

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**NIVEL DE COMPETENCIA MORAL EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE LA**  
**CIUDAD DE MEDELLÍN**

**AUTORES:**

**LOUISE ALEJANDRA HOYOS OCAMPO**

**CRISTIAN CAMILO PINEDA PARDO**

**ASESORES:**

**JUAN DAVID PIÑERES SUS**

**LILIANA CHAVES CASTAÑO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTAR AL TÍTULO DE:**

**PSICÓLOGOS**

**MEDELLÍN**

**2016**

# **NIVEL DE COMPETENCIA MORAL EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

## **Resumen**

Este informe presenta los resultados encontrados en un estudio descriptivo en el que se buscaba conocer el nivel de competencia moral de un grupo de adolescentes entre los 15 y 19 años pertenecientes a un colegio de orientación católica de la ciudad de Medellín, Colombia. Para la evaluación se utilizó el Test de competencia moral (MCT) desarrollado por George Lind. En los hallazgos se observa que la mayor parte de los participantes presentan una competencia moral baja (52,8 %), seguido del grupo de participantes con competencia moral media (29,6%) y, por último, un número menor de personas ubicadas en una competencia moral alta (17,6%). Adicionalmente, no se encontró ninguna relación significativa entre la competencia moral y aspectos sociodemográficos como edad, género, estrato socioeconómico y escolaridad de los padres; sin embargo, se encontró una correlación significativa entre el tiempo de permanencia en el colegio y el nivel medio de competencia moral, al igual que una correlación negativa entre el tiempo de permanencia del colegio y el nivel alto de competencia moral.

## **Introducción**

En la investigación psicológica se han constituido tres perspectivas que, entre sí, difieren en la concepción de la moral. La primera entiende la moral como una *conformidad a la norma*. En este

sentido, siempre está ligada a las normas sociales y se reduce a una lista de conductas que se deben realizar y otras que se deben evitar. Bajo esta perspectiva se encuentra gran parte de la psicología conductista de la moral (Lind, 1985; 2008; Kohlberg, 1964).

La segunda perspectiva centra su atención en las *buenas intenciones*; desde un punto de vista kantiano, se considera que una conducta moral es buena si surge de una intención racional (valores, principios o motivos morales) (Kant, 2008). Esta concepción de la moral dio gran fuerza a la psicología de las actitudes y los valores morales, al igual que reafirmó la metodología de educación en valores (Lind, 1985; 2008).

La tercera y última perspectiva comprende la moral como un constructo en el que intervienen dos componentes: el afectivo y el cognitivo. Según Piaget (1976), estos componentes son diferenciables pero inseparables. A continuación, se describen brevemente las posturas de Piaget (1960) y Kohlberg (1992), los autores más relevantes de esta perspectiva.

Dentro de las primeras construcciones teóricas que se ocuparon del componente cognitivo se encuentra el trabajo de Piaget sobre el desarrollo moral. Allí se proponen dos etapas que mantienen una relación de sucesión por la cual el niño pasa de un nivel moral menor a uno superior (Gómez y Foronda, 1998); la primera de ellas es la *Moral Heterónoma*; esta etapa, predominante en los niños entre 5 y 8 años, es el resultado de un tipo de interacción social de los niños con los adultos al que Piaget llamó relación de presión. Dicha relación se basa en un principio de respeto unilateral en el que hay una relación de desigualdad entre las partes; es decir, el niño es quien respeta y la figura de autoridad es la respetada; en este tipo de moralidad

existen solo deberes impuestos por la figura de autoridad, además se parte de una regla exterior que no logra una transformación real en la conducta del niño; es decir que, por ejemplo, ante la presentación de las reglas en un juego espontáneo, los niños que responden a este tipo de moral aceptan la imposición de la regla y la ven como algo sagrado que deben respetar; sin embargo, no la interiorizan en sus consciencias y es muy mal observada, predominando todavía en esta etapa el egocentrismo infantil. De igual manera, el concepto de justicia, fundamental en toda conceptualización de moral, está supeditado a lo que exprese el adulto en términos de órdenes (Piaget, 1960).

