

**“DESARROLLO MORAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA  
CONDUCTA ANTISOCIAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO  
EN ADOLESCENTES DE 2° Y 3° DE SECUNDARIA”**

**T E S I S**

PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA

**SARA GABRIELA MARTÍNEZ BÁEZ**

ASESORA:  
DRA. ANA NULIA CÁZARES CASTILLO



ENERO 2011

## **AGRADECIMIENTOS:**

*A mis padres, hermano y abuela: ya que sin su apoyo, sacrificio, ejemplo y comprensión nada de esto hubiese sido posible. El logro de este objetivo está pensado, dedicado y motivado principalmente por ustedes.*

*Dra. Ana Nulia: Gracias por confiar en mí, por impulsarme a concretar este objetivo, pero sobre todo por su paciencia y su insuperable dedicación. En pocas palabras gracias por conducirme en mi vida profesional.*

*A los profesores, alumnos, directora y en especial a la Coordinadora de la Escuela Secundaria Técnica 37. Por haber confiado en el proyecto y por haberle brindado el apoyo necesario.*

*Sergio Ibarra: Por ser mí confidente y por tu constante e incondicional apoyo.*

*Nancy Mata: Por haber compartido parte del camino y por haber contribuido de manera significativa para la realización de este proyecto.*

*Así mismo quiero agradecer a aquellas personas que hoy no están físicamente conmigo ya que de algún modo marcaron mi vida y me llevaron por el camino que hoy culmino.*

*Finalmente agradezco a todas las personas que no se mencionan ya sean amigos, compañeros y maestros. Ya que gracias al constante apoyo me ayudaron a mantenerme en el camino.*

**Gracias**

# ÍNDICE

Introducción	4
Problema de investigación	6
Justificación	10
1. Capítulo 1 Moral	
1.1 Definiendo moral	13
1.2 Teoría del criterio moral de Jean Piaget	14
1.2.1 La práctica de las reglas	16
1.2.2 Tendencias evolutivas	18
1.3 Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg	21
1.3.1 Estadios del desarrollo moral	24
1.3.2 Consistencia entre el juicio y la conducta moral	32
1.3.3 Diferencias de género en la teoría de Kohlberg	33
2. Capítulo 2 Adolescencia	
2.1 Concepto	35
2.2 La socialización como generadora de identidad	37
2.2.1 La familia como ente de socialización	39
2.2.2 El ambiente escolar como ente de socialización	41
2.2.3 El grupo de iguales como socializador	42
2.3 Socialización de valores en la adolescencia	43
2.4 El pensar y razonar adolescente	44
2.5 Pensamiento moral adolescente	46
3. Capítulo 3 Conducta antisocial o disocial	
3.1 Concepto	48
3.2 Factores de riesgo de la conducta antisocial	50
3.2.1 Factores de riesgo familiares	50
3.2.2 Diferencias de género	52
3.2.3 Factores de riesgo individuales	53
3.2.4 Factores de riesgo en las instituciones educativas	53
3.2.5 Factores de riesgo en la interacción entre iguales	54
3.2.6 Factores de riesgo comunitarios	55
3.3 Conducta agresiva y su relación con la conducta antisocial	56
3.4 El rendimiento académico y la conducta antisocial	57
3.4.1 Definición de rendimiento académico	57
3.4.2 Influencia familiar en el rendimiento académico	59
3.4.3 Otras variables relacionadas al rendimiento académico	60
3.4.4 Características del rendimiento académico en la conducta antisocial	61

Capítulo 4. Método	
4.1 Sujetos	63
4.2 Muestreo	64
4.3 Escenario	64
4.4 Instrumentos	64
4.5 Procedimiento	68
4.6 Tipo de estudio y diseño de investigación	70
4.7 Variables	71
4.7.1 Definiciones conceptuales	71
4.7.2 Definiciones operacionales	72
Capítulo 5. Resultados	73
5.1 Validación del Inventario de CAS	73
5.2 Muestra final	75
5.2.1 Medición de la CAS mediante el Inventario de CAS de Bringas y cols.	75
5.2.2 Correlación del Inventario de CAS (Bringas y cols.) y el Inventario de CAS (Juárez y cols.)	79
5.2.3 Medias en desarrollo moral	82
5.2.3.1 Medias y Pruebas T de desarrollo moral para las dos Sub-muestras	83
5.2.3.2 Diferencias de género	86
5.2.3.3 Medias y pruebas T de rendimiento académico	87
5.3 Análisis de correlación entre variables de estudio	89
5.4 Análisis de Regresión	92
Capítulo 6. Discusión	95
Capítulo 7 Conclusiones	101
8. Referencias	105
Anexos	108

## INTRODUCCIÓN

Con el presente proyecto titulado “Desarrollo moral y sus implicaciones en la conducta antisocial y el rendimiento académico en adolescentes de segundo y tercer grado de secundaria”, se busca saber si un bajo desarrollo moral puede estar relacionado a la presencia de conducta antisocial, siendo la moral un aspecto fundamental para la socialización armónica. Asimismo, se quiere conocer si la presencia de dicha conducta afecta al aprendizaje escolar que para fines de esta investigación es traducido en rendimiento académico.

En un primer momento de este trabajo, se presenta la fundamentación teórica que es esencial para comprender la problemática que se aborda, ésta consta de tres capítulos.

El primero de ellos plantea las principales posturas teóricas acerca del desarrollo moral, partiendo de una definición de este concepto; luego se hace una revisión de los precursores teóricos del desarrollo moral, los cuales dan el sustento para la postura teórica que la presente investigación adopta.

El segundo capítulo tiene la finalidad de abordar una de las etapas del desarrollo evolutivo, la adolescencia, periodo en el cual se encuentran los sujetos participantes en esta investigación. Para empezar, se define el término adolescencia, para posteriormente señalar los factores de socialización – determinantes en la aparición de conductas adaptativas sociales- que influyen en esta etapa. Finalmente se abordan aspectos psicológicos los cuales son característicos de la adolescencia.

El tercer capítulo explica lo que es la conducta antisocial, así como los factores que pueden ser determinantes para la aparición de ésta. Finalmente se describen las características de los sujetos que presentan estas conductas, con relación a su rendimiento académico.

Por su parte, el capítulo cuarto describe el método, el cual integra: variables, sujetos, instrumentos, entre otros.

Los resultados están incluidos en el capítulo quinto, dentro de éste se describe detalladamente lo que se encontró una vez aplicados e interpretados los instrumentos de evaluación y medición. En el apartado sexto se presenta la discusión, dentro de la cual se realizan reflexiones referentes a los resultados obtenidos. Finalmente el capítulo séptimo presenta las conclusiones a las que se llega, confrontando la parte teórica con los resultados encontrados, de esta manera se proponen alternativas para intervenir en la problemática en cuestión.

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la actualidad México se enfrenta a una fuerte degradación moral, expresada en acontecimientos sociales que demuestran que la población mexicana se ha olvidado de la búsqueda del bien común, así como del cumplimiento de las normas que la sociedad establece, siendo estos aspectos fundamentales para los niveles más altos de lo que llamamos desarrollo moral. Como ejemplo de dicha degradación se encuentra la violencia que actualmente se vive en nuestro país, situación que en la actualidad va en incremento, no en decremento, lo que origina que se reduzca la fe que tiene el ciudadano en su gobierno y de esta manera se reduce la confianza en los otros, que es necesaria para la armonía social.

Dicha degradación moral la cual como ya se mencionó, es expresada en conductas las cuales parecen señalar que las personas que las detentan se han olvidado de la búsqueda del bien común, ha afectado a diferentes grupos sociales. Entre estos grupos, está el de adolescentes que pertenecen a grupos poblacionales vulnerables, el cual se ve afectado al dejarlo expuesto al impacto de las malas compañías, drogadicción, relaciones sexuales tempranas, desvalorización de las normas y la autoridad. En este grupo se encuentra el notorio aumento en nuestra sociedad de lo que se conoce como conducta antisocial, que es el tipo de conducta que refleja una violación de una norma o regla social y que constituye un acto pernicioso contra otros. Este tipo de conducta no discrimina ningún grupo ni sector social, siendo los adolescentes uno de los grupos más afectados ya que se encuentran en un periodo de cambios los cuales van a enmarcar su personalidad adulta; este tipo de conducta afecta a los diversos contextos en los que se desenvuelven los adolescentes principalmente el escolar, y si las instituciones educativas no se vuelven conscientes de esta problemática probablemente estos jóvenes estarán condenados a desarrollar más graves conductas antisociales.

El ejemplo extremo de la relación inversa entre desarrollo moral y conducta anti-social lo representa la personalidad psicopática la cual Alexander (1978) incluye dentro de su clasificación de trastornos de conducta. A la psicopatía se la ha definido como *“desorden del carácter moral”*. Al psicópata, se lo ha denominado *“loco moral”* o *“loco sin delirio”*; los psicópatas poseen capacidad de juicio moral conservada, saben la diferencia entre lo que está bien o mal, pero no les importa, esos límites no son para ellos. El individuo psicópata se caracteriza, entre otras cosas, por no sentir culpa, ser falto total de empatía, disfrutar con el sufrimiento de otros, preocuparse únicamente por sí mismo y sus deseos; del mismo modo, el individuo psicópata no tiene respeto por las normas ni las reglas sociales y legales, y sólo llega a respetarlas para evitar ser sancionado, pero aprovechará cualquier oportunidad de quebrantarlas para su beneficio personal sin ser descubierto. El individuo psicópata muestra el siguiente perfil: carencia de desarrollo moral (o según la taxonomía de Kohlberg el nivel más bajo de desarrollo moral- el nivel preconventional, que según Kohlberg, es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de determinados adolescentes y de algunos adultos delincuentes) y alto nivel de conducta anti-social (la cual, como ya se dijo, se puede empeñar en ocultar para conseguir sus fines y no ser aprehendido).

Afortunadamente, la psicopatía es el caso extremo de carencia de moralidad, y la mayoría de los individuos alcanzamos un buen desarrollo moral ya en el periodo de la adolescencia (según la taxonomía de Kohlberg, el adolescente normal habría desarrollado ya un nivel convencional; el término convencional significa conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad, por el sólo hecho de ser normas y acuerdos de la sociedad).

Con la presente investigación se tiene como principal motivación indagar acerca del nivel de desarrollo moral que tiene una muestra de adolescentes mexicanos de una secundaria oficial en el Distrito Federal, y saber si este nivel de desarrollo es determinante, o por lo menos, está relacionado a la aparición de conducta antisocial en esta muestra; asimismo, se pretende conocer el efecto de esta

conducta anti-social en el aprendizaje escolar, el cual para fines de esta investigación será medido a partir del rendimiento académico. En última instancia se pretende que los resultados de esta investigación sean utilizados para proponer cambios y crear soluciones para disminuir las conductas anti-sociales en nuestra sociedad.

*Preguntas de investigación:*

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo moral así como de rendimiento académico en adolescentes de segundo y tercero de secundaria que tienen presencia y ausencia de conductas antisociales?
- ¿Cuál es la relación entre desarrollo moral y conducta antisocial?

*Objetivos:*

1. Conocer el nivel de desarrollo moral de adolescentes que presentan conductas antisociales, discriminando por género.
2. Comparar el nivel de desarrollo moral entre adolescentes que manifiestan conductas antisociales y aquellos sujetos que no presentan éstas últimas.
3. Correlacionar la conducta antisocial, desarrollo moral y el rendimiento académico.
4. Predecir la conducta antisocial mediante las variables de desarrollo moral y rendimiento académico.
5. Comparar el nivel de desarrollo moral entre hombres y mujeres.

*Hipótesis de Investigación*

HI<sub>1</sub>: La muestra de adolescentes que no manifiestan conducta antisocial, tiene un nivel de desarrollo moral superior a los sujetos que sí presentan dicha conducta.

H0<sub>1</sub>: Los adolescentes que presentan y no presentan conducta antisocial tienen el mismo nivel de desarrollo moral según lo mide Kohlberg.

H<sub>1</sub>: Los sujetos que presentan conducta antisocial también presentan un bajo rendimiento académico.

H<sub>0</sub>: La conducta antisocial no conlleva un bajo rendimiento académico.

## JUSTIFICACIÓN

La conducta antisocial es uno de los principales problemas a los que las instituciones educativas se enfrentan, ya que estos comportamientos no se ajustan a las normativas sociales, creando así actos perjudiciales o dañinos contra otros (Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006), afectando de esta manera el clima del aula que es trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sector adolescente es uno de los más afectados por dicha problemática, ya que se encuentra en la etapa más elevada de razonamiento, durante la cual se producen ciertos cambios en el pensamiento que condicionan la adaptación a las exigencias sociales de la vida adulta.

Autores como Bringas et. al. (2006), señalan que los adolescentes que presentan conductas antisociales reducen las posibilidades de ajuste psicológico y social que se puedan desarrollar en el futuro, siendo un predictor de la delincuencia adulta la aparición de conductas antisociales antes de los quince años. La presencia de dicho comportamiento predice la existencia de una mayor probabilidad de fracaso académico, deficiencias académicas así como conocimiento limitado de los contenidos de aprendizaje (Lane, Wehby y Barton-Arwood, 2005). Las conductas sociales se ven afectadas debido fundamentalmente a las dificultades que estos sujetos encuentran para socializarse y adaptarse a su propio ambiente, provocando así un bajo rendimiento académico y/o expulsiones de los centros educativos (Kazdin, 1985). Por ello es necesario conocer hasta qué punto el rendimiento académico y la eficiencia terminal están afectados por la conducta antisocial.

Las características de la conducta antisocial enmarcan una fuerte dificultad de socialización, ya que ésta no se ajusta a la normativa que el contexto establece, siendo los jóvenes que presentan este tipo de conductas desaprobados

socialmente (Bringas y cols, 2006, Silva, 2003, Stoff, Breiling, Maser , 2002). Por ello la conducta antisocial dadas sus características sugiere la presencia de los niveles más bajos del llamado desarrollo moral dado que éste hace referencia al aprendizaje o internalización por parte del adolescente de las normas de la familia o de la cultura, siendo de esta manera el desarrollo moral la creciente diferenciación entre juicios morales prescriptivos y universales y juicios estéticos y prudenciales (Kohlberg, 1992).

Es de vital trascendencia poner atención a la actual problemática a la que se enfrentan las instituciones educativas, ya que la tarea fundamental de la educación es socializar y formar mejores seres humanos, capaces de convivir civilizada y armónicamente con los demás. Finalidad que a nivel social no se está logrando, dado el incremento de la conducta antisocial, ya que el número de menores puestos a disposición del Consejo de Menores del Distrito Federal aumentó de 2623 en 1999 (Juárez y cols., 2005), a 4207 en el 2007; presentándose también infracciones más graves, estas cifras reportadas por la Secretaria de Seguridad Publica.

La presente investigación parte del supuesto teórico que enmarca la falta de interés por el bienestar de otros y de la sociedad, que presentan aquellos individuos que manifiestan conductas antisociales. El desarrollar una conducta socialmente adaptada es una de las cuestiones fundamentales de los niveles más altos del llamado desarrollo moral. Se pretende identificar si éste último se relaciona con la aparición de la conducta antisocial, para así entender un poco más acerca de la naturaleza de la problemática, y de esta manera sugerir que se propongan intervenciones que vayan encaminadas tanto a la prevención como a la remediación de tales conductas antisociales, y con ello mejorar la calidad de vida tanto individual como social. De igual manera se pretende investigar si la presencia de la conducta antisocial trae consecuencias negativas como un bajo rendimiento académico, ya que solo de esta manera se podrán proponer

soluciones útiles que subsanen las dificultades, entre otras académicas, a las que estos jóvenes se enfrentan, entre las que destacan la deserción escolar.

## CAPÍTULO 1 MORAL

En el presente capítulo se revisará en un primer momento la definición de diferentes autores de lo que se considera como moral, para posteriormente analizar las principales teorías acerca de la evolución moral, priorizando la teoría de Lawrence Kohlberg la cual es uno de los principales pilares en los que se basa la presente investigación.

### *1.1 Definiendo moral*

La palabra moral tiene su origen en el término del latín "*mos, moris*", cuyo significado es "costumbre". Se puede entender la moral como la suma total del conocimiento adquirido con respecto a lo más alto, bueno y noble a lo que una persona se apega.

Durkheim (citado en Puig, 1996), plantea que conducirse moralmente es actuar conforme a ciertas normas que la sociedad tiene establecidas. Por lo tanto la moral es el conjunto de reglas previamente definidas que determinan imperativamente la conducta de los hombres. La vida moral es una vida regularizada en la que se han substituido los elementos de arbitrariedad, indecisión y azar por normas sociales que se imponen a los sujetos.

Dentro del conductismo la conducta moral es definida como aquella que conforma una norma social o culturalmente aceptada (Kohlberg, 1992).

Asimismo, la moral es el desarrollo de la capacidad para enfrentar la vida, la capacidad para auto poseerse en plenitud, lo cual implica hacer crecer las capacidades específicamente humanas de juicio, discreción, ponderación, elección, imaginación y responsabilidad por si mismo y por los demás. Tanto los valores morales como las normas, se conciben como obligatorias pues obligan a

responder ante nosotros mismos o ante alguna instancia externa que se considera legítima por ellos (Latapí, 2003).

La moral debe hacerse mediante un esfuerzo complejo de elaboración o reelaboración de las formas de vida y de los valores que se consideran correctos y adecuados para cada situación. La moral es, pues, un producto cultural cuya creación depende de cada sujeto y del conjunto de todos ellos (Puig, 1996).

Debido a que el desarrollo moral es un proceso complejo y abstracto, diversos autores han hecho diversas aportaciones para entender este proceso.

Durkheim quien ha sido considerado uno de los grandes sociólogos, define las reglas morales como aquellas que se ajustan a reglas preestablecidas. Siendo de esta manera el conducirse moralmente como el actuar de acuerdo a una norma, el dominio moral es el dominio del deber y el deber es una acción prescrita. De esta manera se entiende que la esencia de la conducta está determinada por la regla (Durkheim, 2002). Este autor define la moral como un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta; estas dicen cómo hay que actuar en determinados casos, y actuar bien es obedecer bien. De igual manera sostiene que una función esencial de la moral es regularizar la conducta, siendo los derechos y las costumbres las cuales fijan nuestra conducta (Durkheim, 2002).

Emile Durkheim hace grandes aportaciones las cuales sirven de base para otros investigadores los cuales analizaron la evolución moral, como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

### *1. 2 Teoría del criterio moral de Jean Piaget*

Piaget admite que, antes de la adquisición del lenguaje, se hallan todos los elementos de la racionalidad y de la moralidad, que actúan bajo la presión de los impulsos externos. El organismo se ve obligado a seleccionar sus procesos en

virtud de la naturaleza misma de las cosas, no en virtud de la actividad intelectual inicial, que busca activamente la verdad. De forma análoga, las personas del exterior escoltan los sentimientos elementales del niño, sin que éstos muestren tendencia a implantarse desde el interior. La evolución moral se apoya en la indisoluble unión entre las disposiciones naturales y las solicitantes ambientales. Las primeras constituyen una especie de *a priori*, que no es precisamente un mecanismo innato de la conciencia, ya que los nexos indispensables sólo van adquiriendo conciencia con el correr del tiempo; es preciso esperar al final del proceso de crecimiento del intelecto para captar las leyes inmanentes a este proceso.

En la obra de Jean Piaget, "*El criterio moral en el niño*", se presentan los resultados de investigaciones con relación al juicio moral del niño, realizadas con niños de escuelas primarias de Ginebra y Neuchatel. Dentro de su obra Piaget define la moral como aquel sistema de reglas y sostiene que la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas. La mayoría de reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas y, muchas veces, elaboradas no a medida que las va necesitando (Piaget, 1971).

Para Piaget tanto el pensamiento lógico así como la conciencia moral:

1. Tienen sus raíces en la acción. Surgen como reflexión conciente de la práctica.
2. Atraviesan por una primera fase egocéntrica, basada en la unilateralidad.
3. Y conducen a formas de equilibrio superior, basadas en la reciprocidad.

