentes y poco dignos de confianza que en ocasiones se comportan de forma incorrecta.

La puntuación superior de las mujeres en el autocomportamiento familiar y moral presupone en ellas satisfacción con su conducta moral. Confianza, comprensión y buen trato a sus padres y familiares.

Esta muestra manifiesta que en general la madurez moral y la actitud positiva hacia sí mismo y hacia los demás es superior en las chicas que en los chicos.

El sexo y los valores

Se han encontrado diferencias entre sexos en su relación con los valores finales y ninguna relación con los valores instrumentales.

Las mujeres han preferido antes que los hombres valores como: *paz, igualdad, seguridad familiar y autorespeto*. Para ellas es más importante tener tranquilidad encontrar la conciliación y el equilibrio. Buscan la equidad e imparcialidad; el resguardo, la protección, el sostén de su familia y de los demás. Consideran muy importante el afecto, la atención, ser apreciadas, ser atentos y estimadas.

Los hombres, al contrario que las mujeres, prefieren valores como *el amor y el placer*. Ellos necesitan más el cariño, la realización sexual y espiritual, la pasión, el goce, la sensualidad, estar enamorado. Ante todo les interesa el bienestar, la dulzura y la diversión.

El sexo y el razonamiento moral

No se han encontrado diferencias significativas entre la variable sexo y el nivel de razonamiento moral; aunque Los hombres se sitúan en una media marginalmente inferior a las mujeres en el estadio 2. Se descarta este dato por la poca representatividad e importancia de los sujetos situados en el nivel preconvencional.

6.1.4.3. El nivel de estudios

El nivel de estudios y el autoconcepto

Se han encontrado diferencias significativas en las medias en los estudiantes de educación superior respecto a los otros dos niveles: educación básica y formación profesional.

En los alumnos de educación superior aparece, por este orden, que destacan en el autoconcepto familiar, moral-ético y físico. Son personas amigables, sociables, accesibles, justos con los demás, comprensibles. Huyen de las falsedades y de los medios injustos en el trato social. Se agradan a sí mismos, cuidan su apariencia, tratan de gustar al sexo opuesto y se encuentran atractivos.

En cuanto a la autoestima se ha encontrado que los alumnos de educación superior destacan en autoestima personal: son alegres, no les importa reconocer sus faltas, tratan de ser felices, valoran la calma y la tranquilidad.

Por último apuntar que la autoestima familiar es importante para los estudiantes de educación básica. Están satisfechos con el apoyo familiar donde se sienten importantes, ayudan al amigo que lo necesita, son sociables y fáciles de entablar amistad. No les cuesta relacionarse con extraños ni les incomoda estar con los demás.

No se han encontrado datos significativos entre la variable nivel de estudios y el autocomportamiento.

El nivel de estudios y los valores finales

Se han encontrado diferencias entre los estudiantes de educación básica, prefieren el valor paz, frente a los de educación profesional que prefieren antes el valor amor. El grupo de educación básica busca la calma, la quietud y la estabilidad. Los de educación profesional prefieren el cariño, el aprecio, el afecto y la pasión.

Los estudiantes de educación superior prefieren estar contentos, alegres y divertidos. Antes que todo satisfechos, tranquilos, libres de conflictos internos y con reconocimiento social.

El nivel de estudios y los valores instrumentales

Ser ambicioso es el valor preferido por los estudiantes de educación superior de este grupo: tener aspiraciones y afán por lograr muchas cosas. Seguido de ser independiente: tener confianza en sí mismo y autonomía. El tercer valor diferenciado es ser responsable: respetuoso con los acuerdos e íntegro.

Los estudiantes de educación básica se han inclinado por los valores ser limpio y ser servicial. A estos chicos y chicas gustan del orden, son cuidadosos, aplicados, colaboradores y apoyan a los demás.

El nivel de estudios y el razonamiento moral

Cabe destacar la puntuación de los estudiantes de educación superior en los estadios 5A y 5B. Estos datos se asemejan a la relación encontrada entre estos estadios y la edad. Un nivel de estudios determinado viene acompañado a su vez de unas franjas de edad específicas. Como ocurre con la edad a mayor nivel de estudios las personas se van planteando la cuestión moral desde puntos de vista más posconvencionales. En sus

razonamientos morales quedan en segundo plano los valores personales y las visiones particulares. Se trata del razonamiento personalizado, de utilidad, asentado en los derechos y dignidad individuales. El consenso debe ser *per se*, aceptado por todos, buscan el pacto equitativo, libre y beneficioso para todos.

6.1.4.4. La profesión de los padres

En cuanto a la variable profesión de los padres y su relación con el autoconcepto solamente aparecen diferencias marginalmente significativas en los niveles de autocomportamiento físico en función de la profesión de las madres cuya profesión requiere estudios superiores. Ellas enseñan a sus hijas e hijos adolescentes la importancia de la buena apariencia física, ser ordenados, pulcros, estar siempre arreglados. También serían madres más tolerantes en la elección de las prendas de vestir o cómo llevar el pelo, por poner un ejemplo.

No es fácil extraer conclusiones o comparaciones porque tampoco se han encontrado estudios sobre la variable profesión de los padres y su importancia directa en relación al autoconcepto moral – ético. En algunos estudios la profesión de los padres sí se ha considerado como parte indicativa de la renta familiar, del estatus socio-económico familiar y del nivel educativo de los padres.

Una aproximación a la literatura específica coincide en Rosenberg y Pearlin (1978) que la autoestima se refuerza con la edad y mejora a la par del nivel socioeconómico familiar. Housley *et al.*, (1987) ven relación positiva, aunque con matices, entre las chicas de 14 a 16 años y el estatus socioeconómico alto. Para otros autores (Mullis, Mullis y Normandin, 1992) existe relación ente la autoestima y la renta familiar y entre la autoestima y el nivel socio-económico (Schneiderman, Furman y Weber, 1989). Las investigaciones de Oñate (1989) no alcanzaron los resultados esperados de que a mayor nivel socioeconómico debería existir un menor nivel de autocrítica. D'Ócón y Cantero (1994) apuntan a los niños de once años que alcanzan la puntuación P%: podría haber un sesgo por el elevado nivel socioeconómico de los padres. Estos mismos autores (Cantero y D'Ócón, 1995) encuentran que la profesión del sujeto en la medida que requiere nivel más alto de estudios se van acercando a posturas posconvencionales; quizás esto ayudaría a entender la influencia de estos padres en la educación y estrategias de solución que inculcan a sus hijos. En Miyamoto *et al.*, (2000) aparece una relación positiva entre la autoestima y el nivel académico de los padres. Ridley (2001) concluye que la renta familiar correlaciona con el autoconcepto académico. En un estudio de Cardenal y Fierro (2003), la variable nivel socioeconómico

se relacionó solamente con la escala de autocomportamiento; dato similar a este estudio con la variable profesión de la madre.

Según Moreno (2004) todas estas investigaciones sobre la relación entre la autoestima y la clase social no han dado resultados muy esclarecedores. A su parecer los resultados dejan una vía abierta entre el estatus socioeconómico del núcleo familiar y al autoconcepto y la autoestima en los adolescentes. Aunque en su estudio sí encuentra significación estadística entre la profesión del padre, la aceptación social, la autovalía y la apariencia física en los chicos. En concreto los hijos de padres con algún grado de cualificación tienen una autovaloración menos positiva que los de hijos de padres no cualificados. Quizás el *modelo padre*, en este caso, se encuentra muy difícil de alcanzar. En una revisión de numerosas investigaciones sobre la formación de la autoestima Navarro *et al.*, (2006) encuentran como pilares básicos en su construcción la influencia familiar junto a otras variables como el estilo parental de educación y crianza o la influencia escolar.

No se ha encontrado relación entre la profesión, los valores y el razonamiento moral.

6.2. Respeto de las diferencias de sexo

Se aborda en este apartado la búsqueda de las relaciones del autoconcepto, los valores y el razonamiento moral y la variable sexo.

6.2.1. Diferencias de sexo en el autoconcepto: Hipótesis 1

Se encuentra una aproximación al planteamiento sugerido en la Hipótesis 1: *el sexo correlacionará con el autoconcepto moral-ético*. Los resultados de esta investigación muestran una significación estadística positiva entre el sexo y el autoconcepto ($p = .002$), autocomportamiento ($p = .001$) y marginalmente significativa en autoestima ($p = .069$). Las chicas muestran medias superiores a los chicos en autoconcepto familiar, personal y moral y en autocomportamiento familiar y moral. La dimensión personal y social de la autoestima fue significativamente superior en las chicas e inferior la puntuación de los chicos en autoestima moral-ética.

El sexo y la edad modulan el autoconcepto moral-ético en las chicas adolescentes. El sentido ético-moral y la práctica en valores que la familia transmite influye en el desarrollo del autoconcepto global. La búsqueda de autonomía,

autoafirmación e identidad son decisivos en la adolescencia para la construcción del autoconcepto moral- ético y familia.

Estos resultados guardan relación con los presentados por Mestre y Pérez-Delgado (1997), utilizando la Escala de Autoconcepto (TSCS, Fitts, 1972), en una muestra similar (298 sujetos de edades entre 13 a 26 años) con diferencias significativas en autoconcepto moral-ético, familiar y social. Análogos resultados aparecen en otra investigación longitudinal, Mestre *et al.*, (2001), con el mismo instrumento, aplicado a un grupo de 333 adolescentes, edad media entre 15,08 y 16, 38 años entre el test y el retest.

Cardenal y Díaz (2000) encuentran diferencias en autoestima entre sexos. Aunque no aparecen diferencias en autoconcepto entre sexos: los chicos adolescentes tienen puntuaciones superiores en autoestima (Garaigordobil y Durá, 2006). Los adolescentes (ambos sexos) con alto autoconcepto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003) y alta autoestima tiene muchas conductas sociales positivas y son cooperativos (Garaigordobil y Durá, 2006).

Son la mujeres, en este estudio, las que aparecen más coherentes e implicadas familiarmente y más satisfechas de sí mismas, esto hace suponer en ellas más madurez personal y en su relación con el entorno. Según Núñez y González - Pienda (1994) el autoconcepto evoluciona de manera diferenciada con la edad a la par que lo hacen las capacidades cognitivas de los sujetos.

Sin embargo en investigaciones encontradas con muestras de adolescentes no aparecen diferencias significativas en el autoconcepto general, aunque sí lo hagan en algunas escalas como por ejemplo el autoconcepto físico. La adolescencia es una etapa donde el aspecto externo y apariencia son el instrumento vehicular de cohesión con el grupo, básico en este momento de desarrollo de los hombres y las mujeres. También surgen diferencias en el autoconcepto social como los resultados que encuentra Gabelko (1997) en un grupo de adolescentes, de 12 a 18 años, las chicas puntuaron más alto en autoconcepto social.

Amezcu y Pichardo (2000) en una muestra de 1235 adolescentes los chicos superan a las chicas en autoconcepto global y emocional, mientras que ellas lo hacen en autoconcepto familiar. Parece ser que las chicas sufren un período transitorio de caída de la autoestima; quizás por los estereotipos de género que ocurre sobre las mujeres a la par de los cambios fisiológicos en ellas unos dos años antes que los chicos. Aunque la puntuación superior sobre los chicos en autoconcepto familiar podría devenir por las expectativas de conformidad que sobre las chicas tienen las familias.

Con una muestra peculiar, López- Justicia y Pichardo (2003) utilizaron la Escala de Autoconcepto Tennessee (TSCS, Fitts, 1965) en un estudio de 23 adolescentes entre 12 y 17 años afectados de baja visión congénita. Las chicas mostraron valoración más positiva en el autoconcepto físico frente a los chicos que puntúan mejor en autoconcepto social, autocomportamiento familiar y moral.

Otro estudio de López-Justicia *et al.*, (2011), con adultos y el mismo instrumento en una muestra de 35 personas aquejadas de Retinitis Pigmentosa, 15 hombres y 20 mujeres, con edades de 35 a 60 años. Los resultados del autoconcepto moral no muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, solamente aparecen resultados asociados a la edad. El autoconcepto moral es más alto en personas mayores, pero más reducido su autoconcepto familiar.

La investigación de Oliva (1999), donde los chicos (sin discapacidad visual) con buen apoyo familiar mostraron nivel adecuado de autocomportamiento moral son resultados similares a los alcanzados por los chicos adolescentes (con discapacidad visual) en el trabajo de López- Justicia y Pichardo (2003).

En esta muestra las mujeres han obtenido puntuaciones generales más altas que los hombres en autoconcepto, autoestima y autocomportamiento, significa que tienen mejor percepción de sí mismas como personas y como miembros de la sociedad. Las mujeres han obtenido mejor puntuación media que los hombres en el autocomportamiento moral y familiar como en el estudio de Fernández (2010): las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en la orientación moral dirigida al cuidado y la responsabilidad con los otros. Probablemente en los hombres la orientación moral la encuentran más en la justicia e igualdad de derechos, en línea con las aportaciones de Gilligan (1982). Los resultados expuestos sintonizan con otros recogidos por Sotelo y Sangrador (1999); Wilgenbusch y Merrell (1999); Luscombe y Riley (2001) y Goñi (2009) donde las mujeres alcanzan mejores niveles de autoconcepto moral.

Moreno (2004) cita información de diversos autores donde en la primera adolescencia las chicas puntúan por debajo de los chicos, aunque con un aumento correlativo de la estima con la edad. Esteve (2005) resalta parte de investigación que aparece en la literatura científica y encuentra que el sexo y la edad marcarán en la adolescencia la formación del autoconcepto físico y que el autoconcepto general muestra una estructura diferente entre chicos y chicas. Al parecer en las chicas durante el período de la adolescencia media ocurre una caída importante en su nivel de autoestima. En la muestra de Ruiz de Azúa (2006) no aparecen importantes diferencias en el Autoconcepto General; es muy similar el grupo entre los de 10 a 13 años con los de 24 a 29, siendo las adolescentes del grupo de 14 a 17 años las que peor se ven sí mismas. Por otro lado Fernández y Goñi (2008) con un grupo de 682 niños y niñas entre 6 a 12 años, utilizaron el Cuestionario de Autoconcepto Infantil (CAN, original de los

mismos autores) e informan de que no existen diferencias de edad en el autoconcepto físico. Padilla *et al.*, (2010) en una muestra de 415 alumnos de 4º de la ESO, 285 alumnas y 130 alumnos, las chicas puntúan por encima de los chicos en autoconcepto familiar y académico. También en Calvo *et al.*, (2001) las chicas alcanzan mejores puntuaciones en el autoconcepto prosocial.

6.2.2. Diferencias de sexo en la preferencia de valores: Hipótesis 2

En parte se cumple la Hipótesis 2: *se darán diferencias en la priorización de valores en función del sexo*. Aparecen diferencias entre sexos en la preferencia de valores finales aunque no los instrumentales.

Destacar en primer lugar que los sujetos de esta muestra han mostrado preferencia por los siguientes valores finales: paz, seguridad familiar e igualdad. De menor relevancia han sido: el respeto a los demás, el placer y la seguridad nacional.

A su vez los valores instrumentales más importantes para los participantes de este estudio son: la honradez, la alegría y la abertura. Los menos valorados son: la creatividad, la indulgencia y la ambición.

Los análisis muestran diferencias entre hombres y mujeres en la elección de los valores finales, el sexo explicó un 12.3 % de la varianza. Los valores que marcan estas diferencias son: paz, igualdad, seguridad familiar, amor, placer y autorespeto. Los hombres concedieron puntuaciones más altas a los valores: paz, igualdad, seguridad familiar y autorespeto, es decir, para ellos estos valores tienen menos importancia. En estos valores ellas puntuaron más bajo, significa que eran más importantes. En cambio las chicas concedieron más puntuación a los valores: amor y placer, significa menos importancia para ellas que para los ellos.

Se han encontrado coincidencias con otros estudios que marcan esta línea de investigación. Como se verá a continuación en el resumen de alguno de ellos.

Manso, Sánchez y Peña (1998) en una muestra de 132 mujeres estudiantes de la carrera de servicio social utilizaron la Escala de Valores de Rokeach (1973). Las preferencias de las estudiantes sobre los valores finales fueron: la armonía interna, el respeto de sí mismos, la amistad verdadera. En cuanto a los valores instrumentales: el ser honrado, afectuoso y responsable.

Martí- Vilar (2000) utiliza la Escala Valores de Rokeach (1973) en una muestra de 659 adolescentes y jóvenes (13 a 22 años). Los sujetos entrevistados mostraron preferencia por los valores finales: tener un mundo en paz, tener felicidad, tener libertad y tener verdadera amistad. Los valores instrumentales sobresalientes fueron: ser alegre, ser honrado, ser responsable y ser abierto.

Agudelo, Cava y Musitu (2001) en una muestra multicultural de 1070 adolescentes (13 a 18 años), de Valencia (España) y Tadó, Armenia y Medellín (Colombia) se evaluaron los valores mediante el *Cuestionario de Valores de Schwarz*. Se encontró diferencia significativa en valores de los adolescentes en función de la cultura y el contexto socioeconómico. Destacar que los adolescentes colombianos consideran la reprobación y el castigo como prácticas asumidas de socialización, de preocupación e interés de los padres, frente a los adolescentes valencianos que apenas consideran este valor de conformidad familiar.

Se aportan los datos de la tesis doctoral de García (2002) de una muestra de 323 sujetos (275 mujeres y 48 hombres), estudiantes de Magisterio con edad media de 20,79 años. Se empleó la Escala de Valores (A) (Rokeach, 1973). Destacan como valores finales: seguridad familiar, paz, respeto propio, amistad y libertad. Los valores instrumentales seleccionados: honrado, responsable, alegre, educado, servicial. Estos resultados siguen la línea de otras investigaciones precedentes (Pérez-Delgado, 1995, Pérez-Delgado y Martí-Vilar, 1997). Los resultados con los valores finales en cuanto al sexo muestran que las mujeres dan más importancia a los valores: seguridad familiar, seguridad nacional y salvación. Los hombres prefieren como valor final el placer. En los valores instrumentales los hombres anteponen ser ambiciosos y creativos frente a las mujeres que seleccionan las conductas de servicial, honrado y lógico.

García Naranjo (2005) utiliza la Escala de Valores de Schwartz (PVQ, 1992), en un grupo de 736 participantes de edad media de 21,27 años (de 15 a 44 años). No encuentra diferencias significativas entre hombres y mujeres, ambos dan la máxima importancia al Valor de Autodeterminación. Como segundo valor las mujeres optan por la Benevolencia seguido del Universalismo, es decir, mujeres abiertas al cambio y a la búsqueda de experiencias estimulantes y gratificantes. Frente a ellas, los hombres se orientan más a la autopromoción que a la autoapertura, optan por el Universalismo como segundo valor preferido, seguido de la Benevolencia y el Logro.

En la muestra de 580 jóvenes argentinos (18 a 20 años) de Moreno (2007) con la Escala de Valores de Rokeach, los seis primeros valores finales fueron: seguridad familiar, libertad, felicidad, respeto a sí mismo, amistad verdadera y armonía interior.

Ramos (2008) realizó una encuesta con 528 personas mayores de 65 años, utilizó la LOV (List of Values, de Kahle *et. al.*, 1986). Esta escala se elabora a partir de 9 ítems de los 36 de la Escala de Valores de Rockeak (1973). Las personas mayores de 65 años entrevistadas destacaron como valores prioritario el de “las relaciones de afecto con los demás, querer y que me quieran”, seguido del “respeto” y “sentir la satisfacción del deber cumplido”. Ramos no menciona si existen diferencias entre hombres y mujeres.

También con la Escala de Valores de Rockeak (1973), Martí- Vilar y Palma (2010) agruparon en su estudio a 59 mujeres y 55 varones, edades de 14 a 18 años con los siguientes resultados en valores finales: tener felicidad, tener verdadera amistad, tener seguridad familiar y tener libertad. Los valores instrumentales preferidos fueron: ser alegre, ser independiente, ser educado, ser responsable. En cuanto a las preferencias en razón del sexo, las chicas valoran antes “tener un sentido de realización”, de hacer algo importante en la vida frente a los chicos que prefieren tener aspiraciones, conseguir muchas cosas, es decir “ser ambicioso”. Estos resultados están en línea con otras investigaciones precedentes (Mart-Villar, 1994, 1999), las chicas anteponían la seguridad y la conducta prosocial a la competitividad y el logro preferidos por los varones.

Añadir el estudio longitudinal de Ferrer Leyba (2010) con estudiantes de Trabajo Social. La muestra fue de 40 mujeres y 3 hombres, inicialmente 59 mujeres y 7 hombres y edad promedio de 18,6 años. Utilizó el Cuestionario de Valores de Rokeach (1973) adaptado para Venezuela por Cadenas (1979). Los valores terminales preferidos fueron: *respeto por sí mismo, autorrealización y amistad*. A estos estudiantes les interesó la estimación propia y de sus metas personales como pilares que orientan su vida junto a la verdadera amistad, núcleo de la convivencia y relación con los demás. Los valores instrumentales, en este orden, fueron: *responsable, honesto, trabajador y aseado*. Estos estudiantes priorizaron la conducta de aquéllas personas en las que se pueda confiar, sinceras, cumplidoras, estudiosas, dedicadas a sus tareas y con hábitos naturalmente asumidos de aseo personal y limpieza.

