

Evaluación de Respuestas de Dominio Apropriado e Inapropiado a Transgresiones Socio-Morales en el Contexto Educativo

Evaluation of Domain Appropriate and Inappropriate Responses to Socio-Moral Transgressions in the Educational Context

Avaliação de Respostas de Domínio Apropriado e Inapropriado a Transgressões Sociomorais no Contexto Educativo

CRISTHIAN ANTONIO MARTÍNEZ MORENO

ROBERTO POSADA GILÈDE

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Resumen

Una serie de situaciones de transgresiones morales y convencionales fueron presentadas a 72 participantes de los grados 3° (7-10 años), 6° (11-13 años) y 9° (14-16 años) y a un grupo de profesores (24-65 años) de un colegio público en Bogotá. Para cada situación transgresora se les presentaron cinco posibles respuestas, cuya adecuación fue calificada por los participantes. Los resultados indican que hay una valoración superior de las respuestas inadecuadas en relación con las transgresiones morales por un gran número de participantes. Estos resultados sugieren que hay una incoherencia en las respuestas educativas a las transgresiones morales y un predominio de las regulaciones convencionales que dificultan el entendimiento moral.

Palabras clave: educación moral, desarrollo moral, transgresiones, dominios del conocimiento social.

Abstract

A series of situations of moral and conventional transgression was presented to 72 participants from grades 3 (age 7-10), 6 (age 11-13), and 9 (age 14-16), as well as to a group of teachers (age 24-65) of a public school in Bogota. For every situation of transgression, there were five possible responses, whose appropriateness was scored by the participants. The results show that inadequate responses regarding moral transgressions were given a higher score by a great number of participants. These findings suggest that there is a significant incoherence in educational responses to moral transgressions and a predominance of conventional regulations that hinder moral understanding.

Keywords: moral education, moral development, transgressions, domains of social knowledge.

Resumo

Uma série de situações de transgressões morais e convencionais foi apresentada a 72 participantes das séries 3ª (7-10 anos), 6ª (11-13 anos) e 1º ano do ensino médio (14-16 anos) e a um grupo de professores (24-65 anos) de um colégio público em Bogotá. Para cada situação transgressora, cinco possíveis respostas foram apresentadas, cuja adequação foi qualificada pelos participantes. Os resultados indicam que há uma valorização superior das respostas inadéquadas quanto às transgressões morais por um grande número de participantes. Esses resultados sugerem que há uma incoerência nas respostas educativas às transgressões morais e um predomínio das regulações convencionais que dificultam o entendimento moral.

Palavras-chave: educação moral, desenvolvimento moral, transgressões, domínios do conhecimento social.

Cómo citar este artículo: Martínez Moreno, C. A. & Posada Gilède, R. (2014). Evaluación de respuestas de dominio apropiado e inapropiado a transgresiones socio-morales en el contexto educativo. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 119-133.

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Cristhian Martínez Moreno, e-mail: camartinezmo@unal.edu.co. Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Cra. 30 n.º 45-03, Edificio 212, Bogotá, Colombia.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
RECIBIDO: 24 DE SEPTIEMBRE DE 2013 - ACEPTADO: 7 DE ABRIL DE 2014

LA MAYORÍA de las personas desea que los niños y niñas de sus sociedades tengan una educación en valores y se formen moralmente. Existe un interés marcado y generalizado en promover la formación de lo que comúnmente se denomina “buenas personas”, lo que a su vez está relacionado con generar una sociedad mejor, es decir, más justa, menos violenta, más altruista o más civil. Dentro de tales expectativas, consecuentemente, se considera que los educadores tienen como una de sus funciones la de ser agentes socializadores y fuente de conocimiento socio-moral. Sin embargo, el tema de la educación moral es en sí mismo controvertido (Turiel, 2001). Existen importantes desacuerdos en cuanto al método y la manera de aplicarlo para lograr lo que se considera una buena educación moral. Tales desacuerdos están basados, en gran parte, en la concepción de moral que se tiene y en el enfoque pedagógico que se asume.

Por un lado, está la perspectiva que considera que la moral es estática, externa, centrada en el ambiente, dada por la inculcación de valores, mediada por el control y la obediencia y adecuada en cuanto se ajusta a las expectativas convencionales de la sociedad. Dentro de esta perspectiva se ubica la educación del carácter, la cual mencionaremos más adelante. Por otro lado, está aquella perspectiva que considera que la moral es dinámica, autónoma, contextualizada, dada por el desarrollo de conceptos y juicios construidos por el sujeto, mediada por las interacciones guiadas y adecuada en cuanto se fundamenta en conceptos como la justicia, el bienestar y los derechos. Dentro de esta perspectiva, la cual comparten los autores de este estudio, se hará especial énfasis en la teoría de los dominios específicos del desarrollo del conocimiento social (Nucci, 2001, 2009; Smetana, 1995, 2006; Turiel, 1983, 1998, 2002).

La teoría de dominios específicos del desarrollo social propone que con el fin de que la educación sea más efectiva con respecto a esta área, debe abordar de manera diferencial el terreno de

lo moral y el terreno de las convenciones sociales (Nucci, 1982, 2001, 2009). De acuerdo con la teoría en mención, desde edades muy tempranas los individuos razonan de manera diferente sobre asuntos que tienen que ver con lo moral y con las convenciones sociales. El *dominio moral* se basa en un concepto de justicia subyacente, que no es arbitrario ni depende de la cultura, y que incluye reglas morales universales basadas en las consecuencias intrínsecas de los actos, que tienen que ver con la justicia, el bienestar y los derechos. El *dominio social convencional*, tiene que ver con uniformidades conductuales que coordinan las interacciones de los individuos en un sistema social, y que incluye las reglas o acuerdos sociales, los hábitos y las costumbres. La hipótesis de la diferenciación de dominios por parte de las personas ha sido ampliamente soportada por los resultados de una enorme cantidad de estudios alrededor del mundo desde hace más de 30 años (véase Smetana, 1995, 2006; Turiel, 1998, 2002).

De este modo, tal como lo propuso Nucci (1984, 2001), una manera de evaluar la educación moral que ofrecen los maestros es comparando su práctica, sea explícita o tácita, con la forma en que esta es razonada y percibida por parte de los estudiantes —es decir, si se hace legítima y efectiva—. La adecuación de esta práctica educativa (y su percepción) se puede evidenciar en la coordinación entre transgresiones y respuestas por parte de los maestros según el dominio, lo cual se explora en esta investigación, al preguntar no solo a estudiantes sino también a profesores, cómo tienden a razonar y evaluar la adecuación de dominios de las respuestas a transgresiones morales y convencionales.