De esta manera enfocó su estudio en el respeto de las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Encontrando que las reglas son transmitidas de generación en generación y que toda innovación a estas tiene éxito si responden a una necesidad en general y si están sancionadas por la comunidad. Siendo estas el núcleo del llamado desarrollo moral.

### 1.2.1 *La práctica de las reglas*

Mediante esta observación, Piaget (1971) distingue cuatro estadios sucesivos, según la practicidad de las reglas:

1. Este primer estadio es puramente motor e individual. Se establecen esquemas más o menos ritualizados. Solo se puede hablar de reglas motrices y no de reglas colectivas. La regla no es coercitiva todavía porque en cierto modo se sigue inconscientemente y no es una realidad obligatoria.
2. El segundo estadio es denominado egocéntrico (entre dos y cinco años aproximadamente), éste se inicia cuando el niño recibe las reglas del exterior. El niño juega bien solo, sin preocuparse por encontrar compañeros de juego, sin desear dominar sobre ellos, ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar. El niño de este estadio, incluso cuando juega con otros niños, sigue jugando para sí, sin preocuparse por la codificación de reglas. Este doble carácter de imitación y de utilización individual de los ejemplos recibidos, hace que sea denominado egocentrismo.
3. Es denominado "cooperación naciente" y aparece de los 7 u 8 años. Aflora la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas, sin embargo sigue reinando una vacilación considerable por lo que respecta a las reglas considerables del juego.
4. Este cuarto estadio surge a partir de los 11 a 12 años aproximadamente, y es denominado codificación de reglas. El código de reglas a seguir es conocido por la sociedad entera.

Esta sucesión de estadios está íntimamente correlacionada con cómo el sujeto toma razón de la regla, siendo este proceso de adquisición lo que va a ser determinante en cómo un individuo toma conciencia acerca de las reglas sociales.

De igual modo Piaget (1971), realiza una clasificación por estadios acerca de la conciencia de la regla:

1. Dentro del primer estadio, la regla es puramente motriz y por tanto no es restrictiva. Se sigue inconcientemente como modelo interesante y no como realidad necesaria.
2. La regla es considerada como sagrada e impalpable, de origen adulto y de esencia eterna; toda modificación propuesta, es considerada por el niño como transgresora. Este estadio se establece durante el auge del estadio egocéntrico y primera mitad del estadio de cooperación.
3. Durante este estadio, la regla es considerada como una ley debido a la aprobación mutua, dentro de la cual es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede innovar a voluntad a condición de que participe la opinión en general.

Piaget (1971), sostiene que existen tres leyes de conducta: conductas motrices, conductas egocéntricas y de cooperación, y a estos tres tipos de comportamiento social corresponden tres tipos de reglas: la regla motriz, la regla debida al respeto unilateral y la regla debida al respeto mutuo.

La correlación indicada entre los tres estadios del desarrollo de la conciencia de la regla y los cuatro estadios relacionados a la práctica efectiva de las reglas, es una correlación general. La regla colectiva es, en primer lugar algo exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco y aparece en la misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia moral autónoma, ésta última no es estática ya que va a depender del contexto social en el que se encuentre inmerso el individuo.

Por ello Piaget (citado en Díaz y Medrano, 1995) sostiene que la moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás y existen, por tanto, tantos tipos de moral como de relaciones sociales. De acuerdo con dicha hipótesis distingue dos formas diferentes: la moral heterónoma, basada en la obediencia, y la moral autónoma, basada en la igualdad; postulando que las relaciones con los compañeros son una condición necesaria para la autonomía. La

relación con el adulto es fuente, por el contrario, de respeto unilateral y heteronomía, puesto que en este tipo de relación el niño ocupa siempre el mismo papel, el de quien debe obedecer; papel que difícilmente puede intercambiar con el adulto. El descubrimiento de la justicia entre iguales permite al niño adquirir conciencia de la imperfección de la justicia del adulto y el igualitarismo sustituye a los conceptos de autoridad, obediencia y expiación. Así se identifica un importante conflicto que desequilibra el concepto infantil de la justicia basado en relaciones unilaterales de obediencia y castigo, que son sustituidos por relaciones recíprocas. Cabe mencionar que la relación entre conciencia moral y tipo de relación social no es estática, ya que estas se encuentran en constante cambio, generando de esta manera una evolución en cuanto al pensamiento moral.

### *1.2.2 Tendencias evolutivas*

Piaget menciona que a medida que los niños adquieren mayor experiencia en interacción con otros, en especial con iguales, su comprensión de las reglas cambia. Envueltos en tareas comunes, desarrollan un sentimiento de igualdad y una comprensión de que la otra persona obra de forma muy parecida a ellos mismos. Al mantener interacción con otros, se van desarrollando lentamente conceptos morales, que en un futuro guiarán su conducta (Hersh, Reimer, Paolitto, 1988).

El supuesto inicial de Piaget era que el conocimiento y el afecto se desarrollan por vías paralelas y que el desarrollo moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla secuencialmente, construyéndose en forma activa en interacción en el medio, considerando la moralidad como un principio de justicia.

Debido a las investigaciones realizadas por Piaget, éste llega a diferenciar dos tipos de moral: heterónoma y autónoma, y éstas giran, básicamente en torno al realismo moral y al concepto de justicia.

Tabla 1 Etapas del desarrollo moral descrito por Piaget

MORAL HETERÓNOMA	MORAL AUTÓNOMA
1. Es impuesta desde el exterior como un sistema de reglas obligatorias. Tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber.	1. Surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia. Tiene carácter espontáneo y es fuente del bien.
2. Se basa en el principio de autoridad, el respeto unilateral y las relaciones de presión.	2. Se basa en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación.
3. Se encuentra de hecho en la mayoría de las relaciones y entre el adulto y el niño.	3. No es estática y fija, sino una forma de equilibrio límite en las relaciones sociales.
4. Su práctica es defectuosa por ser exterior al individuo que la deforma egocéntricamente.	4. Su práctica es correcta por ser el resultado de una decisión libre y racional.
5. La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de una acción: realismo moral.	5. La responsabilidad se juzga en función de la intención.
6. La noción de justicia se basa primero en la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo. Y las prohibiciones deben ser necesarias, dolorosas, y arbitrariamente castigadas. La función del castigo es la expiación. Al final la justicia empieza a basarse en la igualdad. Deja de ser atributiva y se hace retributiva, pasando por una fase de mero y estricto igualitarismo.	6. La noción de justicia supera la fase de estricto igualitarismo para basarse en la equidad. El principio de justicia autónomo es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales. Se basa en la reciprocidad. Los castigos se convierten así en algo motivado, no necesario y recíproco.

Con lo anterior Piaget distingue dos diferentes tipos de moral, los cuales van a ser determinantes para el actuar moral del sujeto, en base a esto sostiene que el niño

pasa a través de tres estadios durante el proceso de construcción moral. El primero va desde la infancia hasta los 7-8 años. Para el niño es bueno y es justo, y es malo e injusto lo que se opone a su voluntad. Respecto de los castigos, piensa que existe una justicia inmanente vinculada a la naturaleza material de los seres. El segundo estadio cubre el rango desde los 7-8 años a los 11. Se caracteriza por una igualdad progresiva. En este momento el niño cree cada vez menos en la justicia expiatoria y cada vez más en los castigos que dependen de la reciprocidad. Pero sigue inserto en el realismo moral: a la letra más que al espíritu del precepto, a los efectos concretos de los actos realizados, a considerar justo a lo que depende de otros. El tercer estadio se inicia a los 11-12 años y abarca los inmediatamente sucesivos. Es un periodo caracterizado por la preocupación de equidad que modifica el concepto de justicia igualitaria. Más que buscar a la igualdad en la identidad, el sujeto concibe los derechos iguales de los individuos sólo en relación a la situación particular de cada uno.

Una de las principales limitantes de la teoría del criterio moral en el niño de Piaget es que ésta abarca sólo hasta los doce años, dejando grandes incógnitas en edades posteriores, de igual manera no se especifican con detalle los niveles de juicio moral.

De igual manera Piaget no considera que se pueda hablar de estadios morales del mismo modo que es posible explicar el desarrollo de las estructuras cognitivas relacionadas con las estructuras del conocimiento del mundo físico. De este modo se inclina por aceptar predisposiciones y períodos sucesivos en el desarrollo del juicio moral (Tolosa y Zerpa, 2009).

Basado en la teoría de Piaget, Kohlberg realiza su teoría, formulándose así una de las mayores aportaciones acerca del desarrollo moral.

### *1. 3 Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg*

Kohlberg considera la línea cognitiva-evolutiva trabajada por Piaget, retomando, reformulando y profundizando en el desarrollo moral, encontrando y diferenciando seis estadios. De igual manera basa su teoría en teorías asociacionistas del aprendizaje social (Tolosa y Zerpa, 2009), Kohlberg (1992), sostiene que las características de las teorías cognitivas-evolutivas que se acercan al desarrollo de formas de pensar acerca de los objetos sociales, suponen:

1. El desarrollo básico incluye transformaciones básicas de estructura cognitiva que no se pueden definir o explicarse por parámetros de aprendizaje asociacionista y que deben explicarse por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.
2. El desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de procesos de interacción entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio, más bien que el resultado directo de maduración o resultado directo de aprendizaje.
3. Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de acción. Mientras que las actividades cognitivas se mueven del sistema sensomotriz al simbólico y al verbal preposicional.
4. La dirección del desarrollo de la estructura cognitiva es hacia un mayor equilibrio dentro de esta interacción organismo-entorno, es decir, de un mayor equilibrio de reciprocidad.

Estos supuestos ya en relación con su aplicación al desarrollo socio-emocional, deben contener:

5. El desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento no son campos diferentes. El desarrollo afectivo y el cognitivo son paralelos; representan diferentes perspectivas y contextos al definir el cambio estructural.
6. Existe una unidad de organización y desarrollo de personalidad denominada ego. De la misma manera que hay varias ramas de desarrollo social, estas ramas se unen por medio de su referencia común a un único

concepto del ego en un único mundo social. El desarrollo social es fundamentalmente la reestructuración del concepto del ego, con relación a los conceptos de otra gente, entendidos dentro de un mundo social común con estándares sociales.

7. Todos los procesos básicos requeridos en los conocimientos físicos y la estimulación de cambios de desarrollo en estos conocimientos, son igualmente básicos para el desarrollo social. El conocimiento social requiere, además, siempre una toma de rol, es decir una concienciación de que el otro es, en cierta manera, como el ego y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias.
8. La dirección del desarrollo social o de ego es también hacia el equilibrio o reciprocidad entre las acciones del ego y las de otros hacia el ego. En su forma generalizada, este es el punto final o definidor de la moralidad, concebida como principio de justicia, es decir reciprocidad o igualdad.

Los anteriores postulados aplicados al ámbito moral equivalen a afirmar que los primeros cambios que se producen son de tipo cognitivo y que conducen a niveles de justicia superior (Díaz y Medrano, 1995).

Dentro de esta teoría se hace referencia al principio de justicia, entendiendo por la misma como la capacidad de distinguir lo que está bien de lo que está mal, basándose en la razón. Kohlberg (1992) afirma que la parte central de la justicia es la distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad. Ubicando el concepto de moral en términos de universalidad, el cual implica:

- Moralidad que se define en su carácter formal de razonamiento moral y no en términos de contenido moral.
- Moral hace referencia a principios morales universales, más allá de las implicaciones sociológicas definidas como normas o reglas.

Kohlberg (1992) sostiene que el desarrollo moral es socialización, es decir, el aprendizaje o internalización por parte del niño o del adolescente de las normas de la familia o de la cultura. Siendo así el ejercicio del juicio moral un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los valores y así ordenarlos en una jerarquía lógica. Distinguiendo cuatro orientaciones morales:

- Orden normativo: orientación hacia normas preescritas y roles de orden moral o social. Las consideraciones básicas en la toma de decisión se centran en el elemento de las reglas.
- Consecuencias de utilidad: Orientación hacia las buenas o malas consecuencias de bienestar de la acción en situación para otros y/o para el yo.
- Justicia o equidad: Orientación hacia las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas.
- El yo ideal: Orientación hacia una imagen del actor como un yo bueno, o como alguien con conciencia y hacia los motivos o virtud del yo (relativamente independiente de la aprobación de otros).

Con lo anterior Kohlberg (1992), planteó que los valores morales se establecen por rangos, pasando de una orientación normativa (donde la toma de decisiones se centra en las reglas como imposición), hasta que el individuo es totalmente independiente de la aprobación del otro basándose en su juicio, buscando de esta manera un bien común. El autor destaca que esta jerarquía de valores está interrelacionada con la evolución cognitiva.

Por otra parte Tolosa y Zerpa (2009), sostienen que la teoría de Kohlberg se basa en el paralelismo planteado por Piaget entre el desarrollo de estructuras de conocimiento así como de sentimientos psicosociales, para de esta manera precisar la organización óptima de los esquemas mentales, que tienen la función de sopesar las demandas de los demás a pesar de las propias, siendo ésta una acción cognitiva que es origen de las categorías relacionadas con el juicio moral. Este juicio moral manifiesta transformaciones en las estructuras al igual que la

evolución de las estructuras cognitivas. Un indicador de esta evolución es la empatía, es decir la capacidad de reaccionar ante el otro como alguien o como uno mismo y reaccionar ante su conducta desde el rol de ese otro (Kohlberg, citado en Tolosa y Zerpa, 2009)

El punto central de esta teoría es la justicia, siendo ésta lo distintivo y fundamentalmente moral, tal concepto es universal se expresa por normas que expresan voluntad general y por lo tanto son susceptibles de convertirse en leyes. Kohlberg (1992) supone la existencia de una evolución moral, fragmentándola en estadios, los cuales presentan ciertas características.

### *1.3.1 Estadios del desarrollo moral*

La mayor contribución de Kohlberg radica en mostrar que desde la infancia hasta la madurez, los individuos pueden pasar por seis estadios. Define el desarrollo moral en términos del movimiento entre estadios. El concepto de estadio se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo.

Los seis estadios morales se agrupan dentro de tres grandes niveles: nivel preconvencional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel posconvencional (Estadios 5 y 6). Para entender los estadios, lo mejor es empezar por entender los tres niveles morales:

a) El nivel moral preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de determinados adolescentes y algunos adultos delincuentes. Los sujetos que se encuentran en este nivel se enfocan en intereses concretos de las personas involucradas así como en las consecuencias concretas de una acción específica.

b) El nivel convencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de las sociedades occidentales. El término convencional significa conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad

c) El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos, y, normalmente, sólo después de los veinte años. Los individuos que se encuentran en este estadio, presentan la característica de entender y aceptar las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a estas reglas. En algunos casos, estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, en cuyo caso el individuo postconvencional juzga por principio más que por acuerdo.

Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo, las normas y expectativas de la sociedad. Desde este punto de vista el Nivel I es una persona preconvencional, para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo; el Nivel II es una persona convencional, en la que en el yo se identificaron las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades; y el Nivel III es una persona postconvencional, que ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios autoescogidos (Kohlberg, 1992).

Tabla 2 Descripción de estadios según Kohlberg

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente.	Perspectiva social del estadio.	Ejemplos de respuestas:
<p><b>Nivel I:</b> <b>Preconvencional</b></p> <p>Estadio 1: Moralidad Heterónoma.</p>	<p>Evitar romper las normas sólo por castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y la propiedad.</p>	<p>Evitar el castigo, y el poder superior de las autoridades.</p>	<p>Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros, no relaciona dos puntos de vista. Consideración física de los hechos antes que los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la suya propia.</p>	<p><i>Las promesas hay que cumplirlas, porque sino te pegan. Si no lo cumples luego te castigan.</i></p>
<p>Estadio 2. Individualismo finalidad instrumental e intercambio.</p>	<p>Seguir las normas solo cuando es en inmediato interés de alguien, actuar para conseguir los propios intereses y necesidades, y dejar que los demás hagan lo mismo. Es correcto lo que es justo, lo que es un intercambio, un acuerdo, un trato.</p>	<p>Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses.</p>	<p>Perspectiva individualista concreta. Conciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).</p>	<p><i>Una promesa hay que mantenerla, porque luego te pueden dar alguna cosa, cuando no haces lo que prometes. Luego si tú necesitas otra cosa nadie te va a hacer el favor.</i></p>

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente.	Perspectiva social del estadio.	Ejemplos de respuestas:
<p><b>Nivel II Convencional</b></p> <p>Estadio 3. Mutuas expectativas interpersonales relaciones y conformidad interpersonal.</p> <p>Estadio 4 Sistema social y conciencia.</p>	<p>Vivir en la forma en que la gente de alrededor espera de uno o lo que la gente en general espera en su papel de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser Bueno" es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.</p> <p>Cumplir las obligaciones acordadas. Se deben mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.</p>	<p>La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros. Creencia en la regla de oro, deseo de mantener las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta.</p> <p>Mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema "Si todo el mundo lo hiciera" o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo.</p>	<p>Perspectiva del individuo con relación a los otros individuos. Conciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta, poniéndose en el lugar de otra persona. No considera todavía la perspectiva del sistema generalizado.</p> <p>Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupa en el sistema.</p>	<p><i>La promesa que el padre de Juan le ha hecho, la tiene que mantener por que sino ya no va a creer en su padre. Juan confía en su padre y le quiere, si su padre le falla, puede perder la confianza en él</i></p> <p><i>Las promesas es necesario cumplirlas por el mismo mantenimiento de nuestras instituciones. Aunque no conozcas a las persona es importante cumplir la promesa, por que si no se crearía desconfianza entre las personas que pertenecen a toda una comunidad.</i></p>

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente.	Perspectiva social del estadio.	Ejemplos de respuestas:
<p><b>Nivel III</b> <b>Postconvencional o de principios.</b></p> <p>Estadio 5. Contrato social o utilidad y derechos individuales.</p>	<p>Ser conciente de que la gente mantiene una gran variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y normas son relativas a tu grupo. Estas normas relativas deberán, sin embargo, mantenerse en interés de la imparcialidad, y por que son el acuerdo social. Algunos valores y derechos no relativos, como la vida y la libertad, deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría.</p>	<p>Un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiende a hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia los amigos, la familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen en un cálculo racional de utilidad total, "Lo mejor posible para el mayor número de gente".</p>	<p>Perspectivas anteriores a la sociedad. Perspectivas de una conciencia individual racional de los valores y los derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista legal y moral; reconoce que a veces entra en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>	<p><i>Las relaciones entre las personas deben asentarse en la confianza mutua, la sinceridad, y el respeto a la palabra dada.</i></p>

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente.	Perspectiva social del estadio.	Ejemplos de respuestas:
Estadio 6 Principios éticos universales	Seguir principios éticos auto-escogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como persona.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de comprensión social hacia ellos.	Perspectiva de un punto de vista moral. Del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.	

Construido a partir de Flores (2003) y Tolosa y Zerpa (2009)

A partir de esto se comprende el por que Kohlberg (1992), sostiene que para poder entender mejor el estadio moral, resulta útil situarlo dentro de una secuencia del desarrollo de la personalidad. Los individuos pasan por un proceso de estadios morales, avanzando a medida que ascienden desde un estadio 1 básico hacia el estadio 6. Hay también otros estadios por los que los individuos deben pasar, quizá los más básicos son los estadios de razonamiento lógico estudiados por Piaget.

Kohlberg (1992) sostiene que el primer estadio denominado *moralidad heterónoma*, otros autores como Tolosa y Zerpa (2009) lo denominan *moralidad heterónoma y de la obediencia irreflexiva*, este abarca de los 2 a los 7 años, se caracteriza por su total unilateralidad. Definiendo la justicia en función de las diferencias de poder y estatus. Identificando el bien con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil. El valor de las personas se considera de forma categórica en función de sus cualidades físicas. Las etiquetas o reglas morales son aplicadas siempre de forma absoluta o literal sin tener en cuenta las circunstancias de la situación. El individuo de este estadio es incapaz de diferenciar perspectivas en los dilemas morales, siendo así las acciones moralmente buenas aquellas que generan recompensa y malas aquellas que traen consigo un castigo.