Una transformación de los constructos antes descritos da paso a la segunda etapa, la *Moral Autónoma*; surge como resultado de una relación de cooperación entre el niño y los otros, contraria a la relación de presión que se presenta en la moral heterónoma. Dicha relación de cooperación se basa en un principio por el cual todos los individuos que están en interacción se consideran iguales y basan su relación en un respeto mutuo. Fruto de este respeto, surge el sentimiento de “bien” y el ideal de reciprocidad que se interioriza en la conciencia del niño formando una regla interior. Este tipo de moral se empieza a desarrollar después de los ocho años, cuando se han afianzado mucho más los lazos sociales con los pares; de allí que la idea de justicia deje de depender de la autoridad y empiece a responder a una necesidad de igualdad. Tomando nuevamente el ejemplo del juego espontáneo, en este caso el sometimiento a las reglas se hace de una manera voluntaria puesto que son los niños mismos quienes las proponen, basados en el respeto mutuo y en la cooperación (Piaget, 1960, 1977).

Siguiendo estos aportes, Kohlberg (1992) propone un modelo de desarrollo moral desde una perspectiva cognitivo evolutiva y, por primera vez, establece el papel estructural de los

componentes afectivos y cognitivos de la moral; así mismo, describe la conexión que se construye entre estos dos componentes y la acción moral. Más que reemplazar los aportes hechos por Piaget (1960,1977), dicho modelo los complementa (Lind, 1985). Aquí se refiere, por una parte, al componente afectivo como los aspectos motivacionales y emocionales y, por otra parte, al componente cognitivo como el juicio moral o razonamiento moral, términos que son usados como sinónimos para referirse a la capacidad del individuo para evaluar y justificar el curso de sus acciones frente a situaciones con contenido moral (Kohlberg, 1992; Villegas de Posada, 2015).

Desde esta perspectiva, ambos componentes, el cognitivo y el afectivo, tienen relación con la acción moral (Kohlberg & Candee, 1992; Lind 1985; 2007). Sin embargo, el componente afectivo, por ejemplo la culpa, no muestra una influencia muy fuerte en la acción moral y, por el contrario, el componente cognitivo tiene mayor impacto en la acción moral e incluso en los mismos componentes afectivos. En otras palabras, los aspectos afectivos experimentan una transformación gracias al avance en el nivel de desarrollo producto de una diferenciación cognitiva (Kohlberg & Candee, 1992). Autores como Pinker (2012) también concuerdan en que el componente cognitivo lleva al individuo a considerar las acciones morales como un objetivo a realizar y, a pesar de que no se cumpla en la totalidad de los casos, el individuo aspira tácitamente a actuar de acuerdo con sus creencias morales que, por sí mismas, son admirables para él.

Para explicar la manera en que el aspecto cognitivo parece estar más estrechamente relacionado con la conducta moral, Kohlberg y Candee (1992) plantean que ante toda situación

moral las estructuras de razonamiento moral llevan a construir dos tipos de juicios, a saber: el primero de ellos es un juicio de elección deóntica, el cual establece lo que está bien hacer frente a un dilema específicamente moral; el segundo de ellos, llamado juicio de responsabilidad, determina hasta qué grado eso que se consideró como lo correcto frente a la situación moral es un deber para uno mismo. De allí que este juicio garantice la consistencia entre el componente cognitivo y la acción moral pues, gracias al sentido de deber, el individuo crea un compromiso con la acción deóntica que se eligió como correcta (Villegas de Posada, 2004). Además, como se muestra en estudios realizados por Helkama (como se citó en Kohlberg & Candee, 1992) y por Blasi (1983), el sentido de responsabilidad crece a medida que se avanza a niveles morales superiores.

Así mismo, basados en los juicios de elección deóntica y de responsabilidad, se abren paso dos tipos de definiciones de acción moral: la primera se concreta como "[...] la acción que es consistente con el juicio que el sujeto tiene sobre la acción" (Kohlberg y Candee, 1992); mientras que la segunda "[...] define una acción como moral con referencia a standards objetivos y universales, así como al juicio moral del propio individuo" (Kohlberg & Candee, 1992, p.480). Esto último quiere decir que hay acciones que pueden declararse como buenas o malas universalmente y que, por esa razón, se configuran en estándares que rigen la moralidad de todas las personas.

Para explicar este proceso de desarrollo estructural de la moralidad se conciben tres niveles secuenciales: preconventional, convencional y post-conventional, cada uno dividido en dos sub-etapas denominadas Estadios; dichos Estadios comparten las siguientes características que los

definen: (1) expresan diferencias cualitativas en las formas de razonar y resolver problemas de tipo moral; (2) se presentan de manera secuencial e invariante; (3) son un todo estructurado que implica una organización subyacente de pensamiento; (4) los cambios de estadio se presentan como integraciones jerárquicas (un estadio mayor no reemplaza el anterior sino que lo integra y lo transforma) y, (5) se manifiestan sin importar el contexto, es decir, son universales (Kohlberg, 1992).