Martí-Noguera (2011) a su tesis doctoral aporta una muestra de 861 estudiantes universitarios de España, Chile, Colombia y Perú. El rango de edad fue de 18 a 26 años y con mayoría de mujeres (594) respecto a los hombres (267). Se les aplicó el Cuestionario de Valores de Schwartz (Schwartz, 2006). Encontró significación estadística en cuanto a la diferencia en sexo: la dimensión “apertura al cambio” fue superior en los hombres.

Llinares *et al.*, (2013) presentaron un trabajo con un grupo de 760 estudiantes de últimos cursos universitarios, mayormente mujeres (80,01 %). El propósito fue medir las dimensiones: Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Tradición, Seguridad, Poder y Logro, según el Cuestionario de Valores de Schwartz (1992). El 96,6 % de los estudiantes prefirieron valores de autodirección, motivados por la acción independiente y autonomía. En segundo lugar buscaron la seguridad, conformidad y tradición sin desdeñar la conformidad, respeto y obediencia a las normas sociales.

La tesis doctoral de Iribarren (2014) aporta valiosa información para el estudio de los valores. Empleó la forma A de la Escala de Valores de Rockeack (1973). El grupo formado por 421 estudiantes adolescentes, 14 a 18 años, de ellos 233 mujeres y 188 hombres. Los valores finales preferidos fueron: tener felicidad, seguridad familiar, amistad y paz. Los valores instrumentales seleccionados: ser alegre, ser honrado, ser responsable y ser educado. También encontró diferencias en cuanto al sexo. Las mujeres priorizan los valores: felicidad, ser alegre y seguridad familiar. Los hombres prefieren los valores: vida confortable, vida excitante, mundo agradable y amor.

6.2.3. Diferencias de sexo en el razonamiento moral: Hipótesis 3

Referente a la Hipótesis 3: *las mujeres mostrarán mayores niveles de razonamiento posconvencional*. En esta muestra se han encontrado diferencias marginalmente significativas entre hombres y mujeres en la manera de resolver los problemas sociomorales.

Como se ha visto el MANOVA resultó significativo: $F_{6,336} = 2.077$, $p = .055$, $\eta^2 = .036$. En los ANOVAs de continuación los hombres obtuvieron una media marginalmente inferior que la de las mujeres en el estadio 2. El grueso de los sujetos se sitúa en los Estadio 4 y 3, seguidos del nivel posconvencional y con medias muy bajas en el preconvencional (Estadios 1 y 2). Se pueden excluir diferencias por sexo, al menos en esta muestra, entre adolescentes y en cómo resuelven los planteamientos morales. No obstante, como se verá a continuación, estos datos forman parte de la controversia que existe entre numerosos autores.

Revenge (1992) utilizó el *Cuestionario de razonamiento moral de Kohlberg* con 150 sujetos, 40,70 % mujeres y 59,3 % hombres y edades comprendidas entre los 11 a los 18 años y el porcentaje más alto de los sujetos, 36,1 %, se situaron en el razonamiento moral alto, el 33,34 % en el tipo bajo y el restante 30,6 % en el razonamiento medio y no encontró diferencias en el razonamiento moral en función de sexo.

Los datos recogidos por Pérez-Delgado *et al.*, (1994) sobre razonamiento moral a través del DIT en una investigación de 1686 jóvenes adolescentes valencianos (13 a 19 años) muestran una tendencia positiva para las mujeres en el índice P %. Estas diferencias entre hombres y mujeres se encuentran, en particular, en la puntuación de estadio 5A para ellas y en el estadio 4 para ellos. Estos autores concluyen que solamente la variable sexo no ofrece datos determinantes, pero sí cuando ésta interactúa con otras variables como la edad y el nivel de estudios.

El estudio de Nuévalos (1997) con 251 adolescentes entre 13 a 20 años, utilizando como instrumento de medida el DIT las respuestas de los sujetos se situaron preferentemente en los estadios 3 y 4 (nivel convencional). Las personas que se sitúan en este nivel razonan según los principios aprobados por la mayoría en consonancia con las actitudes y función social de cada uno, en principios de aceptación del sistema definido de reglas. Tampoco se encontraron diferencias significativas en ninguno de los estadios del razonamiento moral entre hombres y mujeres

Martí- Vilar (2000), en su estudio con 659 sujetos (13 a 22 años) utilizando el DIT, las mujeres del nivel de estudios 2º de BUP muestran mayor madurez moral, tendencia a razonar de forma posconvencional, de mayor universalidad, en posturas más allá de las normas y de los grupos sociales. Los hombres esquematizan sus respuestas en las convenciones y acciones fijadas por y para los ciudadanos. Una década después Martí-Vilar (2010), en su libro *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos*, recoge información de numerosas investigaciones donde el sexo, la edad y el nivel de estudios afectan significativamente al razonamiento moral, apuntando más al peso de las variables edad y nivel educativo antes que al sexo. Las diferencias suelen aparecer en los primeros niveles de la adolescencia para ir diluyéndose a partir de los 17 años cuando los sujetos con buena escolarización desarrollan un buen nivel sociomoral, un autoconcepto firme y es el momento de la creación de su propia escala de valores sustentada en una actuación y realización personal en equilibrio con sus capacidades intelectuales y sociales.

La tesis doctoral de García (2002) con una muestra de 323 sujetos (275 mujeres y 48 hombres), estudiantes de Magisterio con edad media de 20,79 años e instrumento de medida el DIT; indica en el sexo diferencias estadísticamente significativas donde los varones alcanzan mayor puntuación en los estadios 2 y 5B y las mujeres en el estadio 4.

Sin embargo en la muestra de Retuerto (2002) con 556 sujetos, edad media de 17,34 años y utilizando el DIT no aparecen diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo. El mismo autor con esta muestra utilizó el *Prosocial Reasoning Objective Measure* PROM-R (Carlo *et al.*, 1992) para medir el razonamiento moral. El PROM-R mide cinco tipos de razonamiento moral prosocial orientado a: hedonismo, aprobación, necesidad, estereotipo e internalización. Los hombres adolescentes obtuvieron mejores puntuaciones en razonamiento orientado a la aprobación y las

mujeres en el razonamiento estereotipado, internalizado y la puntuación compuesta PROM.

La investigación de Sánchez (2005) aporta resultados muy interesantes respecto a las diferencias en razonamiento moral entre mujeres y hombres a la vez que hace un recorrido bibliográfico que sustenta en buena medida sus conclusiones. Los 857 sujetos estudiados de edad media de 14,37 años y como instrumento de medida el *Cuestionario sobre Razonamiento Moral (RM)* arroja resultados significativos en favor de las chicas. Sánchez (2005) apunta a factores como la precoz evolución de las chicas respecto a los chicos, la importancia de los padres como promotores de patrones morales diferenciado las niñas de los niños (Hoffman, 1987) y la normas culturales y sociales (Turiel, 1994). Las chicas muestran mayor sensibilidad en asuntos de *moralidad cotidiana*, en consonancia con el prejuicio social de que ellas deben mantener una orientación moral dirigida al cuidado y preocupación de los demás (Nunner-Wrinkler y Sodian, 1988; Gilligan, 1985). Probablemente se espera en la sociedad actual que el rol social de los chicos esté dirigido al contexto de supervivencia económica, de competición frente al de las chicas más prosocial, más orientado a la relación con los otros. En la dimensión de *moralidad global* las chicas son más idealistas y éticamente más respetuosas de las normas deontológicas; frente a los chicos más proclives a romper normas o reglas sociales buscando satisfacer su propio interés (Ken *et al.*, 1998; Barnett *et al.*, 1998). Sánchez (2005) encuadra sus resultados en línea con otros similares, como: Carlo *et al.*, (1999); Mestre *et al.*, (2002).

Otros autores como Lan y colaboradores (2008), utilizaron el DIT en una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses y encontraron diferencias a favor de las mujeres en los niveles de razonamiento posconvencional; pero no en los estadios del nivel convencional.

Corradini (2007) analiza una muestra de 275 estudiantes universitarios, 46% hombres y 54 % mujeres, edades entre 18 a 25 años, medidos a través del DIT2. En los resultados de su investigación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la medida del razonamiento moral. Estos resultados van en la misma línea con los análisis realizados por el *Center for the Study of Ethical Development* (Bebeau and Thoma, 2003). Tampoco fueron significativas las puntuaciones P en función del curso académico de los estudiantes.

En la muestra de Suárez (2009) con 519 estudiantes, edad media de 16,51 años, utilizando el DIT, mayoritariamente se sitúan entre los estadios 3 y 4 y no se encontraron diferencias en cuanto al sexo.

En esta línea de investigación Martí-Vilar y Palma (2009) encuentran diferencias en cuanto a la edad y el sexo en el razonamiento moral prosocial. Analizaron una muestra 114 adolescentes, 59 chicas y 55 chicos, edad media de 15,57 años con un

rango de 14 a 18 años. El instrumento empleado fue el PROM-R (*Prosocial Reasoning Objective Measure*; Carlo *et al.*, 1992). Las chicas obtuvieron puntuaciones más altas en el razonamiento estereotipado e internalizante. Los chicos destacaron en el razonamiento prosocial orientado a la aprobación. La variable edad influye en el razonamiento internalizante y la puntuación compuesta, ambos aumentan a la par de la edad. Los autores apuntan que las diferencias de sexo y edad en el razonamiento moral prosocial tiene antecedentes en diversos trabajos como los de Eisenberg y Lennon (1983), Eisenberg *et al.*, (1987), Eisenberg *et al.*, (1989); Eisenberg *et al.*, (1995), Carlo *et al.*, (1996), Mestre *et al.*, (1999), Mestre *et al.*, (2002); pero también señalan la importancia del instrumento empleado. Otros estudios utilizando el DIT (Mestre *et al.*, 1998) no encontraron diferencias entre hombres y mujeres adolescentes en la manera de resolver los dilemas morales. Posteriormente con una muestra de 301 sujetos de edad media 15,67 años y con el mismo instrumento de medida, Palma (2013) encontró las mismas diferencias significativas en función del sexo en el tipo de razonamiento prosocial.

Bampton y Maclagan (2009) aportan un enfoque diferente a la medida de las diferencias de género en el razonamiento moral. A la muestra de 98 estudiantes de grado en economía (66 hombres y 32 mujeres) se le aplicó un cuestionario compuesto por cinco viñetas con una medida de escala de cuatro puntos. Las viñetas, elaboradas a partir de los trabajos de Stanga y Turpen (1991), Ruegger y King (1992), fueron diseñadas para detectar la “ética del cuidado”; pero sin alusiones a “hombre” o “mujer” que pudieran distorsionar la opinión de los encuestados. Tampoco se les informó de que se pretendía medir aspectos éticos, por el contrario se les planteó cuestiones de aceptabilidad o no de situaciones morales, económicas o financieras. Los resultados apoyan los planteamientos teóricos de Gilligan (1982) y Noddings (1984) de que las mujeres parecen inclinarse hacia una preocupación del bienestar humano y valores de preservación del medio ambiente. Los hombres prefieren valores impersonales, de utilidad y negocios, el sentido de aceptable en ellos va referido a rentable comercial. Las mujeres parecen ver las acciones que ofenden la ética del cuidado como inaceptables en cambio los hombres ven antes como inadecuadas ciertas prácticas y procedimientos de lucro. Aunque los resultados no llegan a ser concluyentes proponen seguir una vía interesante de investigación.

Añadir el estudio experimental de López (2010) con adolescentes (14 a 19 años), con el *Defining Issues Test* (DIT) y el objetivo de medir los resultados de una estrategia pedagógica de intervención. Los puntajes obtenidos por los estudiantes les situaron en el nivel convencional (estadios 3 y 4) tanto el grupo experimental como en el de control comparten el punto de vista donde lo importante es ser una buena persona y preocuparse por los demás. Los resultados permitieron descartar diferencias por razón del sexo.

Los resultados con el DIT que muestra Patiño (2011) en el experimento de intervención en dilemas morales con una población adolescente, en torno a los 14 años, en ambos grupos, experimental y de control, tanto en pretest como en el postest, se sitúan en un mayor porcentaje en el nivel convencional, siendo residual y no significativo los que se encuentran en el nivel preconventional y posconventional.

Un estudio más reciente, Sánchez y Palomo (2014), en una muestra de 83 alumnos de enseñanza secundaria, mayoritariamente entre los 16 y 17 años, utilizando como instrumento de medida el DIT no encontraron diferencias en cuanto al sexo, los sujetos situaron sus respuestas primero en el nivel convencional seguido del nivel posconventional.

No obstante como Glaser y Strauss (1967) indican que no se deben ignorar patrones teóricamente interesantes sólo porque uno de los datos no se corresponda con los convencionales índices de significación estadística.

6.3. El autoconcepto, los valores y el razonamiento moral: su importancia como variables cognitivas en la Psicología Moral

Las regresiones lineales múltiples han permitido poner a prueba y determinar la prioridad y dependencia entre el autoconcepto, valores humanos y razonamiento moral. Esta relación matemática entre los tres constructos permite analizar los resultados desde el siguiente plano:

Autoconcepto / Valores humanos / Razonamiento moral

Se plantea que el autoconcepto influye en la elección de los valores humanos y estos a su vez con las estrategias que se utilizan en las decisiones o juicios morales.

A cerca del objetivo 3

El **objetivo 3** de este trabajo era conocer los resultados de la interrelación entre los tres constructos; a saber:

Los valores y el autoconcepto

En primer lugar se buscó qué dimensiones del autoconcepto podrían ser predictoras de los *valores finales* y se encontró que:

. *Realización del amor* se predice con las dimensiones personal, familiar y moral del autconcepto.

. *Tener un mundo agradable* se predice con autoconcepto personal.

. *Tener una vida confortable* se predice con familiar.

. *Tener placer* se predice con familiar.

. *Tener una vida excitante* se predice con ético-moral.

. *Tener un mundo en paz* se predice con ético moral.

Tener una vida activa, llena de estímulos en un mundo en armonía, libre de conflictos pueden ser buenos predictores de qué piensa cada uno de las personas y cómo juzgar su conducta moral.

Esta actitud positiva del *sí mismo moral – ético, sí mismo familiar y personal* hacen que el *valor realización del amor* sea muy importante para estos adolescentes. No solamente en la búsqueda de la realización íntima y sexual más allá del encuentro con la pasión, o del equilibrio y la paz interior; también quieren para ellos y con sus más cercanos afecto, cariño, ternura, aprecio, estima y cordialidad.

Es en la familia uno de los contextos donde se puede encontrar una vida placentera, cómoda, hacer lo que a uno le gusta, sin preocupaciones económicas. Esto explica la relación encontrada entre el autoconcepto familiar y los valores tener placer y tener una vida confortable.

Menor ha sido el peso que el autoconcepto ha tenido para predecir los *valores instrumentales*, destacar:

. El autoconcepto familiar con ser honrado y ser intelectual.

. El autoconcepto moral-ético con ser independiente.

El autoconcepto familiar, cómo se ve el sujeto a sí mismo dentro de la familia o en su grupo de afinidad cercano; podría dar soporte a la honradez, la rectitud e integridad y así ser respetado y bien considerado por los suyos. El respeto de uno mismo, de los otros y como se sitúa en el núcleo familiar ayudan a la reflexión, la comprensión, la capacidad de discernimiento y la rápida solución de las incidencias y problemas cotidianos.

Cómo se juzga moralmente la persona favorece la independencia de criterio y la confianza en uno mismo.

Valores y razonamiento moral

Ninguno de los valores finales ha sido estadísticamente significativo respecto al razonamiento moral. Sin embargo, los valores instrumentales, ser honrado y ser limpio sí fueron predictores del nivel de razonamiento moral posconvencional.

Ser justo, decir la verdad, ser decente, honesto, digno, limpio, ordenado son premisas que ayudan a considerar a los seres humanos merecedores del respeto a su libertad, dignidad, integridad y derechos básicos.

El autoconcepto, los valores y el razonamiento moral

En esta muestra se encuentra que el autoconcepto personal y familiar son buenos predictores del estadio 1 del razonamiento moral y el autoconcepto moral del estadio 2.

En general aparecen pocas personas en el nivel de razonamiento preconvencional. El sí mismo personal y familiar de las personas con este nivel de razonamiento dibuja su sentido individualista. La convicción de que todo el mundo persigue el interés propio, la actitud defensiva, de autoprotección personal y familiar, evitar el propio daño y de los suyos. Poseen un sentido moral de carácter práctico e inmediato, de rápido intercambio y acuerdo. Lo justo viene medido por alcanzar los propios objetivos y metas; reconocerlos en los demás y dejarles y que hagan lo mismo.

También se ha encontrado que el autoconcepto familiar guarda estrecha relación con la preferencia del valor honrado y éste a su vez con el nivel de razonamiento posconvencional. Las personas que utilizan estrategias posconvencionales en sus juicios morales son personas comprometidas con su congéneres. Reconocen que es en el ámbito personal, familiar, de grupo cercano donde se ponen en práctica las reglas y convicciones; donde se acepta y respeta la diversidad entre personas. Integridad, honestidad dan firmeza a un pensamiento posconvencional frente a las situaciones de duda, de dilema entre lo justo y lo conveniente. La defensa de lo personal y familiar está por encima de cualquier norma, ley o acuerdo de la mayoría.

En relación a la Hipótesis 4

De la **Hipótesis 4** se confirman en parte las predicciones planteadas: *un mayor desarrollo del autoconcepto predecirá el pensamiento posconvencional*. Aunque los resultados avalan la relación entre autoconcepto, valores y razonamiento moral no se ha cumplido el supuesto inicial de que el autoconcepto moral – ético y los valores predecirán el razonamiento posconvencional. No obstante se han encontrado otros trabajos que apuntalan la línea iniciada en este planteamiento.

Son escasos los estudios realizados que busquen la relación entre el autoconcepto, los valores y el razonamiento moral. Destacar el trabajo de Mestre *et al.*, (1997) donde analizan una muestra 568 adolescentes, 278 varones y 290 mujeres, edad media de 15,26 años. Como en este estudio utilizan para su medición el DIT, Tennessee Self Concept Scale, y la Escala de Valores de Rokeach. No encuentran diferencias en sexo en desarrollo moral y autoconcepto. Aparece la edad como modulador, más edad y escolarización conlleva niveles más altos de razonamiento moral y autoconcepto. Las puntuaciones más altas en autoconcepto moral - ético lo son en pensamiento sociomoral. La mayor madurez moral se relaciona con valores dirigidos a la actuación y realización persona e intelectual.

Otro estudio de los mismos autores (Mestre *et al.*, 1997) con una muestra más amplia de sujetos y mayor rango de edad: 809 sujetos, de 13 a 39 años, edad media 18 años. El sexo sí aparece como elemento diferenciador en Autoconcepto físico y personal, más alto en varones. Máyor el autoconcepto moral – ético y familiar en las mujeres con una imagen global más positiva de sí mismas. No encontraron diferencias de sexo en el pensamiento moral. La edad y el nivel de estudios sí correlacionó positivamente con la madurez personal. Los valores relacionados con el bienestar y la seguridad tuvieron más importancia en las personas con pensamiento más convencional. Las personas en el nivel posconvencional buscaron valores de autonomía, madurez personal y autoestima. El autoconcepto moral –ético bajo correlacionó con el nivel de pensamiento preconvencional y el alto con el posconvencional.

En el ámbito de la investigación e intervención en educación, teóricos como Eccles (1983) inciden en que existen expectativas, valores y creencias que marcan las pautas de la conducta de las personas. Estos valores son muy concretos para cada tarea, comportamiento o decisión que se vaya a tomar. Los valores y las creencias van siempre relacionadas con las habilidades de la personas, con su autoconcepto y las creencias que tiene de sí mismo sobre su capacidad y competencia (Jacobs *et al.* (2002). Frente a estos datos estudios como el de Sotelo y Sangrador (1999) no encontraron correlación entre la autoestima y el razonamiento moral.

Probablemente el carácter concreto y específico, no estable en el tiempo de los valores les distinguen de algunas de las facetas del autoconcepto que aunque evolutivas

son más invariables, no sujetas al momento social, cultural de las personas. Expectativas, actitudes, creencias, valores, en su conjunto parecen indicar el camino, la brújula a seguir, pero sólo como un instrumento, como una herramienta temporal que ayuda en la configuración del rol de la conducta y la toma de decisiones morales. En diversos estudios encontrados se constata cómo los valores van cambiando a medida que la persona madura, se forma y adquiere responsabilidades. En las siguientes líneas se aporta breve información de estudios que avalan este supuesto teórico.