De acuerdo con la educación del carácter (Bennett, 1993, 1996; Elliot, 2000; Kilpatrick, 1992; Kilpatrick & Wolfe, 1994; Lickona, 1991; O’ Sullivan, 2004; Wynne, 1986, citado en Nucci, 2001), mencionada anteriormente, los males de la sociedad se originan debido a la pérdida o debilitamiento de los valores tradicionales (esto

implica la idea de que en el pasado tales valores sí estaban vigentes y, de esa forma, los males sociales se ven como recientes en cualquier época), por lo cual se propone que ideas como el respeto a la autoridad, a la ley, a la nación, la honestidad, la lealtad o el autocontrol deben ser *modeladas e incorporadas* en los niños conforme a los estándares sociales. Se plantea que tal incorporación se llevará a cabo no solo gracias a la exposición de modelos, sino también a la instrucción directa y a la sistemática exposición a recompensas y castigos, que lleve a los estudiantes a asociar las consecuencias con sus conductas. Los propósitos de ese modelo de educación se centran en fomentar la formación de hábitos de conducta que, gracias a la repetición, se constituyan en elementos de la personalidad que estructuren los rasgos que definirán a una persona virtuosa. Se presupone que esa formación de hábitos llevará automáticamente a que los sujetos actúen de manera correcta (Arthur, 2008).

La educación en Colombia (como en muchos otros países) parece haber seguido, en la mayoría de los casos, tal aproximación de la educación del carácter, no solo en el pasado sino también actualmente, como lo soportan diversos proyectos educativos institucionales de colegios tanto públicos como privados (que no nombraremos por razones éticas de confidencialidad). Pero las críticas más sólidas y contundentes parten de soportes científicos que desde hace décadas llevan a cuestionar las ideas que fundamentan la aproximación de la educación del carácter (e.g., Mischel, 1968, 1973; Nucci, 1984, 2001; Power, Higgins, & Kohlberg, 1989; Ross & Nisbett, 1991). El modelo de la personalidad entendida como rasgos estables y generalizadores ha sido reevaluado desde diferentes posturas y áreas de la psicología. Se ha demostrado en diferentes terrenos (es decir, no solo en el de la personalidad) que existe gran variabilidad en respuestas y comportamientos de un mismo individuo en diferentes situaciones o contextos, cuestionando así lo determinante de

las características disposicionales (e.g., Helwig, 1995; Mischel, 1968, 1990; Posada, 2012; Posada & Wainryb, 2008; Ross & Nisbett, 1991).

Así como se ha mostrado que la personalidad no es un constructo estable de rasgos, los juicios morales tampoco se pueden atribuir a una lista fija y estable de valores. Tal como lo planteaban Kohlberg y Turiel (1971), la capacidad de razonamiento moral se debe a una construcción y reconstrucción de formas de entendimiento que emergen por procesos de equilibración cognitiva y no por una acumulación gradual de hábitos. Según Wainryb y Turiel (1993), referirse a una lista de valores presenta varios cuestionamientos, tales como, la imprecisión del contenido de tal lista, la carencia de sustentación o argumentación sólida del contenido incluido y la carencia de criterios para determinar cuáles son los valores “buenos” o correctos. Además, la educación del carácter se basa en un aprendizaje sin desarrollo, es decir, que no le da la importancia apropiada al desarrollo tanto físico-cognitivo como socio-cognitivo. Asimismo, la educación del carácter se enfoca en conductas fijas que no tienen en cuenta la variabilidad situacional. Por último, la teoría de dominios del desarrollo socio-cognitivo considera que las aproximaciones contemporáneas a la educación en valores no distinguen entre dominios. La regulación convencional y la prescripción moral, son tratadas como aspectos de un mismo dominio conceptual (Nucci, 1982, 2001, 2009).

Basados en las críticas expuestas anteriormente, en la problemática actual de violencia escolar a nivel nacional y en la relación entre esta, así como otras problemáticas sociales, y una deficiencia en la educación moral, la hipótesis general del presente estudio fue que habría diferencias en las calificaciones de la adecuación (lo apropiado) de las respuestas en el manejo de transgresiones sociales entre maestros y estudiantes, lo cual podría ser un factor que dificulta el razonamiento moral en las interacciones educativas, y, por lo tanto, obstaculiza

una educación moral efectiva (Nucci, 1982, 1984, 2001, 2009; Nucci & Nucci, 1982).

La historia colombiana de la educación en valores nos muestra que se ha tendido hacia la heteronomía (Botero, 2005), es decir, a considerar que el conocimiento sobre el mundo social se organiza desde el exterior y, por lo tanto, que a los menores de edad hay que instruirlos y dirigirlos hacia su formación (la cual implica una transformación del sujeto al tener que pasar de un estado “presocial” a uno social). Adicionalmente, se encuentran hallazgos que sugieren que los maestros en su práctica enfatizan en la instrucción y seguimiento de normas convencionales mucho más a menudo que en asuntos morales (Blumenfeld, Pintrich, & Hamilton, 1987) y que suelen usar comandos sin mayor explicación o razón posterior, como reacción tanto a violaciones morales como convencionales (Blumenfeld et al., 1987; Nucci, 1984, 2001; Nucci & Nucci, 1982). Basados en lo anterior, una hipótesis más específica del presente estudio fue que los maestros tenderían a valorar inadecuadamente las respuestas a transgresiones morales. Es decir, los maestros evaluarían las respuestas en las situaciones de transgresiones morales ya sea con dominio invertido —calificando mejor las respuestas del dominio socio-convencional— o valorando mejor los comandos. Con respecto a los estudiantes y de acuerdo a los resultados obtenidos por Nucci (1984), se esperaría una mejor calificación de las respuestas de dominio apropiado en todas las situaciones, teniendo en cuenta que el rol que juegan y la experiencia que tienen les informa de una manera diferente, al no tener la responsabilidad de enseñar a otros ni los requerimientos de tener que proponer estrategias para enfrentar los conflictos que se generan en los grupos. Es importante aclarar que partimos de la idea (ampliamente soportada por la teoría de dominios) de que tanto estudiantes como maestros distinguen entre dominios al enfrentar situaciones sociales y, por lo tanto, dicha distinción no hace parte de nuestros intereses

en este estudio. En este estudio se exploró cómo los participantes evalúan estrategias o respuestas para educar a otros y si se corresponden o logran ser consecuentes con la distinción de dominios.