A continuación, se exponen con más detalle cada uno de los niveles y de los Estadios conceptualizados por Kohlberg (1992). En el *nivel preconvencional*, el individuo no ha llegado al entendimiento de las normas sociales, y las considera como algo externo a él. Así, en el *Estadio 1*, el individuo tiene una moralidad heterónoma, por lo que basa su conducta en la evitación de un castigo externo; de igual manera, no tiene en cuenta los intereses de otros porque desde su perspectiva no logra reconocer puntos de vista diferentes a los suyos. El *Estadio 2* se caracteriza por la finalidad instrumental de las conductas morales y por una perspectiva social individualista; en este sentido, las razones para actuar correctamente están siempre al servicio de las necesidades e intereses propios. A pesar de que el individuo ya comprende la existencia de las diferencias entre necesidades e intereses propios y los de los demás, desde su perspectiva individualista se limita a conseguir sus propios intereses y a permitir que los demás hagan lo mismo.

En el *nivel convencional* ya existe una conformidad a las normas y acuerdos de la sociedad o la autoridad. Aquí el individuo ya entiende las normas, pero aún no se las ha apropiado; en consecuencia, en el *Estadio 3*, se rige bajo expectativas interpersonales mutuas, actúa de la

manera en que las personas en general esperan que él se comporte, por ejemplo: siendo buen hijo, buen hermano o buen ciudadano. Mientras que, en el *Estadio 4*, el individuo busca mantener y cumplir las obligaciones acordadas por medio del sistema social al que pertenece. A diferencia del Estadio anterior, aquí los individuos son conscientes en mayor grado del punto de vista de la sociedad. Priman pues los intereses colectivos sobre los fines meramente individuales.

Por último, en el *nivel post-convencional* hay una separación del individuo frente a las normas impuestas o frente a lo que los otros esperan de él, de modo que ya se habla de una elección autónoma de los valores y los principios. Por una parte, en el *Estadio 5*, el individuo valora el contrato social que lo lleva a respetar los valores que se manifiestan en cada grupo y la posición privilegiada que tienen valores universales tales como la vida y la libertad; sin embargo, aún el punto de vista moral correspondiente a valores y principios no se sobrepone al legal o normativo. Por otra parte, en el *Estadio 6* sí se considera primordial seguir los principios universales elegidos de manera consciente por el individuo; aun cuando las leyes no se corresponden con ellos, el individuo actúa de acuerdo con los principios universales elegidos autónomamente. La premisa fundamental del Estadio 6 dice “[...] que las personas son fines en sí mismas y deben de ser tratadas como tales” (Kohlberg, 1992. p.189). Y de allí parten los principios universales de justicia, reflejados, por ejemplo, en la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana.

Desde este modelo, la moral se define como la capacidad del individuo para realizar juicios morales basados en principios internos, tomar decisiones y actuar de acuerdo con los juicios que realizó (Kohlberg, 1964). Se trata de la primera definición de moral como competencia

(capacidad o habilidad), y con base en esta concepción Georg Lind construye una teoría contemporánea de la moral a la que llama *Modelo Dual*.

Así pues, complementando el constructo propuesto por Kohlberg, este modelo conceptualiza la moral “[...] como la capacidad de juzgar (en forma diferenciada) y de actuar, consistentemente respecto de los propios ideales morales y adecuadamente respecto de la correspondiente situación” (Lind, 2007, p. 34). En consecuencia, el nuevo concepto de moral como capacidad retoma la integración hecha por Kohlberg (1992) de los aspectos afectivos y cognitivos, partiendo del supuesto de que casi todas las personas se rigen por máximas o ideales morales universales que han interiorizado, y a las que recurren en su vida cotidiana. Para que la aplicación de estas máximas sea efectiva se requiere de capacidades morales, es decir, se requiere de llevar a la práctica de forma consistente estos ideales para resolver problemas de la mejor manera posible (Lind, 1984). Estas capacidades deben ser fomentadas por las instituciones que intervienen directamente en la vida de las personas, como la escuela y la familia, de modo que, por ejemplo, no solo se tenga en cuenta la adquisición de conocimientos técnicos para una futura vida laboral, sino también la competencia en aspectos morales, sociales y emocionales (Kohlberg 1992).