En la investigación con 124 estudiantes universitarios australianos, Ostini y Ellerman (1997) consideran muy adecuados los instrumentos empleados, La Escala de Valores de Rokeach y el Defining Issues de J. Rest, para explicar la relación entre los valores y el razonamiento moral. A su vez indican que hay que seguir profundizando en los análisis estadísticos antes de dejar como concluyentes los resultados.

La tesis doctoral de Martí- Vilar (2000) con un grupo de 659 adolescentes y jóvenes (13 a 22 años) y como instrumento de medida la Escala de Autoconcepto Tennessee (TSCS, Fitts, 1965) muestra unos resultados muy interesantes: las puntuaciones altas de los sujetos en el pensamiento posconvencional también lo son en el factor moral-ético del autoconcepto. Para ahondar en el estudio de la relación entre razonamiento moral y la preferencia de valores utilizó la Escala de Valores de Rokeach (1973). Los datos que se extraen son los siguientes:

Los valores finales en relación con el nivel preconvencional fueron: "tener una vida Excitante" y "tener Sabiduría". El convencional: "tener un mundo Agradable" y "lograr la Salvación". El posconvencional: "Tener Sentido de Realización de algo importante" y "Tener Igualdad".

Los valores instrumentales en el nivel preconvencional con correlación negativa fueron: "Ser Servicial" y "Ser Honrado". Al convencional con sentido positivo: "Ser Cariñoso", "Ser Obediente"; por último la madurez moral ofrece correlaciones significativas con tres valores: "Ser Indulgente" en sentido positivo y, por otro lado, "Ser Valiente" y "Ser Intelectual", en sentido negativo.

Loe *et al.* (2000) buscan apoyo empírico al modelo teórico de la toma de decisiones éticas a partir del análisis de un grueso importante de artículos publicados entre 1991 y 1996. Extraen entre otras conclusiones que los factores personales, la intención y la moral establecida en la organización importan a la hora de elaborar las decisiones morales. También apuntan a que no hay diferencias significativas en la toma de decisiones éticas en razón del sexo, aunque las mujeres tienden a ser éticamente más sensibles que los hombres. En la misma línea de investigación O'Fallon y Butterfield (2003) hacen una extensa revisión de las investigaciones sobre decisiones morales durante el período de 1996 a 2003. Resaltan cuatro variables que ayudan a comprender los procesos y juicios morales: la conciencia, el juicio, la intención y el comportamiento.

Según Llinares, Molpeceres y Musitu (2001) la relación entre la selección de valores y el autoconcepto ha sido poco estudiada. Estos autores analizaron la relación entre la dimensión evaluativa del autoconcepto y el sistema de valores. Emplearon una amplia muestra, equilibrada en cuanto al sexo, de estudiantes adolescentes (12 a 18 años) de la Comunidad Valenciana. Les aplicaron la Escala AUT30 y el Cuestionario de Valores de Schwartz. La Escala AUT30 está elaborada a partir de ítems de la Tennessee Self- Concept Scale (Fitts, 1965) y Escala EAA89 de Musitu (1989). La Escala AUT30 atiende a las dimensiones del autoconcepto: académico, social, físico, emocional y familiar. Encontraron que la autoestima académica y física eran las dimensiones que mejor ayudaban a explicar la variabilidad entre los sujetos y que los sujetos analizados buscan conductas y valores que preserven su autoestima. En particular a los adolescentes con elevada autoestima académica les importan más los valores de conformidad, prosociales, de autodirección y logro. Los de baja autoestima académica muestran mayor autoindulgencia y más tendencia a buscar conductas de riesgo.

Desde otra óptica, según Feather (2003) los valores personales configuran el centro de gravedad de la personalidad y son los que marcan los juicios personales que definen el comportamiento. Y el autoconcepto ético-moral se entiende si se considera hasta qué punto una persona se ve a sí misma como honrada (Esnaola *et. al.*, 2008).

Lan *et al.*, (2008) destacan la importancia de estudiar la relación entre algunos tipos de valores, el género y el razonamiento moral. Utilizaron la escala Defining Issues Test 2 (DIT2) y el Cuestionario de Valores de Schwartz (SVQ) en una muestra de 131 estudiantes universitarios, 66 hombres y 64 mujeres. Los resultados en valores no mostraron diferencias en cuanto al sexo. Los valores más destacados, en orden de prioridad, fueron: “seguridad familiar” (el primero preferido por ambos sexos), “verdadera amistad”, “tener salud” y “ser honesto”. Las mujeres alcanzaron mayor puntuación post-convencional, pero no surgieron diferencias en los estadios, 4, 3, y 2. Siguiendo el análisis de regresiones encontraron que los valores de “tradición” y “poder” tenían un efecto negativo sobre el razonamiento moral, más en concreto sobre la puntuación P. La conformidad fue estadísticamente significativa como predictor del mantenimiento de las normas. La tradición y la estimulación resultaron positivas en la predicción del interés personal.

En una muestra compuesta de 309 auditores contables Donald *et al.*, (2008) destacaron la importancia de La Escala de Valores de Rokeach como instrumento para medir la relación entre los valores y las variaciones en el razonamiento moral medido con el Defining Issues Test. A pesar de encontrar una relación inversa estadísticamente significativa entre cuatro preferencias de valor (tener mente amplia, tener mente imaginativa, buscar la salvación y ser obediente) y la moral convencional, según los autores, los resultados no tienen el suficiente peso para ser concluyentes

Para Benedito *et al.*, (2008) los valores, tomados como referencia la clasificación de Rokeach (1973, 1979), correlacionan con la satisfacción laboral. Los trabajadores más satisfechos con el trabajo apuntaban a valores de conformidad y benevolencia y se mostraban más independientes. El universalismo se asociaba antes con la insatisfacción laboral.

Otro estudio de Lan *et al.*, (2010) también utiliza el Cuestionario de Valores de Schwartz y la versión 2 del Defining Issues Test. La muestra la componen 108 estudiantes canadienses universitarios de economía, 65 hombres y 44 mujeres. De los 56 valores que recoge la escala de Schwartz la “seguridad familiar” y la “salud” fueron los dos valores más importantes para los sujetos de ambos sexos. Los otros dos valores preferidos por los hombres fueron “tener éxito” y el “auto-respeto”. Las mujeres eligieron: “la verdadera amistad” y la “honestidad”. Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo en el razonamiento moral. El análisis de regresión evidenció una relación positiva entre el índice P de razonamiento posconvencional y el valor “universalismo” como en otro estudio de Lan *et al.*, (2008). Aunque no se encontró relación entre el razonamiento moral y el valor “benevolencia” como apuntaron Helkama *et al.*, (2003) en un estudio donde también aparecía el valor “universalismo” como estadísticamente significativo.

Según Beerthuizen (2012) la naturaleza exacta de la evaluación valor moral ha sido poco investigada. Señala que en ella se deben incluir elementos como las emociones morales, la identidad y las actitudes para buscar su papel como predictor de otras conductas.

Beerthuizen *et al.*, (2013) analizaron una muestra de 351 adolescentes, de 11 a 17 años. Investigaron las relaciones entre el razonamiento moral, la actitud de oposición desafiante, la evaluación moral y la autoevaluación de la conducta delincuente. Para evaluar la auto- distorsión cognitiva emplearon la escala ‘How I Think’ questionnaire (HIT-Q [54 items] (Barriga, Gibbs *et al.*, 2001; Nas, Brugman, y Koops, 2008). Para medir el razonamiento moral y el valor moral la Sociomoral Reflection Measure – Short Form Objective (SRM-SFO, 10 ítems) (Basinger, Brugman, and Gibbs, 2007; Beerthuizen, 2012), basada en la teoría del juicio moral de de Gibbs (1979, 2010), comparable a los cuatro primeros estadios de razonamiento moral de Kohlberg (1981, 1984) con exclusión de los estadios 5 y 6. Encontraron resultados moderados en cuanto al peso de las variables, la edad, el nivel de educación, el género en relación al razonamiento moral y la delincuencia. Los niveles de razonamiento moral no mostraron diferencias entre las distintas edades de los adolescentes.

Conclusiones finales, limitaciones y futuras líneas de investigación

En la bibliografía consultada no se ha encontrado un modelo teórico que relacione directamente el autoconcepto, los valores y el razonamiento moral; pero sí el punto de vista ya esbozado de la importancia y enorme capacidad de adaptación de los valores. La temporalidad de los valores les hace asumir el papel de instrumentos básicos en la relación social, de la creación y cumplimiento de las normas morales. Su adaptabilidad al contexto permite justificar conductas morales que en ocasiones difieren del juicio paralelo emitido. Son estos y el grupo que conforman junto con las actitudes, expectativas y las creencias los escalones sobre los que va ascendiendo la pirámide de construcción que es la identidad moral del ser humano racional.

En capítulos precedentes se ha visto que el autoconcepto es el resultado de la autovaloración interna e íntima del sujeto, que siempre es diferente de la conducta observada por los otros. A su vez los valores son importantes en la medida que lo son para la persona. Si para ésta un valor no tiene importancia tampoco lo será para ayudar a crear la propia imagen que tiene de sí mismo.

El autoconcepto es el hilo o guía que facilita la relación social. El autoconcepto moral-ético se potencia con los valores que la persona va incorporando en su desarrollo evolutivo. El autoconcepto moral de los adolescentes de esta muestra incide en el estadio de razonamiento preconventional donde importa antes la influencia que ejerce la autoridad, es el menos social, el más egocéntrico. El autoconcepto moral-ético de estas chicas y chicos avala la conformidad con las normas y las obligaciones impuestas. Nivel donde no se ha llegado a la reflexión de qué está bien o no en ellos, de qué valores consideran más adecuados con su manera de ser. Este nivel de autoconcepto guía sus valores morales marcados por las pautas que marcan los padres, la escuela o la autoridad.

Los resultados de este estudio indican que a medida que aumenta el autoconcepto familiar las personas se van alejando de posturas preconventionales en sus juicios morales para decantarse a planteamientos posconventionales. El autoconcepto familiar incide en los extremos de los estadios del razonamiento: el preconventional y el posconventional. Ambos niveles coinciden en el punto de vista de la persona, egocéntrico en el primero y de carácter universal en el segundo. Esto significaría que en estos adolescentes jóvenes el autoconcepto familiar, cómo se encuentran dentro de su ámbito familiar, sería la primera dimensión cognitiva con más importancia en la solución de los problemas morales.

Con la interiorización de normas el niño conoce metas morales que deberá alcanzar; aunque cada paso de su pensamiento moral sea el resultado de aplicar soluciones reales a problemas inmediatos. El ejemplo en la cultura occidental del niño muy pequeño escolarizado que piensa si es conveniente coger o no el lápiz del otro o en culturas tribales si deberá quedarse o no con el objeto del otro. Para él este es un dilema real que aparece de manera espontánea y debe decidir rápidamente si ejecuta una acción u otra. En ese momento su escala de valores es reducida y más sencilla y universal, del tipo bueno-malo.

Una escala de valores menos evolucionada cognitivamente se correspondería con niveles más bajos de razonamiento moral, como es el caso de los resultados obtenidos en esta muestra. Y a la inversa un mayor desarrollo moral sí viene acompañado de un aumento de valores, como se ha encontrado con el valor *ser honrado* en este estudio. Este primer resultado de dilema moral viene de la mano de la primaria diferenciación del “yo” acompañado de valores ancestrales como el bien y el mal.

La primera pregunta que plantean estos resultados es saber en qué momento aparece la diferenciación entre los dos componente primarios y principales del yo (Roid y Fitts, 1989; Fitts y Warren, 1996). Según estos autores el concepto de sí mismo está formado por dos partes principales: el yo y el yo al juzgar la conducta. Estos dos componentes se subdividen en dos marcos de referencia: uno interno (juzgar a uno mismo) otro externo o auto-conductual (juzgar la conducta de un mismo). La siguiente cuestión es saber cuándo surgen los valores con la capacidad de provocar y crear las diferencias individuales que configuran la cognición, el desarrollo y la personalidad de las personas. Y la tercera es por qué ninguna dimensión del autoconcepto se ha relacionado de manera significativa con el pensamiento convencional. Probablemente estas preguntas encuentren explicación en futuras investigaciones.

A partir de la incorporación a la escuela en torno a los cinco años, los niños sufren una inyección de estímulos, traducidos en nuevos valores que alimentan la formación del “yo”. El contacto con otros niños, la nueva autoridad en la figura de los maestros y la comparación con las pautas familiares son los portadores de nuevos pensamientos, más elaborados, más sociales, más morales. Este proceso provoca una manera de pensar que puede llegar a convertirse en hábito o tal vez no es hábito ni manera o estilo de pensar y es la gramática moral universal que se activa, como se ha visto en la introducción teórica.

En torno a los 12 años es el inicio de la adolescencia. Se amplía la escala de valores, aparecen los distintos “yo”, entre ellos el moral y como resultado se empieza a cuestionar su propia identidad y a diferenciarse de los demás de manera más clara. El resto del camino y los distintos niveles de pensamiento moral se encuadrarán según la edad, la formación cultural y el entorno social donde se desarrolle. No todos los tipos de cultura y sociedad posibilitan que algunos de sus miembros alcancen una moral

posconvencional o de principios. Aunque la sociedad espera de los jóvenes adolescentes madurez y adherencia psicosocial (Eccles *et al.*, 2008) es necesario considerar que su conducta moral está influenciada por las acciones de los “otros”. A los que considera como de su grupo (Zimmerman y Levy, 2000) y en particular su situación respecto de la mayoría dentro de ese grupo de referencia (Eisenberg *et al.* 2009).

La depuración matemática de estos datos, aunque no concluyentes, sí abren un camino para considerar la estabilidad temporal del autoconcepto en algunas de sus dimensiones. Los valores, menos estables, son guías que ayudan a decidir la solución racional más idónea en cada momento. El razonamiento moral es uno más de los procesos cognitivos que la mente humana utiliza continuamente. Su función es de hoja de ruta adaptable a las necesidades coyunturales del momento vital de cada persona; pero no cambia la manera que razona, cambia el resultado y no siempre coincide razón con acción inmediata.

La falta de un modelo teórico no ha impedido que se aborde el problema planteado de conocer la relación entre el autoconcepto, los valores y el razonamiento moral desde diferentes perspectivas teóricas teniendo en cuenta a todas aquéllas que pudieran ayudar a ubicar los resultados en un contexto específico. También los instrumentos de medida y el rango de la muestra seleccionada han sido adecuados a las pretensiones de este trabajo.

No obstante aparecen limitaciones del estudio referentes a la metodología utilizada. El hecho de que el estudio se base en un diseño transversal en lugar de longitudinal ha impedido poner a prueba la causalidad a la base de las relaciones observadas. Aunque la fundamentación teórica parece señalar un hilo conductor básico entre autoconcepto, valores y razonamiento moral, lo cierto es que es necesario evaluar los constructos en distintos momentos temporales para poder obtener evidencia de estas relaciones causales. También el haber contado con una muestra incidental puede verse como una limitación, dado que este tipo de muestreo afecta siempre a la representatividad de los resultados obtenidos.

Cabría destacar la importancia de seguir buscando más relaciones directas entre las distintas dimensiones del autoconcepto, los valores y el razonamiento moral. Las aquí encontradas sugieren que probablemente existan en otros rangos de edad. También su relación con el mundo de las emociones o de la memoria. No obstante, todas estas limitaciones deberían servir para mejorar en futuros estudios con medidas a lo largo del tiempo en otras muestras aleatorias. También conseguir elaborar un sólo instrumento de medida que ofreciera resultados de los tres constructos estudiados.

Por último señalar que la aplicación práctica de estos estudios sería de gran ayuda en el campo de la Psicopedagogía. Su puesta activa en las aulas, ver en qué momento de desarrollo moral se encuentran los alumnos y a la vez fomentar y rellenar las carencias personales que se encontraran.

Para el sector de servicios públicos y el mundo empresarial contar con un instrumento ágil, de fácil aplicación que aportara información de estos constructos facilitaría la labor en las tareas de selección de personal, en las de formación de personas y equipos responsable de tareas y contacto directo con clientes y público en general.

Índice tablas

Tabla 1. Niveles y estadios según Kohlberg. (Tomado de A. Cortina, 1996. pág.24).....	31
Tabla 2. Nivel I y estadios 1 y 2 del desarrollo moral.....	33
Tabla 3. Nivel II, y estadios 3 y 4 del desarrollo moral.....	34
Tabla 4. Nivel III y estadios 5 y 6 del desarrollo moral.....	35
Tabla 5. El sí mismo según Fitts (1972). (Tomado de Garanto, 1984)	59
Tabla 6. Clasificación de los valores según M. Scheler. (Tomado de A. Cortina, 1996: 16)	65
Tabla 7. Clasificación de los valores según J. Muñoz Redón.	66
Tabla 8. Clasificación de los valores según Schwartz.	70
Tabla 9. Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo. Modelo de L'Ecuyer (1985). (Tomado de González y Tourón, 1994, pág. 68)	81
Tabla 10. Porcentaje de participantes en función del nivel de estudios	95
Tabla 11. Nivel de estudio de los padres de los participantes	96
Tabla 12. Nivel de estudio de las madres de los participantes.....	96
Tabla 13. Estadísticos descriptivos en autoconcepto total.	106
Tabla 14. Estadísticos descriptivos en autoconcepto	107
Tabla 15. Estadísticos descriptivos en autoestima.	108
Tabla 16. Estadísticos descriptivos en autocomportamiento.	109
Tabla 17. Valores finales por orden de preferencia y sus estadísticos descriptivos.....	110
Tabla 18. Valores finales por orden de preferencia y sus estadísticos descriptivos.....	112
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los estadios de razonamiento moral	113
Tabla 20. Correlaciones entre la edad y las dimensiones del autoconcepto	114
Tabla 21. Correlaciones entre la edad y las dimensiones de la autoestima.....	115
Tabla 22. Correlaciones entre la edad y las dimensiones del autocomportamiento	116
Tabla 23. Correlaciones entre la edad y los valores humanos finales.	117
Tabla 24. Correlaciones entre la edad y los valores humanos instrumentales	119
Tabla 25. Correlaciones entre la edad y el razonamiento moral.....	120
Tabla 26. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes	121
Tabla 27. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	122
Tabla 28. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes	122
Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	123
Tabla 30. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes	124
Tabla 31. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	124
Tabla 32. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con valores humanos finales como variables dependientes	125
Tabla 33. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	126
Tabla 34. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona sexo con estadios del razonamiento moral como variables dependientes	127
Tabla 35. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	128
Tabla 36. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes	129

Tabla 37. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	130
Tabla 38. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona el nivel de estudios con las medias de autoestima personal y familiar.	131
Tabla 39. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	132
Tabla 40. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con valores humanos finales como variables dependientes	133
Tabla 41. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	135
Tabla 42. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con valores humanos instrumentales como variables dependientes	136
Tabla 43. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	138
Tabla 44. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona nivel de estudios con estadios del razonamiento moral como variables dependientes.....	139
Tabla 45. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	140
Tabla 46. ANOVAs de continuación para el MANOVA que relaciona profesión de las madres con dimensiones del autoconcepto como variables dependientes	142
Tabla 47. Medias y desviaciones típicas de las variables dependientes	143
Tabla 48. Regresiones lineales múltiples para predecir los valores finales en base al autoconcepto.	145
Tabla 49. Regresiones lineales múltiples para predecir los valores instrumentales en base al autoconcepto	146
Tabla 50. Regresiones lineales múltiples para predecir el razonamiento moral en base a los valores finales.	147
Tabla 51. Regresiones lineales múltiples para predecir en razonamiento moral en base a los valores instrumentales.....	148
Tabla 52. Regresiones lineales múltiples para predecir el razonamiento en base al autoconcepto.	149

Índice imágenes

Imagen 1. Diagrama básico de una neurona y microscopía de una neurona piramidal.....	12
Imagen 2. Los mecanismos neuronales de la empatía.. ..	15
Imagen 3. Neuronas especulares (" <i>mirror neurons</i> ").	15
Imagen 4. Un mono recién nacido imita a una persona que saca la lengua.	16
Imagen 5. Niveles de desarrollo moral según Gilligan.....	32
Imagen 6. Diagrama de caja y bigotes de la variable edad.....	93
Imagen 7. Modelo teórico de predicción del razonamiento moral	143
Imagen 8. Path Analysis de predicción del razonamiento postconvencional.....	150

Índice de gráficos

Gráfico 1. Porcentaje de hombres y mujeres en la muestra.	94
Gráfico 2. Medias en autoconcepto total.	105
Gráfico 3. Medias en autoconcepto.....	106
Gráfico 4. Medias en autoestima.....	107
Gráfico 5. Medias en autocomportamiento.....	108
Gráfico 6. Medias de los valores finales.....	109
Gráfico 7. Medias de los valores instrumentales.....	111
Gráfico 8. Medias en los estadios de razonamiento moral.....	113

Bibliografía general

- Adler, A. (1927). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. New York: Harcourt Brace.
- Agudelo, A., Cava, M. J. y Musitu, G. (2001). Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes. *Escritos de Psicología*, 5, 70-80. http://www.esritosdepsicologia.es/.../escritospsicologia5_informes
- Ajzen, I. and Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall
- Allee, W. C., (1943). Where angels fear to tread: A contribution from general sociology to human ethics. *Science*, 97 (2528), 517-525.
DOI: 10.1126/science.97.2528.517
- Alfaro-García, R. A., y Santiago-Negrón, S. (2002). Estructura Factorial de la Escala de Autoconcepto de Tennessee (Versión en Español). *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 167-189. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28436211>
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Allport, G. W. (1971). *La naturaleza del prejuicio*. Eudeba. Buenos Aires.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. and Lindzey, G. (1951). *A study of values: a scale for measuring dominance in personality (revised)*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Amezcuá, J. A. y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
http://www.um.es/analesps/v16/v16_2/10-16_2.pdf
- Angyal, A. (1941). *Foundations for a Science of Personality*. New York: Holt.
- Arbuthnot, J. B. and Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*. Cambridge: Harper and Row.
- Arsenio, W. and Love, A. (1995). Children's conceptions of socio-moral affect: Happy victimizers, mixed emotions and other expectancies. En M. Killen y D. Hart, (Eds.), *Morality in everyday life*, (pp. 87-130). New York: Cambridge University Press.