Nuestro estudio buscó desarrollar dos preguntas específicamente: (a) ¿tienden los maestros a responder a transgresiones en el dominio socio-convencional y moral de manera concordante, o tienden a valorar más positivamente las respuestas de dominio socio-convencional y los comandos ligados a la educación tradicional, en ambos dominios?; y (b) ¿los estudiantes valoran mejor las respuestas de dominio apropiado por parte de los maestros?

Método

Participantes

En el estudio participaron 72 sujetos divididos en cuatro grupos compuestos por nueve hombres y nueve mujeres cada uno. Los grupos se dividieron según el grado de educación de los participantes: 3° (promedio de edad = 8.5 años), 6° (promedio de edad = 12 años), 9° (promedio de edad = 14.5 años) y grupo de profesores (rango de edad = 24-65). Todos los estudiantes entrevistados asistían a un colegio público ubicado en la localidad de Fontibón, en donde también residían. Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico y, por conveniencia para cada grupo, dentro de las instalaciones del colegio. Su participación fue voluntaria, previo consentimiento y autorización de la institución.

Fontibón concentra 19,243 personas en situación de vulnerabilidad social, es decir 6.8% de su población. Los principales factores de riesgo social en la localidad son el consumo de alcohol y de drogas, la pobreza e indigencia, la desocupación, las pautas culturales, las pautas de interacción familiar violenta, la deserción escolar y la calidad de la educación y de los centros educativos (Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana - CEACSC, 2008).

Instrumentos

Para la recolección de los datos se empleó en primera instancia un formulario socio-demográfico para cada participante que incluía información sobre sexo, edad, grado, asignatura a cargo para el caso de los maestros y un formato para el registro de las respuestas.

El instrumento principal fue adaptado del estudio de Nucci (1984), el cual consiste en cuatro transgresiones típicas de los estudiantes (dos morales y dos convencionales) en viñetas (de uno o tres cuadros según la situación) impresas en tarjetas plastificadas. En estudios previos, las transgresiones habían sido clasificadas como morales o convencionales por niños y adolescentes, luego de conocer las situaciones en formato verbal o pictórico (Nucci, 1981; Nucci & Herman, 1982; Smetana, 1981; Smetana, Bridgeman, & Turiel, 1983; Weston & Turiel, 1980). Las dos transgresiones morales presentadas fueron: (a) un niño golpea y hiere a otro niño y (b) una niña roba el peine de otra niña. Las dos transgresiones convencionales fueron: (a) una niña que usa falda se sienta con sus piernas abiertas y (b) un niño deja su sitio asignado y hace el trabajo en otra parte del salón.

En otras tarjetas se escribieron cinco posibles respuestas de profesores para cada situación. Estas últimas fueron las que más prevalecieron en estudios observacionales previos (Nucci, 1982, 1984; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Turiel, 1978). Los cinco tipos de respuestas fueron:

1. Rasgos intrínsecos de declaración de acto. Indica que el acto es inherentemente lastimador o injusto (e.g., “Camilo, eso realmente lastima a Andrés, le puedes hacer daño”).
2. Solicitud de toma de perspectiva. Es una solicitud en la que el transgresor es invitado a considerar cómo se siente la víctima del acto (e.g., “Andrea, ¿te gustaría que Paula te quitara tus cosas y se las llevara sin tu permiso?”).
3. Sentencia de regla. Es la especificación de una regla que gobierna la acción (e.g., “Daniel, de acuerdo con las reglas de la clase nadie puede abandonar su puesto”).
4. Sentencia de desorden/desviación. Indica que la conducta está creando desorden o que es desviada y está fuera de lugar (e.g., “Natalia, no está bien visto que una dama se siente de la manera en que estás sentada.”).
5. Comando. Es una sentencia para que deje de realizarse el acto sin ningún razonamiento que lo justifique (e.g., “Camilo, deja de pegarle a Andrés”).

De acuerdo con Nucci (1984), en los estudios mencionados anteriormente las respuestas de rasgos intrínsecos de declaración del acto y de toma de perspectiva están asociadas a transgresiones morales, mientras que las sentencias de regla y desorden/desviación están asociadas a transgresiones del dominio socio-convencional. Los comandos para Nucci (1984) no están asociados a transgresiones en ningún dominio y, por lo tanto, son respuestas neutras que no se clasifican como adecuadas o inadecuadas. De acuerdo con lo anterior, tenemos que las respuestas 1 y 2 son de dominio apropiado para transgresiones morales, y las respuestas 3 y 4 son de dominio inapropiado. Mientras que para el dominio socio-convencional las respuestas 1 y 2 son de dominio inapropiado y las respuestas 3 y 4 de dominio apropiado. Aunque los comandos son necesarios en ciertas situaciones urgentes (por ejemplo, detener una agresión física), en este estudio serán asumidos como inapropiados, a diferencia de Nucci (1984), dado que las órdenes sin razonamiento posterior y sin la asociación a un dominio no promueven el desarrollo moral autónomo, no solo por no ser elaboradas por los individuos sino además porque están dirigidas a la obediencia basada en un argumento de autoridad. Además, estas órdenes se guían por la lógica del castigo-recompensa y están

sometidas a un efecto inmediato que no necesariamente aplica en otras situaciones.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo por cuatro asistentes de investigación asignados cada uno a un grupo. Se realizó una capacitación previa para los cuatro asistentes, quienes se familiarizaron con el material, su aplicación, el balanceo de las tarjetas y el diligenciamiento de los formularios. En esta sesión los asistentes aplicaron el instrumento entre ellos y se corrigieron errores, posteriormente, aplicaron el instrumento a algunos participantes de cada grupo de edad asignado fuera de la muestra y se realizó una sesión para socializar dificultades y corregir errores de aplicación o consideraciones contextuales.

En primera instancia se seleccionaron aleatoriamente y de manera voluntaria los participantes. A continuación se les leyó de manera individual el consentimiento informado, se diligenció el respectivo formulario socio-demográfico y se leyeron las instrucciones del instrumento, las cuales estaban adaptadas diferencialmente para estudiantes y para maestros, aunque en ambos casos contenían el mismo tipo de información (ver Apéndice).