Lo referente al segundo estadio nombrado *hedonista-instrumental*, o como es llamado por Tolosa y Zerpa (2009) *egoísmo ilustrado*, de la reciprocidad y del intercambio”, abarca desde los 7 a los 11 años, este es caracterizado por la comprensión de que cada persona tiene sus propios intereses y que éstos pueden estar en conflicto con los intereses de los demás. Adopta una perspectiva moral hedonista y relativista, según la cual la mejor forma de resolver los conflictos es a través de intercambios instrumentales directos y concretos tratando los intereses de cada individuo de manera estrictamente igual. La idea de justicia como intercambio, se refleja según Díaz y Medrano (1995) en la máxima: “*haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan*”.

El estadio tres nombrado *conformidad* abarca de los 11 a los 14 años aproximadamente. En este estadio se adopta una perspectiva de una tercera persona, se construye un conjunto de normas compartidas que se espera cumplan todos. Estas normas o expectativas morales son las bases para establecer relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses y situaciones particulares. El individuo está preocupado por las relaciones y sentimientos interpersonales, por mantener la confianza y la aprobación social, es importante ser bueno y ello significa tener buenas intenciones mostrando consideración hacia los otros. La justicia del estadio tercero se refleja según Díaz y Medrano (1995) en la regla de oro: *“haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar”*.

El individuo del estadio cuarto denominado sistema *social o conciencia* que abarca de los 15 a los 20 años aproximadamente, adopta la perspectiva de un miembro de la sociedad basada en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos, sistematizando así las normas compartidas. La reciprocidad permite comprender que los deberes son correlativos a sus derechos recíprocos.

Por otra parte el estadio cinco denominado *del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo*, va más allá de la sociedad, es de una persona moral racional que conoce sus valores y derechos universales que cualquier individuo racional podría elegir para construir una sociedad moral. Juzga la validez de las leyes y sistemas sociales según el grado en que garantizan esos derechos humanos universales. Se orienta a la creación de una sociedad ideal. Este estadio comprende de los 20 a los 30 años aproximadamente.

Respecto del último estadio nombrado *principios éticos universales*, Kohlberg (citado por Cortes, 2002) reconoce que los datos longitudinales de sus investigaciones no le proporcionaron material necesario para verificar su hipótesis con respecto a la existencia de este estadio; los datos provenían de una pequeña

muestra, de la cual las edades de los sujetos participantes era superior a los 30 años. Este estadio es caracterizado por adoptar una perspectiva socio-moral que idealmente todos los seres humanos deberían adoptar hacia otros como personas libres, iguales y autónomas. Y establece procedimientos específicos para asegurar la bondad, imparcialidad o reversibilidad en el proceso de adaptación de perspectivas.

Cabe destacar que las edades que anteriormente se manejaron son referenciales ya que no se pueden suponer momentos cronológicos específicos. La consideración evolutiva supone que los niveles de desarrollo moral más avanzados se construyen también con la edad: a mayor edad mayor desarrollo moral (Tolosa y Zerpa, 2009).

Cabe mencionar que Kohlberg (1992) realiza una diferenciación entre el juicio moral (entendiéndose por este como el razonamiento moral que lleva a cabo un individuo) y el actuar moral (conducta manifiesta). Siendo el razonamiento quien va a ejercer una gran influencia sobre el actuar.

### *1.3.2 Consistencia entre el juicio y la conducta moral*

La consistencia entre el juicio y la conducta moral depende entre otras variables, del nivel de autonomía, puesto que aumenta considerablemente a medida que el pensamiento de los sujetos se aproxima al nivel post-convencional. Aunque el juicio moral cumple un importante papel en la conducta, este depende en gran parte, de otras características del sujeto así como de la situación (Díaz y Medrano, 1995).

Rest (citado en Kohlberg, 1992), propone cuatro fases de decisión moral: en un primer momento se realiza una sensibilización del problema para dar paso a una definición de una acción correcta, posteriormente se realiza una acción de lo que sería el ser y finalmente surge la ejecución de la acción.

Ni dentro de la consistencia del juicio moral y la conducta moral, ni en los demás postulados de su teoría Kohlberg consideró cuestiones referentes a las posibles diferencias de desarrollo moral entre hombres y mujeres, hecho por el que fue duramente criticado.

### *1.3.3 Diferencias de género en la teoría de Kohlberg*

Un aspecto que se le criticó duramente a la teoría de Kohlberg fue el hecho de que las muestras estudiadas estaban conformadas mayoritariamente por hombres; una autora que juzgó duramente este aspecto fue Gilligan, quién en palabras de Gould (2009), realizó dos críticas esenciales a la teoría de Kohlberg:

1. La base de los estudios está fundada principalmente en hombres. Introduciendo un sesgo en contra de las mujeres.
2. Esta autora consideró los valores de las mujeres fueron clasificados como inferiores a los de los hombres.

A lo que Kohlberg respondió que nunca fue su objeto de estudio las diferencias de género en el desarrollo moral y que la población de donde extrajo sus casos fue mayoritariamente hombres (Flores, 2003).

Cabe destacar que Gilligan también fue criticada debido a diferentes aspectos tales como: una reducida muestra de estudio, pero sobre todo la negativa de mostrar su información en bruto a la comunidad científica (Gould, 2009).

En el presente capítulo se presentaron diversas definiciones teóricas de la moral, entre las que destacan la realizada por Latapí (2003), quien la define como la virtud de auto-poseerse, haciendo crecer capacidades tales como el juicio, elección, imaginación y responsabilidad tanto por si mismo como por los demás. Posteriormente se reviso la teoría del desarrollo moral de Piaget (1971), ya que fue éste quien realizó grandes aportaciones a este campo, tomando como punto esencial la toma de conciencia acerca de las reglas establecidas socialmente,

estableciendo de este modo estadios de desarrollo moral. Cabe mencionar que una de sus principales aportaciones fue el hecho de sostener que el desarrollo cognitivo es paralelo al desarrollo moral.

Para finalizar este capítulo se revisó la teoría de desarrollo moral de Kohlberg (1992), siendo ésta una de las principales bases teóricas de las que parte esta investigación. Kohlberg basó su teoría en gran medida en las aportaciones realizadas por Piaget, compartiendo la idea de que el desarrollo moral es paralelo a la evolución cognitiva; así mismo define el desarrollo moral como el paso de un estadio a otro. Es así como establece seis estadios de desarrollo moral, cada uno de ellos teniendo características específicas y mientras mayor nivel de desarrollo moral, mayor es la búsqueda del bien común.

A continuación se abordará la temática de la adolescencia, abordaje que es de vital relevancia para comprender las características de este periodo.

## CAPÍTULO 2 ADOLESCENCIA

Dentro de este segundo capítulo se abordará el periodo evolutivo de la adolescencia, hecho que es de vital relevancia para conocer y entender a los sujetos participantes en la presente investigación. Se iniciará con la definición que diversos autores han realizado de lo que es la adolescencia, para posteriormente conocer aquellos actores que influyen considerablemente en este periodo evolutivo. De igual manera se revisarán aspectos referentes a la evolución cognitiva y moral en la adolescencia.

### 2.1 Concepto

La palabra adolescencia tiene su origen en el término del latín “*adolescencia*”, que significa edad que sigue a la infancia y se caracteriza por una serie de cambios físicos (aparición de la función reproductora) y psicológicos (conflicto entre afectividad e instinto sexual, intensa emotividad que se manifiesta en la timidez, la inestabilidad y la tendencia a la melancolía).

El término adolescente surge en 1900, como consecuencia de las sociedades industrializadas cuyos avances tanto científicos como tecnológicos orillaron a una orientación profesional así como a una preparación y capacitación para desempeñar diversos roles; de ahí que a mayor especialización, complejidad y opulencia de una sociedad, mayor es la permanencia del individuo en el periodo adolescente, aunque la maduración física tiende a ser cada vez más precoz (Palomonari ,citado en Agudelo y Arango, 1997).

Coleman (1994) , se refiere a la adolescencia como un fase crítica del desarrollo humano puesto que es un tiempo durante el cual los sujetos pasan desde un estado –la infancia- , a otro -la madurez- y los problemas con los que se enfrentan los individuos durante este periodo son predominantemente el resultado del

proceso transicional. Esta definición concuerda con la aportada por Agudelo y Arango (1997), las cuales consideran la adolescencia como el periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, siendo el periodo ideal donde la persona logra su ajuste vital, es decir, el paso de la inmadurez infantil a la madurez de la vida adulta.

Otra definición es la realizada por Grinder (1994), quien sostiene que el periodo adolescente es aquel en el que el sujeto madura afirmándose como ser humano independiente, pero su sentido de competencia y de identidad depende de las maneras como responda a las obligaciones y asimile las experiencias primeras.

Desde el enfoque psicoanalítico, la adolescencia es el brote de las pulsiones, por tanto se altera el equilibrio psíquico alcanzado a finales de la infancia ocasionando una conmoción emocional interna y dando lugar a una vulnerabilidad de la personalidad, muy incrementada (Coleman, 1994).

Blos (citado en Coleman, 1994), describe la adolescencia como un segundo proceso de individualización, el primero se concluye al finales del tercer año de vida. Y en opinión suya, ambos periodos tienen ciertas características en común: existe una urgente necesidad de cambios psicológicos que ayudan al individuo a adaptarse a la maduración; un aumento de vulnerabilidad en la personalidad y, finalmente ambos periodos van seguidos por una psicopatología específica, cuando el sujeto tiene dificultades.

Otra psicoanalista que vale la pena nombrar es Dolto (2004) quien opina que la adolescencia es una fase de mutación. Ya que el adolescente pasa por una transformación respecto de la cual nada puede decir, y es, para los adultos, objeto de un cuestionamiento que, según los padres, está cargado de angustia o pleno de indulgencia.

Como se puede observar las posturas psicoanalíticas se enfocan en los factores internos, sin embargo la sociología busca en la sociedad factores que puedan alterar el comportamiento de los jóvenes.

Los estudios sociológicos de la adolescencia se caracterizan por tener una preocupación por los acontecimientos que tienen lugar fuera del individuo, consideran la adolescencia como una fase de la vida que contiene multitud de características potencialmente generadoras de tensión, ya que el adolescente está expuesto a una amplia variedad de medios de socialización, entre los que se incluye la escuela secundaria, el grupo formado por los compañeros, las organizaciones juveniles, etc., y se ven así enfrentados a una amplia gama de conflictos relativos a valores e ideales (Coleman, 1994).

### *2.2 La socialización como generadora de identidad*

El concepto de socialización se refiere al proceso mediante el cual los individuos adquieren las características personales que ofrece el sistema: conocimientos, disponibilidades, actitudes, valores, necesidades y motivaciones y todas aquellas que contribuyen a la adaptación de los individuos al panorama físico y sociocultural en que viven (Inkeles citado en Gridner, 1994).

Grinder (1994) sostiene que este periodo es crítico para la socialización, dado que es importante que sociedad e individuo coincidan en un entendimiento ya que de esto depende la participación efectiva dentro de la misma. De esta manera la personalidad adolescente depende de la trascendencia que tienen para él las personas a las que trata, de los tipos de comportamiento que presentan, en sus modelos y las maneras como asimila las nuevas expectativas y las experiencias anteriores. Siendo la socialización efectiva aquella que se caracteriza por la asimilación compleja de las expectativas sociales, por la realización habilidosa de los comportamientos apropiados del rol y por el empleo eficiente de los recursos del sistema social, con el fin de lograr las metas propuestas.

Es durante esta etapa en la cual el adolescente ha de descubrir cuáles son los compromisos que tiene con la sociedad y aprender a cumplirlos de manera satisfactoria, ha de aprender los comportamientos propios de los roles a efectuar y ha de emplear los recursos de una sociedad para llevar a cabo esos cometidos.

La socialización de los adolescentes, según Grinder (1994) es sinónimo de formación de la identidad. Siendo la identidad la que provoca cierta crisis, dado que es la imagen de si mismo que cada persona pretende mostrar a los demás, en palabras de Schlenker (citado en Agudelo y Arango, 1997) es una estructura cognitiva que el individuo intenta presentar ante el mundo. Pero a su vez es receptiva de las demandas de los otros y consistente con relación a sus perspectivas del futuro, es el conjunto de significados dados a cada persona como sujeto social.

Se sustenta que es en la etapa adolescente el periodo de la aparición de la identidad, por lo tanto se da una creciente independencia con respecto a las figuras representativas de la autoridad, el individuo además se integra a nuevos grupos sociales y se vuelve más sensible a la crítica social; por otra parte el joven o la joven experimenta un cambio intra-papel, en el cual el sujeto queda expuesto a nuevas exigencias de papel, ya que se incrementan gradualmente las expectativas (Elder, citado en Coleman 1994), por otra parte el individuo adquiere papeles totalmente nuevos.

Cortés (2002) explica que el adolescente puede evolucionar de manera progresiva o regresiva, respecto a este proceso de construcción de su propia identidad. Si lo realiza de manera progresiva, el joven adquiere gradualmente una identidad más sólida y duradera, encaminada a un proyecto vital más definido. En el caso contrario el joven puede estancarse en una situación de crisis o en un nivel menos adaptativo.

Por otra parte, Cooley (citado en Agudelo y Arango, 1997), considera tres pasos en la formación del autoconcepto:

1. Imaginación de lo que mi experiencia representa para los demás.
2. Imaginación del juicio valorativo que los demás realizan de mi apariencia.
3. Algún sentimiento resultante, como orgullo y satisfacción personal, si uno ha sido juzgado positivamente, o humillación y temor si imagina que el juicio ha sido negativo.

Siendo de esta manera el autoconcepto un sistema complejo y articulado que se configura mediante la experiencia social y se transforma a través de ella. Esta experiencia social en la adolescencia se circunscribe a diferentes entes de socialización (Agudelo y Arango, 1997).

#### *2.2.1 La familia como ente de socialización*

Según López, (1997) la familia es una institución que cumple una importantísima función social como transmisora de valores éticos-culturales e igualmente juega un decisivo papel en el desarrollo psico-social de sus integrantes.

Pérez y Mestre (citados en Agudelo y Arango, 1997), señalan que la familia cumple un papel preponderante en la transmisión directa e indirecta del sistema de valores, tomando como punto de partida tres consideraciones básicas:

1. Dependencia de los niños de la familia e inexperiencia social.
2. Imposición de las normas y disciplina en el seno familiar.
3. El modo de comportarse en las relaciones interpersonales como generador de obligaciones específicas y derechos de cada miembro en tanto persona independiente.

Las dos primeras quedan expresadas en el proceso evolutivo de la formación de valores y de carácter disciplinario de los padres. La tercera comprende dos aspectos: la sanción de roles en el ámbito familiar y las relaciones interpersonales,

aspectos que de alguna manera particularizan la socialización de valores en contextos específicos con características propias.

Los diversos puntos de vista y enfoques en los estudios de valores parecen coincidir que no es la familia por sí misma, ni los padres por su posición de autoridad, los determinantes directos de la transmisión e internalización de valores; los hijos asumen actitudes de aceptación-rechazo frente a las expectativas y demandas de los padres, estrechamente relacionadas con su percepción acerca de la legitimidad de la autoridad parental, del modelo del padre que posea y de la forma de intervención del padre en relación con el hijo. Dentro de estas variables se encuentran las identificadas por Molpeceres (citado en Agudelo y Arango, 1994):

- El grado de control parental con relación a los estándares culturales.
- El tipo de control parental, se ha identificado cómo las técnicas de afirmación o aserción de poder generan ira en el niño, miedo, así como resentimiento que le predisponen negativamente hacia las demandas del agente socializador.
- La adecuación de la disciplina al tipo de problema.
- La motivación del hijo para identificarse con sus padres.

Con lo anterior se puede observar que las características de crianza de los padres van a determinar en gran medida el grado de internalización de valores por parte del individuo. Cortés (2002) sostiene que si la familia no le aporta al adolescente apoyo, posibilidades de decisión y un clima democrático, éste puede encontrarse en un continuo conflicto entre comportarse de manera autónoma y con identidad propia, o mantener una conducta dependiente del nido familiar y/o las figuras paternas.

Como se ha venido explicando la familia es el principal ente de socialización, a las instituciones educativas se les atribuye el papel de segundo núcleo socializador,

ya que es ahí donde se encuentra una estructura establecida y apegada a las reglas sociales.

### *2.2.2 El ambiente escolar como ente de socialización*

Se le atribuye a la escuela un papel socializador igual, y a veces sustituto, al desempeñado por la familia, como si fuera su continuación, especialmente cuando el niño va por primera vez a la escuela así como cuando existe libertinaje en el ámbito familiar. De esta manera se obliga a la escuela y al maestro a suplir esta desventaja actuando como proveedor para atender necesidades materiales de subsistencia y como posibilitador del desarrollo infantil mediante la relación de afecto (Agudelo y Arango 1994).

Cajiao (citado en Agudelo y Arango, 1994) señala que la escuela es el primer ambiente institucional formal caracterizado por un cuerpo normativo explícito en los reglamentos, un orden jerárquico con niveles de autoridad y poderes específicos, un conjunto de derechos y deberes para los diferentes sectores, un espacio físico o territorio escolar, un sistema de relaciones regulado por las costumbres de la institución, un sistema de significados de los comportamientos cotidianos que constituyen la cultura de la escuela. De esta manera el ambiente o cultura escolar puede resumirse de esta manera en tres factores:

- Características de la personalidad, aptitudes, motivos, aptitudes y planes de los estudiantes.
- Normas, valores, requisitos de rol y otras características de la propia escuela, como ejercicio de la autoridad y la magnitud de la escuela.
- Valores y normas de la organización informal de la escuela, es decir, tradiciones, sentimientos colectivos y actitudes, transmitidos de una a otra generación de estudiantes.

Con los argumentos anteriores se sostiene que la escuela no sólo tiene la función de la educación formal, sino que al mismo tiempo realiza un proceso socializador

que forma al estudiante para la vida. Cabe mencionar que la escolarización va a traer como consecuencia otro agente socializador, el cual es inevitable que se dé en las instituciones educativas, este agente es la interacción entre iguales.

### *2.2.3 El grupo de iguales como socializador*

Según Lackovic- Grgin y Deckovic (citados en Agudelo y Arango, 1994), el grupo de iguales conformado por personas de la misma generación adquiere una confianza inusitada por parte del adolescente por la necesidad que éste tiene por independizarse de sus padres. El adolescente elige como amigos a aquellos que se le parezcan, que tengan similitudes culturales o cuyos valores e intereses inculcados en la familia sean semejantes a los propios, de ahí que, indirectamente las familias son las que sientan los criterios mediante los cuales se constituye el grupo de iguales, en cuyo caso los iguales ayudan a mantener comportamientos, intereses y valores socializados en la familia y no a crear nuevas formas de conducta.

Grinder (1994), sostiene que los grupos de iguales de adolescentes tienen varios propósitos, según la necesidad de los mismos, estos permiten experimentar la primera independencia del adolescente así como efectuar la transición de apoyo en su familia a cierta libertad. Estos grupos brindan con frecuencia nuevos moldes de reciprocidad, dado que reflejan pensamientos, sentimientos, expectativas y demandas.

En consecuencia, la percepción del grupo de iguales implica la identificación con este, la cual permite al individuo internalizar una representación estable de sí mismo y de su mundo social. En la medida que esta sea capaz de integrar en dicha representación los aspectos relevantes de su identidad social, existe mayor probabilidad de que el ajuste social sea positivo y el adolescente logre afrontar y resolver con éxito las tareas que su desarrollo le plantea en este periodo.

Cortés (2002) afirma que la interacción entre iguales, puede o no conducir al adolescente a dilemas de cómo defender su identidad y no dejarse influenciar por decisiones de sus amistades.