- Azari, N. P., Nickel, J., Wunderlich, G., Niedeggen, M., Hefter, H., Tellmann, L., Herzog, H., Stoerig, P., Birnbacher, D. and Seitz, R. J. (2001), Neural correlates of religious experience. *European Journal of Neuroscience*, 13 (8),1649–1652.
DOI: 10.1046/j.0953-816x.2001.01527.x.
- Babakus, E., Ferguson, Jr, C.E., and Jöreskog, K. G. (1987). The sensitivity of confirmatory maximum likelihood factor analysis to violations of measurement scale and distributional assumptions. *Journal of Marketing Research*, 24 (2), 222-228.
DOI: 10.2307/3151512
- Baldwin, D. A. and Baird, J. A. (2001). Discerning intentions in dynamic human action, en *Trends in Cognitive Science*, 5 (4), 171-178.
[http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01615-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01615-6)
- Bampton, R. and Maclagan, P. (2009). Does a 'care orientation' explain gender differences in ethical decision making? A critical analysis and fresh findings. *Business Ethics: A European Review*, 18 (2), 179-191.
DOI: 10.1111/J.1467.8608-2009-01556x
- Banaji, M. R., (2001). Implicit attitudes can be measured, en H. L. Roediger, J. S. Nairne, I. Neath y A, Suprenant (comps.), *The Nature of Remembering: Essays in Honor of Robert G. Crowder*, Washington: American Psychological Association.
- Bandura A. (1997a). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977b). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep&type=pdf>
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358. (Trad. Cast. en Fierro A. (1981): *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 364–374.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 6 (13), 501-523.
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_599/a_8195/8195.pdf

- Bargh, J. A., and Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54 (7), 462 – 479.
http://66.199.228.237/boundary/complex_decision_making_and_ethics/The_unbearable_automaticity_of_being_complex_decisions.pdf
- Barnett, T., Bass, K., Brown, G. y Hebert, F. J. (1998). Ethical ideology and the ethical judgments of marketing professionals. *Journal of Business Ethics*, 17 (7), 715-723. <http://www.jstor.org/stable/25073118>
- Baron, J. (1998). *Judgement Misguided: Intuition and Error in Public Decision Making*. Oxford: Oxford University Press.
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., and Liau, A. K. (2001). How I Think (HIT) questionnaire manual. Champaign, IL: Research Press.
- Basinger, K. S., Brugman, D., and Gibbs, J. C. (2007). Measuring Adolescents' Moral Judgment: An Evaluation of the Sociomoral Reflection Measure – Short Form Objective (SRM-SFO).
https://www.academia.edu/4594794/Measuring_Adolescents_Moral_Judgment_An_Evaluation_of_the_Sociomoral_Reflection_Measure_Short_Form_O
- Baumard, N. (2010 b). Has punishment played a role in the evolution of cooperation ? A critical review. *Mind & Society*, 9 (2), 171 - 192.
 DOI: 10.1007/S 11299-010-0079-9
- Baumeister, J-Ch., Rumiati, R. I. and Foroni, F. (2015). When the mask falls: The role of facial motor resonance in memory for emotional language. *Acta Psychologica*, 155 (2015), 29–36. DOI: 10.1016/j.actpsy.2014.11.012
- Bebeau, M. J., Rest, J. R. and Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A Perspective on Research in Moral Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 18-26.
 DOI:10.3102/0013189X028004018
- Bebeau, M. J. and Thoma, S. J. (1999). “Intermediate” Concepts and the Connection to Moral Education. *Educational Psychology Review* 11 (4), 343 – 360.
<http://www.jstor.org/stable/23361504>
- Bebeau, M.J. and Thoma, S.J. (2003). Guide for DIT-2. *Center for the Sutdy of Ethical Development*. The University of Alabama.

- Bechara, A., Damasio, H., and Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision-making, and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10, 295–307.
http://saki.caltech.edu/biCNS217_2008/PDFs/Bechara2000.pdf
- Beerthuizen, M. G. C. J. (2012). The impact of morality on externalizing behaviour – Values, reasoning, cognitive distortions and identity (Doctoral dissertation).
<http://igitur-archive.library.uu.nl>
- Beerthuizen, M. G. C. J.; Brugman, D. and Basinger, K. S. (2013). Oppositional defiance, moral reasoning and moral value evaluation as predictors of self-reported juvenile delinquency. *Journal of Moral Education*, 42 (4), 460–474,
<http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2013.803955>
- Bekoff, M. y Pierce J., (2010). *Justicia salvaje: la vida moral de los animales*. Madrid: Turnes Publicaciones S.L.
- Beltrán Llera, J. (1982). El realismo moral, investigación actual y crítica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 229 - 238.
- Benedito, M., Bonavía, T. y Llinares, L. I. (2008). Relación entre las prioridades de valor y la satisfacción laboral. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 59-74.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8041180300>
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural Equations Program Manual*. California: Multivariate Software, Inc.
- Berger, P. L. y Luckmann, Th. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berstein, R. M. (1983). The Relationship Between Developments in Self and Peer Perception During Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 142 (1), 75-83. DOI: 10.1080/00221325.1983.10533498
- Blackwood, N. J., Howard, R. J., Ffytche, D. H. Simmons, A., Bentall, R. P. and Murray, R. M., (2000). Imaging Attentional and Attributional Bias: an fMRI Approach to the Paranoid Delusion. *Psychological Medicine*, 30 (4), 873 - 883.
 DOI:10.1017/S00332911799002421
- Blair, R. J. R. (1995). A cognitive development approach to morality: investigating the psychopath. *Cognition*, 57 (1), 1-29. DOI: 10.1016/0010-0277(95)00676-P
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88 (1), 1-45.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>

- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*. Volume 3 (2), 178–210.
Doi:10.1016/0273-2297(83)90029-1
- Bradshaw, G. and Schore, A. N. (2007). How elephants are opening doors: Development neuroethology, attachment and social context. *Ethology*, 113 (5), 426-436.
DOI: 10.1111/j.1439-0310.2007.01333.x
- Braitwaite, V. and Law, H. (1985). Structure of human values: Testing and adequacy of the Rokeach values survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), 250-263. DOI: 10.1037/0022-3514.49.1.250
- Bratman, M. (1992). Shared co-operative activity. *The Philosophical Review* 101 (2), 327-341.
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1007312.files/Week%207/Bratman%20Shared%20Cooperative%20Activity.pdf>
- Boeree, G. (1998). Teorías de la Personalidad: George Kelly.
<http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/kelly.htm>
- Borrell, F. (2002). El modelo biopsicosocial en evolución. *Medicina Clínica*, 119, 175-179. DOI:10.1016/S0025-7753(02)73355-1
- Bower, G. H., Black, J. B., and Turner, T. J. (1979). Script in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11 (2), 177-220. DOI:10.1016/0010-0285(79)90009-4
- Broadbent, D. E. (1958). *Percepción y comunicación*. Madrid: Debate.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brookover, W.B, Thomas, S. and Paterson, A. (1964). Self-Concept of Ability and School Achievement. *Sociology of Education*. 37 (3), 271-278.
DOI: 10.2307/2111958
- Brown, R. (1998). Review of the Tennessee Self-Concept Scale-Second Edition. In J. C. Impara & B. S. Plake (Eds.), *The thirteenth mental measurements yearbook* (pp. 1010– 1011). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Brown, T. (1996). Affective dimensions of meaning. En E. Reed, E. Turiel y T. Brown, eds., *Values and knowledge*, pp. 167-90. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Brown, T. and Weiss, I. (1987). Structures, procedures, heuristics, and affectivity. *Archives de Psychologie (Geneva)*, 55, 59-94.
- Bruner, J. (1993) Do we "acquire" culture or vice versa? *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (3), 515-516. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00031290>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, R. B. (1990). *El Autoconcepto, Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao. Ediciones Ega.
- Buzsáki, C. (2006). *Rhythms of the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cadenas, José M. (1976). Estudio de Valores en Grupos de Jóvenes y Adultos en la Zona de Coche. *Revista de Psicología*. Escuela de Psicología UCV, Vol. III. N° 1. Caracas, Venezuela.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111. DOI:10.1174/021037001316899947
- Calvo-Merino, B., D. E., Glaser, J., Grezes et al., (2006). Seeing or doing? Influence of visual and motor familiarity in action observation. *Current Biology*, 16 (19), 1905-1910. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2006.07.065>
- Campbell, R. L., Christopher, J. C., and Bickhard, M. H. (2002). Self and Values: An Interactivist Foundation for Moral Development. *Theory and Psychology*, 12 (6), 795-823. <http://myweb.clemson.edu/~campber/selfvalues.pdf>
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe, (pág. 221).
- Cantero, M. J. y D'Ocón, A. (1995). Experiencia profesional, desarrollo moral y valores. En Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Capítulo 5, pp. 145-162. Universitat de Valencia: Valencia.
- Cardenal, V. (1999). El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Archidona: Aljibe

- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24 (1), 101-111.
<http://www.uma.es/psicologia/docs/eudemon/investigacion/componentes%20y%20correlatos%20del%20autoconcepto.pdf>
- Cardenal, V., y Díaz, J. F. (2000). Diferencias según el sexo en autoestima y en su asociación con otras variables psicológicas en adolescentes. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 6 (2), 105-128.
- Carlo, G., Eisenberg, N. and Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
 DOI:10.1207/s15327795jra0204_3
- Carlo, G., Eisenberg, N., Koller, S. H. Da Silva, M. S. and Frohlich, C. B. (1996). A crossnational study on the relations among prosocial moral reasoning, gender, role orientations and prosocial behaviors. *Development Psychology*, 32, 231 – 240.
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1295&context=psychfacpub>
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. and Meyer, K.A. (1999). An objective measure of adolescent's prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349. DOI:10.1207/s15327795jra0204_3
- Carretero, M. (1981). La teoría de Piaget y la psicología transcultural: la búsqueda de los universales cognitivos. *Infancia y Aprendizaje. Monografía sobre Piaget*, 4 (2), 187-198. DOI:10.1080/02103702.1981.10821910
- Carretero, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: La operaciones formales. M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi, *Psicología Evolutiva*. Vol. 3. Madrid: Alianza Editorial.
- Cattell, R. B. (1950). *Personality. A Systematic, Theoretical and Factual Study*. New York: McGraw-Hill.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Chandler, M., Fritz, A. S. and Hala, S. (1989). Small scale deceit: deception as a marker of two-, three-, and four-year old's early theories of mind. *Child Development*, 60, 6, 1.263-1277. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2612240>

- Changeux, J. P. (2004). *The physiology of truth. Neuroscience and human knowledge.* Cambridge, MA, Belknap, Harvard University Press.
- Chartrand, T. L. and Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: the perception–behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, (6), 893- 910.
https://faculty.fuqua.duke.edu/~tlc10/bio/TLC_articles/1999/Chartrand_Bargh_1999.pdf
- Cheng, P. W. and Holyoak, K. J. (1985). Pragmatic Reasoning Schemas. *Cognitive Psychology*, 17, 391-416.
<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/26121/0000197.pdf?sequence=1>
- Cheng Yawei, Ching-Po Lin, Ho-Ling Liu, Yuan-Yu Hsu, Kung-Eng Lim, Daisy Hung, and Jean Decety, (2007). Expertise Modulates the Perception of Pain in Others. *Current Biology*, 17 (19), 1708 – 1713.
<http://www-news.uchicago.edu/releases/07/pdf/070927.decety.pdf>
- Cheng Yawei, Chenyi Chen, Ching-Po Lin, Kun-Hsien Chou and Jean Decety (2010). Love Hurts: An fMRI Study. *Neuroimage* 51, (2), 923-929.
http://bclab.ym.edu.tw/chingpo_paper/NeuroImage%202010%20Cheng-3.pdf,
- Cheryan, S. and Bodenhausen, G. V. (2000). When positive stereotypes threaten intellectual performance: The psychological hazards of model minority status. *Psychological Science*, 11, (5), 399 –402.
<http://employees.csbsju.edu/ltennison/positive%20stereotypes.pdf>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, (4), 284-290. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Clarck, L. A., y Watson, D. (1995). Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, (3), 309-319.
http://www.personal.kent.edu/~dfresco/CRM_Readings/Clark_and_Watson_1995.pdf
- Cohen, J. (1992). A Power Prime. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155- 159.
<http://www.personal.kent.edu/~marmey/quant2spring04/Cohen%20%281992%29%20-%20PB.pdf>

- Colby, A. and Kohlberg, L. (1987). The measurement of Moral Judgement. Volume I: *Theoretical Foundations and Research Validation*. Volume II: *Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Combs, A. W. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., y Wass, H.L. (1979). *Claves para la Formación de Profesores. Un Enfoque Humanístico*. Madrid: E.M.E.S.A.
- Cooley, C. H. (1902). The Social Self: on the Varieties of Self-Feeling. En Gordon, C.; Gergen, K. J. (Eds) (1968). *The Self in Social Interaction. Vol. 1 : Classic and Contemporary Perspectives*. (pp. 137-143), New York: Wiley.
- Cooley, C. H. (1912). *Human Nature and the Social Order*. New York. Scribners.
- Coopersmith, S. (1967) *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corradini, A. J. (2007). Exploring the relationship between moral reasoning and students' understanding of the honor code at the University of Maryland. Doctoral Dissertation. University of Maryland.
<http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/7316/1/umi-umd-4719.pdf>
- Cortina, A. (1996). ¿Qué son los valores? En Cortina, A., Escámez, J. y Pérez-Delgado, E. (comp.). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cortina, A., Escámez, J., Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1996). *Un Mundo de Valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cosmides, L. (1989). The logic of social Exchange: has natural selections happed how humans reasons? Studies with the Wason selection task. *Cognition*, 31 (3), 187-276. DOI:10.1016/0010-0277(89)90023-1
- Craig, A. D., (2003). Pain Mechanismis: Labeled Lines versus Convergence in Central Procesing. *Annual Review of Neuroscience*, 26, 1-30.
 DOI: 10.1146/annurev.neuro.26.041002.131022
- Craig, A.D. (2008). Interoception and Emotion: A Neuroanatomical Perspective. *Handbook of Emotions*, (272-288). Nueva York: Guildorf.
- Crandall, R. (1973). The Measurement of Self-Esteem and Related Constructs. En Robinson, J.; Shaver, P. (Eds.). (1980). *Measures of Social Psychological Attitudes* (45-162). Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research. 6ª Ed.

- Crockett, M. J. (2013). Models of morality. *Trends in cognitive sciences*, 17 (8), 363-366. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2013.06.005>
- Crockett, M. J. L., Clark, G., Tabibnia, G., Lieberman, M. D. and Robbins T. W., (2008), Serotonin Modulates Behavioral Reactions to Unfairness. *Science* 320 (5884), 1739-1739. DOI: 10.1126/science.1155577.
- Damasio, A., (2001). *La Sensación de lo Que Ocurre: Cuerpo y Emoción en la Construcción de la Conciencia*. Barcelona: Debate.
- Damasio, A., (2004). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A., (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. Nueva York: Norton.
- Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development in childhood and adolescences. En J. Gerwitz y W. Kurtines, eds. *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley.
- Damon, W. y Hart, W. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W., and Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development. In M. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3rd ed., pp. 421–464). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Darwin, C. (2010). *El origen de las especies*. Madrid: Editorial Edaf.
- Dávila, J. C. (2006). *Neuronas especulares ("mirror neurons")*. Universidad de Málaga. En JCD Cansino - Encuentros en la Biología, 2006 - dialnet.unirioja.es <http://www.encuentros.uma.es/encuentros114/neuronas.htm>
- Davison, M. L. and Robbins, S. (1978). The reliability and validity of objective indices of moral development. *Applied Psychological Measurement*, 2, (3), 389 – 403. <http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/99408/v02n3p391.pdf?sequence=1>
- Dawkins, R. (2002). *El Gen egoísta, Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona. Salvat Ciencia (13ª ed.).

- Decety J. and Cowell, J. (2015). Empathy, Justice, and Moral Behavior. *AJOB Neuroscience*, 6 (3), 3–14. DOI: 10.1080/21507740.2015.1047055
- Dehaene, S. J. P., Changeux, J. P., Naccache, L., Sackur, J. and Claire, S. (2006). Conscious, preconscious, and subliminal processing a testable taxonomy. *Trends in Cognitive Neuroscience*, 10 (5), 204- 211.
<http://www.unicog.org/publications/Dehaene%202006%20Conscious,%20preconscious%20Trends%20in%20Cognitive%20Neuroscience.pdf>
- Denton, D. (2009). *El despertar de la conciencia: la neurociencia de las emociones primarias*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- De Waal, F. B. M. (1997). *Bien natural: los orígenes del bien y del mal en los humanos y otros animales*. Barcelona: Herder.
- De Waal, F. B. M. (2007). *Primates y Filósofos, La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Dewey, J. (2008). *Teoría de la Valoración*. Madrid: Ediciones Siruela S. A.
- Díaz-Aguado, M. J. (1982). El desarrollo del razonamiento moral: Continuación de la obra de Piaget y elaboración del enfoque cognitivo-evolutivo por L. Kohlberg. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, pp. 339-345.
- DiStefano, C. (2002). The impact of categorization with confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (3), 327-346. DOI:10.1207/S15328007SEM0903_1
- D´Ocón, A. y Cantero, M. J. (1994). Aplicación del DIT a una muestra de once años de edad. En E. Pérez-Delgado, E. y Soler, M. J. *El cuestionario de problemas sociomoraes (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Capítulo III, pp. 51-58. Albatros Ediciones: Valencia.
- Domino G. and Domino M. L. (2006). *Psychological Testing: An Introduction*. Cambridge University Press. Cambridge, U K.
- Donald, L. A.; Nicholas, E., and Mohammad, J. A (2008). Value Preferences, Political Orientation and Moral Reasoning of Certified Public Accountants. *SSRN Electronic Journal 01*; DOI: 10.2139/ssrn.1080343
- Dugatkin, L. A. (2007). *Qué es el altruismo. La búsqueda científica de la generosidad*. Madrid: Katz Editores.