Posteriormente se presentaron de manera individual cada una de las situaciones a los participantes y se les solicitó que calificaran la adecuación de las respuestas dadas por un maestro hipotético. Para cada situación, el asistente ponía la viñeta a la vista del participante y leía en voz alta en qué consistía; asimismo, leía una por una las respuestas de las tarjetas, expuestas individualmente y procedía con la siguiente luego de la calificación. La presentación de las situaciones alternaba una situación moral seguida de una convencional y las tarjetas se presentaron en distinto orden a cada participante. Luego de presentar cada situación, los participantes calificaron la adecuación de cada una de las respuestas en una escala de 1 a 4 (siendo 1 *pobre* y 4

excelente la manera de tratar con el estudiante). Los estudiantes de 3° calificaron las respuestas con la ayuda pictórica de una escala de cuatro caras, siendo 1 representado por una cara triste y 4 con una cara sonriente.

En cuanto a los maestros, se aplicó el instrumento en una jornada pedagógica programada por el colegio. Se reunió a los maestros en un aula, el formato de registro se adaptó para que fuera diligenciado de manera individual; se proyectaron en una exposición el consentimiento informado, las instrucciones y las situaciones con las respectivas respuestas, usando la misma estrategia de balanceo en la presentación tanto de situaciones como de respuestas.

Resultados

Análisis General

Se llevó a cabo un análisis de varianza con medidas repetidas por sexo (2), grado (4), grupo de edad (4), tipos de transgresión (2) y tipos de respuestas (3), con tipos de transgresión y tipos de respuesta como medidas repetidas. De acuerdo con las hipótesis, se esperaba encontrar diferencias en la valoración que maestros y estudiantes dieran a las respuestas a transgresiones. Más específicamente, se esperaba que los maestros tendieran a valorar más positivamente las respuestas socio-convencionales en ambos dominios (lo cual resulta en respuestas de dominio inapropiado en el dominio moral), mientras que los estudiantes valorarían más positivamente respuestas convencionales para transgresiones convencionales y respuestas morales a transgresiones morales. Los resultados en el presente estudio evidencian, primero, que existen diferencias en la valoración de respuestas educativas a las transgresiones entre los profesores y los estudiantes de los grados 6° y 9°. Segundo, que no hay diferenciación de las respuestas adecuadas e inadecuadas en el dominio moral, y que, en ambos dominios, hay una valoración más positiva de las respuestas socio-convencionales

Tabla 1

Medias y desviaciones estándar en las puntuaciones de respuestas a transgresiones en el dominio moral y socio-conventional por grupos

Tipo de transgresión	Dominio apropiado*	Dominio inapropiado**	Comando
Moral			
Grado 3°	2.23 (0.99)	2.61 (1.09)	2.88 (0.91)
Grado 6°	2.54 (1.11)	2.79 (1.11)	3.19 (1.05)
Grado 9°	3.22 (0.89)	2.95 (0.84)	2.80 (1.08)
Profesores	2.18 (0.41)	2.05 (0.57)	2.11 (0.88)
Total	2.54	2.6	2.74
Convencional			
Grado 3°	2.58 (0.97)	2.45 (0.90)	3.19 (0.94)
Grado 6°	3.18 (0.88)	2.36 (0.92)	3.61 (0.65)
Grado 9°	3.20 (0.67)	2.61 (0.84)	3.19 (0.82)
Profesores	2.84 (0.55)	1.38 (0.41)	3.05 (0.51)
Total	2.95	2.2	3.26

Nota. Los números por fuera del paréntesis corresponden a las medias y los números entre paréntesis a las desviaciones estándar.

*Las respuestas de dominio apropiado para el dominio moral son las de rasgo intrínseco del acto y la de toma de perspectiva; para el dominio socio-conventional son las de sentencia de regla y la sentencia de desorden/desviación.

**Las respuestas de dominio inapropiado para el dominio moral son las de sentencia de regla y la sentencia de desorden/desviación; para el dominio socio-conventional son las de rasgo intrínseco del acto y la de toma de perspectiva.

y de los comandos por parte de la mayoría de participantes. Y tercero, un buen desempeño por parte de los profesores en el dominio socio-conventional, pero una sobrevaloración de las respuestas convencionales en el dominio moral que resulta en respuestas inapropiadas en este dominio. Las puntuaciones generales se resumen en la Tabla 1 y se explican a continuación.

Con un alfa de .05, no se encontró ningún efecto principal ni ningún tipo de interacción por sexo. Se encontró un efecto principal por grado $F(1,61)=3.96$, $p=.05$ y un efecto principal por grupo de edad $F(1,61)=5.75$, $p=.02$. Dos conjuntos de análisis post hoc fueron realizados para encontrar estas diferencias por grado y por grupo de edad. De acuerdo con el análisis de Tukey, se presentaron diferencias significativas entre el grado 6° y el grupo de profesores ($p<.01$) y entre el grado 9° y el grupo de profesores ($p<.006$), pero no entre el grado 3° y el grupo de profesores (ver Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias de medias en las puntuaciones por grado

Grado	Grado	Diferencia de media	<i>p</i>
3°	6°	-0.28	.545
	9°	-0.33	.395
	Profesores	0.38	.273
6°	9°	-0.05	.994
	Profesores	0.67	.013*
9°	Profesores	0.72	.006*

*Nota: Análisis post hoc (Tukey) efecto principal significativo a .05.

En cuanto a las diferencias por edad, sucedió algo similar. Se encontraron diferencias entre el grupo de edad de 11 a 13 años y el de 24 a 65 ($p<.002$); del mismo modo, hubo diferencias significativas entre el grupo de 14 a 16 años y el de 24 a 65 ($p=.02$). Sin embargo, no hubo diferencias entre el grupo de 7 a 10 años y el de 24 a 65 años.

Por otro lado, se encontró un efecto principal por tipo de transgresión, $F(1,61)=12.15$, $p<.001$. En general, se puede observar que las transgresiones del dominio convencional ($M=2.80$) obtuvieron una mayor puntuación que las del dominio moral ($M=2.62$), lo que sugiere una tendencia por parte de todos los participantes a valorar con puntuaciones positivas todas las respuestas en el dominio convencional.