Para observar la competencia moral es necesaria la construcción de tareas o problemas (Lind, 2007). Por ello, Lind diseña en 1976 un instrumento llamado Test de competencia moral (Lind, 1999) en el cual se propone una tarea donde el individuo debe entrar en una reflexión que le permita generar una opinión frente a dos dilemas morales que componen la prueba, los cuales fueron diseñados con base en los propuestos en la entrevista Kohlbergiana (Kohlberg, 1992; Lind, 2008). Frente a los dos dilemas morales, el individuo debe dar su opinión sobre la decisión

que toma el protagonista, para luego juzgar una serie de argumentos, tanto a favor como en contra de su posición. Cada dilema cuenta con seis argumentos a favor y seis en contra, correspondientes a los seis Estadios propuestos por Kohlberg (1992).

La tarea propiamente dicha se centra en juzgar los argumentos de manera consistente, según su calidad y sin importar si contradicen o apoyan la opinión propia. En otras palabras, una persona solo obtiene un resultado alto en la prueba si juzga como buenos los argumentos de los estadios más altos del desarrollo, independientemente de si apoyan o contradicen la opinión propia sobre el conflicto moral planteado en el dilema (Lind, 2007).

Según las respuestas dadas, el instrumento arroja un valor llamado Índice C que corresponde al grado de competencia moral reflejada en “[...] la habilidad de un individuo para juzgar argumentos de acuerdo a su calidad moral (más que porque su opinión esté de acuerdo con ellos u otros factores)” (Lind, 1999, p. 7). De acuerdo a este nivel se puede categorizar el nivel de competencia moral.

Las categorías de competencia moral propuestas por Lind se dividen en bajo, medio y alto. Estas categorías han mostrado una relación estrecha con los estadios de Kohlberg; evidencia de esta afirmación son las correlaciones que se han encontrado entre el índice C y el grado de preferencia hacia los argumentos de diferentes Estadios. Siendo así, un índice C alto se correlaciona negativamente con los argumentos de Estadios 1 y 2, igualmente, este mismo índice tiene una correlación moderada con los argumentos de Estadios 3 y 4, mientras que, con los que corresponden a los Estadios 5 y 6 muestra una correlación sustancialmente alta (Lind, 2008).

Después de haber contemplado las diferentes perspectivas cognitivo-evolutivas sobre el desarrollo moral, este estudio se ha interesado por el modelo planteado por Georg Lind, por lo cual, su propósito consistirá en conocer y describir el nivel de competencia moral por medio del instrumento desarrollado por Lind (Test de Competencia Moral) en un grupo de 125 estudiantes de un colegio de orientación católica ubicado en la ciudad de Medellín, Colombia.

## **Método**

### **Participantes**

El estudio es descriptivo con una muestra por conveniencia de participantes voluntarios. En un principio dicha muestra fue de 135 estudiantes, de los cuales finalmente, se eliminaron 10 porque omitieron gran parte de las respuestas de los cuestionarios o arrojaron datos atípicos, quedando así, una muestra final de 125 estudiantes.

Al momento de la aplicación, los participantes cursaban décimo y undécimo grado en un colegio privado de orientación católica ubicado en la ciudad de Medellín, Colombia, estaban divididos en dos jornadas escolares: mañana (56.8%) y tarde (43,2); entre ellos participaron 81 hombres (64.8%) y 44 mujeres (35,2%) con edades comprendidas entre los 15 y 19 años. La mayor parte del grupo ha pertenecido a este colegio entre 4 y 9 años (50,4%); además, sus viviendas se ubicaban entre los estratos socioeconómicos 2 y 6, con mayor prevalencia en el estrato 5 (42,4%); (Ver tabla 1).

**Tabla 1.***Descripción de variables sociodemográficas y diferencias según la jornada académica*

<b>Variable</b>		<b>Porcentajes</b>
<b>Jornada</b>	Mañana	56,8
	Tarde	43,2
<b>Género</b>	Hombre	64,8
	Mujer	35,2
<b>Edad</b>	15	30,4
	16	35,2
	17	25,6
	18	8,0
	19	0,8
<b>Grado escolar</b>	Décimo	56,8
	Undécimo	43,8
<b>Estrato Socioeconómico</b>	2	5,6
	3	20,0
	4	27,2
	5	42,4
	6	4,8
<b>Tiempo de permanencia en el colegio (años)</b>	1-3	4,8
	4-6	31,2
	7-9	19,2
	10-13	22
	13-15	4,8
<b>Nivel de estudios de la Madre</b>	Primaria	2,4
	Secundaria	28
	Técnico o Tecnológico	8,8
	Universitario	39,2
	Posgrado	21,6
<b>Nivel de estudios del Padre</b>	Primaria	3,2
	Secundaria	26,4
	Técnico o Tecnológico	4,8
	Universitario	37,6
	Posgrado	28,0