- Dukes, W. F. (1955). Psychological Studies of values. *Psychological Bulletin*, 52 (1), 24-50. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040430>
- Dunbar, R. (1991). Functional significance of social grooming in primates. *Folia Primatológica*, 57, 121-131. DOI: 10.1159/000156574
- Dunn, J., (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*, Filadelfia: Psychology Press.
- Dwyer, S. (2009). Moral dumbfounding and the linguistic analogy: Methodological implications for the study of moral judgment. *Mind & Language*, 24 (3), 274 - 296. DOI: 10.1111/j.1468-0017.2009.01363.x
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11 (2), 135-172. Doi: 10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x
- Eccles, J. S. and Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35. <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles91e.pdf>
- Eccles, J. S., Wigfield, A. and Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5^a Ed., Vol. III, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Brown, B.V. and Templeton, J., (2008). A developmental framework for selecting indicators of well-being during the adolescent and young adult years. In: Brown, B. (Ed.), *Key Indicators of Child and Youth Well-being*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, N. J., pp. 197–236.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy, in M. Lewis and J. M. Haviland – Jones (comps.), *Handbook of Emotion*, (2^a ed. pp. 677 – 691). Nueva York: Guilford Press.
- Eisenberg, N. (2000b). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. http://psych-www.colorado.edu/~tito/sp03/7536/Eisenberg_2000.pdf

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Shea, C. (1989). Gender differences in empathy and prosocial moral reasoning: Empirical investigations. In M. M. Brabeck (Ed.), *Who cares? Theory, research and implications of the ethic of care*, pp. 127-143. New York: Praeger.
- Eisenberg, N. and Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Eisenberg, N., Losoya, S., and Spinrad, T. (2003). Affect and prosocial responding. In R.J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (comps.) *Handbook of Affective Sciences*, pp. 787 - 803. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., and Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child development*, 66 (4), 1179-1197.
 DOI: 10.2307/1131806
- Eisenberg, N., Sallquist, J., French, D.C., Purwono, U., Suryanti, T.A. and Pidada, S., (2009). The relations of majority-minority group status and having an other-religion friend to Indonesian youths' socioemotional functioning. *Developmental Psychology* 45 (1), 248–259.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.379.5282&rep=rep1&type=pdf>
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R. and Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23 (5),712-718.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.712>
- Ellis, H. D. y Lewis, M. B. (2001). Capgras delusion: a window on face recognition. *Trends in Cognitive Science*, 5 (4),149 – 156.
<http://www18.homepage.villanova.edu/diego.fernandezduque/Teaching/SocialNeuroSeminar/faces/Capgras/capgrasTICS.pdf>
- Ellsworth, P.C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. In K. T. Strongman (1991): *International Review of Studies on Emotions*. Volume 1. Chichester: John Wiley.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4286), 129-136. DOI:10.1126/science.847460

- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28 (5), 404-416. Trad. Cast. Fierro, A. (1981): *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. Volumen 13 (1), 179-194.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Esteve, J. V.(2005). Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- Etxebarria, I. (1994). Cognición y acción moral: “del dicho al hecho...” En C. Medrano (Ed.) *Desarrollo de los valores y educación moral* (pp. 97-111). Bilbao: Servicio Editorial de la EPV/EHU.
- Fadiga, L., Craighero, L., and Buccino, G. (2000). Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles: A TMS study. *European Journal of Neuroscience*, 15 (2), 399 – 402.
DOI: 10.1046/j.0953-816x.2001.01874x
- Feather, N. T. (1995). Values, valences. and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (6),1135-1151.
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1995-32996-001>
- Feather, N. T. (2003). Distinguishing between deservingness and entitlement: earned outcomes versus lawful outcomes. *European Journal of Social Psychology*, 33 (3), 367-385. DOI: 10.1002/ejsp.152
- Fernández , A. y Goñi E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 13-22.
http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_13-22.pdf
- Fernández, A. (2010). El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones. Tesis doctoral. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.

- Ferrer Leyba, A. M. (2010). Características psicosociales y desempeño académico de estudiantes de trabajo social. Trabajo de Grado. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Fetscher, Y. (1994). *La tolerancia*. Barcelona: Editorial Gedisa (pp. 13-14).
- Fiddick, L., Cosmides, L. and Tooby, J. (2000). No interpretation without representation: the role of domain-specific representations in the Wason selection task. *Cognition*, 77 (1), 1-79. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10980253>
- Finney, S. J. and DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock and R. O. Mueller (Eds), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Fishbein, M., and Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
<http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (2010). Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. New York: Psychology Press (Taylor and Francis).
- Fisher, R. A. (1999). The genetical theory of natural selection. Oxford. Clarendon Press.
- Fitts, W. H. (1955). *Preliminary Manual. The Tennessee Department of Mental Health Self-Concept Scale*. Documento inédito. Citado en Alfaro-García, R. A. y Santiago – Negrón S. (2002).
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Newbury, CA: Western Psychological Services.
- Fitts, W. H. (1965). The Tennessee Self-Concept Scale. *Counsellor Recordings and Test*. Nashville, USA.
- Fitts, W. H., (1972). The self-concept and behavior: overview and supplement. Dede Wallace Center Monograph, Nashville, Tennessee, 7.
- Fitts, W. H. and Warren, W. L. (1996). *Manual for the Tennessee Self-Concept Scale—Second Edition*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Flanagan, O. (1996). *Self-Expressions: Mind, morals, and meaning of life*. New York: Oxford University Press.
- Foley, R. and Ratner, H. (1997). Children's recording in memory for collaboration: A way of learning from others, *Cognitive Development* 13 (1), 91-108. DOI:10.1016/S0885-2014(98)90022-3

- Frank, R. H. (1988). *Passion within Reason: The Strategic Role of Emotions*. New York: Norton.
- Frith, C. D., and Singer, T. (2008). The role of social cognition in decision making. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 363 (1511), 3875–3886. doi:10.1098/rstb.2008.0156.
- Frohlich, N., and Oppenheimer, J. A., (1993). *Choosing Justice: An experimental Approach to Ethical Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Gabelko, N. H. (1997). Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407819.pdf>
- Gallese, V. (2009). Motor Abstraction: A Neuroscientific Account of How Action Goals and Intention Are Mapped and Understood. *Psychological Research* 73, (4), 486-498. DOI 10.1007/s00426-009-0232-4
- Gallese, V. and Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind -reading, *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (12), 493-501
[http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01262-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01262-5)
- Gallese, V. and Lakoff, G., (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22 (3), 455-479.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02643290442000310>
- Gallup, G. G., Jr. (1970). Chimpanzees: self-recognition. *Science*, 167 (3914), 86-87.
http://radicalanthropologygroup.org/sites/default/files/pdf/class_text_023.pdf
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/autoconcepto%20EP%20Garaigordobil.pdf
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 141, 103-138.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010076>
- Garanto, J. (1984). Las Actitudes hacia Sí Mismo y su Medición. *Temas de Psicología* Nº 7. Barcelona: Publicacions y Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Garcés, J. (1988). *Valores humanos. Principales concepciones teóricas*. Valencia: Nau Llibres.
- García, J. (2002). Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García Naranjo, L. C. (2005). Sistema Valorativo de Estudiantes de Pregrado y Preuniversitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/46415>
- García-Ros, R., Pérez-Delgado, E. y García Martínez, R. (1991). La Psicología Sociocognitiva del desarrollo moral: de Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.) *La psicología del desarrollo moral: Historia, teoría e investigación actual*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Gazzaniga, M. S. (2006). *El cerebro ético*. Barcelona: Ediciones Paidós ibérica S.A.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, pp. 1-33.
- Gergen, K.J. (1984). Theory of the self: Impasse and Evolution. *Advances in Experimental Psychology*, 17, 49-115.
<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=9137254>
- Gervais, M. and Wilson, D. S., (2005). The evolution and functions of laughter and humour: A Synthetic approach. *Quarterly Review of Biology*, 80 (4), 395-430.
DOI: 10.1086/498281
- Gibbs, J. C. (1979). Kohlberg's moral stage theory: A Piagetian revision. *Human Development*, 22 (2), 89-112. DOI: 10.1159/000272431.
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Gilbert, M. (1989). *On social facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: women's conceptions of the self and morality. *Harvard Educational Review*, 47 (4), 481-517.
https://www.learnatnorth.org/karchibald/PSYC200/Articles/Gilligan%281977%29_In%20A%20Different%20Voice.pdf

- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
https://lms.manhattan.edu/pluginfile.php/26517/mod_resource/content/1/Gilligan%20In%20a%20Different%20Voice.pdf
- Gilligan, C. (1985). *Psicología moral femenina*. Madrid: Debate.
- Gilovich, T., Griffin, D. and Kahneman, D. (2002). *Heuristics and Biases: The psychology of intuitive judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Co.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer and J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of action*. New York: Guilford.
- Goldman, A. I. and de Vignemont, F. (2009). Is Social Cognition Embodied? *Trends in Cognitive Sciences*, 13 (4), 154- 159. DOI: 10.1016/j.tics.2009.01.2007
- Goldstein, K. (1939). *The Organism*. New York: American Book Company.
- González, M. C. y Tourón J. (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Goni, E. (2009). El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad. Tesis doctoral. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco
- Green, S. B., Akey, T. M., Fleming, K. K., Hershberger, S. L., and Marquis, J. G. (1997). Effect of the number of scale point on chi-square fit indices in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 4, 108-120. DOI:10.1080/10705519709540064
- Greene, J. D. (2003). "From neural "is" to moral "ought": what are the moral implications of neuroscientific moral psychology". *Nature Neuroscience Reviews*, 4, 847-850.
<https://static.squarespace.com/static/54763f79e4b0c4e55ffb000c/t/5477cd28e4b07cb49aa8fff8/1417137448835/from-neural-is-to-moral-ought-what-are-the-moral-implications-of-neuroscientific-moral-psychology.pdf>
- Greene, J. D. y Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgement works? *Trends in Cognitive Sciences*, 6 (12), 517-523.
<https://static.squarespace.com/static/54763f79e4b0c4e55ffb000c/t/5477ccf2e4b07347e76a53c9/1417137394112/how-and-where-does-moral-judgment-work.pdf>

- Greenfield, P. (2000). Culture and universals: Integrating social and cognitive development, in L. Nucci, G. Saxe y E. Turiel, eds. *Culture, thought, and development*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Greenspan, S. L. y Shanker, S. G. (2004.) *The First Idea*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Greenwald, A. G. and Pratkanis, A. R (1984). The self. In R. S. Wyer and T. K. Srull (Eds.). *Handbook of Social Cognition*, 3, pp. 129-178. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Grusec, J. E. and Lytton, H. (1988). *Social development. History, theory and research*. Nueva York: Springer Verlag.
- Gutiérrez-Sanmartín, M. (1989). Interacción familiar, Autoconcepto y conducta prosocial. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions, en R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith comps.), *Handbook of Affective Sciences*, Oxford, Oxford University Press, pp. 852 – 870.
- Haidt, J. (2008). Morality. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (1), 65-72. Association for Psychological Science.
<http://ejournal.narotama.ac.id/files/Morality.pdf>
- Hassin, R. R., Uleman, J. S. y Bargh, J. A. (Eds). (2005). *The new unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Haldane, J. B. S. (1932). *The causes of evolution*. Londres: Longmans Green.
- Hamilton, W. D. (1963). The evolution of altruistic behavior. *The American Naturalist*, 97 (896), 354- 356.
<http://www.jstor.org/stable/2458473>
- Hart, D., Atkins, R., and Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54 (3), 513–530. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1998.tb01233.x
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-system. En P. H. Mussen, ed. *Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialization, personality, and social development*, pp. 275 – 85. New York: Wiley.

- Harter, S. (1985). Commentary: On the need for a development perspective in understanding child and adolescent disorders: *Journal of Social and Clinical Psychology*, 3.
- Harter, S. (1986) Cognitive-Developmental Process in the Integration of Concepts about Emotions and the Self. *Social Cognition*, 4 (2), 119-151.
DOI: 10.1521/soco.1986.4.2.119
- Harter, S. (1987) Causes, Correlates and the Functional Role of Global Self- Worth: A Life - Span Perspective. In Kolligan, J. and Sternberg, R. (Eds.). *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life - Span*. New Haven, Ct.: Yale University Press.
- Hassin, R. R., Uleman, J. S. and Bargh, J. A. (Eds.), (2005). *The new unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Hatfield, E., Cacioppo, T. and Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96-99.
<http://www.elainehatfield.com/ch50.pdf>
- Hauser, M. D. (2008). *La Mente moral. Como la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.,
- Hauser, M., Cushman, F., Young, L., Jin, R., and Mikhail, J. (2007). A dissociation between moral judgments and justifications. *Mind & Language*, 22 (1), 1- 21.
- Hersch, R. H., Reimer, J. and Paolitto, D.P. (1985). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg* . Madrid: Editorial Narcea.
- Heider, F. y Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychology*, 57 (2), 243-259. <http://dx.doi.org/10.2307/1416950>
- Helkama, K., Uutela, A., Pohjanheimo, E., Salminen,, S., Koponen, A. and Rantanen, V.R. (2003). Moral reasoning and values in medical school: a longitudinal study in Finland'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (4), 399–411. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313830308589>
- Hill, W.F. (1960). Learning theory and the acquisition of Values. *Psychological Review*, 67 (5), 317-331. <http://jakestone.net/wikipics/pdfs/hill60.pdf>
- Hills P. J. and Lewis M. B. (2006). Reducing the own-race bias in face recognition by shifting attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59 (6), 996–1002. <http://dx.doi.org/10.1080/1747021060065475>

- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral reasoning. In N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 123-141). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, Social Cognition and Moral Action. In W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development*. Volume 1: Theory. (pp. 275 - 301). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective *Psychological Bulletin*, Vol 79 (4), 217-232. <http://dx.doi.org/10.1037/h0033956>
- Holland, J. H., Holyoak, K. J., Nisbett, R. E. and Thagard, P. R. (1986). *Induction. Process of inference, learning, and discovery*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Horney, K. (1945). *Our Inner Conflicts*. New York: Norton.
- Housley, K., Martin, S., McCoy, H., Greenhouse, P., Stigger, F. and Chopin, L. (1987). Selfesteem of adolescent females as related to race, economic status, and area of residence. *Perceptual and Motor Skills*, 64 (2), 559-566. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3588198>
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. DOI:10.1080/10705519909540118
- Huebner, B., Dwyer, S., and Hauser, M. (2009). The role of emotion in moral psychology. *Trends in Cognitive Sciences*, 13 (1), 1 - 6. <http://pages.stolaf.edu/psych-391-spring15/files/2014/02/huebner.pdf>
- Huebner, B., Lee, J., and Hauser, M. (2010). The moral-conventional distinction in mature moral competence. *Journal of Cognition and Culture*, 10 (1), 1 - 26. DOI: 10.1163/156853710X497149
- Hume, D. A., (2008). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Huntsman, R. W. (1984). Children's concept of fair sharing. *Journal of Moral Education*, 13 (1), 31-39. DOI:10.1080/0305724840130106
- Hutchinson, S. R. and Olmos, A. (1998). Behavior of descriptive fit indexes in confirmatory factor analysis using ordered categorical data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 5 (4), 344-364. DOI:10.1080/10705519809540111

- Iacoboni, M. (2009). Neurobiology of Imitation. *Current Opinion in Neurobiology*, 19, (6), 661-665. DOI:10.1016/J.CONB.2009.09.008
- Iacoboni, M. (2011). *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.
- Iribarren, M. V. (2014). La Psicología moral y la religiosidad: relaciones entre el razonamiento moral prosocial, los valores y las actitudes religiosas en estudiantes de secundaria. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- Izard, C. E. (1983). Emotion-cognition relationships and human development. In C. E. Izard, J. Kagan y R. Zajonc, (eds). *Emotions, cognition and behavior*, pp. 17-37. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1986). Approaches to development research on emotion-cognition relationships. En D. Bearison y H. Zimiles, eds. *Thought and emotion: Development perspectives*, pp. 21-38. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Izard, C.E., (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M.Lewis y J.M. Havilland (eds.) (1993): *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Jacob, P. E.; Flink, J. J. and Shuchman, H. (1962). Values and their function in decision-making; toward an operational definition for use in public affairs research, *American Behavioral Scientist*, suppl. V. 5, no 9 (pp. 6-38). N. J.: Princenton
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73, 2, 509-527.
http://www.psych.umass.edu/uploads/people/79/Jacobs_et_al_2002.pdf
- James, W. (1909). *Principios de Psicología*. Madrid: Daniel Jorro.
- Johnson, S. C., (2000). The recognition of mentalistic agents in infancy. *Trends in Cognitive Science*, 4 (1), 22-28.
<http://www.ucd.ie/artspgs/langevo/ToMIInInfancyTiCs.pdf>
- Johnson-Laird, P. N., Lotstein, M. and Byrne, R. M .J. (2012). The consistency of disjunctive assertions. *Memory and Cognition*, 40 (5), 769-778. DOI:10.3758/S13421-012-0188-2

- Jung, C. G. (1960). *Collected Works*. Princeton: Princeton University. Press.
- Kagan, J., (1987). Introduction In *The emergence of morality in young children*, J. Kagan y S. Lamb (comps.). Chicago: University of Chicago Press, pp, ix-xx.
- Kahle, L. R., Beatty, S. E. and Homer P. (1986). Alternative Measurement Approaches to Consumer Values: The list of Values (LOV) and Values and Life Style (VALS). *Journal of Consumer Research*, 13 (3), 405-409.
<http://www.jstor.org/stable/2489431>
- Kahneman, D., Schkade, D. and Sunstein, C. R. (1998). Shared outrage and erratic awards: the psychology of punitive damages. *Journal of Risk and Uncertainty*, 16, 49-86. <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1007710408413#page-1>
- Kandel, E. R, Schwartz, J. H. y Jessell, T. M. (2001). *Principios de neurociencia*. McGraw Hill Interamericana.
- Kandel, E. R., (2006). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. Nueva York: W.W. Norton.
- Kant, I. (1934). *Critique Of Pure Reason*. London: Macmillan.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kaplow, L., and Shavell, S., (2002). *Fairness versus Welfare*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kelly, D. and Stich, S. (2007). Two theories about the cognitive architecture underlying morality. In Stich, S., Carruthers, P., and Laurence, S., editors, *The innate mind : Foundations and the Future*, volume 3. Oxford: Oxford University Press.
- Ken, J. Barnett O. L. and Brown R. (1998). The Moral Philosophy of Sales Managers and its Influence on Ethical Decision Making. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 18 (2), 1-18.
 DOI: 10.1080/08853134.1998.10754127
- Kihlstrom, J. F. and Klein, S. B. (1994). The self as a knowledge structure. In R. S. Wye Jr. and K. Thomas (Ed.), *Handbook of social cognition: Vol. 1. Basic processes* (2nd ed., pp. 153–208). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. and van Dijk, T. A., (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
<http://garfield.library.upenn.edu/classics1993/A1993LQ46100001.pdf>

- Kitwood, T. (1996). *La preocupación por los demás. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kluckhohn, F. R., and Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*. New York: Harper & Row.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33 (2), 228-240. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.228>
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive development approach to socialization. En B. A. Goslin (Ed.). *Handbook of socialization theory and research*. San Francisco: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1975). Desarrollo Moral. En *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. 7. Madrid: Aguilar.
- Kohlberg, L. (1976). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel et al., (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Psicología.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive development approach. En T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. 2: The philosophy of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordan y F. F. Santolaria, *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: Biblioteca Universitaria de Pedagogía. PPU: pp. 85-115.
- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (2002). *La educación moral (2ª Ed.)*. Barcelona: Gedisa.
- Konner, M. (2000). *The tangled wing*. New York: Owl Books.
- Korsgaard, M. Ch. (2007). La moralidad y la singularidad de la acción humana. En De Waal, F., (comps.) *Primates y Filósofos, La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Koschanska, K. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development* 64 (2), 325-347. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02913.x
- Kuder G. F. (1939). *Kuder Preference Record-Personal*, Form A. Chicago: University of Chicago Bookstore.
- Kuder, G. F. (1966). *Manual: Kuder General Interest Survey*. Chicago: Science Research Associates
- Kurtines, W. and Greif, E. B. (1974). The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg Approach. *Psychological Bulletin*, 81 (8), 453-470. <http://dx.doi.org/10.1037/h0036879>
- Lamb, S., (1993). First moral sense: An examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education* 22 (2), 97-109. DOI:10.1080/0305724930220202
- Lan, G., Gowing, M., McMahon, S., Rieger, F. and King, N. (2008). A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students'. *Journal of Business Ethics*, 78 (1-2), 121-139. DOI:10.1007/s10551-006-9322-z
- Lan, G., Gowing, M., Rieger, F., McMahon S. and King, N. (2010). Values, value types and moral reasoning of MBA students. *Business Ethics: A European Review* 19, (2), 183-198. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8608.2010.01587.x>
- Langford, D. J., Cragger, S. E., Shehzad, Z., Smith, A. B., Sotocinal, S. B., Levenstadt, J. S., Chanda, M. L., Levitin, D. J. and Mogil, J. S. (2006). Social modulation of pain as evidence for empathy in mice. *Science*, 312 (5782), 1967-1970. DOI: 10.1126/science.1128322
- Lapsley, D. and Narváez, D. (2004). A social-cognitive view of moral carácter. In D. Lapsley and D. Narváez (Eds.). *Moral development: Self and identity* (pp. 189-212). Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lawrence, P. R., and Nohria, N. (2002). *Driven: How human nature shapes our choices*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Lawrence, P. (2007). *Being Human - A Renewed Darwinian Theory of Human Behavior*. Cambridge, MA., MIT Press.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Lecky, P. (1945). *Self Consistency*, New York: Island Press.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El Concepto de Sí Mismo*. Madrid: Oikos Tau.
- Lewis, D. K. (1969). *Convention: A Philosophical Study*. Oxford: Blackwell.
- Lewis, T., Amini, F. and Lannon, R. (2000). *A general theory of love*. New York: Vintage.
- Libet, B. (1991). Conscious vs Neural Time. *Nature*, 352, 6330, pp. 227-228.
- Likoma, T. (1991). *Education for character*. New York: Bantan Books.
- Likoma, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179 (2), 63-80.
http://www.fasper.bg.ac.rs/nastavnici/Matejic_DJ_Zorica/doktorske/Stilovi%20vaspitanja%20dece%20ometene%20u%20razvoju/RADOVI/214302.pdf
- Lillard, A. (1997). Other folks' theories of mind and behavior. *Psychological Science*, 8, (4), 268-74.
<http://www.faculty.virginia.edu/ASLillard/PDFs/Lillard%20%281997%29.pdf>
- Llinares, L. I., Córdoba, A. I., Martí- Vilar, M., García, J. y Casino, A. M. (2013). ¿Conocemos a nuestros estudiantes? Las creencias epistemológicas y el sistema de valores en el EEES. *@tic.revista d'innovació educativa*. 10, 29-32.
 DOI: 10.7203/attic.10.1678
- Llinares, L. I., Molpeceres, M.A. y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (2), 189-200.
http://www.um.es/analesps/v17/v17_2/05-17_2.pdf
- Llinás, R. R., (2001). *I of the Vortex: From Neurons to Self*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Loe, T. W., Ferrell, L. y Mansfield, P. (2000). A Review of Empirical Studies Assesseing Ethical Decision Making in Business. *Journal of Business Ethics*, 25, 185-204.
 DOI:10.1023/A:1006083612239
- López, W. (2010). Intervención pedagógica basada en dilemas morales. *Magistro*, 4 (8), 63-77.
<http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/viewFile/572/858>
- López- Justicia, M. D. y Pichardo, M. C. (2003). Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión. *Revista de Educación*, 330, 373-384.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre330/re3302011213.pdf?documentId=0901e72b81258cd>