Además, se encontró un efecto principal por tipo de respuesta, $F(2,60)=16.28$, $p<.0001$. Cabe recordar que los tres tipos de respuestas son, las de dominio apropiado, las de dominio inapropiado y las de comandos. Así, las diferencias significativas se encuentran entre la respuesta de dominio apropiado ($M=2.75$) y la de dominio inapropiado ($M=2.4$), $F(2,60)=14.61$, $p<.0001$, y entre la de dominio inapropiado y el comando ($M=3,0$), $F(2,60)=14.61$, $p<.0001$. Mientras que no hay diferencias significativas entre las respuestas apropiadas y los comandos.

Interacción por transgresión y respuesta. Se encontró una interacción entre el tipo de transgresión y el tipo de respuesta, $F(2,60)=21.66$, $p<.0001$. Dado este resultado, se realizó posteriormente un análisis de comparaciones por pares sobre la base de medias marginales estimadas para localizar las diferencias. Se encontraron diferencias significativas entre el dominio moral y el dominio convencional para los tres tipos de respuesta. Los resultados evidencian que dentro de las transgresiones del dominio moral no hubo diferencias significativas entre los tipos de respuesta, lo cual evidencia la poca diferenciación en la valoración de respuestas en este dominio. Sin embargo, dentro de las transgresiones del dominio convencional, se encontraron diferencias significativas, $F(2,60)=26.14$, $p<.0001$. Esta diferenciación sugiere una valoración positiva de las respuestas apropiadas con respecto a las inapropiadas en este dominio. Podemos observar que las respuestas de comandos ($M=3.26$) fueron las mejor puntuadas, seguidas de las de

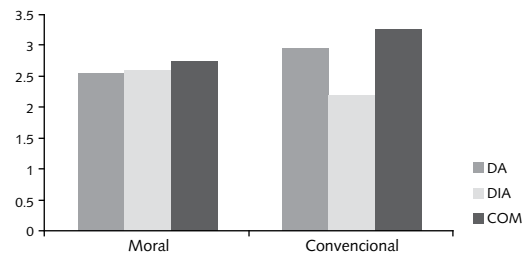


Figura 1. Puntuaciones promedio de los tipos de respuesta por dominio de la transgresión. da=dominio apropiado, dia=dominio inapropiado, com=comando.

dominio apropiado ($M=2.95$) y, por último, las de dominio inapropiado ($M=2.2$). Se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de dominio apropiado y dominio inapropiado ($p<.001$), entre las de dominio apropiado y los comandos ($p<.001$) y entre las respuestas de dominio inapropiado y los comandos ($p<.001$). Los resultados generales se pueden observar en la Figura 1.

A continuación se analizó cada tipo de respuesta para explorar las posibles diferencias dentro de un mismo tipo de respuesta, dependiendo del dominio de la transgresión. En cuanto a las respuestas de dominio apropiado, se encuentran diferencias significativas entre el dominio moral y el dominio convencional ($p<.003$). Estos resultados sugieren una clara tendencia a puntuar mejor las respuestas apropiadas en el dominio convencional que tienen que ver con reglas y regularidades sociales, en comparación con las respuestas apropiadas para el dominio moral que tienen que ver con justicia, bienestar y derechos humanos (ver Figura 1).

En cuanto a las respuestas de dominio inapropiado, se encuentran diferencias entre el dominio moral y el convencional ($p<.002$). En este caso sucede lo contrario con respecto a las respuestas de dominio apropiado. Todos los grupos puntúan mejor las respuestas de dominio inapropiado (convencionales) para el dominio moral, con respecto al dominio convencional. Estos resultados soportan a los anteriores y nos confirman la tendencia hacia una mejor valoración de

respuestas convencionales, y una extensión de estas al dominio moral considerándolas adecuadas (ver Figura 1).

Con respecto a los comandos, considerados respuestas inapropiadas en el sentido en que su neutralidad no aporta significativamente al entendimiento socio-moral, también se encuentran diferencias significativas entre el dominio moral y el convencional ($p < .001$). Se puede observar que todos los grupos puntúan los comandos más favorablemente en el dominio convencional que en el moral.

Interacción por tipo de respuesta y grado.

Se encontró una interacción entre el tipo de respuesta y el grado, $F(2,60)=3.35$, $p=.04$. Debido a esta interacción se realizó un análisis post hoc de comparación por pares de las medias marginales estimadas. Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de los tipos de respuestas en cada grado.

Por un lado, los resultados muestran diferencias significativas para la respuesta de dominio apropiado entre el grado 3° ($M=2.41$) y el grado 9° ($M=3.17$, $p=.04$), asimismo, para la respuesta de dominio inapropiado entre el grado 3° ($M=2.53$) y los profesores ($M=1.71$, $p < .01$), y entre el grado 9° ($M=2.72$) y los profesores ($M=1.71$, $p < .006$), así como ninguna diferencia significativa para la respuesta de comandos. Estos resultados nos muestran, en primera instancia, la mejor puntuación de las respuestas apropiadas por los alumnos de 9° y, adicionalmente, las puntuaciones más bajas de las respuestas de dominio inapropiado por parte de los profesores (sobre todo en el dominio convencional).

Por otro lado, para el grado 3°, los análisis arrojaron una diferencia entre la respuesta de dominio apropiado ($M=2.41$) y el comando ($M=3.04$, $p < .004$); y entre la respuesta de dominio inapropiado ($M=2.53$) y el comando ($M=2.99$, $p < .041$), $F(2,60)=5.68$, $p < .006$. Para el grado 6° ($F[2,60]=4.50$, $p < .015$), los análisis muestran una diferencia entre las respuestas de

dominio inapropiado ($M=2.14$) y el comando ($M=3.4$, $p < .01$). Para el grado 9° ($F[2,60]=6.55$, $p < .003$), las diferencias se presentaron entre las respuestas de dominio apropiado ($M=3.17$) y las respuestas de dominio inapropiado ($M=2.72$, $p < .002$). Y por último, para el grupo de profesores, ($F[2,60]=29.17$, $p < .0001$), se presentaron diferencias específicamente entre las respuestas de dominio apropiado ($M=2.49$) y las de dominio inapropiado ($M=1.70$, $p < .0001$) y las respuestas de dominio inapropiado ($M=1.71$) y el comando ($M=2.60$, $p < .001$).

De esta manera, los resultados indican que para el grado 3° los comandos son mejor puntuados que los otros tipos de respuesta en ambos dominios. Para el grado 6°, la diferencia entre las respuestas de dominio inapropiado y el comando se encuentra en el dominio convencional, aunque el comando y las respuestas apropiadas tienen puntuaciones que no evidencian diferencias. Para el grado 9° se encuentran diferencias significativas entre las respuestas apropiadas y las inapropiadas en ambos dominios, teniendo una mejor puntuación las apropiadas. Y por último, para los profesores, se encontraron diferencias entre el dominio apropiado y el inapropiado, y entre las respuestas inapropiadas y el comando, lo cual muestra un buen desempeño en el dominio convencional pero no en el moral.

Así, a manera descriptiva, los resultados generales indican, primero, que tanto para el grado 3° como para 6° y el grupo de profesores, las respuestas de dominio apropiado fueron mejor puntuadas para las transgresiones en el dominio convencional comparado con el dominio moral. Segundo, que todos los grupos puntúan mejor las respuestas de dominio inapropiado (convencionales) para las transgresiones en el dominio moral comparado con el convencional. Y tercero, que los profesores puntúan mejor las respuestas apropiadas con respecto a las inapropiadas —lo cual muestra un desempeño coherente en el dominio convencional y establece una diferencia con los demás grupos—, pero en

el dominio moral no se presenta esta diferencia de manera significativa.

Discusión

Los resultados generales dan soporte a la idea de que hay diferencias en las evaluaciones que maestros y estudiantes de 3°, 6°, y 9° grado hacen de la adecuación de las respuestas educativas a transgresiones morales y convencionales. Específicamente, se encuentran diferencias en la valoración de respuestas categorizadas según el dominio como apropiadas e inapropiadas. En el presente estudio, variables tales como el grado, la edad, el rol de maestro, el dominio de la transgresión y probablemente factores influyentes como la cultura y la tradición educativa, explican estas diferencias que, de acuerdo con la teoría de dominios del conocimiento social, no facilitan el desarrollo socio-moral (Nucci, 1982, 1984, 2001, 2009).

De este modo, sería conveniente encontrar una mejor puntuación general de las respuestas de dominio apropiado (en ambos dominios) con respecto a los otros dos tipos. Sin embargo, los resultados en el presente estudio revelan la primacía, la mejor evaluación y desempeño general, dentro del dominio socio-convencional por encima del moral. En primer lugar, dentro del análisis general, las respuestas a transgresiones en el dominio convencional obtuvieron mayores puntuaciones generales que las respuestas a transgresiones del dominio moral. De esta manera, los resultados del presente estudio no son consistentes con los reportados por Nucci (1984), quien encontró mayores puntuaciones generales de las respuestas a transgresiones morales con respecto a las transgresiones convencionales. En segundo lugar, aunque en ambos dominios los comandos fueron la forma de respuesta mejor calificada (lo cual consideramos como no satisfactorio a nivel educativo), se evidencia que en el dominio moral las respuestas de dominio inapropiado no se diferenciaron significativamente de las de dominio apropiado, mientras que en el

dominio socio-convencional fueron mejor calificadas las de dominio apropiado que las de dominio inapropiado. Esta clara diferenciación de lo adecuado e inadecuado dentro del dominio convencional en detrimento del dominio moral está íntimamente ligada a la escuela del carácter. Estos resultados, consistentes con lo encontrado por Blumenfeld et al. (1987), dan una primera evidencia de la marcada tendencia a comprender el mundo social en su totalidad como un asunto de regulaciones convencionales, lo cual incrementa la probabilidad de catalogar asuntos morales bajo el dominio convencional.

¿Cuáles son las consecuencias de dar respuestas que no corresponden al dominio de las transgresiones como ocurre en este caso? De acuerdo con Nucci (1982), los intentos de moralizar a los estudiantes sobre actos que estos ven como convencionales, o de responder a transgresiones morales en términos de la organización social convencional, son inapropiados porque no estimulan ni facilitan el entendimiento y el desarrollo. En nuestro caso es más probable que se den respuestas convencionales a transgresiones morales, ya que los resultados muestran que los participantes tienden hacia una mayor diferenciación de respuestas adecuadas e inadecuadas en el dominio convencional y una poca diferenciación en el moral, consistente con los resultados de otros estudios (Nucci, 1984; Nucci & Nucci, 1982; Blumenfeld et al., 1987; Blumenfeld, Hamilton, Wessels, & Falkner, 1979). El tipo de respuesta convencional a transgresiones morales no orienta al estudiante hacia el aspecto moral del acto y lleva consigo un mensaje contradictorio en sí mismo. Por ejemplo, golpear se presenta como una transgresión designada arbitrariamente, la cual estaría mal en unos contextos y bien en otros. Tanto estudios educativos como del desarrollo sugieren que el énfasis de los profesores en las convenciones influye negativamente en el razonamiento de los estudiantes acerca de las normas de clase y su adherencia (Blumenfeld et al., 1987). De este modo, parece

muy razonable esperar que los estudiantes rechacen la posición del profesor como educador social (Nucci, 1982). La efectividad de los profesores como fuentes de conocimiento social es una función de los juicios de los estudiantes, quienes evalúan su legitimidad y adecuación con base en su propio entendimiento de las transgresiones y la coordinación que los maestros den a sus formas de respuesta (Blumenfeld et al., 1979; Nucci, 1982, 1984, 2001; Weston & Turiel, 1980), es decir, a la coordinación de tipo de transgresión y de respuesta.

Con respecto a los comandos, vemos que en ambos dominios son evaluados, en general, como más adecuados incluso que las respuestas de dominio inapropiado, lo que sugiere una tendencia tanto a emitir como a obedecer órdenes sin explicaciones o reflexión posteriores. Blumenfeld et al. (1987) reportan que investigaciones acerca de la comunicación de los maestros revelan que, sin importar la orientación de los maestros, rara vez se ofrecen razones de cualquier tipo en la cotidianidad de las aulas (solo el 14%). En su estudio reportan los porcentajes acerca de lo que más hablan los profesores, siendo un 31% convenciones académicas, un 26% convenciones sociales, un 41% de logro académico y un 2% de asuntos morales. Nucci y Nucci (1982) reportan que, sin importar el grado, los profesores suelen usar comandos sin ninguna explicación o razón posterior como reacción a violaciones morales y convencionales. De acuerdo con estos hallazgos, la comunicación de los maestros tiende a ser sobre todo pragmática, no fomenta el uso de razones o argumentos y aborda contenidos morales en un porcentaje mínimo.

La hipótesis de Nucci (1984) es que dado que las respuestas de comandos indiferenciados no proveen información acerca de los actos, estos serían puntuados por debajo de las respuestas de dominio apropiado e inapropiado. Esto sucede en su estudio, pero no ocurre en el nuestro, ya que en la mayoría de casos los comandos son mejor puntuados que los otros dos tipos de

respuesta. Aunque los comandos son necesarios (fundamentalmente en situaciones de emergencia), deben ir acompañados de una respuesta posterior de dominio apropiado que facilite la comprensión del dominio de la transgresión. Una posible explicación para que los participantes del presente estudio hayan puntuado más alto las respuestas de comando tiene que ver con el contexto. Tales respuestas podrían tener un valor adaptativo (a corto plazo) en contextos marcados por la adversidad (i.e., ilegalidad, pobreza y violencia) que garantice, a través de un control externo, pautas mínimas para una convivencia relativamente segura o menos amenazante.

De acuerdo con Nucci y Nucci (1982) y Nucci (1984), aunque tanto estudiantes como maestros emplean sentencias de regla como respuesta a transgresiones convencionales, la frecuencia de las respuestas que apelan a reglas que proveen los estudiantes es baja y declina marcadamente después del grado 3°. En concordancia con esta interpretación, los resultados de Nucci (1984) indican que los estudiantes mayores ven el uso de reglas por parte de los maestros como redundantes y no informativas y, por lo tanto, como una forma inadecuada de respuesta. En el presente estudio, los estudiantes mayores mostraron una disminución en las puntuaciones para las respuestas convencionales basadas en reglas arbitrarias, con respecto a los maestros y los estudiantes más pequeños. Los resultados sugieren que las diferencias se encuentran mayoritariamente entre el grupo de maestros y los grados 6° y 9°; pero no hay mayores diferencias en el razonamiento entre el grupo de los maestros (24 a 65 años) y el grado 3° (7 a 10 años). De acuerdo con Turiel (1983), en el periodo que comienza a los 14-16 años y va hasta los 17-18, que es en el que se encuentran los alumnos de 9° en el presente estudio, los adolescentes se encuentran en una fase de negación de la convención como mediada por estándares sociales. En esta etapa se cuestiona que las convenciones cumplan las funciones reales para las cuales se presume que sirven. De

manera que en este periodo las convenciones se mantienen no porque necesariamente funcionen sino porque son perpetuadas por el hábito y la tradición. Lo paradójico y además esperado es que los maestros, quienes deberían mostrar una continuidad en la secuencia y coordinar las respuestas con los dominios, incluso mejor que los alumnos del grado 9°, muestran una similitud con el primer paso de la secuencia y están mucho más ligados a lo convencional, representando tal vez esta tradición perpetuada.

Conclusiones

Aunque una buena comprensión del manejo de transgresiones en un dominio específico como el convencional no parecería problemática, lo es en cuanto no sea balanceada por una comprensión en el dominio moral. Esto radica en la tendencia a regir el dominio que menos se comprende con base en el que mejor se comprende, como parece suceder en este caso, con lo cual se incrementa la probabilidad de valorar respuestas inapropiadas en el dominio moral.

Los maestros evalúan las respuestas a transgresiones morales en su mayoría inadecuadamente, es decir, sin coordinar transgresiones morales con respuestas morales; asimismo, dan prioridad a los comandos y a respuestas ligadas al dominio socio-convencional. Sin embargo, esta falta de concordancia predomina solo en el dominio moral, en el cual no hay una diferenciación significativa de las respuestas adecuadas e inadecuadas. Por el contrario, en el convencional sí hay diferencias significativas entre los tipos de respuestas, lo que evidencia que se puntúan mejor las respuestas de dominio apropiado, por lo cual en este dominio no se presenta la incoherencia. Es importante que en futuras investigaciones se evalúe la adecuación de respuestas por parte de los maestros en otras instituciones educativas del país, y que se realicen estudios con muestras más amplias, pues aunque en el presente estudio se encontraron hallazgos interesantes, muestras más amplias pueden corroborar estos hallazgos.

Esto permitiría, con base en evidencia empírica, detectar aspectos fundamentales para intervenir y generar alternativas acordes a estos resultados.

En cuanto a los estudiantes, aunque se esperaba que en general valoraran mejor las respuestas de dominio apropiado, se evidencia igualmente una tendencia a valorar el dominio socio-convencional que puede estar ligado a la cultura, a la práctica educativa de sus maestros, a factores que tienen que ver con el desarrollo moral y/o a los que se relacionan con el entorno escolar, lo cual debería estudiarse en futuras investigaciones. Sin embargo, la hipótesis general de que se encontrarían diferencias entre estudiantes y maestros en las valoraciones de las respuestas se confirma para el grado 6° y 9°, teniendo en cuenta que, en comparación con los profesores, brindaron mejores puntuaciones a las respuestas de dominio apropiado en ambos dominios. Sin embargo, no se confirma para el grado 3°, pues los profesores proporcionaron puntajes similares y sin diferencias significativas en ambos dominios con este grupo en comparación con los demás.

Los profesores parecen tener muy claro cuáles son las respuestas inadecuadas en ambos dominios. Sin embargo, al no haber una clara distinción de la adecuación de las respuestas en el dominio moral, es más probable confundir respuestas apropiadas e inapropiadas en el dominio moral y dar respuestas convencionales a asuntos morales, con las consecuencias que esto conlleva en el desarrollo moral de los estudiantes. Por el contrario, en el dominio convencional hay una clara diferencia entre las respuestas apropiadas e inapropiadas, y se encuentra la puntuación más baja de respuestas inapropiadas de toda la muestra, lo que sugiere que es poco probable dar respuestas moralizantes a asuntos convencionales por parte de los profesores.

Hay una diferencia en la manera en que se responde a las transgresiones morales y convencionales de acuerdo con las puntuaciones generales, lo cual es consistente con la teoría de

dominios. Sin embargo, también se evidencia la falta de concordancia en dos niveles: el primero, es la falta de concordancia (intrasubjetiva) entre los dominios y las respuestas adecuadas para cada uno de ellos, tanto para maestros como para estudiantes. Y el segundo, es la falta de concordancia (intersubjetiva) entre los maestros y los estudiantes. Para que no predomine un dominio sobre el otro y se logre un desarrollo adecuado en ambos, se requiere un equilibrio entre ellos, el cual se logra coordinando los dominios en los dos niveles anteriores.

Los resultados del presente estudio sugieren que la educación moral en nuestro contexto tiende a fundamentarse en normas arbitrarias y acuerdos convencionales, y deja en segundo plano la dimensión moral del razonamiento social de los estudiantes. Este énfasis en las órdenes y las reglas convencionales es importante para mantener el orden en el contexto escolar y para entender las regulaciones sociales. Sin embargo, cuando se extiende a consideraciones morales que no son arbitrarias y no dependen de este tipo de reglas, esta estrategia no promueve en los estudiantes el desarrollo de conceptos como la justicia, el bienestar propio y de la sociedad, los derechos, las libertades y la cooperación.

El estudio del razonamiento socio-moral de estudiantes y maestros en relación con la práctica educativa es poco abordado por la política pública, el sistema educativo, y además es poco difundido entre los educadores. Este tipo de hallazgos a nivel del desarrollo psicológico humano, acompañados de psicoeducación en las instituciones, podría complementar otras estrategias en niveles más generales y promover el desarrollo social, moral y cívico.

Referencias

- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. En L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 80-98). New York: Routledge.
- Bennett, W. J. (1993). *The book of virtue: A treasury of great moral stories*. New York: Simon & Schuster.
- Bennett, W. J. (1996). *El libro de las virtudes para niños: relatos de hoy y siempre*. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Blumenfeld, P. Hamilton, V. Wessels, K., & Falkner, D. (1979). Teaching responsibility to first graders. *Theory into Practice*, 18(3), 174-180.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P., & Hamilton, V. (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, 58(5), 1389-1401.
- Botero, C. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 3-19.
- Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana - CEACSC (2008). *Diagnóstico de seguridad*. Recuperado de http://www.ceacsc.gov.co/index.php?searchword=localidad+de+fontibon&option=com_search&Itemid
- Elliot, I. (2000). Exploring life as a work of art: A basic school teachers commitment to character. *Teaching Pre K-8. Magazine for professional development*, 64-67.
- Helwig, C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong: Moral illiteracy and the case for character education*. New York: Simon & Schuster.
- Kilpatrick, W. & Wolfe, G. (1994). *Books that build character*. New York: Simon & Schuster.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. En G. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice* (410-465). Chicago: Scott Foresman.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(4), 252-283.

- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 11-134). New York: Guilford.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52(1), 114-121.
- Nucci, L. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for values education. *Review of Educational Research*, 52(1), 93-122.
- Nucci, L. (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21(2), 367-378.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. New Jersey: Pearson Education.
- Nucci, L. & Nucci, M. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgression. *Child Development*, 53(2), 403-412.
- Nucci, L. & Herman, S. (1982). Educational implications of behavioral disordered children's classifications of moral, conventional and personal issues. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 411-426.
- Nucci, L. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in pre-school children. *Child Development*, 49(2), 400-407.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Posada, R. (2012). Experiences of violence and moral reasoning in a context of vengeance. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2), 197-212.
- Posada, R. & Wainryb, C. (2008). Moral development in a violent society: Colombian children's judgments in the context of survival and revenge. *Child Development*, 79(4), 882-898.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Ross, L. & Nisbett R. N. (1991). *The person and the situation: Perspectives on social psychology*. Philadelphia: Temple University Press.
- Smetana, J. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J. (1995). Morality in context: Abstractions, ambiguities, and applications. En R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 10, pp. 83-130). London: Jessica Kingsley.
- Smetana, J. (2006). Social cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J., Bridgeman, D., & Turiel, E. (1983). Differentiation of domains and prosocial reasoning. En D. Bridgeman (Ed.), *The nature of personal development: Interdisciplinary theories and strategies* (pp. 163-183). New York: Academic Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 5th ed., pp. 863-932). New York: Wiley.
- Turiel, E. (2001). Foreword. En L. Nucci, *Education in the moral domain* (pp. 9-14). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Wainryb, C. & Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. *Educational Psychologist*, 28(3), 205-218.
- Weston, D. & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16(5), 417-424.

Apéndice

Instrucciones del Instrumento

(ESTUDIANTES)

Los profesores a menudo tienen que tratar con estudiantes que hacen cosas incorrectas o que rompen las reglas. Algunos profesores tienen una buena manera de tratar con los estudiantes que hacen cosas incorrectas; otros profesores no lo hacen muy bien. Le voy a mostrar cinco maneras diferentes en que el profesor puede tratar con el estudiante en diferentes situaciones. Me gustaría que me contara que tan buena piensa usted que es cada una de las maneras de tratar con el estudiante, calificando cada una como: excelente con el número 4, buena con el 3, no muy buena/más o menos con el 2, o mala con el 1.

¿Alguna pregunta, es claro? (mostrar el material, clarificar si es necesario).

(MAESTROS)

Los profesores a menudo tienen que tratar con estudiantes que hacen cosas incorrectas o que rompen las reglas. Cada profesor tiene su propio estilo o manera de tratar con los estudiantes que hacen cosas incorrectas. Le voy a mostrar cinco maneras diferentes en que el profesor puede tratar con el estudiante en diferentes situaciones. Me gustaría que me contara que tan buena piensa usted que es cada una de las maneras de tratar con el estudiante, calificando cada una como: excelente con el número 4, buena con el 3, no muy buena/más o menos con el 2, o mala con el 1.

¿Alguna pregunta, es claro? (mostrar el material, clarificar si es necesario).

Ejemplo de Situación de Transgresión

Situación de transgresión moral



Posibles respuestas a la transgresión

1. Rasgos intrínsecos de declaración de acto: “Camilo, eso realmente lastima a Andrés, le puedes hacer daño”.
2. Solicitud de toma de perspectiva: “Camilo, como te sentirías si Andrés viniera y te pegara?”
3. Sentencia de regla: “Camilo, el manual de convivencia dice que lo que estás haciendo está mal y puedes ser sancionado”.
4. Sentencia de desorden/desviación: “Camilo, no está bien que un niño de este colegio ande golpeando a los demás”.
5. Comando: “Camilo, deja de pegarle a Andrés”.