Los grupos de iguales en la adolescencia, generan su propia dinámica, dentro de ésta se generan situaciones las cuales permiten a los individuos adaptarse socialmente; sin embargo esto no siempre se cumple a cabalidad. Dentro de esta categoría se ha identificado el término de grupos desviados, y éste representa en palabras de Dunphy (citado en Agudelo y Arango, 1997) el término designado para el refugio del sentir colectivo de un adolescente incomprendido por la familia, escuela y la sociedad. Y es dentro de este grupo en donde el individuo encuentra una familia, escuela de vida la cual le brinda comprensión, afecto, compañía así como un sistema de valores.

La distinción de este grupo de iguales radica en que las actividades que realizan, se desvían de los cánones sociales establecidos y de la normativa legal; el consumo de drogas, la ejecución de actos violentos contra personas e instituciones así como el robo y el asesinato.

Es de vital trascendencia el proceso de socialización en esta etapa dado que se adquieren las características personales que rigen la convivencia social. Dentro de la misma se adquieren: conocimientos, disponibilidades, actitudes, necesidades y valores, siendo estos últimos de vital relevancia para el desarrollo moral.

### *2.3 Socialización de valores en la adolescencia.*

Dentro de la socialización se transmiten contenidos culturales que se incorporan a la personalidad que permiten interiorizar necesidades, sentimientos, costumbres, actitudes y valores. Siendo primordialmente la familia y la escuela quienes ejercen una influencia directa en la formación de valores. Pero en la medida en que el individuo empieza a ser socializado por otros agentes, los cuales enriquecen con

el aporte con nuevos elementos que al integrarse, amplían y modifican y estructuran nuevos dominios o sistemas de valores.

Se entiende la socialización de valores como un proceso cognitivo que comienza con el significado que la persona le da a la vivencia de la realidad, el cual permite tipificar su comportamiento, tanto a nivel verbal como conductual, conformando una estructura de comprensión subjetiva en función de conocimientos, creencias valores y actitudes (Agudelo y Arango, 2007).

Autores como Schwartz (citado en Agudelo y Arango, 2007) sostienen que los valores pueden desempeñar un papel secundario en la conducta excepto cuando hay conflicto: cuando una conducta tiene consecuencias que promueven uno o más valores, pero se oponen a otros que también apreciamos, en presencia del conflicto se activan, se hacen concientes y se emplean como principios guía. En ausencia de conflicto, los valores no suelen despertar la atención y en estos casos las respuestas habituales aprendidas son suficientes. La dinámica del conflicto es fundamental para la configuración de un sistema integrado y consciente de valores.

Cortés (2002) enmarca la importancia que tiene el periodo evolutivo de la adolescencia ya que es en este momento donde se empiezan a tener valores morales, que posteriormente el sujeto va interiorizando.

Pero para que exista esta interiorización de valores se debe tomar en consideración la vía cognitivo-evolutiva, dado que ésta influye en el actuar adolescente.

#### *2.4 El Pensar y el Razonar del adolescente.*

Las modificaciones en el funcionamiento intelectual del adolescente tienen consecuencias con respecto a una amplia gama de comportamientos y actitudes. Puesto que tales cambios posibilitan el alcance hacia la independencia, tanto del

pensamiento como de la acción, permitiendo al joven desarrollar una perspectiva temporal que incluya el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones interhumanas y, por último fundamentan la capacidad individual para participar en la sociedad (Coleman, 1994).

Desde el punto de vista de Piaget el adolescente se encuentra dentro del estadio de las operaciones formales; estadio en el que el joven empieza a disponer cierto número de importantes capacidades. De estas la más relevante es quizá la de construir proposiciones contrarias al hecho, es decir, se facilita un modo hipotético-deductivo de abordar la solución de problemas y la comprensión de la lógica preposicional. Permite así mismo al individuo pensar acerca de los constructos mentales como si se tratara de objetos que pueden ser manipulados y asimilar nociones de probabilidad y creencia. Puesto que según Piaget (citado en Coleman, 1994) la probabilidad es lo que permite al adolescente distinguir entre pensamiento, por una parte, y realidad por otra.

Otro autor que identifica las características principales del desarrollo mental en el periodo adolescente es Peel (citado en Grinder, 1994), quien lo describe como un cambio del pensamiento descriptivo al exploratorio, cambio que va de los modos de pensar particularistas, perceptivos y circunstanciales, en gran parte inductivos, a otros que revelan evocación de posibilidades imaginadas.

La mente del adolescente no solo es más compleja lógicamente, sino también es más flexible y mutable, ya que el desarrollo se produce de manera irregular, y algunas funciones cognoscitivas progresan hacia una mayor diferenciación, mientras que otras lo hacen hacia una mayor síntesis. Cuando la persona entra en la adolescencia también se produce un desplazamiento del egoísmo a respuestas más independientes y autónomas. La aparición de las conductas adolescentes pueden deberse a las capacidades cognoscitivas propias de la edad, entre las que se encuentran la introspección, el idealismo, la evaluación desde la perspectiva de otros, la consideración de posibilidades y alternativas así como el

manejo de situaciones multifacéticas. Por otra parte, aumenta la individualidad adolescente y disminuye su conducta estereotipada, adquiere mayor capacidad para diferenciar y se hace más flexible (Horrocks, 1984).

En general, la orientación del desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia que va de lo concreto a lo abstracto. El pensamiento formal permite al adolescente no solo pensar en sus propios pensamientos, sino, también en de la otra persona.

### *2.5 Pensamiento moral adolescente*

Cortés (2002) define que el pensamiento formal caracteriza al desarrollo cognitivo, determinado por posibilidad de ir más allá de lo real y ubicarse dentro de lo posible, esto gracias a la capacidad mental hipotética-deductiva. Mediante esta facultad, el adolescente valora, a través de proposiciones, lo que es capaz de realizar y revisa y construye su propia identidad personal al acceder a nuevas formas de interacción social, esta afirmación está basada en la teoría piagetiana. Asimismo sostiene que la naturaleza hipotética deductiva que posee el adolescente, conlleva una influencia impar, no solo para el avance del pensamiento científico, sino para otros aspectos de su personalidad, como es la identidad y de su ámbito de relaciones sociales. Así como es un factor relevante en el razonamiento moral y de percepciones sociocognitivas.

Berk (citado en Cortes, 2002) destaca cómo las relaciones entre iguales repercuten en mayor nivel del juicio moral. Otra característica de los adolescentes es que éstos piensan y se comportan según como se perciba el contexto, más no como este sea en realidad.

Kohlberg (1992), dentro de su teoría sostiene que el nivel moral típico de los adolescentes y adultos occidentales es el nivel segundo o convencional, el cual se caracteriza por la conformidad así como por el mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad y autoridad por el mero hecho de ser las

regla, expectativas o acuerdos de una sociedad. Por otra parte, es definido por Díaz y Medrano (1995) como aquel que se orienta a las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo.

Dentro de este capítulo se revisó el periodo evolutivo de la adolescencia, es de vital relevancia entender éste ya que los sujetos participantes de esta investigación son adolescentes. Se inició dando algunas definiciones teóricas de la adolescencia, entre las que destaca la realizada por Arango (1997), quien considera la adolescencia como aquel periodo en el que el sujeto pasa de la infancia a la vida adulta. Se mencionaron los principales agentes que influyen en la socialización del adolescente, entre los que destaca la familia, escuela y grupo de iguales. Se finalizó describiendo diferentes posturas teóricas acerca del razonamiento cognitivo y moral del adolescente, dado que es en esta etapa donde el sujeto se ajusta a la normativa social que va a enmarcar su personalidad en la vida adulta. Los individuos se encuentran susceptibles a presentar lo que se conoce como conducta antisocial en esta etapa de la adolescencia.

## CAPÍTULO 3 CONDUCTA ANTISOCIAL O DISOCIAL

Dentro de este capítulo se analizarán las definiciones teóricas de diversos autores acerca de la conducta antisocial, identificando los agentes que influyen en la aparición de dicha conducta. Finalmente se revisará cómo es que algunos autores han relacionado la conducta antisocial con un bajo rendimiento académico.

### *3.1 Concepto*

La conducta antisocial (CAS) es también conocida como conducta disocial, es hoy en día una problemática ya que ésta afecta directamente a la sociedad, a tal grado de ser clasificada como un trastorno de conducta, que dentro del ámbito educativo puede originar una necesidad educativa especial.

Esta conducta es definida por Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006), como aquel comportamiento que no se ha ajustado a la normativa social, siendo aquel comportamiento que infringe las normas e intereses sociales, además de ser una acción perjudicial o dañina contra los demás, tanto personas como animales.

Una definición más completa es la realizada por Castro y colaboradores (citados en Silva, 2003), ya que ésta hace referencia a cualquier tipo de conducta que refleje una violación de una norma o regla social y/o constituya un acto contra otros, independientemente de su severidad y ésta incluye a su vez una amplia gama de comportamientos, como: destrucción de la propiedad, crueldad con individuos o animales, provocación de fuego, mentira, peleas o ataques físicos, robos, escapar del colegio o casa, cometer actos agresivos, etc.

Las anteriores definiciones no se encuentran alejadas de los criterios para el diagnóstico del trastorno disocial, enunciado en el DSM-IV. Este define la conducta disocial como aquel patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes, manifestándose por presencia mínima las siguientes conductas:

agresión a personas o animales, destrucción a la propiedad, fraudulencia o robo y violaciones graves de las normas. Para poder considerar la presencia de conducta disocial, los criterios antes mencionados deben haber estado presentes en los últimos doce meses.

A pesar de las diversas definiciones, Silva (2003) establece una diferenciación en dos categorías: la primera de ellas incluye agresión, robo, destrucción, cambios temperamentales súbitos, peleas. Y la segunda categoría abarca relaciones con pares desajustados, pertenecer a bandas o pandillas, robar con otros.

Entendiendo de esta manera que el comportamiento antisocial se refiere a una amplia gama de manifestaciones conductuales que incluye: mentir, robar, vagar, desafiar a la autoridad, actuar agresivamente, etc., conductas que violan principios, normas y expectativas sociales

Cabe mencionar que el ordenamiento o progresión de diversas conductas antisociales desde la niñez hasta la adolescencia se inicia con el temperamento difícil, continuando con hiperactividad, agresividad, aislamiento, relaciones inadecuadas con pares, dificultades académicas, asociación de pares desajustados, arresto por delincuencia y reincidencia (Silva, 2003).

Es trascendental señalar que esta conducta es producto de factores biológicos así como ambientales. Estos han sido identificados como características que pueden o no estimular la aparición de dichas conductas.

### *3.2 Factores de riesgo de la conducta antisocial*

Es importante identificar todos y cada uno de los factores de riesgo, pues en ello está basada la decisión referente a en quién y cuándo y cómo ejercer la acción para reducir la incidencia y prevalencia de dichas conductas.

Es elemental señalar que mientras más factores de riesgo, más posibilidades existen de que se produzca una conducta problemática. Las malas relaciones interpersonales, las dificultades cognitivas de los sujetos que presentan problemas de conducta, el ambiente en el que se desenvuelven, tanto en la familia como en la comunidad, o los factores personales son principios claves para analizar el comportamiento antisocial (Bringas, et. al., 2006).

Es así como se han identificado diversos factores de riesgo que predicen una mayor probabilidad de conductas antisociales en los planos individuales, familiares, escolares, de grupos de compañeros y comunitarios.

#### *3.2.1 Factores de riesgo familiares*

Los factores de riesgo familiar comprenden prácticas inadecuadas de manejo familiar, como falta de supervisión y disciplina excesivamente severa o inconstante, grados elevados de conflicto familiar, una historia familiar de conducta antisocial y actitudes de los padres favorables o participación en la delincuencia, la violencia o la drogadicción (Shaw y Winslow, citados en Stoff y cols., 2002).

La manifestación de la conducta antisocial en niños en edad escolar y adolescentes se relaciona con rasgos de personalidad antisocial tanto de madres como de padres (Robins, West, Herjanic, citados en Stoff y cols. 2002).

Por otra parte, en diversas investigaciones, otros factores contextuales como nivel socioeconómico bajo, la tensión y el apoyo social no contribuyen de manera independiente al pronóstico de problemas de conducta.

Rutter y colaboradores (citados en Stoff, y cols., 2002), señalan que la presencia de diversos estresores familiares pueden ser mejores predictores de problemas de conducta que un determinado factor aislado.

Otro factor contextual de riesgo familiar enunciado por Silva (2003) es referente a la estructura familiar, especialmente en unidades uniparentales y las extensas, causadas por divorcio, madres solteras, muerte de uno de los padres, y en el caso de familias extensas por uniones sucesivas o simultáneas, ya que estas parecen estar relacionadas con las prácticas parentales inadecuadas así como la carencia de apoyo.

De igual manera se considera que si un sujeto está expuesto a violencia a edades tempranas, en calidad de observador o víctima del abuso y/o maltrato, tiene mayor probabilidad de desarrollar o adoptar comportamientos agresivos. De esta manera las formas de violencia modeladas por los padres, pares o por medios masivos de comunicación pueden predisponer a los individuos, en asociación con otras condiciones y a la adquisición y mantenimiento de comportamientos agresivos. Cuando el sujeto es víctima de violencia física o psicológica, probablemente será mayor el riesgo para el desarrollo de conducta antisocial (Isaza, Ardila, Garabino, Wolfe, citados en Silva, 2003).

Sin embargo, las investigaciones reportadas por Stoff y cols. (2002) han mostrado que algunos sujetos que a pesar de que están expuestos a estos factores de riesgo evitan participar en actos antisociales. Se han identificado factores de protección que al parecer amortiguan o atenúan los efectos negativos de la exposición de riesgo. Entre los factores de protección están los que corresponden tanto al individuo como al entorno social. Dentro de los factores de protección social positivos se encuentran: relaciones cálidas y comprensivas así como vínculos sociales con adultos, reconocimiento por participar en actividades extracurriculares positivas e instituciones sociales que destacan las normas sociales positivas, un comportamiento prosocial así como un buen desempeño

educativo(Rutter citado en Stoff y cols., 2002). Entre los factores individuales se encuentran: el cociente intelectual elevado, temperamento resistente, orientación social positiva, el ser del género femenino (Garmezy, citado en Stoff y cols. 2002).

### 3.2.2 *Diferencias de género*

Las diferencias de género han cobrado una mayor importancia ya que a medida que se ha ido investigando más acerca de este comportamiento antisocial se ha hecho cada vez más notorio que es mayor la prevalencia en varones.

Keenan y Shaw (citados en Stoff, Breiling, Maser, 2002) sugieren que las diferencias de género son causa de la práctica de socialización de los padres, ya que estos refuerzan un comportamiento estereotipado de género. Esta explicación se basa en datos que indican que es más probable que los padres recurran al castigo físico con los hijos y a técnicas más inductivas y de razonamiento con las hijas. Entendiendo de esta manera que los padres exhortan más a sus hijas a preocuparse por los demás, a compartir e incluso a renunciar a favor de los demás, comportándose de esta manera en forma social. Dodge y Frame (citados en Stoff y cols. 2002), descubrieron que las deficiencias en estas habilidades afectivas consistentes en ponerse en el lugar del otro guardan estrecha relación con conductas antisociales en niños en edad escolar.

Otra probable causa es la atribución al hecho que las féminas exteriorizan menos los problemas y de esta manera sus habilidades adaptativas están más desarrolladas, facilitando de esta manera una conducta aceptada socialmente.

Sin embargo para la aparición de CAS, no solo influyen los factores contextuales, también intervienen factores biológicos los cuales se van a revisar a continuación.

### *3.2.3 Factores de riesgo individuales*

Los factores de riesgo individual incluyen bajo peso al nacer, exposición prenatal a las drogas, hiperactividad y falta de control de impulsos, rebeldía (Brennan y Mednick citados en Stoff , Breiling, Maser,2002).

Autores como Silva (2003), sugieren la existencia de la predisposición genética hacia la conducta antisocial. Otro factor considerado dentro de lo biológico es el temperamento, en este caso nombrado “difícil” ya que éste exhibe respuestas de mayor intensidad, negativas y variables, las personas no presentan fácil adaptación a variaciones de rutinas o medio ambientales.

Los problemas de inatención, impulsividad y sobre actividad características del desorden del déficit atencional e hiperactividad, son otros riesgos para el desarrollo del comportamiento antisocial, ya que éstos pueden conllevar dificultades a nivel cognitivo, relacional y emocional que a su vez son factores de riesgo para llevar a cabo conductas antisociales (Dishion, Patterson y Griesler, citados en Silva, 2003). Siendo éstas últimas detectadas principalmente en las instituciones educativas.

### *3.2.4 Factores de riesgo en las instituciones educativas*

Los factores de riesgo en la escuela comprenden una conducta antisocial temprana y persistente durante los primeros años de la educación básica, fracaso académico a partir de los últimos grados de ese nivel académico y un mínimo compromiso con la escuela (Ferrington, citado en Stoff y cols., 2002).

Un factor mencionado por Silva (2003), es la evidencia que apoya como factor de riesgo al pobre rendimiento académico no ocasionado por coeficiente intelectual bajo y en covariación con algunos otros factores de riesgo. Por otra parte la estructura administrativa rígida, en las que los docentes, personal administrativo y directivo exhiben irrespeto, desconocimiento de las necesidades y

derechos, abuso de autoridad, comunicación inadecuada y discriminación, suelen ser características que estimulan aún más la conducta antisocial (Mem, Hanke citados en Silva, 2003).

Entre los factores de riesgo para la aparición de conductas antisociales en los centros educativos, se encuentra el ambiente físico de la escuela, las estructuras pedagógicas que sustentan la organización escolar y la existencia de un ambiente violento (Silva, 2003). Como consecuencia de una escolarización formal está la interacción entre iguales, siendo éste un factor de riesgo determinante para la CAS.

### *3.2.5 Factores de riesgo en la interacción entre iguales*

Tener amigos que participan en actividades desaprobadas por la sociedad ha sido un factor clave en la presencia de la conducta antisocial en adolescentes. En las investigaciones que exploran la relación entre la asociación de compañeros desviados y la conducta desviada se encuentra una fuerte relación entre éstas. Sin embargo, cabe mencionar que los adolescentes que presentan conducta antisocial buscan la compañía de iguales que presenten una conducta similar, lo que a su vez origina mayor participación en dichas conductas (Stoff, et. al., 2002)

La relación inadecuada con pares, surgida en términos de aislamiento, conflictos frecuentes o asociación con grupos de pares desajustados, también está asociada a la conducta antisocial. De igual manera la retroalimentación de la competencia o de la incompetencia social es un factor importante para el desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial (Silva, 2003).

Por otra parte, la asociación con compañeros implicados en la drogadicción, la delincuencia y la violencia es un predictor sólido y constante de comportamiento antisocial y de evolución a grados más serios y crónicos (Cairnis, Cadwallader, Estell y Neckerman citados en Stoff y cols., 2002); es importante para este factor

de riesgo analizar el contexto en donde se da la interacción entre iguales ya que este va a jugar una gran influencia en la conducta antisocial.

### 3.2.6 Factores de riesgo comunitarios

Los factores de riesgo comunitarios abarcan la desorganización social en el barrio, elevadas tasas de movilidad, privación económica seria, la disponibilidad de drogas y armas de fuego, leyes permisivas, normas que favorecen la conducta antisocial y representaciones frecuentes de violencia, en los medios de comunicación (Brewer, Hawkins, Arthur y Catalano citados en Stoff y cols., 2002).

En la Tabla 3 se presentan agrupadas las principales características de los agentes de riesgo que pueden ser determinantes para la aparición de la conducta antisocial.