- López- Justicia, M. D., Fernández- Castillo, A., Fernández, C. y Polo M. T. (2011). Age, Educational Level and Gender in Self-concept of People with Retinitis Pigmentosa. *Anales de Psicología*, 27 (2), 292-297.
<http://revistas.um.es/analesps>
- Loye, D. (2002). The moral brain. *Brain and Mind*, 3, pp.133-150.
- Luscombe, A. and Riley, T. L. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: *Do gender differences occur?* *Roeper Review*, 24, 20-22. DOI:10.1080/0278319009554120
- MacLean, P. D. (1973). *A triune concept of the brain and behavior*. Toronto: University of Toronto Press.
- MacLean, P.D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York: Plenum.
- Maestriperieri, D., Hoffman, Ch. L., Anderson, G. M., Carter, C.S. and Higley, J. D. (2009). Mother Infant Interactions in Free Ranking Rhesus Macques: Relationships between Physiological and Behavioral Variables. *Physiology and Behavior*, 96, (4-5), 613-619.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2008.12.016>
- Maganto, C. (1994). Influencia de la familia y de la escuela en la socialización y la conducta prosocial. En Garaigordobil M. y Maganto, C., San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco. XII Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco, pp. 37-72.
- Mahoney, A. (2005). Religion and Conflict in Marital and Parent-Child Relationships *Journal of Social Issues*, 61 (4), 689–706.
 DOI: 10.1111/j.1540-4560.2005.00427.x
- Manktelow, K. I. and Over, D.E. (1991). Social roles and utilities in reasoning with deontic conditionals. *Cognition*, 39 (2), 85-10.
 DOI:10.1016/0010-0277(91)90039-7
- Manso, J., Sánchez, M. T y Peña O., I (1998). La Escala de Valores de Rokeach en una muestra de estudiantes de Servicio Social. *Revista de Servicio Social*, 1, 1.
<http://www2.udec.cl/~ssrevi/numero1/articulos/a5/articulo5.htm>
- Markus, H. R. (1977). Self-Schemata and Processing Information about the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>

- Markus, H. R. and Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation, *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
<http://www.lucls.lu.se/wp-content/uploads/2015/02/Markus-Kitayama-.Culture-and-Self-1991.pdf>
- Markus, H. R. and Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American psychologist*, 41 (9), 954- 969. <http://geoff.rey.angelfire.com/res/papers/MarkusH.pdf>
- Marsh, H. W., y O`Neil, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21 (2),153-174.
 DOI: 10.1111/j.1745-3984.1984.tb00227.x
- Marsh, H. W. and Parker, J. W. (1984). Determinants of Student Self-Concept: It's Better To Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even If You Don't To Swin as Well?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, (1) 213-231.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- 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. Valencia: Universitat de Valencia.
- Martí-Vilar, M. (1994). Estilos educativos paternos y su influjo en el desarrollo moral y en la preferencia de valores. Valencia: Universitat de Valencia.
- Martí-Vilar, M. (2000). Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de adolescentes. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- Martí-Vilar, M. (2002). *Pensamiento Sociomoral y Conducta Prosocial (Proyecto Docente)*. Manuscrito no publicado.
- Martí-Vilar, M. (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 102, 89-101.
http://www.researchgate.net/publication/45842509_Las_necesidades_humanas_desde_la_psicologa_moral_%28SPANISH%29
- Martí-Villar, M. (2010). Razonamiento moral y Prosocialidad. Fundamentos Básicos. Madrid: Central Catequística Salesiana.
- Martí-Villar, M. y Lousada Marques Pereira, D.A. (2010). Relación entre la cognición y la conducta moral. En M. Martí Villar, *Razonamiento moral y Prosocialidad. Fundamentos Básicos*. Madrid: Central Catequística Salesiana.

- 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 de la Societat Valenciana de Psicologia*. 12 (1) pp. 65-85.
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía UNED*, 21 (3), 603-616. <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230786004.pdf>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McCarthy, C. (2012). *Ciudades de la llanura*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Mead, G. H. (1912) The mechanism of social consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 9, 401-416.
https://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1912a.html
- Mead, G. H. (1950). *Espíritu, Persona y Sociedad: Desde el punto de vista del Conductismo Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Meister, I., Wilson, S. M., Deblieck, C., Wu, A. D. and Iacoboni, M. (2007). The essential role of premotor cortex in speech perception. *Current Biology*, 17 (19), 1692 – 1696. DOI 10.1016/j.cub.2007.08.064
- Mestre, V, Pérez-Delgado, E., Fuentes, E Díez, I. (1997). Procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo moral. En Mestre, V. y Pérez-Delgado, E.: *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Cap. 9, pp. 208-257. Valencia: Promolibro.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Mestre, M. V., Pérez-Delgado, E., Martí-Vilar, M., Samper, P. y Soler, J. V. (1998). Diferencias Psicológicas en razón del género. Una visión multidimensional de la empatía en adolescentes. *Teología Espiritual*, XLI, 122, 437-452.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/27848>
- 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* (pp. 259-283). Barcelona: Ariel.

- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, P. y Fuentes, F. (1999). Razonamiento moral prosocial, descripción y teoría. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Editores), *Psicología moral y crecimiento personal: su situación en el cambio de siglo* (pp. 243-258). Barcelona: Editorial Ariel.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Martí Villar, M. y Samper, P. (2000). Relación entre razonamiento prosocial (PROM) y juicio moral (DIT) en la adolescencia. Estocolmo : *XXVII International Congress of Psychology*.
- Mestre, V., Samper, P. Y Pérez-Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, (3), 243-259.
http://www.researchgate.net/profile/Vicenta_Mestre/publication/26595478_Clima_familiar_y_desarrollo_del_autoconcepto._Un_estudio_longitudinal_en_poblacin_adolescente/links/0a85e53201968107f2000000.pdf
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 1 (3), 221- 232.
 DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.1.3.554>
- Mestre, V., Samper P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicotema*, 14 (2), 227-232. <http://www.psicothema.com/pdf/713.pdf>
- Mikhail, J. (2007). Universal moral grammar: theory, evidence and the future. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, (4)143 - 152.
 DOI:10.1016/j.tics.2006.12.007
- Mikhail, J. (2009). Moral Grammar and Intuitive Jurisprudence : A Formal Model of Unconscious Moral and Legal Knowledge. In Ross, B., Bartels, D., Bauman, C., Skitka, L., and Medin, D., editors, *Psychology of learning and motivation, Vol. 50 : Moral Judgment and Decision Making*, pp. 27 - 100. Elsevier.
- Milburne, M. A. and Conrad, S. D. (1996). *The politics of denial*. Cambridge. MA: MIT Press.
- Milgram, S., (2007). *Obediencia a la autoridad: un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Minsky, M. A. (1975). A framework for representing knowledge. P. H. Winston (Comp.) *The psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill.
- Minsky, M. A. (1988). *La sociedad de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.
- Mischel, W. (1990). Personality disposition revisited and revised: A view after three decades. In L. A. Pervin, (Ed). *Handbook of personality theory and research*, pp. 11-134. N Y: Guilford.
- Mischel, W. and Mischel, H.N. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and selfregulation. T. Lickona (Ed.), *Moral development: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Miyamoto, R. H., Hishinuma, E. S., Nishimura, S. T., Nahulu, L. B., Andrade, N.N. and Goebert, D. A. (2000). Variation in self-esteem among adolescents in an Asian/Pacific-Islander sample. *Personality and Individual Differences*, 29 (1), 13-25. DOI:10.1016/S0191-8869(99)00171-3
- Moll, J., de Oliveira-Souza, R., Eslinger, P. J., Bramati, I. E., Mourao-Miranda, J., Andreiulo, P. A., and Pessoa, L. (2002). The neural correlates of moral sensitivity: A functional magnetic resonance imaging investigation of basic and moral emotions. *Journal of Neuroscience*, 22 (7), 2730-2736.
<http://www.jneurosci.org/content/22/7/2730.full.pdf+html>
- Modgil, S. and Modgil, C. (1986). *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Moessinger, P. (1989). *La psychologie morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Montero, M. (1994). Indefinición y contradicciones de algunos conceptos básicos en la psicología social. En M. Montero (Comp.), *Construcción y Crítica de la Psicología Social* (pp. 109-126). Barcelona: Anthropos.
- Moore, C. and Macgillivray, S., (2004). Altruism, prudence, and theory of mind in preschoolers. *New Directions for Child and Adolescents Development*, 103, 51-62. DOI: 10.1002/cd.97
- Moreno, J. E. (2007). Perfil de valores y el valor de la libertad. Un estudio con jóvenes argentinos. Ponencia. IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe.
<http://www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t056-c14.pdf>.

- Moreno, Y. (2004). Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.
- Morris, C. (1956). *Varieties of human values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mullis, A.K., Mullis, R.L., and Normandin, D. (1992). Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self-esteem. *Adolescence*, 27 (105), 51-61.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1539501>
- Muñoz Redón, J. (coord.) (1998). *La Bolsa de los Valores: materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz Redón, J. (1998) La Solidaridad. En Muñoz Redón, J. (coord.). *La Bolsa de los Valores: materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel.
- Musitu, G. (1989). Escalas de actitudes. *Psicológica*, 1, 1, pp. 143-151.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. y García J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/viewFile/8248/8112>
- Narváez, D. (2008), Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, 95-119.
 DOI:10.1016/j.newideapsych.2007.07.008
<http://neuroanthropology.net/2009/05/15/triune-ethics-on-neurobiology-and-multiple-moralities/>
- Nagel, T. (2004). *La posibilidad del altruismo*, México: Ed. Ariel Dilon, Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, E., Tomás, J. M. y Oliver A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>
- Nas, C. N., Brugman, D., and Koops, W. (2008). Measuring self-serving cognitive distortions with the 'How I Think' questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 24, 181–189. DOI: 10.1027/1015-5759.24.3.181

- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
DOI:10.1080/09515088808572924
- Neisser, U. (1995). Criteria for an ecological self. En P. Rochat, (Eds). *The self in infancy: Theory and research*, Amsterdam: Elsevier.
- Newberg, A., Pourdehnad, M., Alavi, A., and O'Aquili, E. G. (2003). Cerebral Blood Flow During Meditative Prayer: Preliminary Findings and Methodological Issues. *Perceptual Motor Skills*, 97 (2), 625-630. DOI: 10.2466/pms.2003.97.2.625
- Newman, M. L., Holden, G. W. y Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28, 343 – 357.
DOI:10.1016/j.adolescence.2004.08.002
- Nichols, S. (2004). *Sentimental rules: On the natural foundations of moral judgement*. New York: Oxford University Press.
- Niedenthal, P. M., Barsalou, A. W., Winkielman, P., Krauth-Gruber S. and Ric, F. (2005). Embodiment in Attitudes, Social Perception, and Emotion. *Personality and Social Psychology Review*. 9 (3), 184–211.
http://homepages.abdn.ac.uk/c.n.macrae/pages/dept/HomePage/Level_3_Social_Psych_files/Niedenthal-PSPR.pdf
- Nisbert, R.E. y Cohen, D., (1996). *Culture of Honor: The Psychology of Violence in the South*. Boulder, CO: Westview Press.
- Noam, G. (1993). "Normative vulnerabilities" of self and their transformations in moral action. En G. Noam (Eds). *The moral self*, pp 209-38. Cambridge, MA: MIT Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Norman, D. A. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Nucci, L. P. (2003). *La dimensión moral en educación*. Bilbao : Ed. Desclée de Brouwer.
- Nucci, L. P. amd Weber, E. (1991). Research on classroom applications of the domain approach to values education. En W. Kurtines y J. Gewirts, eds. *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 3, Applications, pp. 951-266. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Nucci, L. P. and Weber, E. K. (1995). Social Interactions in the Home and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal. *Child Development* 66 (5), 1438 – 1452. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00944.x
- Nuévalos, C. (1997). Desarrollo moral y valores ambientales. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- Nunner-Winkler, G. and Sodian, B. (1998). Children's un-derstanding of moral emociones, *Child development*, 59, 1.323-1.328.
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1155779.files/Nunner-Winkler%20and%20Sodian%201988.pdf>
- Núñez, J. C. y González Pienda, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- O'Fallon, M and Butterfield, K. D. (2005). A Review of The Empirical Ethical Decision-Making Literature: 1996-2003. *Journal of Business Ethics*. 59 (4), 375-413.
 DOI: 10.1007/s10551-005-2929-7
- Oliva, A.(1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- Oñate de, M. P. (1989). El Autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Narcea S.A. de Ediciones: Madrid
- Ortony, A., Clore, G., and Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostini, R and Ellerman, D. A. (1997). Clarifying the relationship between values and moral judgement. *Psychological Reports*, 81, 691-702.
 DOI: 10.2466/pr0.1997.81.2.691
- Oztop, E., Kawato, M. and Arbib, M. (2006). Mirror Neurons and Imitation: A Computationally Guided Review. *Neural Networks*. 19 (3), 254-271.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16595172>
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0893608006000268>

- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO1. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
http://www.researchgate.net/profile/Soledad_GarciaGomez/publication/44283793_Diferencias_de_gnero_en_el_autoconcepto_general_y_acadmico_de_estudi antes_de_4_de_ESO/links/0deec51810371d58e9000000.pdf
- Palma, J. (2013). Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- Paniagua, R., Nistal, M., Sesma, P., Álvarez-Uría, M., Fraile, B., Anadón, R. y José Sáez, F. (2002). *Citología e histología vegetal y animal*. McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2003). Laughing rats and evolutionary antecedents of human joy? *Psychology and Behaviour*, 79 (3), 533-547.
 DOI:10.1016/S0031-9384(03)00159-8
- Panksepp, J. (2005). Beyond a joke: From animal laughter to human joy. *Science*, 308, (5718), 62-63. DOI: 10.1126/science.1112066
- Patiño, F. (2011). Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de secundaria. I Seminario Internacional en Práctica Pedagógica. Cúcuta (Colombia): Universidad Francisco de Paula Santander. www.ufps.edu.co
- Pérez-Delgado, E. (1995). *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?* Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Pérez-Delgado, E y García-Ros, R. (1991). *Psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual*, Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Pérez-Delgado, E., García-Ros, R. y Clemente, A. (1994). La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes (13-19 años). *Revista de Educación*, 303, 261 - 279. <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/Rev303.htm>

- Pérez-Delgado, E. y Martí-Vilar, M. (1997). Interiorización de valores y desarrollo moral. En Mestre, V. y Pérez-Delgado, E.: *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Cap. 6, pp. 131-162. Valencia: Promolibro.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V., García-Ros, R. y Frías, D. (1991). *Fiabilidad test-retest del Cuestionario de Problemas Sociomorales (D.I.T.) de J. Rest (1979)*. III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona: 25-28 de Septiembre.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1996). Instrumentos de medida del desarrollo moral. En Cortina, A., Escámez, J. y Pérez-Delgado, E. (comp.). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Frías, M. D. y Soler M. J. (1996). DIT Defining Issues Test James Rest. Cuestionario de Problemas Sociomorales. Manual. Valencia: Nau Llibres.
- Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1999). *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo*. Barcelona: Ariel
- Pérez-Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón*, 60 (1), 99-112.
<http://hdl.handle.net/11162/36602>
- Pérez-Olmos, I., y Dussán-Buitrago, M. M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad del Rosario, en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11,1.
<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-perezolmos.html>.
- Petrinovich, L., O'Neill, P. and Jorgensen, M., (1993). An empirical study of moral intuitions: towards and evolutionary ethics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (3), 467- 478.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.3.467>.
- Piaget, J. (1928). *The development of logical thinking in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1962). Will and action. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26, pp.138-45.
- Piaget, J. (1970). "Piaget's theory. P.H. Mussen", *Carmichael's manual of child psychology*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

- Piaget, J., (1977). The role of action in the development of thinking. In W. F. Overton and J.M. Gallagher (Eds.). *Knowledge and development*, Vol I, pp. 17-42) New York: Plenum Press.
- Piaget, J. (1981). Intelligence and affectivity: Their relationship during Child Development. Ed. T. Brown y C. Kaegi. Palo Alto, California: *Annual Reviews Monographs*.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinker, S. (1999). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid: Alianza Editorial.
- Pinillos, J. L. (1975). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pittel, S. M. and Mendelsohn, G. A. (1966). Measurement of Moral values: A Review and Critique. *Psychological Bulletin.*, 66 (1), 22-35.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0023425>
- Power, C., and V. T. Khmelkov. (1998). Character development and self-esteem; Psychological foundations and educational implications. *International Journal of Educational Research*, 27 (7), 539-551. Doi:10.1016/S0883-0355(97)00053-0
- Preston, S. D. and De Waal, F. B. M., (2002). The Communications of emotions and the possibility of empathy in animals, en Post, S. et al, eds. *"Altruism and Altruistic Love: Science, Philosophy, and Religion in Dialogue"*, NY: Oxford University Press.
- Prinz, W, and Hommel, B, (2002). *Common Mechanims in Perception and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Puig Rovira, J. M. y Martinez Martin, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Puig Rovira, J. M^a. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Pugh, G. E. (1977). *The biological origin of human values*. New York: Basic Books.
- Ramanchandran, V. S. (2012). Neuronas espejo y aprendizaje por imitación como fuerza impulsora del "Gran salto adelante" en la evolución humana. En: Mente, John Brockman (Ed.). Editorial Crítica: Barcelona.

- Ramos, I. (2008). Estilos de vida y valores en las personas mayores de 65 años: adaptación y validación de la lista de valores LOV. *Metodología de Encuestas*. Volumen 10, 119-141.
<http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/viewFile/990/931>
- Rath, L. E., Harmin, M. and Simon, S. B. (1978). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles E, Merrill Publishers.
- Rawls, J. (1986). *Justicia como equidad y otros ensayos: materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Raykov, T. (2004). Behavioral scale reliability and measurement invariance evaluation using latent variable modeling. *Behavioral Therapy*, 35, (2), 299– 331.
 doi:10.1016/S0005-7894(04)80041-8
- Rest, J. R. (1979). *Developing in judging moral issues*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1979). *Defining Issues Test*. University of Minnesota: Minnesota.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. M. Kurtines y J. Gewirtz (eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. (pp. 24-38). Nueva York: Wiley.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. *Cognitive Development* (4ª ed.). New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1986a). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Publishers Praeger.
- Rest, J. R. (1986b). *DIT: Manual for Defining Issues Test*. University of Minnesota: Minneapolis
- Rest, J. R. and Narvaez, D. (Eds.) (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J. and Thoma, S. J. (1999a). *Post-conventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum.
- Rest, J. R, Narvaez, D., Bebeau, M. J. and Thoma, S. J. (1999b). A Neo- Kohlbergian approach: The Dit and Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 291-324.

- Retuerto, A. (2002). Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia
- Revenga, M. (1992). Percepción de la educación familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Ribot, Th. (1879). *La psychologie allemande*. Paris: Alcan.
- Ribot, Th. (1924), *Psicología de los sentimientos*. Madrid: Daniel Jorro.
- Richerson, P. J. y Boyd, R. (2005). *Not by Genes Alone: How Culture Transformed Human Evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ridley, K.B.T. (2001). Predicting children's self-esteem from parental self-esteem, race, social class status and racial preference. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 61 (12-B), 6719.
- Riva Amella, J. L., (2009). *Cómo estimular el aprendizaje*. Editorial Océano. Barcelona.
- Rizzolatti, G. and Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trend in Neuroscience*, 21, 188 -194. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9610880>
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M., Bettinardi, V., Perani, D. and Fazio, F. (1996). Localization of grasp representation in humans by positron emission tomography: 1. Observation versus execution. *Experimental Brain Research*, 111, 246-252. <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00227301#page-1>
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. and Gallese, V. (2001). Neurophysiological Mechanisms Underlying the Understanding and Imitation of Action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 661.670. DOI:10.1038/35090060
- Rogers, C. R. (1980). *Psicoterapia Centrada en el Cliente: Práctica, Implicaciones y Teoría*. Barcelona: Paidós.
- Roid, G. H. and Fitts, W. H. (1989). *Tennessee Self-Concept Scale fJSCS): Revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1976). Naturaleza de las Actitudes. En D. L. Sills (dir). *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, V 1, (pp.14-22). Madrid: Aguilar.

- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values*. New York: The Free Press.
- Rodrigo, M. J. (1985). Desarrollo moral y perspectivismo social. En J. L. Vega, *Psicología Evolutiva*. Madrid.: UNED.
- Rogers, C. R., López, S. M., y Corona, J. L. (1980). *Carl Rogers: el poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Rogers, S.J. (1999). Wives income and marital Quality: Are there reciprocal effects? *Journal Marriage and the Family*, 61, 123-132.
<http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/Rodgers1999.pdf>
- Roser, M. and Gazzaniga M. S. (2004). Automatic Brains Interpretive Minds . *Current Directions in Psychological Science*, 13 (2), 56-59.
DOI: 10.1111/j.0963-7214.2004.00274.x
- Rozin, P., (1997). Moralization. In A. Brandt y P. Rozin (comps.), *Morality and Health*, pp. 379-401. New York: Routledge.
- Rousseau, J.J. (1973). *Discurso sobre el origen de los fundamentos de la desigualdad entre los hombre* (pág. 35, 71).Barcelona: Editorial Península.
- Rosenberg, M. (1973). *La Autoimagen del Adolescente y la Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self* . New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-Concept from Middle Childhood Through Adolescence. In Suls. J. and Greenwald, A. (Eds.). *Psychological Perspectives on The Self*, 3, pp.107-131. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rosenberg, M. and Kaplan, H. B. (1982). *Social Psychology of the Self-Concept*. Arlington Heights II: Harlan Davison.
- Rosenberg, M. and Pearlin, L. I. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *American Journal of Sociology*, 84 (1), 53-77.
<http://www.jstor.org/stable/2777978>
- Ross, L., and Nisbett, R. M. (1991). *The person and the situation: Perspectives on social psychology*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ruegger, D., and King, E.W. (1992). A study of the effect of age and gender upon student business ethics. *Journal of Business Ethics*, 11, (3), 179–186.
<http://link.springer.com/article/10.1007/BF00871965#page-1>
- Ruiz de Azúa, S. (2006). El autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad. Tesis doctoral. Vitoria-Gasteiz. Universidad del País Vasco.

- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. D. G. Bobrow and A. Collins (Comps.) *Representation and understanding studies in cognitive science*. New York: Academy Press.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. R. J. Spiro (Comp.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sotelo, M. J. and Sangrador, J. L. (1999). Correlations of self-ratings of attitude towards violent groups with measures of personality, self-esteem, and moral reasoning. *Psychological Reports*, 84 (2), 558-560.
DOI:10.2466/pr0.1999.84.2.558
- Sánchez, M. D. (2005). Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sánchez-Cánovas, J. L. y Sánchez López, M. P. (1994). *Psicología Diferencial: Diversidad e individualidad humanas*. Ed. Centro de Estudios Ramón Areces S.A. Madrid.
- Sánchez, S. y Palomo, M. J. (2014). Estudio exploratorio sobre Razonamiento Moral y Deseabilidad Social. Relación e implicaciones. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 10 (1), 17-34.
<http://www.psiquiatriainfantil.org/2014/2014%281-2%29.pdf>
- Santamaría, C. (1995). *Introducción al razonamiento humano*. Madrid: Alianza Psicología Menor.
- Sanchís, P. (1986). Análisis diferencial de los valores en la adolescencia: bases para una intervención. *Tesis de Licenciatura*. Valencia: Universitat de València.
- Schank, R.C. (1981). *Reading and understanding: Teaching from the perspective of artificial intelligence*. Hillsdale. New Jersey.: Lawrence Erlbaum.
- Scheler, M. (1941). Ética, 2 vols. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Schneiderman, J. W., Furman, M. and Weber, J. (1989). Self-esteem and chronic welfare dependency. In: A. M. Mecca, N. J. Smelser and J. Vasconcellos (Eds.), *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.
- Scholl, B. J. and Nakayama, K. (2002). Causal capture: contextual effects on the perception of collision events. *Psychological Science*, 13, 493-498.
DOI:10.1167/1.3.476

- Scholl, B. J. and Tremoulet, P. (2000). Perceptual causality and animacy. *Trends in Cognitive Science*, 4 (8), 299-309.
<http://www.cog.brown.edu/courses/cg2000/papers/CG195SchollTrends.pdf>
- Schopenhauer, A. (1948). *The World as Will and Idea*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant health. *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), 201-269. DOI: 10.1002/1097-0355(200101)
- Schore, A. N. (2003). *After Dysregulation and Disorders of the Self. Norton Series on Interpersonal Neurobiology*. New York: W. W. Norton.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative Influences on Altruism In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 10, (pp. 221-279). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, (pp.1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson, and M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*, Vol. 8, (pp. 1-24). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S. H. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo and J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações* [Values and behavior in organizations] (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5 (2), 136–182.
 DOI:10.1163/156913306778667357
- Schwartz, S. H. and Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multi-method studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (6), 1010-1028. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.1010>
- Shiraishi, T., Saito, H., Ito, H. and Oi, M. (2006). Observation and imitation of nursing actions: A NIRS study with experts and novices. *Studies in Health and Technology Informatics*, 122, 820 – 821.
<http://ebooks.iospress.nl/publication/9361>

- Shweder, R. A., Mahapatra, M. and Miller, J. G. (1987). Culture and moral development. In: The emergence of morality in young children (pp. 1-83). Chicago: University of Chicago Press.
- Singer, P. (2007). Moralidad, Razón y Derechos de los Animales, en De Waal, F., (comps.) *Primates y Filósofos, La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Singer, T. B., Seymout, J., O'Doherry, J., Kaube, H., Dolan, R. J. and Frith Ch. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303, 1157- 1162. DOI: 10.1126/science.1093535.
- Skyrms, B. (2007). *La caza del ciervo y la evolución de la estructura social*. Santa Cruz de Tenerife : Editorial Melusina.
- Smetana, J. G. (1981a). Reasoning in the personal and moral domains: Adolescent and young adult women's decision-making regarding abortion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2 (3), 211-226.
[http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(81\)90002-2](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(81)90002-2).
- Smetana, J. G. (1981b). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336. DOI: 10.2307/1130363
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60 (5), 1052-1067.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1130779?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21106465716871>
- Smith, M. B. (1963). Personal values in the study of lives. En R. W. White , *The study of Lives*, cap. 14. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-32.
DOI: 10.1037//0033-2909.97.2.202
- Sommer, M. A. and Wurtz, R. H., (2008). Brain Circuits for the Interantional Monitoring of Movements. *Annual of Neuroscience*, 31 (1), 317-338.
DOI: 10.1146/annurev.neuro.31.060407.125627
- Stallen, M. and Sanfey, A. G. (2013). The Cooperative Brain. *The Neuroscientist*, 19 (3), 292-303.
http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/588791/22710218/1368782076793/Stallen_Sanfey_CooperativeBrain.pdf?token=HpbF4NbnDsQvvri1tfWg04XD5%2B0%3D

- Strong, E. K., Jr. (1943). Vocational interests of men and women. Stanford: Stanford University Press.
- Steiger, J. H., and Lind, C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*, in Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Stewart, I. and Pascual Leone, J. (1992). Mental Capacity Constraints a Development of Moral Reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54 (3), 251-287. DOI:10.1016/0022-0965(92)90020-7
- Spranger, E. (1928). Types of men. Halle: Max Niemeyer. Traducción castellana: *Tipos de vida*. Madrid: Revista de Occidente, 7, 1972.
- Suárez C. C. (2009). Cuadernos de la maestría en docencia e investigación universitaria. Vol 2. Libro temático: desarrollo moral y social. Carmen Cecilia Suárez Mantilla (compilador). Bogotá D. C. Universidad Sergio Arboleda: Fondo de Publicaciones.
- Stanga, K. G. and Turpen, R.A. (1991). Ethical judgments on selected accounting issues: an empirical study. *Journal of Business Ethics*, 10 (10), 739–747. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00705708#page-1>
- Sullivan, R. S. (1953). *Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Super, D. E. and Carites, J. O. (1962). Appraising vocational fitness. New York: Harper – Row. Traducción castellana: *La medida de las aptitudes profesionales*. Madrid: Espasa- Calpe.
- Tabachnick, G. G. and Fidell, L. S. (2007). *Experimental Designs Usin ANOVA*. Belmont, CA: Duxbury.
- Tamayo, A. (1993). Valores de los adolescentes: ejes motivacionales. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (2), 140-151. http://www.researchgate.net/journal/00016896_Acta_psiquiatrica_y_psicologica_de_America_latina
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen (Ed.) *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Taylor, S. (2002). *Lazos vitales*. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

- Tennie, C., Call, J. and Tomasello, M. (2009). Ratcheting up the ratchet: on the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of Royal Society B.*, 364, 2405-2415.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2865079/pdf/rstb20090052.pdf>
- Tetlock, P. E., (2003) Thinking the unthinkable: sacred values and taboo cognitions. *Trends in Cognitive Science*, 7 (7), 320-324.
 DOI:10.1016/S1364-6613(03)00135-9
- Tyler, L. E., (1975). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova.
- Tomasello, M. (2000). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (4), 156 – 163.
 DOI:10.1016/S1364-6613(00)01462-5
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?*, Madrid: Katz Editores.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., and Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (3), 495-552.
 DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>
- Tomasello, M. and Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and Language* 18 (2), 121- 147. DOI: 10.1111/1468-0017.00217
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38, (2), 285-293.
<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03830.pdf>
- Trinkaus, W. K. (1954). The permanence of vocational interest of college freshmen. *Educational Psychology Measurement*, 14, 641-646.
<http://dx.doi.org/10.1177/001316445401400406>
- Tucker, D. M., Phan Luu and Derryberry D., (2005). Love Hurts: The Evolution of Empathic Concern through the Encephalization of Nociceptive Capacity. *Development and Psychopathology*, 17 (3), 699-713.
 DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579405050339>

- Tuomela, R. (2007), *The philosophy of sociality: The shared point of view*, Oxford: Oxford University Press.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. E. Tulving, and W. Donaldson (Comp.). *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Turiel, E. (1975). The development of social concepts: Mores, customs and conventions. D. J. De Palma y J. M. Foley (Eds.), *Moral development: Current theory and research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Turiel, E. (1978). Distinct conceptual and developmental domains. Social convention and morality. CH. Keasey. (Ed.), *Nebraska Symposium on maturation*. Vol. 25. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Turiel, E. (1978 a). The development of concepts of social structure: Social convention. In J. Glick, and A. Clarke-Stewart (Eds.). *The development of social understanding*. New York: Garner Press.
- Turiel, E. (1978 b). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon (Ed.). *New directions for child development*. Vol. 1: *Social cognition*. San Francisco CA : Jossey-Bass.
- Turiel, E. (1979). *El desarrollo moral*. Madrid: Morata.
- Turiel, E. (1984) *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E. (1994). Morality, authoritarianism, and personal agency in cultural contexts. In R. J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 271-302). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (comp.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 863-932). New York: Wiley Press.
- Ullman, J. B. (1996). Structural equation modeling. In B. Tabachnick and L. Fidell (Eds.) *Using multivariate statistics* (pp. 709-812). New York: HarperCollins.
- Vautrin D. (2008). *Una memoria perfecta*. Editorial Hispano Europea S. A. L'Hospitalet, Barcelona.
- Vygotskii, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Ediciones Akal.

- Verplanken, B. and Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (3), 434-447.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.3.434>
- Wainryb, C. and Turiel, E. (1994) Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, 65, 840 – 851.
 DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00844.x
- Wechkin, S., Masserman, J. H. and Terris, W. (1964). Shock to a conspecific as an aversive stimulus. *Psychonomic Science*, 1, 447-448.
<http://link.springer.com/article/10.3758/BF03342783>
- Wegner, D. (2002). *The Illusion of Conscious Will*. Cambridge MA: MIT Press.
- Weiss, T., Straube, T., Boettcher, J., Hecht, H., Spohn, D. and Miltner, W. H. R. (2008). Brain activation upon selective stimulation of cutaneous C- and A δ -fibers. *NeuroImage*, 41 (4), 1372–1381. doi:10.1016/j.neuroimage.2008.03.047
- Wells, L. E. and Marwell, G. (1976). *Self-Esteem: it's Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills, C A.: Sage Publications.
- Wiest, D. J., Wong, E.H. and Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence*, 33 (131), 601-618.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9831878>
- Wild, B., Erb, M., Eyb, M., Bartels, M. and Grodd, W. (2003). Why are smiles contagious? An fMRI study of the interaction between perception of facial affect and facial movements. *Psychiatry Research*, 123 (1), 17–36.
 DOI:10.1016/S0925-4927(03)00006-4
- Wilgenbusch, T. and Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0089000>
- Williams, G. C. (1966). *Adaptation and natural selection*. Princenton Univrsity Press: N. J.
- Wilson, F. T. (1953). Some special ability test scores of gifted children. *Journal of Genetic Psychology*, 82 (1), 59 – 68. DOI:10.1080/08856559.1953.10533655
- Wilson, J. Q. (1993). *The Moral Sense*. New York: Free Press.

- Wilson, S. M., Saygin, A. P., Sereno M. I. and Iacoboni, M. (2004). Listening to speech activates motor areas involved in speech production. *Nature Neurociencie*, 7, 701-702. DOI:10.1038/nn1263
- Wilson, T. D. (2004). *Strangers to ourselves*. New York: Belknap.
- Wong, D. B. (2006). *Natural moralities*. New York: Oxford University Press.
- Wundt, W. (1990). *Elementos de la Psicología de los Pueblos*. Barcelona: Alta Fulla
- Wylie, R. (1961). *The self concept*. Lincoln: University Nebraska Press.
- Wylie, R. (1979). The Self Concept. (Vol. II): *Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zacks, J. M., Braver, T. S., Sheridan, M. A., Donaldson, D. I., Snyder, A. Z., Ollinger, J. M., Buckner, R. L. and Raichle, M. E. (2001). Human brain activity time-locked to perceptual event boundaries. *Nature Neuroscience*, 4 (6), 651-655.
<https://pages.wustl.edu/files/pages/imce/dcl/zacksnatneuro01.pdf>
- Zacks, J. M., and Tversky, B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 3-21.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.3>
- Zahn – Waxler, C., Hollenbeck, B. and Radke – Yarrow, M. (1984). The origins of empathy and altruism, en M. W. Fox y L. d. Mickley (comps.). *Advances in Animal Welfare Science*, (21-39). Washington DC: Humane Society of U. States.
- Zajonc, R. (1984). On the primacy of affect. *American Pssychologist*, 39 (2), 117-123.
<http://www.ibl.liu.se/student/kognitionsvetenskap/729g02/filarkiv/ht11/1.297568/zajoncprimacy.pdf>
- Zerpa, C. y Ramírez, J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*, 25 (74), 427-450.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zimbardo, P. (2011). *El efecto Lucifer: el porqué de la maldad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Zimmerman, B. J. and Levy, G. D. (2000). Social cognitive predictors of prosocial behavior toward same and alternate race children among white pre-schoolers. *Current Psychology* 19 (3), 175–193.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12144-000-1014-8?LI=true#page-1>

Apéndice I

- . Escala de Autoconcepto de Tennessee: Tennessee Self Concept Scale (TSCS), W. H. Fitts, (1955, 1965)
- . Inventario de valores de M. Roakeach: Roakeach Value Survey (RVS), Roakeach, (1967, 1973)
- . Cuestionario Sobre Problemas Sociomorales (*Defining Issues Test, DIT*), J. Rest, (1979, 1986)

TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE

IDENTIFICACIÓN: _____

SEXO: (Tachar lo que proceda) Hombre (1) Mujer (2)

EDAD: _____

Fecha de Hoy: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Estudios realizados: _____

Nº de hermanos (contándose uno mismo): _____

Lugar que se ocupa dentro del nº de hermanos: _____

Las afirmaciones que a continuación aparecen tienen como finalidad describirte a ti mismo tal como tú te ves. Contéstalas como si te estuvieras describiendo a ti mismo. Lee cada una cuidadosamente, después selecciona una de las cinco respuestas posibles. No omitas ninguna respuesta. Pon una "X" a la respuesta que prefieras. Cada una de las afirmaciones puede ser:

(1) (2) (3) (4) (5)	COMPLETAMENTE FALSA: C.F. BASTANTE FALSA: B.F. ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F BASTANTE VERDADERA: B.V. COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V	C.F	B. F	V/F	B/V	C.V
	1.- Tengo buena salud					
	2.- Soy una persona atractiva					
	3.- Me considero descuidado/a					
	4.- Soy una persona decente					
	5.- Soy una persona honesta					
	6.- Soy una mala persona					
	7.- Soy alegre					
	8.- Me llevo bien con la gente					
	9.- Soy un "don nadie"					
	10.- Tengo una familia que siempre me ayudaría ante cualquier tipo de problemas					

(1)	COMPLETAMENTE FALSA: C.F.	C.F	B. F	V/F	B/V	C.V
(2)	BASTANTE FALSA: B.F.					
(3)	ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F					
(4)	BASTANTE VERDADERA: B.V.					
(5)	COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V					
	11.- Pertenezco a una familia feliz					
	12.- Mis amigos no tienen confianza en mí					
	13.- Soy una persona amigable					
	14.- Soy popular entre los hombres					
	15.- No estoy interesado en lo que hacen otras personas					
	16.- Np siempre digo la verdad					
	17.- Me enfado algunas veces					
	18.- Me gusta mostrarme siempre aseado y arreglado					
	19.- Siempre tengo dolores de cabeza					
	20.- Soy una persona enferma					
	21.- Soy una persona religiosa					
	22.- Soy una persona inmoral					
	23.- Soy una persona moralmente débil					
	24.- Tengo mucho autocontrol de mí mismo					
	25.- Soy una persona odiosa					
	26.- Me estoy volviendo loco, estoy perdiendo la cabeza					
	27.- Soy una persona importante para mis amigos y familia					
	28.- Mi familia no me quiere					
	29.- Pienso que mi familia no confía en mí					
	30.- Soy popular entre las mujeres					
	31.- Estoy molesto con todo el mundo					
	32.- Me cuesta hacer amigos					
	33.- A veces pienso cosas de las que creo que no debo hablar					
	34.- A veces, cuando no me encuentro bien, me enfado					
	35.- No soy ni muy gordo ni muy delgado					
	36.- Me gusta mi apariencia física					
	37.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo					
	38.- Estoy satisfecho con mi conducta moral					
	39.- Estoy satisfecho de mis relaciones con Dios					
	40.- Debería ir más a menudo a la Iglesia					

(1)	COMPLETAMENTE FALSA: C.F.					
(2)	BASTANTE FALSA: B.F.	C.F	B. F	V/F	B/V	C.V
(3)	ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F					
(4)	BASTANTE VERDADERA: B.V.					
(5)	COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V.					
41.-	Estoy satisfecho de ser lo que soy					
42.-	Soy tan agradable como debería ser					
43.-	Me desprecio a mí mismo					
44.-	Estoy satisfecho con mis relaciones familiares					
45.-	Comprendo a mi familia correctamente					
46.-	Debería confiar más en mi familia					
47.-	Soy tan sociable como deseo					
48.-	Trato de agradar a los demás pero, sin sobrepasarme					
49.-	No soy aceptable socialmente					
50.-	No me gustan todas las personas que conozco					
51.-	De vez en cuando, me río de los chistes verdes					
52.-	No soy ni muy alto ni muy bajo					
53.-	No me siento tan bien como debiera					
54.-	Debería tener más atractivo sexual					
55.-	Soy tan religioso como en realidad deseo					
56.-	Desearía poder ser más digno de confianza					
57.-	No debería decir tantas mentiras					
58.-	Soy tan listo como desearía ser					
59.-	No soy la persona que me gustaría ser					
60.-	Me gustaría no darme por vencido tan fácilmente					
61.-	Trato a mis padres tan bien como debería					
62.-	Soy demasiado sensible a las cosas que dice mi familia					
63.-	Debería querer más a mi familia					
64.-	Estoy satisfecho de la manera como trato a los demás					
65.-	Desearía ser más educado con los demás					
66.-	Debería llevarme mejor con los demás					
67.-	A veces soy un poco crítico					
68.-	A veces me gusta decir tacos					
69.-	Me cuido muy bien físicamente					
70.-	Trato de ser cuidadoso con mi apariencia					

(1)	COMPLETAMENTE FALSA: C.F.					
(2)	BASTANTE FALSA: B.F.	C.F	B. F	V/F	B/V	C.V
(3)	ENTRE VERDADERA Y FALSA: V/F					
(4)	BASTANTE VERDADERA: B.V.					
(5)	COMPLETAMENTE VERDADERA: C.V.					
	71.- Con frecuencia soy torpe en los movimientos					
	72.- Soy fiel a mi religión en mi vida cotidiana					
	73.- Intento cambiar cuando sé que estoy haciendo cosas incorrectas					
	74.- A veces se me ocurre hacer cosas muy malas					
	75.- Yo siempre puedo salir airoso en cualquier situación					
	76.- Acepto los reproches sin enfadarme					
	77.- Hago cosas sin pensarlas previamente					
	78.- Trato de jugar limpio con mis amigos y familia					
	79.- Tengo verdadero interés por mi familia					
	80.- Cedó fácilmente ante mis padres					
	81.- Trato de comprender el punto de vista de otras personas					
	82.- Me llevo bien con los demás					
	83.- No perdono fácilmente a los demás					
	84.- Preferiría más ganar que perder en un juego					
	85.- Me encuentro físicamente bien la mayoría de las veces					
	86.- Se me dan mal los deportes y juegos					
	87.- Duermo con dificultad					
	88.- Hago lo correcto la mayoría de las veces					
	89.- A veces uso medios no limpios para seguir adelante					
	90.- Tengo problemas cuando hago lo correcto					
	91.- Soluciono mis problemas fácilmente					
	92.- Cambio mucho de opinión					
	93.- Intento alejarme de mis problemas					
	94.- Ayudo en las faenas de casa					
	95.- Discuto con mi familia					
	96.- No actúo como mi familia cree que debería hacerlo					
	97.- Veo los aspectos positivos de los demás					
	98.- No me siento a gusto con otras personas					
	99.- Me cuesta hablar con los desconocidos					
	100.- De vez en cuando, dejo para mañana lo que debería hacer hoy					

ESCALA DE VALORES (A) DE ROKEACH

INSTRUCCIONES

ESTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO DETECTAR LOS SISTEMAS DE VALORES QUE TIENEN LAS PERSONAS.