## **Instrumentos**

Para obtener información sociodemográfica de los participantes se diseñó un cuestionario corto donde se incluían ítems relacionados con el género, la edad, estrato socioeconómico, tiempo de permanencia en el colegio y escolaridad de los padres.

Para la evaluación de la competencia moral se usó el Moral Competence Test (MCT, Antes Moral Judgment MJT) (Lind, 1976; 1999). Su propósito es evaluar la competencia moral y fue diseñado como un Experimento N=1, trifactorial multivariado. Además de evaluar el constructo central del modelo de competencia moral evalúa actitudes morales, adaptabilidad adecuada a situaciones de juicio moral, juicio extremista, miopía o mente cerrada moral, niveles preferidos de razonamiento, entre otros (Lind, 2007, 2008; Palacios, 2002).

El test está compuesto por dos dilemas, en el primero de ellos el protagonista es un trabajador y en el segundo es un médico, cada uno está compuesto por seis argumentos a favor de la decisión del protagonista y seis en contra; cada uno de estos argumentos corresponde a uno de los estadios del desarrollo moral Kohlbergianos (Lind, 1985; 1999).

La tarea moral con estos dilemas consiste en confrontar a los individuos con una situación de alta exigencia para ellos; aquí deben tomar una posición frente a cada dilema y calificar seis argumentos a favor y seis argumentos en contra de dicha decisión por medio de una escala Likert que va desde Total desacuerdo (-4) hasta Total acuerdo (+4) (Lind, 1999; 2008). La calidad de la

decisión que emita la persona evaluada frente a los dilemas no depende de la decisión en sí misma sino de los argumentos que la respaldan (Palacios, 2002).

La prueba arroja un valor de 1 a 100 que recibe el nombre de Índice C; las puntuaciones entre 1 y 9 indican un nivel bajo de competencia moral, del mismo modo, las conseguidas entre 10 y 29 muestran un nivel medio de dicha competencia, mientras que las obtenidas a partir de 30 denotan un nivel alto de competencia moral en el individuo (Lind, 1999).

En la calificación de la prueba se tiene en cuenta todo el patrón de respuesta del individuo y no solo los actos aislados, por lo que, para obtener una puntuación alta, se espera que los argumentos a favor de una decisión y en contra de la misma muestren consistencia (Palacios, 2002).

### **Procedimiento**

A los directivos del colegio, estudiantes y padres de familia se les dio a conocer los aspectos generales de la investigación, adicionalmente se solicitó el consentimiento informado de estudiantes y padres de familia. A los participantes se les asignó un código con el fin de garantizar su anonimato durante el análisis de la información.

Los instrumentos fueron aplicados en cuatro grupos de 30 a 40 personas, con una duración de 45 minutos. Los grupos se organizaron según el grado y la jornada académica a la que

pertenecían. Antes de la aplicación se dieron instrucciones necesarias para dar respuesta a los cuestionarios.

Después de concluida la fase de aplicación de instrumentos, se registró toda la información en una base de datos en el software SPSS versión 20®, de allí se obtuvo la información estadística descriptiva y correlacional de la investigación suficiente para su posterior análisis.

## Resultados

La media de la competencia moral (índice C) obtenida por los estudiantes fue de 15,48; para mayor precisión, en la tabla 2 se observan los porcentajes de cada nivel moral que arroja la prueba, de esta manera, la mayor parte de la muestra tota, es decir, el 52,8% (N = 66) se encuentra en un nivel moral bajo, seguido del 29,6% (N = 37) equivalente a la las personas que obtuvieron un nivel moral medio y para finalizar se encuentra el porcentaje restante, igual a 17,6% (N = 22) en el cual se ubican las personas que obtuvieron un puntaje correspondiente al nivel moral alto.

**TABLA 2**  
*Datos descriptivos del nivel moral de la muestra*

<b>Nivel moral</b>			
	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
<b>Número de estudiantes</b>	66	37	22
<b>Porcentajes</b>	52,8%	29,6%	17,6%
<b>Media</b>	4.9	16.35	45.69

En la tabla 3 se observa que, en los argumentos a favor y en contra del dilema de los trabajadores, los estudiantes muestran un mayor grado de preferencia por los que corresponden a los estadios 4 y 5, mientras que en el dilema del médico, cuando están juzgando los argumentos a favor de la decisión muestran un mayor grado de preferencia por los correspondientes a los estadios 4 y 5 pero cuando están juzgando los argumentos en contra de la decisión del médico, muestran mayor grado de preferencia por los estadios más bajos.

**TABLA 3**

*Medias de preferencia por Estadio Kohlbergiano*

<b>Preferencias por Estadios</b>				
	Dilema del Trabajador		Dilema del Médico	
Estadio	Argumentos a favor	Argumentos en contra	Argumentos a favor	Argumentos en contra
1	0,34	-0,76	-0,52	0,72
2	0,01	-0,28	-0,41	-0,6
3	0,07	1,21	-0,25	-0,11
4	0,9	1,33	1,06	0,72
5	1,23	2,09	1,55	-0,26
6	0,78	1,4	1,67	0,51

En la tabla 4 se observan los promedios de porcentajes de la posición de los estudiantes frente a los argumentos diferenciados por Estadios, de esta manera, los menores porcentajes se observan en las posiciones neutras. Al dividirlos por dilemas, se encuentra, por una parte, que en el dilema del trabajador, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con que el trabajador

robo las grabaciones en los argumentos de los Estadios 1 y 2, y están en desacuerdo con la decisión en los argumentos de los Estadios restantes. Por otra parte, en el dilema del médico, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con la muerte asistida de la paciente en los argumentos de los Estadios 2, 4, 5 y 6, pero están en desacuerdo de la decisión en los argumentos de los estadios 1 y 3.

**TABLA 4**

*Promedios de porcentajes por Estadios*

Estadio	Promedio de Porcentajes					
	Dilema del trabajador			Dilema del médico		
	A favor	Neutro	En contra	A favor	Neutro	En contra
1	60,8	7,6	31,2	29,6	11,6	58,8
2	47,6	10,4	42	44,8	14	40,8
3	36	8,8	55,2	43,2	12,4	44,4
4	40,4	6,4	52,8	57,2	8,4	34
5	38,4	9,2	52,4	66,8	7,2	26
6	40	9,2	50,8	60	7,6	32,4

Como datos adicionales, en la Tabla 5 se muestra que no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el nivel moral de los estudiantes arrojado por el MJT y las variables sociodemográficas que se tuvieron en cuenta para la investigación, tales como el estrato, los años de permanencia en el colegio, la escolaridad del padre y de la madre y la jornada en la que estudian.

También se observa que dentro del grupo de estudiantes que se ubicaron en un nivel alto, se encontró una relación inversamente proporcional (-0,469) con el tiempo de permanencia en el

colegio, es decir, quienes llevan menos tiempo en el colegio obtuvieron puntajes más altos en el Índice C.

Igualmente se encontró una relación directamente proporcional (0,453) entre el tiempo de permanencia en el colegio y su índice C en los estudiantes con un nivel de competencia moral medio. Dicha relación podría indicar que los estudiantes que llevan más tiempo en el colegio posiblemente tengan un desarrollo convencional más avanzado que aquellos que llevan menos tiempo dentro del colegio, en la discusión se retomarán dichos resultados.

**TABLA 5**

*Correlaciones significativas entre el nivel moral y datos sociodemográficos*

<b>Correlaciones en la matriz de Spearman del Nivel moral</b>			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Edad	0,098	0,260	0,099
Jornada	-0,177	-0,261	0,592**
Tiempo de permanencia en el colegio	-0,044	0,453**	-0,469*
Nivel de estudios de la madre	0,215	0,296	0,018
Nivel de estudios del padre	0,161	0,110	-0,308
Estrato socioeconómico	0,047	0,113	0,029
Género	-0,083	0,011	0,051

\*\* La correlación es significativa al nivel de 0,01 (bilateral)

\* La correlación es significativa al nivel de 0,05 (bilateral)

## **Discusión**

Después de identificar aspectos generales sobre el nivel de competencia moral encontrado en este grupo de estudiantes, se puede identificar que el nivel de competencia predominante en ellos

es bajo, mostrando en este nivel una frecuencia mayor a la encontrada en otros estudios con una muestra de edad y nivel escolar similares (Barba, 2001; Hettinger, 2009; Martinez, 2008; Romo 2005). Sin embargo, la media obtenida por la muestra (15,48) concuerda con las encontradas en otros estudios (Ballesteros, 2001; Bataglia, 2010; Hettinger, 2009; Ramos 2012; Robles, 2009, 2011; Zadanbeh, 2011), ubicándolos en un nivel medio de competencia moral. Estos hallazgos coinciden con lo esperado según la concepción teórica de Kohlberg (1992) en la cual se expone que los individuos logran alcanzar un nivel moral superior estable después de los 20 años con la llegada a la formación académica universitaria (Lind, 2000; Schillinger, 2006). Situación que es esperable debido al cambio de contexto que viven los jóvenes, donde pasan de un entorno escolar en el que normalmente hay más control por parte de padres y maestros a un ambiente universitario donde los jóvenes tienen mayor libertad y por lo tanto mayores posibilidades de toma de rol (Morfín, Camacho & Blackaller, 2005).

A pesar de que su nivel de competencia moral está en su mayoría entre bajo y medio, se identifica una preferencia de los estudiantes por los argumentos de los estadios superiores, lo cual coincide con los postulados de Kohlberg (1992), Lind (1999, 2006, 2008) y Sikorová (2013), quienes exponen que los individuos siempre van a preferir los argumentos más adecuados al resolver un dilema, a saber: los de estadios superiores, sin que esto indique su verdadero nivel de competencia moral.

Con respecto a esto se puede pensar que un conocimiento moral alto no supone una conducta moral acorde a ese conocimiento; en esta situación, que los estudiantes puedan preferir los argumentos morales más altos no indica que la acción moral (juzgar consistentemente

argumentos) se ejecute acorde con ellos; esta falta de correspondencia ha sido demostrada en diversas investigaciones como las realizadas por Blasi (1983), Etxebarria (1997) y Mcnamee (1978).

Por su parte, los hallazgos también revelaron una relación entre los años de estudio y la competencia moral. De dicha relación se podría inferir que entre más tiempo lleven los estudiantes en este contexto escolar (predominantemente católico) mayor tendencia a ubicarse en un nivel medio; adicionalmente, se encontró que los estudiantes en un nivel moral alto habían permanecido en el colegio menos años que los otros participantes. Sin embargo, otros estudios realizados con poblaciones similares han tenido resultados contrarios, es decir, se ha encontrado que los ambientes escolares con una abierta orientación religiosa pueden tener una relación significativa con un mayor desarrollo moral (Martínez, 2008).

Estos hallazgos podrían implicar que el adoctrinamiento religioso posiblemente está más relacionado con la moral convencional, puesto que desde allí el individuo busca, sobre todo, cumplir con las normas establecidas por un sistema social, y desde el discurso religioso se establece como ideal moral una conformidad a la norma donde hay una lista de cosas que se deben hacer y otras que se deben evitar, por ejemplo, “no robarás”, “no matarás” o “ama a tu prójimo como a ti mismo” (Lind, 2008). De esta manera, lo esperado por el sistema social es que el individuo se acople a estas conductas; en consecuencia, una persona inmersa en dicho sistema buscará seguir esas pautas interpersonales, tal como lo hacen las personas del nivel convencional, quienes buscan ser lo que los demás individuos esperan de ellos, por ejemplo, buenos hijos, buenos estudiantes o buenos ciudadanos (Kohlberg, 1992). Sin embargo, se

requiere una investigación más profunda, en la cual se tengan en cuenta otras variables (por ejemplo, aspectos culturales) que permitan comprender mejor esta relación, esto es, con más fuerza y claridad.

Es preciso tener en cuenta las posibles limitaciones presentes en este estudio, entre ellas el hecho de haber contado con un único instrumento para medir la competencia moral, en este caso el MCT; si bien, la prueba nos permite tener un acercamiento al nivel de competencia moral en este grupo de adolescentes, la posibilidad de usar otra prueba para evaluar el mismo constructo habría dado más validez a los resultados obtenidos.

Además, el hecho de haber encontrado pocas correlaciones significativas con los datos sociodemográficos tenidos en cuenta en la investigación no permite hacer un aporte concluyente con miras a definir el panorama actual de la competencia moral en los jóvenes de la ciudad de Medellín. Esta situación coincide con otras investigaciones en las que se ha buscado correlacionar la competencia moral de adolescentes con aspectos sociodemográficos como la escolaridad y ocupación de los padres, el género y el uso de videojuegos en adolescentes, usando el mismo instrumento evaluativo (Ramos, 2012; Zadanbeh & Zakerian, 2011).

## Referencias

- Ballesteros, P. (2001). Desarrollo moral infantil y juvenil y variables asociadas en estratos socioeconómicos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá. *Suma psicológica*, 8(1), 143-173.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(31), 501-523.
- Bataglia, P. (2010). A validação do Teste de juízo moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 83-91.
- Blasi, A. (s.f.). Bridging moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Extebarria, I., & De la Caba, M. (1998). Consistencia entre cognición y acción moral: conducta solidaria en adolescentes en el contexto escola. *Infancia y aprendizaje*, 21, 83-103.
- Gómez Murillo, G., & Foronda Vega, M. (1998). *Diagnóstico de las condiciones del desarrollo moral de las jóvenes próximas al egreso, de la casa hogar Nuestra Señora de Chiquinquirá, de la ciudad de Medellín, durante el año de 1998*. Medellín.
- Helkama, K. (1979). The Development of the attribution of responsibility: A critical survey of empirical research and theoretical outline. *Research reports of the department of social Psychology*, 3.
- Hettinger, G. (2009). *Vergleich von moralischer urteilskompetenz und werthaltungen bei durchschnittlich begabten und weit überdurchschnittlich/ hoch begabten jugendlichen*. Tübingen: Tobias-lib.

- Kant, I. (2008b). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. En L. Hoffman , & M. Hoffman, *Review of child development research* (Vol. 1, págs. 383-431). New York: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1992). Teoría del desarrollo moral. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1992). Relación del juicio moral con la acción moral. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive development. En G. Lind, H. Hartmann, & R. Wakenhut, *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education* (págs. 21-53). Chicago: Precedent Inc.
- Lind, G. (1999). *Una Introducción al Test de Juicio Moral (MJT)*. Konstanz: University of Konstanz.
- Lind, G. (2006). *The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test (MJT): confirmation of 17 cross-cultural adaptations*. Alemania: University of Konstanz.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect. En D. Fasko, & W. Willis, *Contemporary philosophical and psychological* (págs. 185-220). New York: Hampton Press.

- Lind, G. (s.f.). Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de educacao médica*, 24(3), 24-33.
- Martínez, J. (2008). Desarrollo moral: su medición y sus factores determinantes en un grupo de estudiantes de grado décimo. En C. Suarez, *Cuadernos de la maestría en docencia e investigación universitaria* (Vol. 1, págs. 103-126). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- McNamee, S. (1978). Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of moral education*, 7, 27-31.
- Morfín, C., Camacho, E., & Blackaller, J. (2004). ¿Es posible la educación moral en la universidad? *Sinéticas*, 25, 40-46.
- Palacios, S., Palacios, B., & Ruiz de Azua, S. (2003). Nuevas formas de medir el desarrollo sociomoral. *Revista de Psicodidáctica*(14), 41-58.
- Piaget, J. (1960). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Piaget, J. (1976). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella S.A.
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós.
- Ramos, D. (2012). Jogos eletrônicos e juízo moral: um estudo com adolescentes do ensino médio. *Psicologia: teoria e prática*, 14(1), 97-112.
- Robles, V. (2009). Validación comparativa entre dos cuestionarios sobre competencia del juicio moral. *Liberabit*, 15(2), 117-132.

- Robles, V. H. (2011). La ineficacia de la discusión de dilemas morales en el crecimiento de la competencia moral en trabajadores y estudiantes. Dos casos Mexicanos. *Revista Ces psicología*, 4(2), 47-59.
- Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en estudiantes de Aguascalientes. *Investigación temática*, 10(24), 43-66.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Konstanz : Shaker Verlag.
- Sikorová, L., & Buzgová, R. (2013). Moral Judgment competence of nursing students in the Czech Republic. *Nurse Education Today*, 33, 1201-1206.
- Villegas de Posada, C. (2004). La acción moral. Contraste entre las explicaciones motivacionales dadas por la filosofía y la psicología. *Revista de Estudios Sociales*(18), 27-35.
- Villegas de Posada, C., & Vargas, E. (2015). Moral reasoning and personal behavior: A meta-analytical review. *Review of General Psychology*, 19(4), 408-424.
- Zadanbeh, M., & Zakerian, M. (2011). A comparison of moral competence between Iranian male and female elementary students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 48-52.