Tabla 3 Factores de riesgo de la CAS

Factores de riesgo de la CAS	Características
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de supervisión y disciplina excesivamente severa o inconstante, grados elevados de conflicto familiar, historia familiar de CAS.</li> <li>▪ Diversos estresores familiares, como por ejemplo: nivel socioeconómico bajo, unidades familiares uniparentales o extensas.</li> <li>▪ Individuos expuestos a violencia psicológica o física a edades tempranas.</li> </ul>
Género	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hombres tienen mayor probabilidad de presentar CAS que las mujeres. Ya que estas últimas son exhortadas por los padres a empatizar, siendo esta una conducta aceptada socialmente.</li> </ul>
Individuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Temperamento difícil (respuestas de mayor intensidad, negativas y variables).</li> <li>▪ Inatención, impulsividad y sobre- actividad ya que estas conductas pueden conllevar dificultades cognitivas, relacionales y emocionales.</li> </ul>
Instituciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rendimiento académico bajo no ocasionado por un CI bajo.</li> <li>▪ Estructura institucional rígida, irrespetuosa, discriminatoria, entre otras características.</li> </ul>
Interacción entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Amistades relacionadas con actividades desaprobadas socialmente.</li> <li>▪ Compañeros implicados en: drogadicción, delincuencia y violencia.</li> </ul>
Comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desorganización social.</li> <li>▪ Elevadas tasas de movilidad</li> <li>▪ Privación económica</li> <li>▪ Leyes permisivas.</li> </ul>

Como se puede identificar en los factores de riesgo se enmarca la constante de la violencia como medio de expresión de la conducta antisocial.

### *3.3 Conducta agresiva y su relación con la conducta antisocial*

La marcada relación existente entre la conducta agresiva y la conducta disocial, es hoy en día una de las mayores problemáticas a las que se enfrenta la sociedad, dado que ésta afecta de manera significativa la calidad de vida de las personas.

La agresión ha sido definida por Baron y Richardson (citados en Silva, 2003) como cualquier conducta dirigida con el objetivo de lesionar o dañar a otro ser vivo que está motivado a evitar dicho estímulo. Estos objetivos consisten en: hacer daño, molestar o irritar a otro u obtener algo a costa de éste y en beneficio propio; la persona agredida intenta o desea evitar esta situación, entendiendo de esta manera que la principal meta de la agresión es el producir consecuencias aversivas, ya sean físicas o psicológicas. Si el daño es suficientemente severo, es catalogada como violencia.

Silva (2003), sostiene que para que una conducta aversiva sea considerada antisocial, debe tener una clara y precisa relación de dependencia con la conducta del otro individuo y que viole de alguna manera sus derechos. La combinación de ambos factores lleva a que tal evento aversivo tenga un importante efecto de control sobre el comportamiento, pues permite al individuo producir ciertas conductas para que el evento aversivo (antisocial) no se presente o para ponerle fin si se ha presentado. El término antisocial se puede entender mejor en dos niveles:

- Nivel conductual: Se puede entender el evento aversivo como conducta antisocial, es decir, como una actividad del organismo que cumple ciertas características topográficas y funcionales (Skinner citado en Silva, 2003). Así mismo debe cumplir con ciertas condiciones de funcionalidad, es decir, de sus

efectos, éstos tienen que ver directamente con los aspectos funcionales de la definición de conducta antisocial.

- Nivel de rasgo: El término antisocial también se puede entender como un rasgo, es decir, como una disposición a realizar conductas aversivas de forma contingente, que es estable con el tiempo y en distintas situaciones. A pesar de que la conducta antisocial puede ser emitida por la mayoría de las personas en algún momento de su vida, el rasgo antisocial alude a la probabilidad de que un individuo particular la pueda utilizar para controlar su ambiente.

Las diversas aportaciones que se han realizado para comprender mejor el fenómeno de la agresión, han clasificado ésta en tres dimensiones: física-verbal, activa-pasiva y directa-indirecta. Otra clasificación es la diferenciación entre agresión hostil y agresión instrumental. Siendo la agresión hostil la que se refiere a aquellos actos que están dirigidos hacia infringir daño a alguien, mientras que en la segunda no hay intención de hacer daño o hacer sufrir al otro, sino son actos coercitivos cuyo fin es lograr objetivos personales (Silva, 2003).

El comportamiento antisocial de niños y adolescentes representa un problema grave y desconcertante para la sociedad, que no excluye a los centros educativos afectando así al proceso de instrucción y de evaluación.

### *3.4 El rendimiento académico y la conducta antisocial*

#### *3.4.1 Definición de rendimiento académico*

El concepto de rendimiento académico o desempeño escolar, ha sido definido por diversos autores y por ende existen diversos significados para referirnos al mismo término. Entre estas definiciones se encuentra la elaborada por Solórzano (2003), quien sostiene que el rendimiento académico se encuentra en consonancia con el logro de objetivos, que a su vez están íntimamente relacionados con el proceso de evaluación. Siendo la evaluación el proceso dentro de la cual el alumno,

manifiesta por medio de actividades que ha adquirido el conocimiento enseñado en un momento delimitado.

Otra definición es la realizada por Pizarro (citado en Alcaide, 2009), quien lo define como la medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Dentro de esta definición distingue la perspectiva del alumno y sostiene que el rendimiento académico, es una capacidad que responde a estímulos educativos, susceptibles a ser interpretados a los objetivos preestablecidos.

Moreno (citado en Horta, 2008) define el rendimiento académico como: el nivel de conocimientos logrados por el alumno, manifestados en una prueba de evaluación. Así mismo sostiene que esta relacionado con el nivel intelectual y otras variables como de personalidad, motivación, intereses, aptitudes, hábitos de estudio, contexto familiar así como la integración del maestro-alumno. Esta última definición hace notar que el rendimiento académico es un fenómeno multicausal, así mismo se considera el contexto en el que se desenvuelve el alumno.

Por tanto el rendimiento académico es un indicador de los comportamientos de los alumnos frente a las demandas específicas institucionales. Implica un escenario previamente montado por el sistema educativo para indicar a través de notas, parámetros o calificaciones, cuanto sabe un alumno acerca de un tema particular (Solórzano, 2003).

Cabe destacar que el rendimiento académico, no es una variable aislada ni mucho menos individual, ya que en ella intervienen diferentes variables como: la familia, la autorregulación del alumno, el autoestima, entre otras.

### 3.4.2 *Influencia familiar en el rendimiento académico.*

Como ya se menciona anteriormente en otros apartados la familia es el principal agente socializador, y por tanto la influencia que ejerce trasciende en la mayoría de las esferas sociales y en algunos otros aspectos, como por ejemplo el rendimiento académico.

Se han realizado diversos trabajos que analizan la relación existente entre la familia y el rendimiento académico. Entre los que destacan son los realizados por Hess y Holloway (citados en Vallejo y Mazdiego, 2006), quienes identificaron cinco procesos que los relacionan:

1. Intercambio verbal entre madres e hijos.
2. Expectativas familiares en cuanto al desempeño académico.
3. Relaciones positivas entre padres e hijos.
4. Atribuciones de los padres hacia su comportamiento.
5. Estrategias de disciplina y control.

Cabe destacar que el último de los puntos anteriores ha sido considerado como aquel que incide fundamentalmente en el desempeño académico (Baumrind, Hess y Devitt, Marjoriebanks, citados en Vallejo y Mazdiego, 2006).

Otro aspecto que ha sido estudiado son los estilos parentales; Baumrind (citado en Vallejo y Mazdiego, 2006) identifica como estos estilos se relacionan con el rendimiento académico:

- **Estilo autoritativo:** Se relaciona a la competencia social y académica, con buena autoestima y con ajuste psicológico adecuado a su edad.
- **Estilo autoritario:** Por lo regular los sujetos que son educados con este tipo de padres, presentan características como la obediencia, carencia de espontaneidad, curiosidad y originalidad.
- **Estilo permisivo:** Los sujetos que presentan este estilo parental son alumnos que presentan pobre control de impulsos así como escasas habilidades sociales y cognitivas.

- **Estilo negligente:** Los padres que presentan este estilo parental, son aquellos que son poco exigentes, reducida atención a las necesidades de sus hijos y escasas muestras de afecto. Los hijos criados bajo este estilo parental presentan problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico, y problemas de conducta tanto en la escuela como en la sociedad en general.

Es importante mencionar que la influencia que tiene la familia en el rendimiento académico no se limita a una etapa de la vida, ya que existen evidencias sólidas para afirmar que esta va desde la infancia hasta la adultez (Vallejo y Mazadiego, 2006).

#### *3.4.3 Otras variables relacionadas al rendimiento académico.*

Como se ha abordado a lo largo del presente capítulo, el rendimiento académico es un factor muy amplio, que no se puede atribuir a una sola variable, dada su complejidad. Por ello diversos investigadores han relacionado algunas variables que inciden en el rendimiento de un alumno, entre las que destacan, según Caso y Hernández (2007):

- Habilidades de estudio en relación con el éxito o fracaso escolar, lo que conlleva un alto o bajo rendimiento académico.
- Otras variables que se correlacionan con el rendimiento académico, son habilidades como: la organización, motivación, la concentración, la capacidad de crear aprendizajes significativos y la autorregulación.
- Autoestima, en diversas investigaciones se ha encontrado que aquellos sujetos que presentan un bajo rendimiento académico, son sujetos que presentan un nivel de autoestima bajo así como conductas delictivas, rebeldes, sentimientos de ineficacia personal así como la nula presencia de expectativas profesionales (Felner, Harter, Hernández, Guzmán, Sánchez y Sosa, citados en Caso y Hernández, 2007).

- Otra de las variables que está estrechamente relacionada, es el consumo de sustancias adictivas, esta última a su vez se relaciona con el autoestima y con el abandono escolar.

El sentido de pertenencia que el alumno establezca con el medio educativo en el que se desenvuelve, impacta fuertemente el rendimiento académico ya que fomenta actitudes positivas hacia la escuela, que inciden favorablemente en el rendimiento académico. En contra parte los sujetos que no presentan este sentido de pertenencia manifiestan un bajo interés en las cuestiones académicas así como un bajo rendimiento académico (Osterman, citado en Caso y Hernández, 2007).

#### *3.4.4 Características del rendimiento académico en la conducta antisocial*

A lo largo de este capítulo se ha apreciado la variedad de características que presenta la conducta antisocial, y en cuanto al rendimiento académico no existe excepción. Ya que autores como Kazdin (1985) sostienen que los sujetos que presentan conductas antisociales sufren deficiencias académicas. Así mismo reporta que presentan un bajo rendimiento académico, sin embargo esta última afirmación no es unidireccional ya que el autor refiere que la conducta antisocial predice el fracaso académico así como el abandono escolar.

Esta problemática podría ser consecuencia de las conductas presentadas por los alumnos que presentan desordenes conductuales, ya que pueden manifestar incumplimiento, desafío, agresividad así como una fuerte dificultad de socialización (McConaughy & Skiba, citados en Lane, Wehby y Barton-Arwood, 2005), siendo estas ultimas de vital trascendencia para el clima del aula que es de vital trascendencia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo autores como Lane y cols. (2005) reportan que los sujetos que presentan desórdenes de conducta pueden presentar: un bajo nivel de terminación de una tarea, restringidas habilidades de lectura así como un conocimiento

limitado de los contenidos de aprendizaje. Lo que puede dificultar su proceso de instrucción, que puede conllevar a un bajo rendimiento académico.

En el presente capítulo se analizó la conducta antisocial, la cual es definida como cualquier tipo de conducta que refleje una violación a una norma o regla social y que constituya un acto contra otros (Castro y cols. Citados en Silva, 2003). Posteriormente se revisaron algunos de los factores que pueden influir considerablemente para la aparición de dichas conductas, como lo son: la interacción entre iguales, la relación familiar, diferencias de género, entre otras. Como último punto se revisó la posible relación entre la CAS y el rendimiento académico.

## CAPÍTULO 4 MÉTODO

En este capítulo se va a presentar cómo se llevó a cabo la investigación de campo; quiénes y cuántos fueron los participantes, el escenario donde se reclutaron y los instrumentos que se les aplicaron para recoger la información sobre su nivel de desarrollo moral, conducta antisocial y rendimiento académico. También se expresa el tipo de estudio y diseño de investigación en los cuales se basó este trabajo.

### *4.1 Sujetos*

En un primer momento se realizó un estudio piloto con 152 sujetos con la finalidad de validar el Inventario de CAS (Bringas y cols., 2006); de esa muestra se seleccionaron los dos extremos en puntajes del cuestionario de Bringas: 25 sujetos que presentaron puntuaciones altas y a 25 adolescentes que presentaron las puntuaciones más bajas, siendo ésta la muestra final o de estudio y a la que se le aplicaron los instrumentos sucesivos.

#### *Estudio piloto*

La muestra para la validación del Inventario de Conducta Antisocial de Bringas y cols. (2006), quedó conformada por un total de 152 adolescentes de 2º (N= 66) y 3º de secundaria (N= 86).

#### *Estudio Final*

Muestra de 50 sujetos:

De esta muestra de 152 sujetos que contestaron el Inventario de Bringas et al., se escogió a 50 sujetos: los 25 con desviaciones estándar por arriba de la media estandarizada (la cual es igual a 0) en los factores (4) de conducta anti-social. Los 25 con desviaciones estándar por debajo de la media estandarizada en los cuatro factores de conducta anti-social (desviaciones con signo negativo).

Los sujetos participantes cursan el segundo y tercer grado de la educación secundaria, y son estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica número 37 en la delegación Iztapalapa.

#### *4.2 Muestreo*

El tipo de muestreo que se llevó a cabo fue no probabilístico intencional, ya que 1) la muestra es no estadísticamente representativa de la población de estudiantes de esa secundaria, y 2) los sujetos fueron elegidos de acuerdo a las características de la investigación que fueron: cursar el segundo grado y el tercer grado de la educación secundaria, pertenecer a la Escuela Secundaria Técnica No. 37 y la presencia o ausencia de conducta antisocial.

#### *4.3 Escenario*

La aplicación de cuestionarios se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 37, ubicada en la delegación Iztapalapa, a alumnos de segundo grado y tercer grado. Dentro de sus respectivos salones y horarios de clase.

#### *4.4 Instrumentos*

○ Inventario de conducta antisocial, ICA, de Bringas y colaboradores el cual fue construido con base en ítems de los cuestionarios de Bridky y O'Neal Smitherman (1983), Seisdodos (1988) y añadidos del estudio de Espinosa, Clemente y Vidal (2004) (todos citados en Bringas et al., 2006). Bringas et al., validaron ICA con una muestra de 433 adolescentes de Asturias, España. Para la investigación presente ICA fue previamente validado con 152 adolescentes mexicanos (validación ecológica) para lo cual fue también adaptado (se utilizó el idioma Español hablado en México). Este inventario recoge las diversas conductas y actitudes que según sus autores la literatura considera como conductas antisociales. Los adolescentes debían responder si habían realizado algunas de

las conductas descritas a lo largo de su vida, los ítems presentan tres alternativas de respuesta: nunca (1), una o dos veces (2) y a menudo (3). Véase Anexo 1.

De los análisis estadísticos que llevaron a cabo Bringas et al., con los datos recogidos de su muestra de 433 adolescentes, el análisis de confiabilidad (consistencia interna) por Alfa de Cronbach muestra un coeficiente de .952. Los autores llevaron a cabo un análisis factorial con método de extracción de componentes. Asimismo se reporta que según su criterio de exclusión identifican dos factores: el primero referente a las conductas de consideración de la propiedad e infractoras (conformado por 29 ítems), y el segundo referente a conductas antisociales como inmadurez, conflictividad normativa así como de consideración hacia el otro (conformado por 28 ítems). De igual manera reportan la realización de un análisis multivariado de la varianza el cual identificó que en cuanto a las cuestiones de género no se encontraron diferencias significativas.

- Escala de conducta antisocial realizada y validada en México por Juárez y colaboradores (2005), dentro de la cual se consideran conductas antisociales como: robo y violencia, conductas que conllevan consecuencias sociales y legales así como actos antisociales graves. Este instrumento está conformado por 12 ítems y su nivel de confiabilidad reportado por el autor es “moderado”, de igual manera presentan tres alternativas de respuesta: nunca (1), una o dos veces (2) y a menudo (3). Véase Anexo 2.

- El nivel de desarrollo moral fue evaluado con la entrevista elaborada por Kohlberg (1992), la cual tiene como objetivo estimar el estadio de desarrollo moral en que se encuentra la persona. Presenta nueve dilemas morales, de los cuales se seleccionaron solo los dilemas III y VII; cabe mencionar que las preguntas del dilema III fueron adaptadas, para los fines que persigue la investigación. Las preguntas reelaboradas no se encuentran alejadas de las elaboradas por el autor; se adaptaron debido a que se consideraron tendenciosas y se podían esperar respuestas muy limitadas (Anexo 3).

El dilema III representa un bajo nivel de complejidad, ya que enjuicia el derecho a la vida, dado que este último es plenamente aceptado en nuestra sociedad se espera que los adolescentes consideren el derecho a la vida superior a los derechos de propiedad.

Por su parte el dilema VII, posee un nivel de complejidad superior ya que involucra: el robo abierto y el simulado, la trampa y el engaño, el respeto a la propiedad y la confianza y respeto hacia una promesa.

Para determinar el nivel de desarrollo moral de los sujetos participantes, se tomó como base la tabla elaborada por Flores ((2003) y fue complementada con los argumentos de Tolosa y Zerpa (2009) y Díaz y Medrano (1995), ésta se basa en la teoría de Kohlberg y fue utilizada como guía de calificación o rúbrica para evaluar los dilemas morales.

En la página siguiente (Tabla 4) se presenta esta Rúbrica o Guía de Calificación que representa cualitativamente los niveles de desarrollo moral según Kohlberg y que fue utilizada para la evaluación de las respuestas de los sujetos a los dilemas III y VII aplicados a los mismos.

Tabla 4 Rubrica de calificación del desarrollo moral basada en la teoría de Kohlberg (Flores, 2003; Tolosa y Zarpa, 2009 y Díaz y Medrano, 1995)

Estadio 1 Moralidad heterónoma	Estadio 2 Individualismo instrumental	Estadio 3 Mutuas expectativas	Estadio 4 Sistema social y conciencia	Estadio 5 Posconvencional de principios	Estadio 6 Moralidad de principios éticos universales
<p>Lo bueno o lo malo lo dicta la autoridad, así no se debe robar porque lo manda algo superior y/o por miedo al castigo, el cual se espera si esperar el porqué se hace una acción. No se cuestiona la intención porque no se separan puntos de vista y el punto de vista es heterónomo. Los motivos o consecuencias se ignoran y se centra en lo irrelevante. El razonamiento se basa únicamente en la obediencia irrestricta. No reconoce que la vida sea más importante que la propiedad.</p>	<p>Las necesidades individuales guían el juicio conforme a los propios intereses y aún cuando se reconoce que el otro también los tiene, se considera que estos se pueden resolver por un intercambio. El juicio ignora las consecuencias del acto a causa de su utilidad así un acto no daña según la necesidad. Limita la responsabilidad del actor, resuelve problemas en forma pragmática, no se integra una perspectiva general.</p>	<p>El acto se evalúa según el motivo o la persona que lo realiza, si estos son altruistas es bueno, pero si es egoísta no. Las circunstancias pueden justificar lo desviado. La acción está motivada por la anticipación real o hipotética de la aprobación de otros. Uso de la regla de oro, coordina perspectivas expresadas en un conjunto de normas morales compartidas.</p>	<p>Si el acto viola una norma o hace previsible un daño, ese acto siempre categóricamente esta mal., independientemente de los motivos. Diferencia entre la acción por un sentido de la obligación hacia la norma y la acción por los motivos naturalmente naturales o "agradables". Focaliza el orden social y el deber.</p>	<p>Como regla general los medios no justifican los fines. Aunque las circunstancias hasta cierto punto justifican los actos desviados, no llevan a la suspensión de las categorías morales. Preocupación por mantener el respeto de iguales y de la comunidad. Se reconoce que el derecho a la vida esta por encima que el derecho a la propiedad, hay cierta obligación de robar para alguien que se está muriendo, todo el mundo tiene el derecho a vivir y a que se le salve la vida.</p>	<p>Los buenos motivos no hacen que el acto sea bueno, pero si un acto sigue de una decisión a seguir los principios auto -escogidos no pueden estar mal. Se puede uno desviar de las reglas solo en circunstancias que fuerzan una elección entre el desvío de reglas y la violación concreta de un principio moral.</p>

Se solicitó a los adolescentes que contestaran a una serie de preguntas relacionadas con los dilemas morales planteados por Kohlberg. Después se pidió a dos jueces expertos en el tema de desarrollo moral (teoría de Kohlberg) que determinaran el estadio moral que correspondía a cada respuesta dada por cada uno de los adolescentes a esas preguntas utilizando la rúbrica de calificación y otorgando una puntuación de 1 a 6 correspondiente al estadio en que se encuentra el sujeto (1: moralidad heterónoma, 2: individualismo instrumental, 3: mutuas expectativas, 4: sistema social y conciencia, 5: contrato social, 6: principios éticos universales); para determinar el estadio final para cada adolescente se obtuvo una media de sus respuestas, pero más importantemente, *se evaluó cualitativamente el tipo de respuestas de acuerdo con la rúbrica* y éste fue el criterio final de asignación del nivel o estadio de desarrollo.