EN ESTA PÁGINA Y LA SIGUIENTE ENCONTRARÁS UNA LISTA DE DIECIOCHO FRASES. UNAS TENDRÁN PARA TÍ MÁS IMPORTANCIA QUE OTRAS. LÉELAS CUIDADOSAMENTE Y ORDÉNALAS SEGÚN TUS PREFERENCIAS, COLOCÁNDOLE UN **1 A LA MÁS IMPORTANTE, UN 2 A LA SIGUIENTE**, Y ASÍ, SUCESIVAMENTE, HASTA COMPLETAR LAS DIECIOCHO, DE TAL FORMA QUE **LA FRASE MENOS IMPORTANTE QUEDE MARCADA CON EL NÚMERO 18**.

UNA VEZ COMPLETADO EL CUESTIONARIO, VUELVE A EXAMINARLO Y SI NO ESTÁS DE ACUERDO CON ALGUNA DE LAS RESPUESTAS, HAZ LOS CAMBIOS QUE CONSIDERES OPORTUNOS.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS. LA MEJOR RESPUESTA ES TU PROPIA ELECCIÓN. DISPONES DE TODO EL TIEMPO QUE NECESITES.

ITEM	Orden
1.- Tener una vida confortable (apacible, cómoda, sin problemas económicos)	
2.- Tener una vida excitante (activa, estimulante)	
3.- Tener un sentido de realización (de hacer algo útil, importante)	
4.- Tener un mundo en paz (libre de guerras y conflictos)	
5.- Tener un mundo agradable (bonito, hermoso)	
6.- Tener igualdad entre todos (iguales oportunidades para todos)	
7.- Tener seguridad familiar (cariño, amor de unos a otros)	
8.- Tener libertad (para hablar, independencia)	
9.- Tener felicidad (satisfacción, estar contento)	
10.- Tener equilibrio interno (armonía, estar libre de conflictos internos)	
11.- Realización del amor (intimidad sexual y espiritual)	
12.- Tener seguridad nacional (protección ciudadana y frente a ataques)	
13.- Tener placer (hacer las cosas que me gustan y agradan)	
14.- Lograr la salvación (la vida eterna, ganar el cielo)	
15.- Tener respeto hacia uno mismo (autoestima, apreciarse a uno mismo)	
16.- Tener respeto y admiración de los demás (reconocimiento social)	
17.- Tener verdadera amistad	
18.- Tener sabiduría (conocimiento y sensatez frente a los problemas de la vida)	

A CONTINUACIÓN TIENES OTRA LISTA DE DIECIOCHO FRASES. CLASIFICALAS DE IGUAL MODO QUE EN LA LISTA ANTERIOR, SEGÚN EL ORDEN DE IMPORTANCIA QUE TENGAN PARA TÍ, DÁNDOLE A **LA MÁS IMPORTANTE EN NÚMERO 1 Y ASÍ SUCESIVAMENTE.**

ITEM	Orden
19.- Ser ambicioso (tener aspiraciones, querer conseguir muchas cosas)	
20.- Ser abierto (comprensivo, liberal)	
21.- Ser competente (capaz, efectivo)	
22.- Ser alegre (estar contento)	
23.- Ser limpio (ser aseado, ordenado)	
24.- Ser valiente (defender las propias ideas)	
25.- Ser indulgente (tolerante, condescendiente)	
26.- Ser servicial (ayudar a los demás)	
27.- Ser honrado (ser sincero, decir siempre la verdad)	
28.- Ser creativo (hacer o imaginar cosas nuevas)	
29.- Ser independiente (valerse por uno mismo, confianza en sí mismo)	
30.- Ser intelectual (inteligente, reflexivo)	
31.- Ser lógico (saber razonar correctamente)	
32.- Ser cariñoso (ser tierno, afectuoso)	
33.- Ser obediente (disciplinado, respetuoso)	
34.- Ser educado (tener buenas costumbres y modales, ser cortés)	
35.- Ser responsable (respetar lo acordado, ser fiable)	
36.- Ser controlado (saber autocontrolarse, dominarse)	

HOJA DE RESPUESTAS

DIT

Defining Issues Test

James Rest

(Cuestionario de Problemas Sociomorales)

Traducido y adaptado por:

Esteban Pérez-Delgado

Vicenta Mestre Escrivá

M^a Dolores Frías Navarro

M^a José Soler Boada

Universitat de València

Nombre o código del sujeto:

Nivel de Estudios:

Profesión:

Profesión del padre / madre:

Edad:

 años

Sexo: Varón

 1

/Mujer

 2

Fecha de hoy:

CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS SOCIOMORALES D. I. T.

Este cuestionario trata de conocer cómo piensa la gente sobre problemas sociales. Por lo general, las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto. En este cuestionario las respuestas no pueden tener la misma exactitud que en matemáticas. A continuación te presentamos varios problemas en forma de historias y nos gustaría que nos contaras lo que piensas sobre ellas. Las respuestas serán analizadas mediante ordenador.

Por favor, danos la información siguiente y anótala en la **HOJA DE RESPUESTAS**:

Nombre Edad Sexo Estudios realizados Trabajo / profesión Profesión del padre / madre

En este cuestionario te pedimos tu opinión sobre varios problemas. He aquí un ejemplo:

“Jaime está pensando en comprarse un coche nuevo. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo medio. El coche que compre será el único coche familiar. Se va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también algunas veces para viajes más largos. Mientras decide qué coche es el que debe comprar, Jaime cae en la cuenta de que hay muchas cosas que considerar”.

Si tú fueras Jaime, a la hora de comprarte el coche ¿qué nivel de *importancia* tendría cada una de ellas?

Abajo hay una lista de cosas, señala con una cruz la importancia que tiene cada una de ellas.

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE A DEL CUESTIONARIO

En la parte izquierda para cada cuestión marca con una cruz uno de los recuadros. Por ejemplo, si tú piensas que la 1ª afirmación no es importante para tomar una decisión a la hora de comprar el coche, pon una cruz en el recuadro de la derecha *Ninguna* o si piensas que la cuestión 5ª tiene muchísima importancia, pon una cruz en el recuadro *Muchísima*, y así sucesivamente. Veamos un ejemplo de la *Parte A*.

Nivel de Importancia

Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	Nº	CUESTIONES
			X		1.	Si el vendedor de coches está en la misma finca donde vive Jaime (nótese que la persona que toma la decisión no le da importancia).
X					2.	Sería más conveniente y económico un coche de segunda mano (esto es muy importante y por eso la cruz está en la parte más a la izquierda).
	X				3.	Si el color es verde, que es el color favorito de Jaime.
				X	4.	Si la eslora del coche es de 200 (si no se entiende la frase, no se le da importancia y por tanto se marca la cruz en el recuadro de la derecha).
X					5.	Si sería más conveniente un coche espacioso y grande que pequeño.
				X	6.	Si los frontales son diferentes (si la frase suena a chino, no se le da importancia).

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE B DEL CUESTIONARIO

De la lista de preguntas del ejemplo anterior selecciona las cuatro más importantes de todo el grupo por orden de importancia, poniendo una cruz en el recuadro de la cuestión que consideres la más importante y así sucesivamente para la segunda cuestión más importante, para la tercera y para la cuarta.

Debes tener presente que las preguntas más importantes se han marcado más a la izquierda que las menos importantes. En el ejemplo anterior la 2ª y la 5ª. Para decidir ahora cuáles son las cuatro más importantes por orden de importancia, debes releer la 2ª y la 5ª para ver cuál de las dos es más importante y seguir con las siguientes hasta jerarquizar las cuatro preguntas más importantes.

***SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MAS IMPORTANTES PARA TI
ANOTA TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS***

Por orden de importancia				
1ª				
2ª				
3ª				
4ª				
<i>nº de ítem</i>				

**RECUERDA QUE SIEMPRE DEBES ANOTAR TU RESPUESTA EN LA
HOJA DE RESPUESTAS QUE TE HEMOS FACILITADO**

POR FAVOR, NO HAGAS MARCAS EN EL CUADERNILLO DE DILEMAS

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO

En América una mujer estaba a punto de morir debido a una clase especial de cáncer. Había una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un tipo de radium que un farmacéutico de esa misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era caro de hacer, pero el farmacéutico cobraba diez veces lo que le costaba. Gastaba 2.000 ptas. y cobraba 20.000 por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles dinero prestado, pero sólo pudo juntar 10.000 ptas., la mitad de lo que costaba. Entonces le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barato o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico le dijo: "No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto". Así que Enrique, desesperado, pensó entrar en la farmacia por la noche y robar el medicamento para su mujer.

¿Debía Enrique robar la medicina?

Elija una de las alternativas (*Sí debía; No podía decidir; No debía*) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Nº CUESTIONES

1. Las leyes del país están para ser respetadas.
2. ¿Es solamente natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella hasta el extremo de robar para ayudarle?
3. Que Enrique se arriesgue a que le disparen mientras roba o a ir a la cárcel, a cambio de que robando el medicamento pudiera ayudar
4. Si Enrique es un boxeador profesional, o tiene considerable influencia entre boxeadores o profesionales.
5. Si Enrique roba para sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.
6. Si los derechos del farmacéutico sobre su invención (patente) han de ser respetados.
7. Si la esencia de la vida va más allá de la muerte, colectiva e individualmente.
8. ¿Qué valores son básicos para regular cómo las personas se comportan unas con otras?
9. Si al farmacéutico se le ha de permitir ampararse bajo una ley despreciable que sólo protege a los ricos.
10. Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad.
11. Si el farmacéutico merece que le roben por ser tan codicioso y cruel.
12. Si robando en un caso como éste se aportaría un mayor bien a la sociedad en general o no.

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

2. LA OCUPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En una ciudad de España, la Universidad hacía tiempo que no invertía su dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, un año, el conjunto de los profesores y de los alumnos, votaron una resolución por la que se exigía a la Administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la Universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que, un día, doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio del Rectorado, donde está la Administración, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el Rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

¿Debían los estudiantes ocupar el edificio?

Elija una de las alternativas (*Sí debía; No lo sé; No debía*) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Nº

CUESTIONES

- | | |
|-----|--|
| 1. | ¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para protestar? |
| 2. | ¿Tienen los estudiantes algún derecho a ocupar un edificio que no es suyo? |
| 3. | ¿Se dan cuenta los estudiantes de que podrían ser arrestados e incluso expulsados de la Universidad? |
| 4. | ¿La ocupación del edificio podría a la larga beneficiar a mucha gente? |
| 5. | Si el rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática. |
| 6. | ¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes? |
| 7. | ¿Ocupar un edificio que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia? |
| 8. | ¿Permitir a un estudiante ocupar un edificio alentaría a otros estudiantes a hacer lo mismo? |
| 9. | ¿Tuvo el rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo? |
| 10. | Si la administración de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios. |
| 11. | ¿Los estudiantes siguen principios que ellos creen que están por encima de la ley? |
| 12. | Si las decisiones de la universidad deben ser respetadas por los estudiantes. |

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

3. EL PRESO EVADIDO

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se evadió de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó el nombre de Martínez. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, su vieja vecina, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quien la policía había estado buscando.

¿Debía la Sra. García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que éste volviera a la cárcel?

Elija una de las alternativas (*No debía; No lo sé; Sí debía*) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Nº

CUESTIONES

- | | |
|-----|---|
| 1. | ¿El Sr. Martínez no ha tenido suficiente tiempo para demostrar que no es una mala persona? |
| 2. | Cada vez que alguien escapa del castigo por un delito ¿no se fomenta que se cometan más delitos? |
| 3. | ¿No estaríamos mejor sin cárceles y sin la opresión de nuestros sistemas legales? |
| 4. | ¿Ha pagado realmente el Sr. Martínez su deuda a la sociedad? |
| 5. | ¿No estaría fallando la sociedad en lo que el Sr. Martínez debería justamente esperar? |
| 6. | Si exceptuamos a la sociedad, ¿qué beneficio aportan las cárceles, particularmente a personas buenas y caritativas? |
| 7. | ¿Hasta qué punto se puede ser tan cruel y sin corazón como para meter de nuevo en la cárcel al Sr. Martínez? |
| 8. | ¿Sería justo que los demás presos cumplan la condena si el Sr. Martínez se escapa? |
| 9. | ¿Se comportó la Sra. García como una buena amiga del Sr. Martínez? |
| 10. | ¿No es un deber del ciudadano denunciar a un delincuente fugado sin considerar las circunstancias? |
| 11. | ¿Cómo se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común? |
| 12. | ¿Meter en la cárcel al Sr. Martínez aportaría a éste algún bien o serviría para proteger a alguna otra persona? |

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

4. EL DILEMA DEL DOCTOR

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer del que no podía curarse. Sólo le quedaban 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina, por ejemplo, le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor, y en sus periodos de calma, pedía al doctor que le diera la suficiente morfina para acabar con la vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

¿Qué debería hacer el doctor?

Elija una de las alternativas (*Le debería dar una sobredosis; No lo sé; No de e debería dar una sobredosis*) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Nº

CUESTIONES

- | | |
|-----|---|
| 1. | Si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis. |
| 2. | ¿Las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis sería lo mismo que matarla? |
| 3. | Si la gente sería mejor si la sociedad no reglamentara sus vidas ni incluso sus muertes. |
| 4. | Si el doctor podría hacerlo como si hubiera sido consecuencia de un accidente o percance. |
| 5. | ¿Puede el Estado forzar a que alguien continúe su vida si éste no quiere? |
| 6. | ¿Qué valor tienen la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales? |
| 7. | Si el doctor se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más de lo que pueda pensar la gente. |
| 8. | Ayudar a alguien a terminar con su vida es siempre un acto responsable de cooperación. |
| 9. | Si sólo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona. |
| 10. | Por qué valores se rige el doctor en su propia vida personal |
| 11. | ¿Puede la sociedad permitir que cada uno termine su vida cuando quiera? |
| 12. | ¿Puede la sociedad permitir el suicidio o la eutanasia y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir? |

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

5. EL SR. GÓMEZ

El Sr. Gómez era el propietario y encargado de una estación de servicio. Quería contratar otro mecánico para que le ayudara, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que encontró que parecía ser un buen mecánico era el Sr. Vargas, pero era de raza gitana. Aunque el Sr. Gómez no tenía nada en contra de los gitanos, temía contratar al Sr. Vargas porque a muchos de sus clientes no les gustaban los gitanos. Sus clientes podrían dejar de serlo si el Sr. Vargas trabajaba en la estación de servicio. Cuando el Sr. Vargas preguntó al Sr. Gómez si podía trabajar, éste le dijo que ya había contratado a otro. Pero era falso porque no había encontrado a nadie tan bueno como el Sr. Vargas.

¿Qué debería haber hecho el Sr. Gómez?

Elija una de las alternativas (*Debería haberlo contratado; No lo sabe; No debería haberlo contratado*) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Nº

CUESTIONES

1. ¿Tiene el propietario de un negocio derecho a tomar sus decisiones en su propio negocio o no?
2. Si hay una ley que prohíba la discriminación racial en todos los contratos de trabajo.
3. Si Sr. Gómez tiene prejuicios contra los de raza gitana o si por el contrario no tiene ninguna aversión personal al negarle el trabajo.
4. Si contratar un buen mecánico o hacer caso a los deseos de los clientes sería mejor para su negocio.
5. ¿Qué diferencias individuales deben ser relevantes para decidir cuáles son los roles de cada uno en la sociedad?
6. Si el sistema capitalista competitivo debe ser totalmente abolido.
7. ¿Piensa la mayoría de la gente como los clientes del Sr. Gómez o está en contra de los prejuicios raciales?
8. Si contratar a personas eficientes como el Sr. Vargas sería aprovechar talentos que de otra forma se perderían.
9. ¿Sería coherente con los pensamientos y creencias propias del Sr. Gómez rechazar al Sr. Vargas para el puesto de trabajo?
10. ¿Sería el Sr. Gómez tan duro de corazón como para negar el trabajo al Sr. Vargas, sabiendo lo importante que es para éste el tener trabajo?
11. Si el mandamiento cristiano de "amarás a tu prójimo" se aplica a este caso
12. Si alguien está necesitado debería ser ayudado a pesar de lo que se tenga contra él.

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

6. EL PERIÓDICO

Alfredo, un estudiante de BUP, quería publicar un periódico a multicopista para que los estudiantes del Instituto pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política del Gobierno y contra algunas reglas del Instituto, como la que prohibía asistir a clase con el pelo largo. Cuando Alfredo comenzó a hacer el periódico, le pidió permiso al director. Este le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobara. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevo varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las dos semanas siguientes. El director no esperaba que el periódico de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Estos estaban tan ilusionados por el periódico que comenzaron a organizar actos de protesta contra la norma que prohibía el pelo y otras normas del Instituto. Los padres de los estudiantes, enfadados, se opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el periódico era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del periódico. Como razón le dijo que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del Instituto.

¿Debía el director impedir la publicación del periódico?

Elija una de las alternativas (*Debía suspender el periódico; No lo sabe; No debía suspender el periódico*) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Lea las **Cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

Nº

CUESTIONES

- | | |
|-----|---|
| 1. | ¿El director es más responsable ante los padres o ante los estudiantes? |
| 2. | ¿El director dio su palabra de que el periódico podía ser publicado durante largo tiempo o sólo prometió que aprobaría cada vez la publicación del periódico? |
| 3. | ¿Deberían los estudiantes comenzar a protestar cada vez más si el director paraliza el periódico? |
| 4. | Cuando el bienestar de la escuela está amenazado ¿tiene el director derecho a dar órdenes a los estudiantes? |
| 5. | ¿El director es libre para decir "no" en este caso? |
| 6. | Si con la prohibición del periódico el director impediría la discusión en profundidad de problemas importantes. |
| 7. | Si la orden del director haría perder a Alfredo su confianza en el mismo director. |
| 8. | Si Alfredo es realmente leal con su centro y buen ciudadano con su país. |
| 9. | ¿Qué efecto produciría la suspensión del periódico en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en su valores? |
| 10. | Si Alfredo está violando de alguna manera los derechos de los demás al publicar sus propias opiniones. |
| 11. | Si el director debería dejarse influenciar por unos padres enfadados cuando es él mismo quien mejor conoce lo que está pasando. |
| 12. | Si Alfredo está utilizando el periódico para crear descontento y rencores. |

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

n° de ítem	Historia 1ª Enrique y el medicamento				Historia 2ª La ocupación de los estudiantes				Historia 3ª El preso evadido				Historia 4ª El dilema del Doctor				Historia 5ª El Sr. Gómez				Historia 6ª El periódico											
	Pon		Una		Si debía		Si debía		Si debía		Si debía		Si debía		Si debía		Si debía		Si debía		Si debía		Si debía									
ITEM	Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna							
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
6																																
7																																
8																																
9																																
10																																
11																																
12																																
	Por orden de importancia				Por orden de importancia				Por orden de importancia				Por orden de importancia				Por orden de importancia															
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª