

DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN BACHILLERES DE AGUASCALIENTES

JOSÉ MATÍAS ROMO MARTÍNEZ

Resumen:

Se presenta parte de los resultados de una investigación realizada en ocho bachilleratos del municipio de Aguascalientes sobre el desarrollo del juicio moral y la solución de la crisis de identidad. El documento sólo muestra lo referente al primer aspecto y su relación con diversas características de los sujetos. Esta parte de la investigación se fundamenta en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg; el instrumento utilizado fue el Defining Issues Test (DIT) de James Rest. Los principales resultados son: el nivel de razonamiento moral predominante fue el convencional; en moralidad postconvencional se obtuvieron puntuaciones por debajo de otros estudios; la única variable relacionada con el juicio moral fue el género, en favor de las mujeres.

Abstract:

This article presents part of the results of a study completed in eight high schools in the municipality of Aguascalientes. The study was focused on the development of moral judgment and the solving of identity crises. The document shows aspects regarding only the first topic, as well as the relationship between the development of moral judgement and various student characteristics. This part of the research is based on Lawrence Kohlberg's theory of moral development; the instrument used was the Defining Issues Test (DIT) by James Rest. The main results showed that the predominant level of moral reasoning was conventional; scores for post-conventional morality were lower than other studies; and the only variable related to moral judgment was gender, in favor of the females.

Palabras clave: educación media-superior, educación y desarrollo, factores psicosociales, ética, psicología del desarrollo, México.

Key words: high school, education and development, psychosocial factors, ethics, developmental psychology, Mexico.

José Matías Romo es profesor investigador interino del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Av. Universidad núm. 940, CP 20100, Aguascalientes, Ags. CE: jmromoma@correo.uaa.mx

Introducción

Se presenta una parte de los resultados de un estudio realizado con bachilleres acerca del juicio moral¹ y la crisis de identidad; específicamente se muestra la información referida al primero. La investigación se realizó en un ambiente educativo, a saber: ocho planteles de distintos subsistemas, con diferentes modalidades, turnos y orientaciones. El objetivo principal fue realizar un diagnóstico del desarrollo del juicio moral en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de Aguascalientes en el ciclo escolar 2001-2002 y analizar si existe relación entre este tipo de razonamiento y diversas variables personales e institucionales (género, edad, semestre, modalidad de las instituciones, su tipo de control y orientación).

El antecedente directo de este trabajo –que fungió como tesis de maestría del autor– son las investigaciones realizadas por Barba (1998) con estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura, y Muñoz (2002) con alumnos de educación media, en el marco de la línea de investigación “Desarrollo moral y formación de valores” del Departamento de Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En conjunto, estos tres estudios hablan acerca del desarrollo del juicio moral de una muestra de estudiantes del estado de Aguascalientes, de acuerdo con la escala del *Defining Issues Test* o DIT y dentro del marco teórico que se presenta más adelante.

Desde las perspectivas psicológica y educativa, la adolescencia es considerada como un momento crucial, pues en esta etapa del desarrollo –que coincide plenamente con el bachillerato y el inicio de la educación superior– se dan cambios cualitativos de notable importancia; un ejemplo de éstos es el paso del pensamiento concreto a un tipo de pensamiento abstracto y formal de acuerdo con la teoría de Piaget (1983 y 1985 y Flavell, 1978).

Además, ya en el campo del desarrollo socioafectivo, los adolescentes comienzan –o al menos inician– su proceso de toma de decisiones en diferentes aspectos tales como la elección de una carrera, la adopción de un sistema de valores religiosos, políticos y morales, la definición de un rol social y sexual, etcétera, todos ellos elementos involucrados de manera directa con la formación integral que propone el sistema educativo. De hecho, este interés está presente en documentos de carácter normativo, que mencionan la trascendencia de la formación armónica de la personali-

dad, como es el caso, para el país en general, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos² y la Ley General de Educación así como, en particular la Constitución del Estado de Aguascalientes,³ su Ley de Educación y su Programa de Desarrollo Educativo 1999-2004 que hablan del tema de manera explícita.

Sin embargo, de diferentes maneras y por distintos medios podemos ver que la escuela, hasta el momento, no ha atendido eficazmente esta parte de su función formativa, por lo que diversos sujetos sociales (maestros, investigadores, padres de familia, etcétera) han señalado tal carencia de formación y han expresado la necesidad urgente de mejorar la formación ética en el proceso de socialización escolar (Barba, 2000:140). El problema que ha existido es que:

[...] la preocupación por la formación integral, en general, y el estudio de los valores y del desarrollo moral, en particular, ha dependido más de intereses de algunos investigadores y de algunas instituciones que de políticas de gobierno e institucionales claramente definidas (Wuest, 1995:332).

Así, el propósito de este trabajo es aportar elementos de análisis acerca de los estudiantes de bachillerato.

Una teoría cognitiva de la moral

El marco referencial de esta investigación es la teoría cognitivo-evolutiva del juicio moral de Lawrence Kohlberg, quien dio a conocer su trabajo a mediados del siglo pasado, con su tesis de doctorado. Esta teoría, por su consistencia y aplicabilidad, ha sido motivo de numerosos estudios en todo el mundo; en ella Kohlberg postula tres niveles de razonamiento moral –el preconvencional, el convencional y el postconvencional– y cada uno cuenta con dos estadios diferentes. Estos seis estadios son los que Rest utilizó en la conceptualización del DIT –instrumento utilizado en esta investigación– y de los que se habla en el apartado de resultados a manera de “perfiles de juicio moral”.

Cabe mencionar que Kohlberg partió del planteamiento piagetiano de un avance entre dos niveles de moralidad: de uno heterónomo a uno de carácter autónomo. En esencia, Piaget (1985a) estima que las normas morales internas son principios lógicos de justicia; por ello, el desarrollo intelectual y las experiencias de adopción de papeles en el grupo de compañeros

de la misma edad transforman naturalmente las percepciones de las reglas, pasando de las demandas autoritarias externas a las reglas acordadas por un grupo y los principios o valores internos. Las normas de justicia no son simplemente cuestiones de lógica abstracta sino, más bien, sentimientos de simpatía, gratitud y venganza tomados en forma lógica (Kohlberg, 1977:227). Kohlberg agrega a la teoría de Piaget el postulado de los tres niveles y los seis estadios.

Kohlberg (1987) considera que, puesto que el juicio moral es un tipo de razonamiento, para alcanzar un determinado estadio moral es necesario haber accedido a uno lógico o cognitivo de igual nivel o superior, esto es, que un sujeto puede estar en un estadio lógico más elevado que el moral, pero no a la inversa, es decir, que un individuo no puede tener un nivel de juicio moral mayor que el de pensamiento operacional, ya sea concreto o formal (Pérez Delgado y García Ros, 1991:58; Kohlberg, 1987:91). Esto se expresa en el cuadro 1, en donde se observa cómo a cada periodo cognitivo corresponde un nivel de juicio moral.

CUADRO 1

Relación entre los periodos del desarrollo cognitivo según Piaget y los niveles del desarrollo del juicio moral según Kohlberg

Periodos de desarrollo cognitivo	Niveles de desarrollo del juicio moral
Sensoriomotor	Preconvencional
Preoperatorio	(estadios 1 y 2)
Operacional concreto	Convencional (estadios 3 y 4)
Operacional formal	Postconvencional (estadios 5 y 6)

Siguiendo con el carácter cognitivo de su teoría, Kohlberg (1992:97) precisa que “la madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral”. Con esto indica que existen otros elementos, de carácter no cognitivo (sociales, afectivos, ambientales, físicos), que afectan este desarrollo, que también influyen de manera importante. Ante esto, Kohlberg define de la siguiente manera el desarrollo moral: “es el incremento en la interiorización de las reglas culturales básicas” (1977:223).

La definición anterior consta de dos elementos; el primero, acerca del incremento e interiorización, nos habla sobre un proceso de desarrollo de naturaleza cognitiva que implica la reintegración de las estructuras más primitivas en las nuevas más elaboradas, propias de estadios más avanzados. El segundo elemento –las reglas culturales básicas– hace referencia a la influencia del medio social y las relaciones basadas en principios de justicia, es decir, de reciprocidad o igualdad; éstas exigen la adopción de diferentes papeles, también llamado juego de roles, y la empatía (“ponerse en los zapatos del otro”). Para muchos sujetos, este proceso de interiorización y relaciones sociales resulta complicado (Ryan, 1989:4116).

A continuación se describen las características de los tres niveles y los seis estadios de la teoría de Kohlberg, que es el marco desde el cual se comprenden los resultados de esta investigación; para la siguiente descripción se consideran ideas de diferentes autores que complementan la explicación (Barba, 1997: 89-93; Bergling, 1989:4122; Kohlberg, 1992; Jordán y Santolaria, 1987; Hersh, Reimer y Paolito, 1984).

En el nivel preconvencional los sujetos reconocen las normas culturales y las etiquetas de “bueno” y “malo”, correcto e incorrecto, pero las interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o bien en términos del poder físico de aquellos que establecen las normas. En este sentido, el *estadio 1* se caracteriza por la orientación hacia el castigo y la obediencia en sí misma, y el *estadio 2* por un hedonismo instrumental ingenuo, o sea, estará bien seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; también es correcto actuar para cumplir los propios intereses y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo.

Ya en el siguiente nivel, llamado convencional, se desarrolla una perspectiva sociocéntrica; esto quiere decir que a partir de este momento en los juicios morales de los sujetos se tienen en cuenta tanto las consecuencias para el individuo como para los miembros de la familia, el grupo o la nación; “conformidad” y “mantener el orden” son las máximas. En el *estadio 3* las razones para hacer el bien son la necesidad de ser buena persona ante los propios ojos y ante los de los demás y el preocuparse por los otros. Se debe creer en la “regla de oro”: haz a otros lo que quieras para ti, por lo que se busca relacionar los diferentes puntos de vista poniéndose en el lugar del otro. En el *estadio 4* existe una orientación hacia la ley y el orden; debido a esto, se define lo que está bien como todo lo que tiene que

ver con el cumplimiento de los deberes a los que cada quien se compromete, con el respeto por la autoridad y no el miedo a la misma, como en el primer estadio.

El nivel más avanzado de razonamiento moral, el postconvencional, es llamado también de autonomía; lo correcto o lo erróneo no es juzgado por la referencia al individuo ni a la situación social, sino a los principios éticos de justicia, democracia, equidad, reciprocidad y de derechos humanos, que son vistos como universales, es decir, como propios de la dignidad de los seres humanos en tanto personas. Por lo tanto, es esperable que en grupos donde la mayoría de sus miembros se encuentran en el *estadio 5* existan, además de leyes democráticamente aceptadas, una moralidad de compromiso y contrato social, donde lo que está bien es 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, por lo que se busca el mayor bien para el mayor número posible de personas, siempre con un respeto por las diferencias individuales. En cuanto a la evidencia empírica, se ha encontrado que este estadio empieza a construirse en la madurez (a partir de los 22 o 23 años) y que la proporción de adultos que lo alcanzan es muy escasa; al parecer el logro de este estadio requiere de una experiencia que supone fuerte implicación del sujeto al enfrentarse a un conflicto en el que está involucrado alguno de los derechos humanos fundamentales como la vida o la libertad (ver Díaz Aguado y Medrano, 1995).

Ya en el *estadio 6*, donde rigen los principios individuales de conciencia, la mejor orientación de los razonamientos morales son los valores éticos universales, que son abstractos y apelan al entendimiento lógico y la universalidad.

Este planteamiento de los seis estadios y los tres niveles de desarrollo ha recibido críticas y acotamientos. Por ejemplo, James Rest, quien desarrolló fructíferamente esta teoría y fue discípulo de Kohlberg, menciona que los estadios del 1 al 4 se encuentran en prácticamente todas las culturas, mientras que los estadios 5 y 6 sólo en algunas (Rest, 1979); también afirma que en sociedades con mayor escolaridad los sujetos obtienen mejores puntajes para el estadio 4 que donde tienen menor escolaridad. Con respecto al nivel postconvencional, estadios 5 y 6 en conjunto, es escaso el número de personas que alcanzan este horizonte (Palacios, Marchesi y Coll, 2000); de hecho, el mismo Rest propone dos alternativas ante esto: que los tres niveles de razonamiento moral son válidos pero no el plantea-

miento de los estadios 5 y 6, o bien, que los puntajes del DIT describen el desarrollo moral sólo de sociedades que cuentan con instituciones democráticas y sistemas de educación formal y no para otras (Rest *et al.*, 1999:130), lo que deja un espacio para la reflexión acerca de qué tipo de sociedad conformamos y resalta, nuevamente, la importancia de estudiar la influencia social en este tipo de procesos.

Cabe precisar también que el juicio es sólo un elemento de la acción moral; Rest menciona que en el caso de cualquier comportamiento moral se implican, además, cuatro componentes de los que sólo los dos primeros conforman o intervienen en el juicio moral:

- a) interpretación de la situación en términos de cómo las posibles acciones del sujeto afectan el bienestar de la gente;
- b) cálculo o representación del curso de acción ideal a tomar;
- c) selección de una opción; y
- d) ejecución y operación de lo que se seleccionó (Rest, 1983:559).

Además, la dimensión afectiva tiene también un papel importante en la toma de decisiones y en la acción moral; en este sentido, el DIT sólo mide las razones para emitir un juicio en dilemas hipotéticos.

Siguiendo con las precisiones hechas a esta teoría, Turiel (1983) ha dividido el razonamiento moral en dominios específicos que permiten otro tipo de análisis; éstos son el personal –tiene que ver con gustos y preferencias individuales sobre los que no hay reglas ni leyes–; el de las convenciones –comportamiento uniformes y compartidos que están determinados por el sistema social en el que se forman–; y el dominio moral –está determinado por factores inherentes a las relaciones sociales y en la consideración de las consecuencias de una acción– (Turiel, 1983; citado por Frisancho, 2001). Como resultado de sus investigaciones, este autor también ha hecho una separación entre juicios, experiencias y acciones sociales y retoma la importancia de aspectos como la cultura y las emociones para el análisis del razonamiento moral (Turiel, 1979, 1984, 1998). Otro elemento que se ha investigado en esta línea es el *moral selfo identidad moral*, intentando llenar el vacío entre razonamiento y acción moral; Blasi (1983) concluyó que si bien existía una relación entre conducta moral y estadio de desarrollo (pues las personas en estadios más avanzados manifiestan menor tendencia a mostrar conductas inapropiadas, en comparación con las de estadios

inferiores), el poder de la asociación estaba lejos de ser perfecto, lo cual sugería que otros factores más allá del juicio moral kohlbergiano se vinculaban con la conducta moral (ver, además, Blasi, 1980, 1984).

Este trabajo aborda sólo las cuestiones referidas al juicio moral, entendiendo que es sólo uno de los muchos factores que intervienen en la acción moral. A continuación se describen tanto los aspectos del diseño metodológico de la investigación como los resultados y las conclusiones del estudio.

Acercamiento empírico al juicio moral

En principio, esta investigación tuvo como objetivos responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo del juicio moral de una muestra intencional de estudiantes de ocho bachilleratos del municipio de Aguascalientes?
- ¿Cuál es su perfil de juicio moral, de acuerdo con los resultados obtenidos en cada estadio?
- ¿Existen diferencias en los perfiles de desarrollo y/o en la proporción de razonamientos postconvencionales utilizados por los distintos subgrupos, es decir, diferencias de acuerdo con el sexo, edad o semestre?, ¿o por tipo de control de la escuela, la modalidad o la orientación de la institución (laica o religiosa)?

La parte de la investigación que aquí se presenta fue realizada en una modalidad tipo encuesta, con una aplicación de cuestionarios a 906 sujetos⁴ de ocho escuelas diferentes,⁵ todas ubicadas en la ciudad de Aguascalientes. Se puede observar en el cuadro 2 su distribución por género y semestre.

CUADRO 2

Distribución de la muestra por género y semestre

Género	Semestre			Total	(%)
	<i>Primero (%)</i>	<i>Tercero (%)</i>	<i>Quinto (%)</i>		
Hombres	110 (17.8)	71 (11.5)	77 (12.5)	258	(41.8)
Mujeres	125 (20.3)	125 (20.3)	109 (17.7)	359	(58.2)
Total	235 (38.1)	196 (31.8)	186 (30.1)	617	(100.0)

De acuerdo con las instituciones, la muestra quedó conformada de la siguiente manera: según su tipo de control, cuatro instituciones públicas y cuatro privadas; por su modalidad, cinco escuelas de naturaleza general o propedéutica y tres técnicas (véase distribución de la muestra de acuerdo con estas características en el cuadro 3). En cuanto al turno, cinco bachilleratos del matutino, uno vespertino, uno nocturno y uno sabatino; dos escuelas con una orientación religiosa o confesional y seis con una orientación laica.

La selección de la muestra fue intencional, no aleatoria estrictamente, sólo buscando tener la suficiente variabilidad en cuanto a las características de las escuelas y de los sujetos que permitiera contrastar los resultados; por este motivo, las conclusiones no se pueden generalizar al total de la población sino con reservas.

CUADRO 3

Distribución de la muestra por modalidad y tipo de control del bachillerato

Modalidad	Tipo de control				Total	(%)
	Público	(%)	Privado	(%)		
Propedéutica	78	(13)	242	(39)	320	(52)
Técnica	297	(48)	—	—	297	(48)
Total	375	(61)	242	(39)	617	(100)

El instrumento seleccionado para la investigación fue el DIT, elaborado por James Rest en la década de los setenta; la versión utilizada fue una traducción y adaptación realizada por Muñoz (2002).⁶ El procedimiento de aplicación es el siguiente: se le expone a la persona una historia que contiene un dilema moral y se presentan doce enunciados, cada uno refleja el tipo de razonamiento propio de alguno de los seis estadios; el sujeto define cuánta importancia tiene cada enunciado para tomar una decisión y resolver el dilema. Por último, debe escoger cuáles son los cuatro enunciados más relevantes de los doce, de acuerdo con lo que les asignó en el paso anterior y que reflejarán un perfil de juicio moral que es la proporción de enunciados de cada estadio que utilizó la persona para resolver el dilema.

El DIT genera dos tipos de información: un perfil de desarrollo del juicio moral –individual y/o grupal– con las puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadios, y el porcentaje del razonamiento moral de principios o índice P, que el sujeto utiliza al hacer sus juicios. Este último se obtiene de la suma de los puntajes de los estadios 5A, 5B y 6, pues representa la suma de los ítems de moral post-convencional (Rest, 1979:100-101). Además, esta prueba emite otros dos puntajes: el M que sirve para verificar la consistencia de las respuestas, y el A, que pretende medir la posición *antiestablishment*, o sea, un punto de vista que simplemente condena la tradición y el orden social existente por su arbitrariedad y corrupción (Zanón *et al.*, 1995). Ambos puntajes (A y M) aunque obtienen una parte del porcentaje total de los juicios emitidos por los sujetos, no se analizan ni como parte del perfil ni como parte del análisis del índice P.

En cuanto a la puntuación, el DIT asigna puntajes porcentuales a cada uno de los estadios⁷ (2, 3, 4, 5A, 5B, 6, incluyendo los A y M). Por ejemplo, una puntuación de 25.3 en el índice P expresaría que el sujeto seleccionó como más importantes 25.3% de enunciados que expresaban razonamientos del tipo post-convencional para contestar a los dilemas planteados, y el resto (74.7%) distribuido en otro tipo de razonamientos, es decir, en los otros niveles morales y en los puntajes A y M, aunque estos dos últimos no expresen un nivel de desarrollo, sino más bien otro tipo de razonamiento. Asimismo, una puntuación de 33.6 en el estadio 4 indicaría que la persona seleccionó 33.6% de razonamientos de este nivel de juicio moral de los que le proponía la prueba para resolver los dilemas; cada puntaje de cada estadio o nivel sigue la misma lógica.

Es necesario aclarar que Rest dividió el estadio 5 en dos, los subestadios, 5A y 5B, pues consideraba que dentro de la definición que Kohlberg hizo de éste hay dos tipos de respuestas: en el 5A los sujetos basan su juicio moral en un contrato social, es decir, que enjuician la conducta en función de si ésta se adecua a derechos de carácter general que se aceptan razonada y críticamente por la sociedad a la que pertenece el sujeto; mientras que en el 5B los juicios son más de tipo individual –pero no individualista– y humanista (Zanón *et al.*, 1995).

Es pertinente ubicar claramente la interpretación que pueda hacerse de los puntajes obtenidos mediante el uso de esta prueba, de acuerdo con el fundamento teórico en el que se sustenta el instrumento, pues puede darse el caso de interpretaciones simplistas y con poco sentido; el mismo Rest manifiesta esta preocupación de la siguiente manera:

Los puntajes de juicio moral calculados por cualquier método no indican el valor del sujeto como persona, su lealtad, bondad o sociabilidad. Los puntajes de juicio moral tienden a considerar el marco básico mediante el cual cada sujeto analiza un problema socio-moral y juzga el curso de acción apropiado. La valoración del juicio moral es una valoración de la adaptación conceptual al pensamiento moral. Los puntajes de juicio moral no representan la organización total de la personalidad de un sujeto, aunque sí indican una parte importante de la personalidad (Rest, 1990:1).

Entonces, el interés del DIT es evaluar únicamente el razonamiento o juicio moral debido a que se considera un predictor de la conducta –entre otros–, a sabiendas de que el DIT sólo hace referencia al juicio moral y, por lo tanto, los resultados no pueden ni deben generalizarse a la calidad moral de las personas, en este caso de los estudiantes de bachillerato considerados en el estudio; incluso, sólo se refiere a un elemento del juicio moral en situaciones hipotéticas que es el marco de referencia desde el cual los sujetos toman sus decisiones pues, como se mencionó, en la vida real también interviene de manera fundamental la parte afectiva y una serie de elementos de los que el DIT no da cuenta y para los que es necesario otro tipo de acercamiento, como las entrevistas a profundidad, historias de vida y experiencias o talleres vivenciales con los sujetos. A continuación se presentan los resultados obtenidos en la investigación.

Los bachilleres y su perspectiva moral

Primero se muestra el nivel predominante de juicio moral de la muestra y su perfil general –considerando para ello las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los estadios–; después se compara el índice P obtenido por esta muestra con los resultados del estudio de Barba (1998). Por último, se presentan comparaciones entre perfiles por subgrupos, de acuerdo con las categorías de las variables incluidas en la investigación.

Resultados generales.

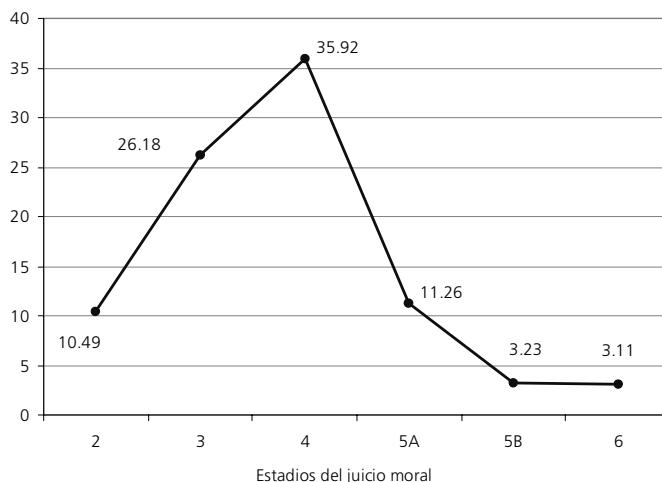
Nivel de juicio moral predominante, perfil e índice P

Como se puede observar en la gráfica 1, la muestra general de alumnos obtiene la media más alta en el estadio 4 (35.92), esto es, el porcentaje de razonamientos de este tipo –con una orientación hacia la ley y el orden– que utiliza el grupo de estudiantes para resolver los dilemas del instrumento

es de 35.92%; le sigue el estadio 3 con un porcentaje de 26.18, en éste las razones para hacer el bien son la necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás y el preocuparse por los otros; además se cree en la “regla de oro” como criterio de juicio. Ambos estadios conforman la moralidad convencional de perspectiva sociocéntrica y obtienen en conjunto 62% del total de razonamientos.

GRÁFICA 1

Medias del porcentaje de razonamientos por estadio utilizados por la muestra en la resolución de los dilemas del DIT



Esto es esperable teóricamente, dado que los sujetos a los que se aplicó el instrumento son adolescentes, la mayoría entre 14 y 18 años, periodo donde han logrado llegar en su desarrollo cognitivo al estadio de las operaciones concretas y se encuentran en el proceso de construcción del pensamiento operacional formal (ver cuadro 1); recuérdese que arribar a este último estadio cognitivo es una condición necesaria, mas no suficiente (pues también es necesario contar con experiencias sociales y otros elementos), para poder acceder al razonamiento postconvencional; de tal manera, que es lógico encontrar que la muestra tiene predominio del nivel convencional.

También podemos observar en la gráfica una media porcentual más baja en los estadios más avanzados, siendo el 6 el menor. Ante esto podríamos decir que es esperable que en la medida en que los sujetos maduren cognitivamente y desarrolle las estructuras cognitivas propias del periodo de las operaciones formales –además de que tengan más experiencias en el terreno social, específicamente el intercambio de roles en diversos grupos (entre ellos la escuela) y tenga lugar la toma de diferentes perspectivas (*role playing*)– podrán llegar a los estadios más avanzados y obtener puntajes más altos en la moralidad postconvencional, es decir, podrán tener perspectivas morales superiores. De hecho, investigaciones realizadas con estudiantes de licenciatura confirman este planteamiento, pues en esas muestras los sujetos obtienen mayores puntajes en los estadios 5A, 5B y 6; inclusive este último obtiene mayor puntuación que el 5B, lo que es atribuido a su mayor edad y escolaridad y, por ende, en su mayor desarrollo cognitivo, además de su más creciente número y diversidad de experiencias sociales (Barba, 2003).

En relación con el estadio 2, obtuvo 10.49% de los razonamientos; es decir, aproximadamente uno de cada diez juicios que realizaron los sujetos del estudio fue del tipo de un hedonismo instrumental ingenuo, o sea, estará bien seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato, sin tener mayores consideraciones sociales ni de principios o valores éticos universales.

El tercer resultado de este apartado es el referido al índice P obtenido por la muestra general, el cual refleja el porcentaje de juicios basados en los principios éticos de justicia, democracia, equidad, reciprocidad y de derechos humanos que utilizaron los estudiantes ante los dilemas del DIT. El porcentaje de razonamientos de este tipo es de 17.61, con una desviación estándar igual a 11.00; el valor de la media se encuentra ligeramente por debajo de lo reportado por Barba (2002), quien presenta medias de 21.19, 18.92 y 19.93 en tres diferentes aplicaciones en bachillerato, también en Aguascalientes aunque con una selección diferente de escuelas y para ciclos escolares anteriores al considerado en este estudio: 1998-1999, 1999-2000 y 2000-2001. Esto implica que los sujetos de nuestra muestra utilizaron poco menos los principios éticos antes mencionados en las situaciones hipotéticas planteadas por el DIT. En conjunto, tanto en los acercamientos de Barba como en el presente trabajo, casi uno de cada cinco juicios con respecto a los dilemas son de este nivel de desarrollo.

El perfil exhibido por la muestra, de predominio de la moralidad convencional, también se presenta en otros estudios con el mismo instrumento y con diferentes muestras (Barba, 2002; Zanón *et al.*, 1995; Muñoz, 2002).

Comparaciones entre subgrupos

Si consideramos la variable género, observamos pequeñas diferencias en los resultados obtenidos en el perfil de juicio moral entre hombres y mujeres. En el cuadro 4 se presentan las medias obtenidas por cada uno de los grupos en cada estadio.

CUADRO 4

Medias del porcentaje de razonamiento por estadio según el género

Género	Estadios					
	2	3	4	5A	5B	6
Hombres	10.34	27.85	35.34	10.32	2.97	2.75
Mujeres	10.60	24.97	36.33	11.94	3.42	3.37

En todos los estadios las mujeres obtienen una media mayor, a excepción del 3, que es en favor de los hombres y donde, además, existe la mayor diferencia. El estadio con mayor puntaje es el 4, que en unión con el 3, forman el nivel de razonamiento moral convencional, y tanto hombres como mujeres obtienen el mayor puntaje en este nivel con respecto a los otros dos. La tendencia de crecimiento es mayor en las mujeres puesto que sus medias porcentuales son mayores en los estadios 4, 5A, 5B y 6.

En relación con el género, Rest y sus colaboradores –después de realizar un meta-análisis con 56 estudios– encontraron que generalmente no hay diferencias por género, pero que en los casos en que éstas existen es en favor de las mujeres (Rest *et al.*, 1999:116; Zanón, 1995), tal como sucede en esta investigación. Respecto de la diferencia entre géneros, Marcia y Skoe (1991), utilizando un acercamiento diferente al DIT, encontraron que el desarrollo del juicio moral de las mujeres y su autoconcepto están unidos intrínsecamente, lo que en esta investigación podría indicar la influencia de otros factores más de corte emocional y/o cultural, aunque el

autoconcepto no descarta una relación directa y estrecha con la dimensión intelectual.

Otro elemento que está asociado con el desarrollo del juicio moral, según el marco teórico en que nos ubicamos, es la edad, pues se ha encontrado que el grado de maduración cognitivo y, por ende, del juicio moral, está asociado positivamente a una mayor edad. Dicha variable se agrupó en tres categorías, siguiendo el planteamiento teórico de Marcia (1993): preadolescentes, adolescentes y jóvenes. De acuerdo con esta división encontramos los siguientes perfiles de desarrollo moral (cuadro 5).

CUADRO 5

Medias del porcentaje de razonamiento por estadio según grupo de edad

Edad	Estadios					
	2	3	4	5A	5B	6
Preadolescentes (hasta 15.5 años)	11.10	25.78	36.37	10.94	2.51	3.78
Adolescentes (de 15.5 a 18.5 años)	10.76	26.47	35.62	11.20	3.51	2.77
Jóvenes (de 18.5 años y más)	8.55	25.40	36.90	11.88	2.82	3.84

Si observamos la columna de resultados del estadio 2, podemos ver que el grupo de menor edad obtiene una media mayor en éste con respecto al grupo de adolescentes y al de jóvenes respectivamente, lo que concuerda con el postulado teórico de que a mayor edad serán menores los puntajes para los primeros estadios y mayores para los más avanzados y viceversa.

Otra característica observable, consistente con la muestra general, es que los estadios con las medias más altas son el 4 y 3, respectivamente, lo cual denota un predominio de la moralidad convencional en los tres grupos; en ellos, el estadio 4 obtiene medias de alrededor de 35 y el 3 cerca de 25. Respecto de los estadios superiores, las tendencias también son similares a los análisis previos: el 5A con el mayor puntaje seguido de los otros dos, los cuales tienen medias similares entre sí. Sólo es de llamar la atención cómo en el grupo de adolescentes el estadio 6 obtiene una media menor que el 5B, a diferencia de los otros dos grupos. Respecto del índice

P, el grupo de mayor edad obtiene la media más alta, seguido de los adolescentes y de los preadolescentes, aunque las diferencias no son significativas estadísticamente. Este resultado muestra consistencia con el postulado de que a mayor edad, mayor desarrollo del juicio, aunque como el rango de edad es muy pequeño entre los tres grupos, esto no se observa con claridad (ver Barba, 2003, donde al considerar estudiantes de licenciatura y ampliar el rango de edad, esta diferencia es observada con mayor claridad y es significativa).

En cuanto a la variable semestre, correlacionada con la edad, observamos que los perfiles obtenidos para cada uno de los tres semestres también tienen las mismas características con respecto a la muestra general, es decir, los estadios con mayor puntaje son los de moral convencional, y de ellos el que obtiene el mayor es el estadio 4, además de que los valores de las medias son menores en los estadios más avanzados (cuadro 6).

En cuanto a las diferencias entre semestres, observamos las siguientes características:

- En el nivel pre-convencional (estadio 2), el mayor puntaje se encuentra en el grupo de estudiantes de quinto semestre, lo cual es contrario a lo esperable teórica y empíricamente, pues conforme se avanza en la educación y consolidación de estructuras cognitivas, y hay ejercicio de toma de perspectiva, este tipo de razonamiento debería ser menor.
- En cuanto al nivel convencional vemos lo esperable, es decir, que éste es el que tiene los mayores puntajes tanto en el estadio 3 como en el 4, pues en conjunto obtienen más de 60% de los razonamientos en cada uno de los semestres.

CUADRO 6

Medias del porcentaje de razonamiento por estadio según semestre

Semestre	Estadios					
	2	3	4	5A	5B	6
Primero	10.00	26.57	36.17	11.35	2.41	3.35
Tercero	10.39	26.00	36.31	11.78	3.31	2.70
Quinto	11.23	25.86	35.18	10.61	4.19	3.24

- Las diferencias entre los estadios 3 y 4 en los tres semestres son estadísticamente significativas, lo que indica una tendencia de desarrollo hacia estadios superiores.
- No se observa un avance claro hacia los estadios superiores conforme se adelanta en los semestres, lo que sería reflejado en mayores puntajes para los estadios 5A, 5B y 6 y menores en el estadio 2 para el grupo de quinto semestre y viceversa respecto del grupo de primero, quedando tercer semestre en un punto intermedio entre estos dos.
- En cuanto al índice P, el grupo de alumnos de primer semestre obtiene una media de 17.11, el de tercero de 17.80 y el quinto de 18.04, lo que muestra un ligero crecimiento conforme los sujetos avanzan en los grados; sin embargo, estas diferencias no son significativas estadísticamente.

Podemos observar que a mayor edad y/o escolaridad se tiene un mayor desarrollo del juicio moral, aunque el avance es pequeño y no es significativo estadísticamente en ningún caso.

En este sentido, Rest encontró en sus investigaciones que tanto la edad como la escolaridad contribuyen a explicar un 38% en la variación de las puntuaciones del juicio moral y que este cambio no puede ser atribuido al generacional o a otras variables de este tipo (1979:249). Otro caso es el trabajo de Pérez-Delgado y Oliver (1995) quienes reportan que la escolaridad aporta alrededor de 17% en la explicación de la varianza de las puntuaciones, y que la edad lo hace en cerca de 1.79%. De hecho, en ambos casos concluyen que la escolaridad es la variable más asociada con los puntajes del DIT, lo que no se observa de manera contundente en esta investigación.

Abundando en esta explicación, Kohlberg y Colby (1981) afirman que conforme el sujeto crece, va adquiriendo habilidad para integrar diversos puntos de vista en un conflicto de tipo moral, hecho que le facilita el avance en los tres niveles de razonamiento; sin embargo, esto no parece reflejarse en el presente trabajo, que coincide más con los resultados de Barba (2000), quien menciona en sus hallazgos que la edad no influye significativamente.

En cuanto a la modalidad y el tipo de control del bachillerato, los perfiles mostraron las mismas tendencias ya descritas en los casos anteriores;

respecto del índice P los resultados fueron los siguientes: escuelas técnicas, 17.16, y generales, 18.03; privadas, 18.00, y públicas, 17.36. Aunque estas diferencias no son significativas estadísticamente observamos cómo las generales obtuvieron una media más alta que las técnicas y las privadas más que las públicas.

Otro elemento que fue considerado al seleccionar la muestra fue la existencia de bachilleratos que tuvieran una administración religiosa, debido a que tienen el rasgo institucional de ofrecer algún tipo de atención relacionado con la ética y/o moral, principalmente católica en el caso de Aguascalientes; por ello, fueron seleccionadas dos escuelas cuya administración es de parte de dos diferentes grupos religiosos y que además tienen alguna clase relacionada con ética y religión. Así, dividimos la muestra en dos grupos de orientación: laica y religiosa. Los perfiles de juicio moral se muestran en el cuadro 7.

Podemos observar que los perfiles para ambos grupos son muy similares, tanto entre ellos como con respecto a las características anteriormente consideradas en el análisis, esto es, que el estadio 2 tiene puntajes relativamente bajos, mientras que los 3 y 4 tienen los valores más altos para después, en el caso de los estadios más avanzados, disminuir sus puntuaciones.

En lo que se refiere a los valores del índice P existe una ligera ventaja para el caso de los bachilleratos con una orientación religiosa; sin embargo, ésta no es significativa estadísticamente (escuelas laicas, 17.36; religiosas, 18.37). Entonces, esta variable no marca alguna diferencia sustancial y, más bien, los grupos tienden a presentar semejanzas más que diferencias.

CUADRO 7

Medias del porcentaje de razonamiento por estadio según el tipo de institución por su orientación

Escuelas	Estadios					
	2	3	4	5A	5B	6
Laicas	10.40	26.27	36.07	11.08	3.13	3.15
Religiosas	10.78	25.89	35.47	11.82	3.55	3.01

Conclusiones

El perfil de desarrollo del juicio moral, tanto de la muestra general como de los subgrupos –considerando las categorías de las variables– presenta una distribución acorde con la teoría; es decir, el nivel de razonamiento moral con los mayores puntajes es el convencional, puesto que lo esperable es que los alumnos de bachillerato tengan estructuras cognitivas propias del periodo operacional concreto y que estén en desarrollo las correspondientes al periodo operacional formal.

De esa manera, para responder a los dilemas del DIT, los sujetos de nuestra muestra manejan como marco una moralidad basada en los acuerdos que toma un grupo social particular, a diferencia del nivel preconvencional, fundado en expectativas individuales, o el postconvencional en valores considerados universales, a pesar de que estos dos niveles no están del todo ausentes.

Retomando el nivel convencional, y con afán de precisar aún más los resultados, debemos recordar que éste lo integran los estadios 3 y 4, y de ellos el que cuenta con mayores puntajes es el 4; esto indica que los estudiantes de la muestra utilizan, como criterio ante los dilemas, el mantenimiento de buenas relaciones, la búsqueda de la aprobación de los otros y el estar de acuerdo en que exista una autoridad que mantenga el orden y la moralidad por acuerdo social; además presentarían lealtad y respeto activo hacia ese orden.

En cuanto al estadio 3, que tiene como base de sus argumentos la regla de oro (“haz a otros lo que quieras para ti”), indica la presencia de juicios regidos por el principio del respeto.

Con respecto al nivel preconvencional, en todos los casos se obtuvo un puntaje de alrededor de 10% de los razonamientos, esto es, que en promedio uno de cada diez juicios que realiza el grupo son de este tipo: de corte más individualista y en la perspectiva de evitar el castigo y lograr el mayor bien personal sin importar el bien común; este nivel tiene como argumento una moralidad de carácter heterónomo, con pocos o nulos argumentos personales, a no ser para beneficio personal.

Lo anterior podría ser explicable en términos de la influencia social debido, particularmente, al nivel de competencia actual en todos los campos, incluido el de los estudios, que es el ámbito donde se desempeñan, de manera exclusiva, la mayoría los sujetos que conforman nuestra muestra.

En cuanto al nivel postconvencional, medido con el índice P, se obtuvo un puntaje de 17.61 –valor que está por debajo del obtenido por Barba (2001) en tres diferentes aplicaciones, también con alumnos de bachillerato de Aguascalientes–, el presente estudio no brinda evidencia del motivo por el cual se da esta diferencia, y sólo de manera hipotética diríamos que estas bajas puntuaciones podrían deberse a factores del medio social, los cuales no brindarían elementos suficientes de estimulación que favorezcan un desarrollo, tanto cognitivo como social, que sea la base de un razonamiento moral de principios; incluyendo entre estos factores algunos de carácter escolar, tales como:

- el ambiente académico (incluidos los directivos y los padres de familia);
- las metodologías y estrategias didácticas usadas en el salón de clase (en especial si éstas no promueven un sentido crítico y de búsqueda personal);
- la relación alumno-alumno (este vínculo entre pares y el juego de roles es muy importante para desarrollar la toma de diferentes perspectivas);
- la relación maestro-alumno que pudiera favorecer el desarrollo de reglas de conducta personales y democráticamente establecidas más que impuestas sólo por el profesor.

Tal como hemos señalado con anterioridad, el haber obtenido un puntaje más bajo que otras investigaciones no refleja la calidad moral de los estudiantes de esta muestra (que sean “más malos” que otros grupos de jóvenes, por ejemplo), sino una forma particular desde la que realizan sus juicios, y que se describió en los primeros párrafos de este apartado. Lo ideal es que en la medida que avancen en su desarrollo general, expresado en términos de edad y escolaridad, alcancen mayores niveles de desarrollo social y cognitivo, lo que les permitirá ir accediendo a una moralidad postconvencional, donde priven el respeto por los derechos de los demás, la igualdad, la justicia y los demás valores éticos considerados como universales.

En cuanto a los contrastes en el índice P con las variables analizadas, incluidas las referidas al sistema educativo, no encontramos diferencias significativas estadísticamente por edad, semestre, tipo de control, modalidad u orientación; la única que muestra diferencias es el género, el resto sólo presentan pequeñas pero ninguna significativa. En este punto confir-

mamos la necesidad de estudios más finos y dirigidos a encontrar cuáles son los factores que hacen estas diferencias, quizá con metodologías de corte más cualitativo y con acercamientos desde una perspectiva hermenéutica, los cuales arrojarían luz acerca del fenómeno desde un punto de vista más comprensivo que descriptivo o bien con metodologías estadísticas más potentes en cuanto a su nivel de explicación tales como los análisis de regresión multivariado o por *clusters* o bien los modelos jerárquicos lineales y los estudios multinivel.

También reconocemos que el elemento aquí analizado, el juicio moral, es sólo un aspecto de dimensiones más generales, como los desarrollos cognitivo y social y afectivo; la influencia del medio social y las reglas culturales; los entornos económicos y de información, y que por lo tanto debe ser visto en unión con otros factores que permitan su posible explicación (Rice, 1997:10).

Ante esto, queda mucho por conocer y el reto está dado para los investigadores, para aquellos interesados en el campo de la educación, de la psicología y demás áreas afines –sociología, antropología, historia, etcétera–, y en todos aquellos que puedan brindar elementos de explicación y comprensión del fenómeno educativo.

Las propuestas de talleres con diversas metodologías de reflexión que surgen de la línea teórica considerada en este estudio, tales como la comunidad justa y la discusión de dilemas morales, son una excelente opción, así como los seminarios de discusión y debates acerca de lecturas favorecen la abstracción y la búsqueda de soluciones a situaciones y casos concretos; todos ellos son una buena alternativa para generar ambientes estimulantes que favorezcan posturas críticas, especialmente en los niveles medio y superior, de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Consideramos importante poner especial atención a los procesos cognitivos e intelectuales del desarrollo de nuestros alumnos, sabiendo que éstos repercuten en otras dimensiones y, en la medida en que dichos procesos se sigan desplegando les brindaremos (quizá indirecta e implícitamente, casi de manera involuntaria) estructuras y herramientas para favorecer otros procesos psicológicos como la construcción de una moralidad y la clarificación de los valores personales, la definición del autoconcepto y la identidad personal, la conformación de un proyecto de vida, etcétera.

Notas

¹ También se utiliza en el texto de manera indistinta el término “razonamiento moral”.

² El artículo 3º define lo siguiente: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...]; la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano [...]” (Poder Ejecutivo Federal, 1993).

³ En su artículo 6º, fracción 10, precisa: “La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de valores, conocimientos y habilidades, y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social” (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 1997).

⁴ De los cuales sólo se consideraron 617 sujetos para el análisis, debido a que el resto fueron desechados por los análisis de consistencia y confiabilidad del DIT.

⁵ Fueron seleccionados tres grupos por institución, uno por cada semestre (primero, tercero y quinto); cabe hacer mención que en una escuela se trabajó con dos especialidades, por lo que el número total de grupos asciende a 27.

⁶ Como parte de su investigación y tesis de maestría; se utilizó la versión de tres historias del DIT.

⁷ Se comienza a puntuar desde el estadio 2 debido a que el nivel de comprensión lectora del instrumento implica que los sujetos han avanzado cognitivamente lo suficiente para no presentar elementos del estadio 1.

Bibliografía

- Barba, B. (1997). *Educación para los derechos humanos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Barba, B. (1998). *Niveles de razonamiento moral en estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura del estado de Aguascalientes*. Proyecto de investigación no publicado, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, B. (2000). “El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato en Aguascalientes”, en J. E. de los Santos (comp.), *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, México: Universidad de Colima.
- Barba, B. (2002). “Niveles de razonamiento moral en adolescentes de Aguascalientes”, *Caleidoscopio*, 6, 11, ene-jun, pp. 73-99.
- Barba, B. (2003). “El desarrollo moral de estudiantes de licenciatura en Aguascalientes”, *Paedagogium, Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, 3 (15), enero-febrero, pp. 21-25.
- Bergling, K. (1989). “Moral: desarrollo”, en Husen, T. y T. N. Postlethwaite. (eds.) *Encyclopedic International de la Educación* (volumen 7), Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives.
- Blasi, A. (1980). “Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature”, *Psychological Bulletin* 88, pp. 1-45.
- Blasi, A. (1983). “Moral cognition and moral action: A theoretical perspective”, *Developmental Review*, 3, pp. 178-210.
- Blasi, A. (1984). “Moral identity: its role in moral functioning”, en Kurtines, W. y J. Gewirtz. (eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Díaz Aguado, N. J. y C. Medrano (1995). *Educación y razonamiento moral*, Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Flavell, J. (1978). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, quinta edición, Buenos Aires: Paidós.
- Frisancho, S. (2001). "Aportes de la psicología a la comprensión del fenómeno moral", ponencia presentada en el marco de la Cátedra Andina de Educación en Valores, Lima, Perú, noviembre; disponible en <http://www.campus-oei.org/valores/frisancho.htm> (fecha de consulta: 07/dic/04).
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (1997). *Artículo 6º de la Constitución política y Ley de educación del estado de Aguascalientes*. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Hersh, R.; J. Reimer y D. Paolitto. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea.
- Jordán, J. y F. Santolaria (comps.) (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Kohlberg, L. (1977). "Moral, desarrollo", en D. L. Sills (dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (volumen 7), Madrid: Aguilar.
- Kohlberg, L. (1987). "El enfoque cognitivo evolutivo de la moralidad", en Jordán, J. A. y F. Santolaria, *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y Colby (1981). *Invariant sequence and internal consistency in moral judgement stages*, documento ERIC: ed223514.
- Lehalle, H. (1990). *Psicología de los adolescentes*, México: Grijalbo.
- Marcia, J. y E. Skoe. (1991). "A measure of care-based morality and its relation to ego identity", en *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 2, pp. 289-304.
- Marcia, J. (1993). *Ego identity: a handbook for psychosocial research*, Nueva York: Springer-Verlag.
- Muñoz, G. (2002). *El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias de Aguascalientes*, tesis de maestría no publicada: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Palacios, Jesús; A. Marchesi y C. Coll. (2000). *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid: Alianza.
- Pérez Delgado, E. y J. C. Oliver (1995). "The influence of age and formal education on moral reasoning in a sample from Spain", *Journal of Moral Education*, 24, 1, pp. 65-72.
- Pérez Delgado, E. y R. García Ros (1991). *La psicología del desarrollo moral*, Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*, Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1985a). *El criterio moral en el niño*, México: Roca.
- Piaget, J. (1985b). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona: Crítica.
- Poder Ejecutivo Federal (1993). *Artículo 3º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos y Ley General de Educación*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Rest, J. (1983). "Morality", en Mussén, P. (ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3), Nueva York: Wiley.
- Rest, J. (1990). *dit Manual*, tercera edición, Minneapolis: University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development
- Rest, J. (1994). "Background: theory and research", en Rest, J. y D. Narváez, *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. et al. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano*, 2^a ed., México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Ryan, K. (1989). "Moral y valores, educación de la", en Husen, T. y T. N. Postlethwaite. (eds.), *Encyclopedie Internacional de la Educación*, vol. 7, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives.
- Turiel, E. (1979). *Desarrollo moral*, Madrid: Morata.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*, Madrid: Debate.
- Turiel, E. (1998). "The Development of Morality", en Damon, W. (ed. en jefe) y N. Eisenberg (ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology*, 5^a ed., vol. 3: Social, emotional, and personality development, EUA: John Wiley & Sons, pp. 863-932.
- Wuest, M. T. (coord.) (1995). *Educación, cultura y procesos sociales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Zanón, J. L. et al. (1995). "Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana", *Revista de Ciencias de la Educación*, 161.

Artículo recibido: 2 de agosto de 2004

Aceptado: 7 de enero de 2005