- Para medir el rendimiento académico se consideraron tres indicadores: 1) calificaciones de exámenes en tres diferentes asignaturas (español, matemáticas y formación cívica y ética); 2) promedios de aprovechamiento general en las materias ya mencionadas; 3) promedios de aprovechamiento general en tres diferentes bimestres, documentadas en boletas de calificación.

#### *4.5 Procedimiento*

1. Para poder utilizar el Inventario de Conducta Antisocial de Bringas y cols. (2006) en esta investigación, en un primer momento se validó el mismo con la participación de 152 sujetos que cursan el segundo y el tercer grado de educación secundaria. Se llevaron a cabo los análisis estadísticos pertinentes, con la finalidad de validar y obtener datos de confiabilidad del instrumento.
2. En un segundo momento, ya validado el Inventario de Conducta Antisocial de Bringas y cols. (2006) con la muestra de 152 sujetos, se escogieron de esta

muestra a 50 estudiantes quienes presentaban puntajes extremos en el Inventario de Conducta anti-social a ambos lados de la escala, es decir, 25 sujetos con los más altos puntajes en conducta anti-social y los 25 sujetos con los puntajes más bajos en tal conducta.

2. Acto seguido se aplicó a esa muestra de 50 sujetos la escala de conducta antisocial, realizada y validada por Juárez y colaboradores (2005), lo anterior con el fin de verificar la presencia de conducta anti-social en la muestra. Dentro de la escala de Juárez y cols., ellos consideraron dos factores: el primero denominado conductas de robo y violencia. Y el segundo referente a conductas que tienen consecuencias legales y sociales graves. Ambas escalas correlacionaron.

3. Para medir el desarrollo moral se utilizaron dos de los nueve dilemas hipotéticos, elaborados por Kohlberg (1992), los cuales tienen como objetivo conocer el nivel de desarrollo moral, éste aplicado a manera de cuestionario, a los 25 sujetos que presentaron conducta antisocial y 25 que no la presentaron. Para ello se seleccionaron los dilemas III y VII. Respecto del dilema III se enjuician el Derecho a la vida vs. Derecho a la propiedad privada. El segundo dilema seleccionado es el dilema VII en el cual se ponen en juego el Respeto a la propiedad privada vs. Confianza hacia otros.

Se decidió aplicar el dilema III ya que el respeto a la vida es un aspecto que es valorado en la mayoría de las sociedades. Siendo así un principio de justicia el dilema muestra un bajo nivel de complejidad o de conflicto en los argumentos que se puedan exponer. Se espera que la mayoría de los estudiantes que no presentan conducta antisocial se inclinen a la idea de que el derecho a la vida es más importante que el respeto a la propiedad privada.

El dilema VII se eligió ya que expresa situaciones de robo, acto que caracteriza a la conducta antisocial. De la misma manera el grado de complejidad es mayor ya que, implica distinguir la trampa y el engaño, entre el robo abierto y el robo simulado, el respeto a la propiedad de una persona concreta, así como la confianza y el respeto a una promesa.

5. Finalmente se consideraron también tres indicadores de rendimiento académico: a) calificaciones de exámenes en tres materias (español, matemáticas y educación cívica); b) promedios generales en esas tres materias; c) promedio general en tres bimestres, documentados en las boletas de calificación.

6. Se correlacionaron los datos de las tres variables de estudio: Desarrollo moral, conducta anti-social y rendimiento académico; se realizó también un análisis de varianza para comparar a los dos grupos de ausencia y presencia de conducta antisocial en las dos variables de desarrollo emocional y rendimiento académico.

#### *4.6 Tipo de estudio y Diseño de Investigación*

La presente investigación está basada en un estudio mixto, cualitativo y cuantitativo. El segmento cualitativo de la investigación corresponde a un análisis de contenido realizado por dos jueces. El segmento cuantitativo corresponde a un diseño no experimental de tipo transversal correlacional causal. Es *transversal* ya que se tomó una sola medida de conducta anti-social y de desarrollo moral en el tiempo; es *correlacional* ya que se pretendió conocer las tendencias morales de los sujetos que presentan y no presentan conducta antisocial, así como estudiar si existe relación entre su conducta antisocial y su nivel de desarrollo moral, y entre la presencia/ausencia de conducta antisocial y su rendimiento académico. Es *causal* ya que se analizó con base en un estadístico de regresión si el nivel de desarrollo moral puede ser predictor de la presencia o ausencia de conducta anti-social.

## 4.7 Variables:

### *4.7.1 Definiciones Conceptuales*

#### Independiente:

Desarrollo moral: aprendizaje o internalización por parte del individuo de las normas de la cultura. Siendo así el ejercicio del juicio moral un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los valores y así ordenarlos en una jerarquía lógica. Las cuales permiten tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejan una mayor comprensión por los demás y por el bien común (Kohlberg, 1992).

#### Dependientes:

Conducta antisocial: Comportamiento que infringe las normas e intereses sociales, además de ser una acción perjudicial o dañosa contra los demás, tanto a personas como animales o propiedades, siendo su factor principal la agresión (Bringas y cols., 2006).

Rendimiento académico: es un indicador de los comportamientos de los alumnos frente a las demandas específicas institucionales. Implica un escenario previamente montado por el sistema educativo para indicar a través de notas, parámetros o calificaciones, cuanto sabe un alumno acerca de un tema particular (Solórzano, 2003).

#### *4.7.2 Definiciones operacionales*

Desarrollo moral: Evaluación cualitativa del nivel de desarrollo moral de cada sujeto participante (N= 50) que realizan dos jueces mediante una rúbrica (Tabla3, p. 61) elaborada con base en la categorización del nivel de desarrollo moral que realiza Kohlberg.

Conducta anti-social: Puntuaciones en las escalas de Bringas et al., y de Juárez, et al., que miden conducta anti-social.

Rendimiento académico: Calificaciones en exámenes y promedios escolares reportados por profesores de los estudiantes participantes (50) en el estudio final de esta investigación.

## CAPÍTULO 5 RESULTADOS

### 5.1 Validación de Inventario de conducta antisocial

La validación del inventario de Conducta Antisocial realizado por Bringas y colaboradores (2006) en población mexicana, se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica Número 37 “Dr. Enrique Bustamante Llaca”. Este fue aplicado en el turno vespertino y durante horarios de clase, al segundo y tercer grado. La muestra quedó conformada por un total de 152 sujetos de los cuales el 52% (79) eran mujeres y el 48% (73) eran hombres. Dentro de los sujetos participantes el 43% (65) cursaba el segundo grado y el otro 57% (66) el tercer grado. Siendo el promedio de edad de 14 años 3 meses.

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el paquete SPSS versión 17. El inventario de conducta antisocial obtuvo un coeficiente de confiabilidad por alfa de Cronbach (consistencia interna) de 0.927. Asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax (ortogonal); mediante una gráfica de sedimentación (Screen Plot) se encuentran cuatro factores, los cuales son:

Tabla 5 Resultados del análisis factorial

FACTORES	REACTIVO	CARGA FACTORIAL
Mala conducta $\alpha = .854$	25	.697
	38	.638
	48	.606
	22	.603
	26	.602
	16	.570
	28	.552
	27	.523
	37	.490
	12	.483
	19	.480

	7	.471
	6	.466
	2	.456
	14	.455
	3	.499
	35	.433
	9	.424
	43	.353
	5	.316
Robo $\alpha = .786$	51	.862
	50	.842
	55	.841
	54	.700
	52	.684
	49	.669
	53	.641
	41	.500
	40	.492
	45	.446
	47	.425
	21	.324
	33	.375
36	.354	
Consumo de drogas $\alpha = .78$	29	.833
	20	.752
	24	.695
	18	.662
	15	.544
	1	.540
	4	.508
	11	.479
	32	.371
Conducta antisocial $\alpha = .86$	31	.703
	44	.688
	8	.617
	42	.616
	46	.536
	13	.534
	39	.507
	30	.490
	23	.487
17	.486	

	10	.394
--	----	------

## 5.2 Muestra final

Después de haber aplicado el inventario de conducta antisocial (Bringas y cols., 2006), se conformó una muestra de 50 sujetos de los cuales el 50% (25) eran sujetos con presencia de conducta antisocial y el otro 50% sujetos con ausencia de la misma.

De los sujetos que presentan conducta antisocial el 28% (7) cursa el segundo grado, mientras el 72% (18) cursa el tercer grado de secundaria. El 68% (17) son mujeres y el 32% (8) hombres. Siendo 14.4 la media de edad.

Por otra parte los sujetos que presentan ausencia de conducta antisocial presentaron una media de edad de 14.56, de los cuales el 72% (18) son hombres y el 28% (7) mujeres; dentro de los cuales el 28% (7) cursan el segundo grado y el 72% (18) cursan el tercer grado.

### 5.2.1. Medición de la conducta antisocial mediante el Inventario de Conducta Anti-social, de Bringas y Cols.

Al realizar el análisis factorial del instrumento de Bringas, se obtuvieron también las puntuaciones factoriales estandarizadas para cada sujeto y con éste se detectaron 25 alumnos con posible presencia de conducta antisocial (véase Tabla 6) y 25 con posible ausencia de la misma (véase Tabla 7). En las puntuaciones estandarizadas la media es igual a cero, mientras que la desviación estándar es igual a 1. Se entiende así que las puntuaciones positivas mayores a cero son superiores a la media y las puntuaciones negativas menores de cero están por debajo de la media. De este modo, las puntuaciones representan las desviaciones estándar (DE= 1) por arriba o por debajo de la Media (Media= 0).

Tabla 6. Los 25 sujetos que presentaron puntuaciones estandarizadas por arriba de la media en al menos uno de los cuatro factores. Con verde señalados los 16 sujetos con mayor tendencia a la conducta antisocial.

Sujeto	Sexo	COMPONENTE			
		Mala conducta	Robo	Consumo de drogas	Conducta antisocial
1	Femenino	3.00993	1.59973	5.94129	-.17650
2	Femenino	2.85931	1.32645	-.92378	-1.2977
3	Femenino	-.23701	.41065	1.52956	-.40126
4	Femenino	-.02112	.46544	.49812	.56280
5	Femenino	2.86699	.71621	3.38016	1.42839
6	Femenino	1.70110	1.69020	1.40337	-1.64929
7	Femenino	1.10504	.70547	.17360	-3.07855
8	Femenino	4.05908	-1.53996	.26707	-1.14154
9	Femenino	.88126	.69954	1.12854	-1.21188
10	Masculino	.30328	.91126	.49752	4.12557
11	Masculino	.69774	.03853	-.87594	.61391
12	Masculino	1.88246	1.09677	-1.94579	-.51703
13	Masculino	1.74747	.75525	-2.30130	.88810
14	Masculino	2.00432	.61530	1.30987	-1.65566
15	Masculino	3.24092	-4.51202	5.38048	1.18784
16	Masculino	1.28027	.83727	.03631	-1.81967
17	Masculino	2.06648	-.63709	-2.54474	.92098
18	Masculino	2.67492	2.11731	-2.12738	2.32106
19	Masculino	-.40493	.25611	.96093	-.19289
20	Masculino	1.56623	.83227	.16510	7.48188

21	Masculino	.51946	.71706	1.40649	-.51101
22	Masculino	1.28131	.91854	-1.27375	-.82049
23	Masculino	.14988	.45172	-.16703	1.26894
24	Masculino	2.00770	1.68432	-1.46924	.24850
25	Masculino	3.19477	-.72766	-3.25800	2.53499

La Tabla 6 presenta las desviaciones estándar desde la media que muestra cada uno de los sujetos en cada uno de los cuatro factores. Por ejemplo, el sujeto No. 15 presenta puntuaciones extremadamente superiores a la media en lo que respecta a los componentes de mala conducta (3.24) y consumo de drogas (5.38), y superior a la media en conducta antisocial (1.187). Pero esto no se presenta en cuanto al factor que se refiere al robo ya que su puntuación se encuentra extremadamente por debajo de la media (-4.51).

Tabla 7 Sujetos con posible ausencia de conducta antisocial

Sujeto	Sexo	COMPONENTE			
		Mala conducta	Robo	Consumo de drogas	Conducta antisocial
1	Femenino	-.70959	-.15937	-.03905	-.16809
2	Femenino	-.62136	-.10671	-.03052	-.64695
3	Femenino	-.34604	.03463	-.30218	-.49805
4	Femenino	-.64974	-.09975	.25402	-.08986
5	Femenino	-.64766	-.06945	-.17918	-.11475
6	Femenino	-.50271	-.15561	-.22858	-.01724
7	Femenino	1.360	-9.38511	-2.39396	-.85756
8	Femenino	-.70435	-.11539	-.00491	-.19753
9	Femenino	-.54552	-.01443	-.18912	-.34559
10	Femenino	-.36289	-.10417	-.13252	-.08146
11	Femenino	-.45710	.21737	-.50715	-.37411

12	Femenino	-.52583	-.16961	-.29705	-.25105
13	Femenino	-.56274	-.09005	.40105	-.22646
14	Femenino	-.41027	.24285	-.27438	-.72911
15	Femenino	-.69469	-.05591	-.13349	.24715
16	Femenino	-.18141	.21561	-.17019	-.67935
17	Femenino	-.68601	-.00720	.47976	-.06313
18	Femenino	.63920	-.84886	-.51118	-1.17852
19	Masculino	-.29837	.07026	-.45186	-.08609
20	Masculino	-.37940	-.10043	.16316	-.37514
21	Masculino	.11996	-.65885	-.84482	-.83133
22	Masculino	-.60090	-.74103	-.25773	-.18193
23	Masculino	-.67693	-.28250	-.03529	-.18456
24	Masculino	-.13811	.56858	-.86006	-.19692
25	Masculino	-.61708	-.04517	-.14040	.20178

En la Tabla 7 se presentan las desviaciones estándar desde la media que muestra cada uno de los sujetos en cada uno de los cuatro factores. Como puede observarse, prácticamente todas las puntuaciones de cada uno de los sujetos están por debajo de la media (puntuaciones con signos negativos) lo que indica que esta sub – muestra no presenta conducta antisocial de acuerdo a como es medida por el inventario de conducta antisocial de Bringas et al. (2006)

### *5.2.2 Correlación entre el Inventario de CAS (Bringas y cols.) y el Inventario de CAS (Juárez y cols.)*

Habiendo identificado estas dos sub-muestras de adolescentes con puntajes extremos (en ambas colas de la curva de distribución de puntajes de conducta antisocial), lo que siguió fue aplicar a ambas el segundo instrumento de conducta antisocial (Juárez et al., 2005), para confirmar la presencia/ ausencia de dicha conducta. Esta escala presentó un coeficiente de confiabilidad por alfa de Cronbach (consistencia interna) de 0.861, lo que indica que las puntuaciones dadas por la muestra a esta escala son confiables.

Posteriormente se correlacionaron los dos instrumentos (Inventario de CAS y Escala de conducta antisocial), obteniendo un coeficiente de correlación entre ambas escalas de .773, con lo que se confirma que ambas escalas miden el mismo constructo: Conducta antisocial (CAS).

En las Tablas 8 y 9 se presentan los resultados de una Prueba T de comparación entre medias para las dos sub-muestras: Con y Sin Conducta Anti-Social. La Tabla 8 muestra las estadísticas descriptivas (medias y desviación estándar) de los dos grupos (Presencia y Ausencia de CAS).

Tabla 8 Estadísticas de Grupo

Ausencia o Presencia de CA		N	Media	Desviación Estándar	Media del Error Estándar
Media Mala Cond	Ausencia CAS	25	<b>1.2000</b>	.11365	.02273
	Presencia CAS	25	<b>1.7120</b>	.27206	.05441
Media Robo	Ausencia CAS	25	<b>1.1000</b>	.11294	.02259
	Presencia CAS	25	<b>1.4457</b>	.30113	.06023
Media Drogas	Ausencia CAS	25	<b>1.6178</b>	.25272	.05054
	Presencia CAS	25	<b>2.0622</b>	.42683	.08537
Media Antisocial	Ausencia CAS	25	<b>1.1673</b>	.13555	.02711
	Presencia CAS	25	<b>1.7200</b>	.33394	.06679

Tabla 9 Prueba T para ambas sub-muestras con y sin CAS

		Prueba de Igualdad de Varianzas de Levene		Prueba T para Igualdad de Medias				
		F	Sig.	T	Grados de Libertad	Significancia (dos colas)	Diferencia de la media	Diferencia del Error Estándar
Media MalaCon	Varianzas iguales asumidas	17.682	.000	<b>-8.683</b>	48	<b>.000</b>	-.51200	.05897
	Varianzas no iguales asumidas			<b>-8.683</b>	32.129	<b>.000</b>	-.51200	.05897
Media Robo	Varianzas iguales asumidas	13.627	.001	<b>-5.375</b>	48	<b>.000</b>	-.34571	.06432
	Varianzas no iguales asumidas			<b>-5.375</b>	30.621	<b>.000</b>	-.34571	.06432
Media Drogas	Varianzas iguales asumidas	7.424	.009	<b>-4.480</b>	48	<b>.000</b>	-.44444	.09921
	Varianzas no iguales asumidas			<b>-4.480</b>	38.986	<b>.000</b>	-.44444	.09921
Media Antisocial	Varianzas iguales asumidas	13.237	.001	<b>-7.668</b>	48	<b>.000</b>	-.55273	.07208

**Tabla 9 Prueba T para ambas sub-muestras con y sin CAS**

		Prueba de Igualdad de Varianzas de Levene		Prueba T para Igualdad de Medias				
		F	Sig.	T	Grados de Libertad	Significancia (dos colas)	Diferencia de la media	Diferencia del Error Estándar
Media MalaCon	Varianzas iguales asumidas	17.682	.000	<b>-8.683</b>	48	<b>.000</b>	-.51200	.05897
	Varianzas no iguales asumidas			<b>-8.683</b>	32.129	<b>.000</b>	-.51200	.05897
Media Robo	Varianzas iguales asumidas	13.627	.001	<b>-5.375</b>	48	<b>.000</b>	-.34571	.06432
	Varianzas no iguales asumidas			<b>-5.375</b>	30.621	<b>.000</b>	-.34571	.06432
Media Drogas	Varianzas iguales asumidas	7.424	.009	<b>-4.480</b>	48	<b>.000</b>	-.44444	.09921
	Varianzas no iguales asumidas			<b>-4.480</b>	38.986	<b>.000</b>	-.44444	.09921
Media Antisocial	Varianzas iguales asumidas	13.237	.001	<b>-7.668</b>	48	<b>.000</b>	-.55273	.07208
	Varianzas no iguales asumidas			<b>-7.668</b>	31.700	<b>.000</b>	-.55273	.07208

La Tabla 9 presenta los valores de t (asumiendo varianzas iguales y varianzas no iguales) y la significancia estadística de la diferencia entre medias de los dos grupos en cada uno de los cuatro factores de CAS. Como se puede ver en esa tabla, las diferencias de medias entre los dos grupos en los cuatro factores es significativa al .000, lo que denota que ambos grupos son diferentes en los niveles de conducta anti-social que presentan.

### 5.2.3 Medias en Desarrollo Moral

Una vez corroborada la presencia/ausencia, se aplicaron a ambas sub-muestras los dos dilemas morales elegidos (III y VII). Posteriormente se realizó el vaciado de las respuestas dadas por la muestra total a los dos dilemas; se contó con la intervención de dos jueces, los cuales colaboraron en determinar en qué estadio situaban cada una de las 17 respuestas a los dos dilemas de cada uno de los adolescentes con base en la teoría de Kohlberg, para finalmente estipular en qué estadio moral se encuentra el alumno. Se analizaron las respuestas a cada dilema por separado y se obtuvo una media grupal para cada uno de los dilemas. Sin embargo, el criterio final de asignación al estadio moral fue cualitativo: se evaluaron cualitativamente las respuestas y así se determinó el estadio. Finalmente se llevó a cabo un análisis de correlación mediante el estadístico de Spearman's rho entre los niveles de desarrollo moral asignados por los jueces a los 50 sujetos. La Tabla 10 presenta estas correlaciones.

**Tabla 10 Correlaciones entre puntajes dados por jueces**

			DILIIIjuez2	DILVIIjuez2	DILIIIjuez1	DILVIIjuez1
Spearman's rho	DILIIIjuez2	Coeficiente de correlació	1.000	-.185	.771**	-.263
		Sig. (2-colas)	.	.208	.000	.070
		N	48	48	48	48
	DILVIIjuez2	Coeficiente de correlació	-.185	1.000	-.109	.882**
		Sig. (2-colas)	.208	.	.461	.000
		N	48	48	48	48
	DILIIIjuez1	Coeficiente de correlació	.771**	-.109	1.000	-.196
		Sig. (2-colas)	.000	.461	.	.181
		N	48	48	48	48
	DILVIIjuez1	Coeficiente de correlación	-.263	.882**	-.196	1.000
		Sig. (2-colas)	.070	.000	.181	.
		N	48	48	48	48

\*\* . Correlación es significativa en el nivel 0.01 (2-colas).

Como puede apreciarse en la Tabla 10, el índice de correlación entre jueces para el Dilema III es de .771, mientras que para el Dilema VII es de .882. Ambas correlaciones indican un grado bueno de acuerdo entre jueces. También se puede ver que no hay correlación entre los Dilemas III y VII ( $r = -.185$  y  $r = -.196$ ) Esto quiere decir que los dilemas no son igualmente discriminadores de la presencia o ausencia de conducta anti-social, identificándose ésta bien con el Dilema VII pero no con el Dilema III.

#### *5.2.3.1 Medias y Pruebas T de desarrollo moral para las dos sub-muestras*

Comparando las medias en desarrollo moral de ambos jueces adjudican un nivel de desarrollo moral *inferior* a la muestra de sujetos con CAS (Juez 1, media= 1.71; Juez 2, media= 1.67).

Tabla 11 Estadísticas de grupo Prueba T juez 1

CAS	N	Media	Desviación Estándar
DILVIIjuez1 sin conducta anti-social	24	2.46	.509
con conducta antisocial	24	1.71	.624

Tabla 12 Prueba de Muestras Independientes

	Prueba de Levene para Igualdad de Varianzas		t-test para Igualdad de Medias							
								95% Intervalos de Confianza de la Diferencia		
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-colas)	Diferencias Medias	Diferencia de Errores Estándar	Más bajo	Más alto	
DILVIIj	Equal variances assumed	.299	.587	4.562	46	.000	.750	.164	.419	1.081
uez1	Equal variances not assumed			4.562	44.212	.000	.750	.164	.419	1.081

Tabla 13 Estadísticas de grupo Prueba T juez 2

CAS	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DILVI juez2 Sin conducta anti-social	24	2.38	.495	.101
con conducta antisocial	24	1.67	.565	.115

Tabla 14 Prueba T de Muestras Independientes

	Test de Igualdad de Varianzas, de Levene		t-test for Equality of Means						
								95% Intervalo de confianza de la Diferencia	
	F	Sig.	T	Grados de libertad	Sig. (2 colas)	Diferencia Media	Diferencia del error estándar	Más bajo	Más alto
DILVI Igualdad de varianzas	.320	.574	4.623	46	.000	.708	.153	.400	1.017
l juez No igualdad de varianza 2 Asumida			4.623	45.214	.000	.708	.153	.400	1.017

Como se puede observar en las Tablas de comparación de medias (t-test) hay una diferencia estadísticamente significativa (sig.= .000) entre las dos muestras con y sin CAS respecto de su nivel de desarrollo moral. De tal modo que la primera hipótesis nula en este estudio que dice: *H0<sub>1</sub>: Los adolescentes que presentan y no presentan conducta antisocial tienen el mismo nivel de desarrollo moral según lo mide Kohlberg,* puede rechazarse. Lo que significa que los adolescentes que no presentan CAS tienen un nivel mayor de desarrollo moral que los sujetos que la presentan.

### 5.2.3.2. Diferencias de género

Para saber si existen diferencias por género con relación al desarrollo moral, se llevó a cabo un análisis de varianza, con la finalidad de comparar las medias en conducta antisocial en ambos instrumentos (Bringas y cols., 2006 y Juárez y cols., 2005) entre hombres y mujeres. Los análisis, muestran que no hay diferencias significativas (sig. = .252 y .532) entre hombres y mujeres en ninguno de los dos dilemas (véase Tabla 15).

**Tabla 15 ANOVA**

		Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Media Cuadrada	F	Sig.
Cond Anti. Bringas	Entre Grupos	.130	1	.130	1.345	.252
	Dentro de Grupos	4.641	48	.097		
	Total	4.771	49			
Cond. Anti. Juárez	Entre Grupos	.047	1	.047	.397	.532
	Dentro de Grupos	5.512	47	.117		
	Total	5.558	48			

### 5.2.3.3. Medias y Pruebas T de rendimiento académico

La Tabla 16 muestra las medias por sub-muestra (sin y con CAS) en todos los indicadores de rendimiento académico.

<b>Tabla 16 Medias en indicadores de Rendimiento Académico para dos sub-muestras sin y con CAS.</b>					
	Ausencia o Presencia CAT	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la Media
Español1*	sin conducta antisocial	25	7.44	1.734	.347
	con conducta antisocial	25	6.76	1.422	.284
Matemáticas 1*	sin conducta antisocial	25	7.64	1.604	.321
	con conducta antisocial	25	6.56	1.446	.289
Formación1*	sin conducta antisocial	25	7.08	1.681	.336
	con conducta antisocial	25	6.80	1.472	.294
Español2*	sin conducta antisocial	25	7.60	1.871	.374
	con conducta antisocial	25	6.64	1.186	.237
Matemáticas 2*	sin conducta antisocial	25	7.36	1.729	.346
	con conducta antisocial	25	6.32	1.464	.293
Formación2*	sin conducta antisocial	25	7.48	1.661	.332
	con conducta antisocial	25	7.40	1.732	.346
Español3*	sin conducta antisocial	25	7.32	1.464	.293
	con conducta antisocial	25	6.36	1.411	.282
Matemáticas 3*	sin conducta antisocial	25	6.88	1.787	.357
	con conducta antisocial	25	6.48	1.327	.265
Formación3*	sin conducta antisocial	25	7.60	1.708	.342
	con conducta antisocial	25	6.76	1.363	.273
Español4*	sin conducta antisocial	25	7.16	1.748	.350
	con conducta antisocial	25	6.56	1.557	.311
Matemáticas4*	sin conducta antisocial	25	7.48	1.418	.284
	con conducta antisocial	25	6.44	1.446	.289
Formación4*	sin conducta antisocial	25	7.68	1.676	.335
	con conducta antisocial	25	6.76	1.615	.323
Promedio1**	sin conducta antisocial	25	7.6240	1.18437	.23687
	con conducta antisocial	25	6.8480	.97985	.19597
Promedio2**	sin conducta antisocial	25	7.6800	1.12657	.22531

	con conducta antisocial	25	7.1080	.91739	.18348
Promedio3**	sin conducta antisocial	25	7.9240	1.00012	.20002
	con conducta antisocial	25	7.2600	.98869	.19774
ExamenMate***	sin conducta antisocial	25	7.88	1.424	.285
	con conducta antisocial	25	5.96	2.458	.492
ExamenCivis***	sin conducta antisocial	25	6.96	2.669	.534
	con conducta antisocial	25	4.24	3.140	.628
ExamenEspa***	sin conducta antisocial	25	7.44	3.124	.625
	con conducta antisocial	25	5.64	3.174	.635
*Calificación bimestral					
**Promedio general de aprovechamiento bimestral					
*** Examen					

La Tabla 16 señala que en todos los indicadores de rendimiento académico la muestra con CAS tiene más bajas calificaciones que la muestra sin CAS. Una prueba T de diferencia entre medias (véase Anexo 4) muestra que varias de estas diferencias son significativas, especialmente en la comparación entre medias de *exámenes* de Español, Civismo y Matemáticas en donde la muestra con CAS obtiene calificaciones reprobatorias (véase particularmente examen en Civismo).

De tal modo que la hipótesis nula no. 2 de esta investigación, *H0<sub>2</sub> La conducta antisocial no conlleva un bajo rendimiento académico*, también se rechaza. Lo que significa que la presencia de CAS, conlleva un bajo rendimiento académico.

### 5.3 Análisis de correlación entre variables de estudio

Se presentan análisis de correlación entre todas las variables de estudio (desarrollo moral, conducta anti-social y rendimiento académico); se hallaron correlaciones negativas y significativas entre desarrollo moral y conducta anti-social y entre conducta anti-social y rendimiento académico.

Entre las correlaciones que se encontró que son significativas se encuentran los siguientes aspectos:

- La Tabla 17 muestra que los cuatro factores del Inventario de CAS (mala conducta, robo, drogas y conducta antisocial) de Bringas y cols. (2006), presentaron una correlación positiva con relación a la Escala de CAS (Juárez, 2005).

Tabla 17 Análisis de correlación.

Bringas	Juárez
Mala conducta	720 **
Robo	701**
Drogas	668**
CAS	757**
* Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas)	
* Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)	

- Al presentar un bajo nivel de desarrollo moral en el Dilema VII, muestran un alto nivel de conducta antisocial en el Inventario de CAS, cabe especificar que se muestran correlaciones significativas entre el dilema VII y los cuatro factores del inventario de Bringas (2006). La Tabla 18 nos presenta dichas correlaciones:

Tabla 18 Análisis de correlación entre Dilema VII y factores del Inventario de Bringas.

	Mala conducta	Robo	Drogas	Conducta antisocial	Inventario Bringas (Total)
Dilema VII	.582**	.487**	.546**	.544**	.592**
* Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas)					
* Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)					

▪ Cuando se presenta un bajo nivel de desarrollo moral en el dilema VII de Kohlberg, se muestra un alto nivel de CAS en la escala de Juárez y cols.(2005). Véase Tabla 19.

Tabla 19 Análisis de correlación entre Dilema VII y Escala de Juárez

	Escala CAS de Juárez
Dilema VII	.580**
* Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas)	
* Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)	

▪ Cuando se presentan calificaciones bajas en los exámenes de Cívica, se manifiestan altos niveles de CAS en la escala de Juárez y cols. (2006), así como en el Inventario de Bringas y cols. (2005). En este último cabe resaltar que se encontró correlación negativa en los cuatro factores, esto se puede ver reflejado en la Tabla 20.

Tabla 20 Análisis de correlación entre factores de CAS y calificación en examen de Civismo.

	Inventario CAS Bringas y cols.	Mala conducta	Robo	Drogas	Conducta antisocial	Escala CAS, Juárez y cols.
Examen Cívica	.543**	.531**	.393**	.618**	.448**	.415**
* Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas) Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)						

▪ Con lo referente al rendimiento académico, aspectos tales como promedios bimestrales en las materias de: español, matemáticas y formación cívica y ética, presentaron correlación negativa con respecto al Inventario de CAS (Bringas, 2006). Esto nos indica que a menores calificaciones en estas materias, mayor nivel de CAS en este instrumento o viceversa (véase Tabla 21)

Tabla 21 Análisis de correlación entre promedios en materias y CAS

	Español 3	Matemáticas	Cívica	Examen Español	Examen Matemáticas	Examen Cívica
Inventario CAS	.328*	.300*	.364**	.161	.441**	.324*
* Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas) Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)						

#### 5.4 Análisis de regresión

Como análisis final de los datos se llevó a cabo un análisis de regresión en donde la variable dependiente o variable a explicar fue *conducta anti-social* y las variables independientes o variables predictoras fueron las *medias de desarrollo moral* (los dos dilemas) y los *diferentes indicadores de rendimiento académico*.

La Tabla 22 que a continuación se presenta, indica que la primera variable que predice la CAS, es el estadio moral en el Dilema VII; como segunda variable que se presenta como predictora de la CAS es la calificación en el examen de Civismo; la tercera variable es la calificación en el examen de español y la cuarta es el promedio registrado en boletas de la materia de Matemáticas.

Tabla 22 Análisis de regresión

Variables Incluidas			
Modelo	Variables Incluidas	Variables Removidas	Método
1	Dilema VII		Stepwise (Criteria: Probability-of-F- to-enter <= .050, Probability-of-F- to-remove >= .100).
2	Examen Civismo		Stepwise (Criteria: Probability-of-F- to-enter <= .050, Probability-of-F- to-remove >= .100).

3	Examen Español	Stepwise (Criteria: Probability-of-F- to-enter <= .050, Probability-of-F- to-remove >= .100).
4	Matemática4	Stepwise (Criteria: Probability-of-F- to-enter <= .050, Probability-of-F- to-remove >= .100).

a. Variable dependiente: CAS (Bringas et al.)

**TABLA 23 Análisis de regresión**

Modelo	R	R cuadrada	R cuadrada ajustada	Error Estándar de la Estimación
A	.592 <sup>a</sup>	.351	.337	.24899
B	.697 <sup>b</sup>	.486	.463	.22400
C	.743 <sup>c</sup>	.552	.522	.21149
D	.779 <sup>d</sup>	.606	.570	.20059

a. Predictores: (Constante), DilemaVII

b. Predictores: (Constante), DilemaVII, ExamenCivis

c. Predictores: (Constante), DilemaVII, ExamenCivis, ExamenEspa

d. Predictores: (Constante), DilemaVII, ExamenCivis, ExamenEspa, Matemática4

La Tabla anterior muestra la correlación cuadrada ajustada ( $R^2$ ) o coeficiente de determinación, es decir, el porcentaje de varianza explicada de CAS a partir de las cuatro variables incluidas por el análisis de regresión (Tabla A). Vemos (en el Modelo D, primera columna a la izquierda) que entre las cuatro variables explican

.570 ó 57% de varianza de CAS (tercera columna de izquierda a derecha, hasta abajo), contribuyendo mayormente a esta explicación el Desarrollo Moral (es la primer variable que entra al análisis y la que explica más varianza de CAS: .337 ó 33.7%).

Con este resultado se puede decir que el desarrollo moral y la ausencia o presencia de conducta anti-social no solamente están relacionados, sino que además la conducta anti-social puede predecirse a partir del nivel de desarrollo moral que muestra la persona, al menos en el Dilema VII de Kohlberg.

## CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN

Con la presente investigación se planteó una serie de cuestiones relacionadas a la posible asociación del desarrollo moral y la conducta antisocial en adolescentes. Así como la posible relación entre la conducta antisocial y el bajo rendimiento académico. Después de haber aplicado los instrumentos y de analizarlos se confirmaron las hipótesis de investigación establecidas acerca no sólo de la asociación entre estas variables, sino también respecto del valor predictivo del nivel de desarrollo moral sobre la aparición de conducta antisocial, que fue la tesis principal de estudio.

En el análisis realizado para analizar estas cuestiones resalta lo siguiente: se encuentra una diferencia de nivel de desarrollo moral según la teoría de Kohlberg (1992), entre adolescentes con y sin CAS, ya que los sujetos que presentaron esta conducta mostraron un nivel de desarrollo moral preconvencional, el cual el autor sostiene que se presenta a los 11 años o bien en algunos adultos delincuentes. Puesto que el desarrollo moral es pre-convencional en algunos de los adolescentes estudiados en esta muestra, éstos presentaron una estructura moral caracterizada por conductas del estadio 2, *Instrumentalismo individual*, en donde las necesidades individuales guían el juicio conforme a los propios intereses y aun cuando se reconoce que el otro también los tiene, se considera que los intereses de cada uno se pueden resolver por un intercambio. El juicio ignora las consecuencias del acto a causa de su utilidad; así, un acto no daña si se toma en cuenta la necesidad. Limita la responsabilidad del actor, resuelve problemas en forma pragmática, no se integra una perspectiva general. Puesto que estos adolescentes tienen un nivel de desarrollo moral pre-convencional, en el inventario de Bringas y cols. (2006) mostraron un perfil de conducta anti-social la cual se caracteriza por la dificultad de ajustarse a los patrones sociales establecidos, siendo la adquisición de estos

parámetros sociales las características indispensables para los niveles más altos del desarrollo moral de acuerdo con Kohlberg (1992).

Cabe mencionar que el nivel de desarrollo pre-convencional en los adolescentes se encontró sólo en uno de los dos dilemas utilizados, el Dilema VII. Se infiere que ésto sea debido a la complejidad del dilema VII; mientras que el dilema III enjuicia principios morales plenamente reconocidos y aceptados por las sociedades occidentales, el dilema VII enjuicia la conducta de robo versus el cumplimiento a una promesa, el actuar moral e implica una decisión difícil entre dos situaciones que no presentan posturas morales tan definitorias como lo es el derecho a la vida (Dilema III). Con los argumentos anteriores y los resultados estadísticos, se puede afirmar que el dilema III, no es un buen predictor de la CAS, a diferencia del dilema VII, que sí lo es debido a la relación entre lo que se enjuicia y las características de dicha conducta antisocial. Es decir, los adolescentes que presentan conducta antisocial pueden justificar más fácilmente que los adolescentes que no la presentan, el robo, decidiendo que éste no es peor que la falta de cumplimiento de una promesa.

Por otra parte esta investigación no corrobora los resultados y las hipótesis de Gilligan (citado en Gould, 2009), las cuales hacen referencia a que la diferencia de género influye en el nivel de desarrollo moral entre hombres y mujeres. Esto es debido a que como el mismo Kohlberg (1992) lo mencionó, el desarrollo moral es un proceso evolutivo-cognitivo, el cual se basa en la reflexión moral, por lo anterior se sostiene en este trabajo que la evolución cognitiva es la misma tanto para hombres como para mujeres; por otro lado, la autora de esta investigación considera pertinente mencionar que no niega la importancia del contexto en el individuo y en el caso del desarrollo moral ésta no es la excepción, ya que la moral *es un constructo social*.

Es importante también destacar que la presente investigación explica la conducta antisocial en un 57%, dentro de este porcentaje el desarrollo moral la explica en un 33.7%. Este resultado se evalúa aquí como la principal aportación de esta investigación al campo de conocimiento de factores que están atrás de la CAS, en adolescentes mexicanos, y permite sugerir la conveniencia de implementar intervenciones en las personas que presentan un bajo desarrollo moral para incrementarlo.

Con relación a los resultados anteriores, la investigación internacional ha reportado resultados muy parecidos a los encontrados aquí. Por ejemplo, Krettenauer y Eichler (2006) en su estudio con 200 adolescentes alemanes, con una edad promedio de 16.2 años, encontraron que las auto-atribuciones de emoción moral reportadas por esta muestra de adolescentes predijeron la conducta delincuente de éstos. En otro estudio llevado a cabo por Larden, Melin, Holst & Langstrom (2006) quienes examinaron el juicio moral, las distorsiones cognitivas y la empatía en dos grupos de adolescentes, 58 delincuentes de 13 a 18 años de edad encarcelados en consejos tutelares, y 58 adolescentes provenientes de la comunidad, también de 13 a 18 años de edad, se encontró que los adolescentes delincuentes exhibieron juicios morales menos maduros y más distorsiones cognitivas que los adolescentes del grupo control. Sin embargo, no se encontró relación entre el estatus de Delincuente, No delincuente y la empatía. También se compararon chicas y chicos en ambos grupos. Respecto al género, las chicas reportaron juicios morales más maduros, menos distorsiones cognitivas y más empatía que los chicos. Los mismos autores (Lardén et al., 2006, p. 454) citan a Smetana (1990) quien dice que una revisión de la asociación entre razonamiento moral y criminalidad sugirió que la juventud criminal en general exhibe razonamiento moral menos maduro que la juventud no criminal. También citan el meta-análisis de 15 estudios, que llevaron a cabo Nelson et al., (1990) de razonamiento moral entre jóvenes delincuentes el cual apoyó la sugerencia de que jóvenes delincuentes o bien, antisociales exhiben

primariamente un razonamiento moral inmaduro. En adición, Palmer y Holling, (1999) también citados por Lardén et al., (2006), p. 454, reportaron que el razonamiento socio-moral y la competencia social estuvieron moderadamente asociadas con la delincuencia auto-reportada entre jóvenes delincuentes convictos. Estos estudios indican, de acuerdo a Lardén et al., una relación específica entre razonamiento moral inmaduro y una conducta inmoral tal como violencia o crímenes de daño a la propiedad, posiblemente mediados por una tendencia egocéntrica a juzgar un acto como justificado, cuando conduce a uno a obtener una ganancia personal, o bien, el riesgo de consecuencias negativas o castigo es visto como bajo.

Ahora, con respecto a la asociación entre conducta anti-social y rendimiento académico, en esta investigación se confirma que la presencia de CAS conlleva un bajo rendimiento académico. Esto último como la literatura lo refiere (Kazdin, 1985, Lane y cols. 2005, Stoff y cols., 2002), es debido a diferentes factores entre los que se destaca: un bajo nivel de desarrollo moral que puede conllevar la presencia de CAS, ésta última puede manifestarse con dificultades de socialización en los centros educativos, baja o nula motivación, deserción o constante ausentismo escolar. Cabe mencionar que la influencia del contexto es determinante para la aparición de la CAS, la que no solo es determinada por la familia sino por todo el medio que rodea al individuo. Es importante mencionar que dentro de los resultados se encontró una correlación *negativa* importante entre la CAS y el aprovechamiento en la materia de Formación Cívica y Ética; es importante señalar esta correlación ya que uno de los principales objetivos de la materia es fortalecer valores y actitudes, para lograr ciudadanos capaces de convivir civilizada y armónicamente. El hecho de que los adolescentes con CAS, presenten dificultades en esta materia es reflejo de que no están logrando el objetivo de la materia, debido a la problemática conductual que manifiestan.

Por los argumentos anteriores se considera que la conducta antisocial es una problemática que requiere una rápida intervención, la cual tiene que tomar en cuenta el contexto en que se desenvuelve el sujeto. Deberá promoverse principalmente la moral, esto mediante la reflexión, una reflexión que invite a considerar el bien de la sociedad, esto a través de diferentes estrategias como: comprensión y crítica de temas moralmente relevantes, estrategias que promuevan la conciencia social y la empatía, discusión de dilemas morales, entre otras. De igual modo se considera que docentes, padres de familia y dirigentes políticos deben considerar aspectos fundamentales para prevenir dicha conducta, creando situaciones óptimas para el desarrollo de los adolescentes, cuidando aspectos tales como: generar situaciones económicas óptimas para que los adolescentes puedan seguir estudiando, aplicando programas funcionales y a nivel nacional para la prevención de adicciones, creando programas los cuales guíen a los padres de familia para prevenir conductas relacionadas a las antisociales, sensibilizando a los actores que intervienen en las instituciones educativas para generar conciencia y crear estrategias para la adquisición tanto de valores morales como de reglas sociales, crear espacios para el sano esparcimiento de los jóvenes, entre otras.

Es importante reconocer que la presente investigación fue realizada con una muestra muy pequeña, por lo cual los datos no pueden ser generalizados ya que solo se manejó el caso de una Escuela Secundaria del Distrito Federal. Se considera como limitante el hecho de no haber considerado para la medición de rendimiento académico, más variables como calificaciones de todas las materias que se cursan los estudiantes en el nivel secundaria. Otra limitación fue el hecho de solo usar dos de los nueve dilemas utilizados por Kohlberg.

Se sugiere para futuras investigaciones respecto del desarrollo moral y la presencia / ausencia de CAS utilizar más de los dilemas de Kohlberg. Ya que mientras más se conozca acerca de lo que determina la aparición de CAS, mejor

será el ejercicio de acciones oportunas y necesarias para reducir la incidencia de esta problemática.

Ahora bien, respecto de los alcances de esta investigación se señalan los siguientes:

- Se relacionó el nivel de desarrollo moral con la presencia – ausencia de conducta anti-social. Aunque en la literatura internacional hay estudios que relacionan estos constructos, no existen estudios al parecer en nuestro país que se hayan ocupado de la relación entre ambas variables. Este tipo de estudios es importante para identificar las causas de la aparición de conducta anti-social y con ello tratar de prevenir su aparición.
- Se validó un instrumento (inventario), con muy buenas propiedades psicométricas (validez y confiabilidad), para medir conducta anti-social en población mexicana de adolescentes. Ahora este instrumento (ICA) puede ser utilizado por otros investigadores en nuestro país, con muestras pequeñas, si así lo desean.
- Se sugiere que el bajo nivel de aprovechamiento especialmente en materias como Formación cívica y ética, en nuestras escuelas secundarias puede determinar, o cuando menos está asociado, a la posible presencia de conducta anti-social. Los resultados de esta investigación sugieren abrir nuevas venas de investigación alrededor de este tema.

## CAPÍTULO 7 CONCLUSIONES

En la presente investigación se planteó como principal cuestionamiento si existe relación entre la CAS y el desarrollo moral, cuestionamiento que fue respondido afirmativamente ya que la muestra estudiada con presencia de CAS mostró un nivel de desarrollo moral inferior a los sujetos que no la presentaron, lo que nos remite a aceptar la primera hipótesis de investigación, la cual refiere que: *los adolescentes que no manifiestan CAS, tienen un nivel de desarrollo moral superior a los sujetos que sí presentan tal conducta*. Por otra parte se quiso conocer si intervienen cuestiones de género en el desarrollo moral, y se encontró que cuestiones de género no afectan ni determinan dicho desarrollo.

Otro de los objetivos establecidos, fue: *correlacionar la conducta antisocial, desarrollo moral y rendimiento académico*. Se llevaron a cabo los análisis de correlación entre las tres variables y se encontró que las tres están correlacionadas de manera importante: la CAS es determinada por un bajo nivel de desarrollo moral; a su vez, la presencia de CAS está asociada a un bajo rendimiento académico, especialmente en la asignatura de Formación Cívica.

El último objetivo de investigación fue el *predecir la CAS mediante las variables de estudio; así, las variables que fueron predictoras de la CAS fueron el desarrollo moral y rendimiento académico*, logrando predecirlo en un 57%. Con relación a este último análisis, se podría pensar que la conducta anti-social da lugar a un bajo rendimiento académico, especialmente en Formación cívica; sin embargo, en este estudio se encontró lo contrario, es decir, que un bajo aprovechamiento en Civismo dio lugar a conducta anti-social. Esto podría explicarse así: al no impactar los objetivos de la materia Formación Cívica en el desarrollo cívico y ético del individuo (falta de impacto que se infiere de la baja calificación en la misma), esto determina que se siga presentando la conducta anti-social. Recordemos que

cuando se hablaba de los factores protectores, se hablaba de que el contexto es un factor importante para promover o no conducta social. Uno de esos contextos primordiales es la escuela. Cabría hacer aquí la reflexión acerca de si la escuela está logrando sus objetivos de formación cívica y ética de los adolescentes que transitan por sus aulas.

Con las afirmaciones anteriores se puede decir que se cumplieron los objetivos planteados por la presente investigación, y que se respondió satisfactoriamente a las preguntas que esta investigación se planteó.

Se aceptan las dos hipótesis de investigación: 1) los sujetos que no manifiestan Conducta antisocial, tienen un nivel de desarrollo moral superior a los sujetos que sí presentan dicha conducta; 2) los sujetos que presentan CAS, también presentan un bajo rendimiento académico. Por ende se rechazan las hipótesis nulas.

La presente investigación tuvo como objetivo conocer acerca de la naturaleza de la conducta antisocial, específicamente en una muestra de adolescentes de una secundaria del Distrito Federal. Situación que falta ser investigada a profundidad en nuestro país para que de esta manera se pueda prevenir su aparición, ya que la incidencia de dicha conducta va en aumento día con día; por ello es necesario que todos los actores implicados en el desarrollo del individuo sean conscientes y proporcionen las condiciones óptimas para crear ciudadanos capaces de convivir social y armónicamente.

Por otra parte el desarrollo moral en nuestro país ha tenido muy poca investigación, se considera que este aspecto debe ser estudiado a profundidad, ya que si logramos conocer las características morales de nuestra sociedad, se podrán crear estrategias para generar una mayor conciencia social, disminuyendo

de este modo aspectos tales como: la violencia, robos, abusos, secuestro, entre otros.

Se infiere que el aumento de la conducta antisocial en jóvenes en nuestro país es debida a diferentes factores como el económico, educativo, social, pero sobre todo a la desmedida degradación y decadencia moral. Ya que día con día nos encontramos con mayor indiferencia ante las situaciones de: violencia, asesinatos, corrupción, entre otras, a la vez que con una falta de empatía entre los individuos. De igual modo se considera en este trabajo que los líderes gubernamentales, no están preocupados por la prevención de la conducta antisocial en adolescentes, dado que los primeros no generan las situaciones óptimas para el desarrollo de todo ser humano, como lo son: seguridad, igualdad, educación, alimentación, áreas para el sano esparcimiento, entre otras. Cabe resaltar que los padres juegan un papel fundamental para la prevención y remediación de dicha conducta, por lo que se considera que es importante orientarlos ya que solo con el conocimiento y con la sensibilización ante dicha problemática podrán ejercer medidas dentro de su propia familia para la remediación de la misma. Por otra parte los centros educativos también tienen una gran responsabilidad frente a esta problemática, ya que una de las tareas fundamentales es generar individuos capaces de convivir civilizada y armónicamente, es tarea de la escuela generar ciudadanos reflexivos, capaces de pensar y actuar como el otro; con una visión en pro de su país.

Finalmente, después de esta investigación la autora se cuestiona ¿Por qué es importante poner atención a la conducta antisocial? La respuesta obvia parece ser porque si no se atiende oportunamente nos estaremos enfrentando a situaciones que conllevan mayor deshumanización, lo que nos impedirá convivir social y armónicamente; también porque es la única manera de generar un cambio sustantivo en el país, ya que solo con la intervención a esta problemática se podrá resolver el problema de violencia que sufre nuestro país día con día. Porque solo

de esta manera se podrá lograr un cambio social, que nos conduzca a una armonía y a la búsqueda del bien común.

## 8. REFERENCIAS

- Agudelo, A., Arango, M. (1997). *Socialización de valores en la adolescencia en Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Coordinador Moreno, M. Ariel Educación, España.
- Alcaide, M. (2009). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de bachillerato según el género. *Revista electrónica de investigación y docencia*. Vol. 2, Junio 2009, pp. 27-44.
- Bringas, C., Herrero, F., Cuesta, M., Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: adaptación del inventario de conductas antisociales. *Revista electrónica de metodología aplicada*. Vol.11 No.2, pp. 1-10.
- Caso, J., Hernández, L. (2009). Variables que inciden en el rendimiento académico en adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana en Psicología*. Vol.3 No.3.
- Coleman, J. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata, Madrid.
- Consejo de menores. Ingreso de menores infractores por edad en el D.F.2007*. Recuperado el 14 de diciembre de 2010, de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/306156//archivo>
- Cortés, A. (2002, junio). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio en adolescentes. *Anales de Psicología*, Vol. 18, No.1. p.p. 111-134.
- Díaz, M., Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Ediciones moral. España.
- Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. Paidós, México.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata. España.

- Flores, L. (2003). *El juicio moral en la educación de valores: una experiencia educativa con estudiantes de secundaria pública*. Tesis para obtener la licenciatura en Psicología, UNAM, México.
- Grinder, R. (1976). *Adolescencia*. Limusa, México.
- Gould, M. (2009). *Gender & Morality. Research Straters Sociology*.
- Hersh, R., Reimer, J., Paolitto, D. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea, España.
- Horrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Trillas, México.
- Horta, A. (2008). *La importancia para fortalecer el autoestima en los adolescentes para mejorar el rendimiento escolar*. Tesina de Licenciatura (Licenciatura en Pedagogía), UPN.
- Juárez, F., Villatoro, J., Gutiérrez, M., Fleiz, C., Medina, M. (2005, Junio). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: mediciones 1997-2003. *Salud Mental*, Vol. 28, No. 3.
- Kazdin, A. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Editorial Martínez Roca, España.
- Krettenauer, T. & Eichler, D. Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489-506.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer, España.
- Lane, K. L., & Barton- Arwood, S. M. (2005). Students with and At Risk for emotional and Behavioral Disorders: Meeting Their Social and Academic Needs. *Preventing School Failure*, Vol. 49 (2), pp. 6-9.
- Lardén, M., Melin, L., Holst, U. & Langström, N. (2006). Moral judgment, cognitive distortions and empathy in incarcerated delinquent and community control adolescents. *Psychology, Crime & Law*, 12 (5), 453-462.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Editorial CFE, México.

- López F. R. (1997). *La Influencia del Funcionamiento Familiar en el Desempeño Escolar de los Alumnos*. Tesis de Licenciatura (Licenciado en educación preescolar y primaria), UPN.
- Ortega, P. (2002) *Metodología de estudio en alumnos y alumnas de bachillerato*. Tesis para obtener la licenciatura en Psicología educativa. UPN, México.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Ediciones Roca, México.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós, España.
- Rutter, M. , Giller, H. , Haggel, A. (1999). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Cambridge University Press, U.S.A.
- Silva, A. (2003) *Conducta antisocial un enfoque psicológico*. Plax, México.
- Solórzano, N. (2001). *Manual de actividades para el rendimiento académico. Apoyo al aprendizaje de estudiantes y maestros*. Editorial Trillas, México.
- Stoff, D., Breiling, J., Maser, J.(2002). *Conducta antisocial*. Volumen 3. Oxford, México.
- Tolosa, A., Zerpa, C. (2009). Efecto de un programa de comprensión de textos de contenido moral en las estructuras de razonamiento moral en las estructuras de razonamiento moral de estudiantes del primer ciclo diversificado. *Revista de pedagogía*. Vol. 30, No.87.
- Vallejo, A., Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5. Julio-Septiembre.

ANEXOS

## ANEXO 1



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

## INVENTARIO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES

La presente escala tiene como finalidad conocer algunas conductas del adolescente.

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIÓN:

A continuación se te presenta una serie de afirmaciones, te solicitamos que elijas la respuesta que más describa tus conductas. No existen respuestas correctas e incorrectas solo interesa saber tu opinión. Tus respuestas son confidenciales así que puedes responder con toda sinceridad.

	Nunca	Una o dos veces	A menudo
1. Beber alcohol para emborracharte			
2. Salir sin permiso (de casa o del colegio)			
3. Mentir para conseguir algo que no corresponde			
4. Beber alcohol en la calle.			
5. Llegar a propósito más tarde de lo permitido.			
6. Molestar a personas desconocidas en lugares públicos			
7. Discutir con otra persona insultándola o amenazándola físicamente			
8. Usar de forma inadecuada cosas de uso publico			
9. Silbar, piroppear, o decir obscenidades a una persona desconocida			
10. Quedarse con algo que se le acaba de caer a otra persona sin darse cuenta			
11. Beber habitualmente alcohol			
12. Burlarse de alguien que esta presente en			

público			
13. Hacer llamadas telefónicas a servicios públicos para hacer bromas			
14. Gastar bromas pesadas a la gente			
15. Tomar medicamentos con la intención de drogarse			
16. Entrar a un sitio prohibido			
17. Tirar piedras u otros objetos a vehículos o a casas.			
18. Consumir drogas			
19. Gastar dinero en apuestas que hacia falta para algo necesario			
20. Consumir cocaína			
21. Llevar algún arma por si es necesaria en alguna pelea			
22. Comer cuando está prohibido en clase, etc.			
23. Coger o utilizar cosas en casa que no son nuestras y sin permiso			
24. Venderle marihuana a otra persona			
25. Contestarle mal a algún superior o autoridad			
26. Tirar basura al suelo			
27. Provocar una pelea entre otras personas.			
28. Negarse a hacer las tareas encomendadas.			
29. Darle drogas a otra persona			
30. Escupirle a otra persona			
31. Arrancar o pisotear flores en un parque			
32. Robar dinero o cosas para conseguir droga			
33. Pedirle a otra persona que haga algo ilegal por nosotros			
*34. Coger una porción extra de comida, bebida, sabiendo que esta limitada.			
35. Culpar a otra persona por algo que tu hayas hecho (ejemplo: graffiti)			
36. Hacer pintadas en lugares no permitidos			
37. Coger el coche o la moto de otra persona para divertirse			
38. Destrozar o quemar mobiliario			
39. Forzar la entrada de un almacén, garaje o casa.			
40. Participar en una manifestación donde haya enfrentamientos con la policía			
41. Romper escaparates o ventanas.			

42. Entrar en una tienda cerrada, robando algo o no			
43. Robar cosas de los coches			
44. Sacar vasos o botellas de un establecimiento de la calle cuando no se debe			
45. Planear entrar a una casa para robar cosas de valor			
46. Coger la bicicleta de un desconocido y quedarse con ella			
47. Pelear para escapar de la policía			
48. Decir palabras altisonantes			
49. Vender drogas ilegales			
50. Robar cosas de un lugar público por valor superior a \$150 pesos			
51. Entrar a una casa y robar algo sin haberlo planeado			
52. Robar materiales a gente que esta trabajando			
53. Robar cosas de los bolsillos de la ropa cuando nadie mira			
54. Llevarse un objeto al descuido de un lugar público			
55. Robar ropa de un tendedero			
*56. Conseguir dinero amenazando a personas débiles.			

\* Reactivos discriminados después de la validación del instrumento en población mexicana.

## ANEXO 2



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

## ESCALA DE CONDUCTA ANTISOCIAL

La presente escala tiene como finalidad conocer algunas conductas del adolescente.

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIÓN:

A continuación se te presentan una serie de afirmaciones, te solicitamos que elijas la respuesta que más describa tus conductas. No existen respuestas correctas e incorrectas solo interesa saber tu opinión.

***¿Has realizado las siguientes actividades en los últimos 12 meses? (Marca una opción para cada respuesta)***

	Nunca	Una o dos veces	A menudo
1. Tomar un auto sin permiso del dueño			
2. Tomar dinero o cosas con valor de \$50 pesos o menos que no te pertenecen			
3. Tomar dinero o cosas con valor de \$500 pesos o más que no te pertenecen			
4. Forzar cerraduras para entrar a algún lugar que no sea tu casa			
5. Tomar mercancía de una tienda sin pagarla (sin causar daños)			
6. Golpear o dañar algo (objeto o propiedad) que no te pertenece			
7. Atacar a alguien, usando algún objeto como: arma, cuchillo, palo, navaja, etc.			
8. Vender drogas (como la mariguana, cocaína, etc.)			

9.	Golpear o herir a propósito a alguien, sin contar los pleitos o discusiones con tus hermanos/as			
10.	Tomar parte en riñas o peleas			
11.	Prender fuego a propósito a objetos que no te pertenecen			
12.	Usar un cuchillo o pistola para obtener algún objeto de otra persona			

Instrumento elaborado por Juárez, F., Villatoro, J., Gutiérrez, M., Fleiz, C., Medina, M. (2005). Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente

## ANEXO 3



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

## DILEMAS HIPOTETICOS

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer el pensamiento moral del adolescente.

A continuación se te presentan dos casos, dentro de los cuales se te pide que leas con atención y que contestes las preguntas que a continuación se te presentan. No existen respuestas correctas ni incorrectas, lo más importante es conocer su opinión.

NOMBRE:	EDAD:	GRUPO:
---------	-------	--------

**Dilema:**

En México una mujer está a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicina que los médicos pensaron que la podía salvar. Era un compuesto que un químico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir, pero el químico cobraba más de lo que a él le había costado elaborarla. Él pagó 4 000 pesos por la sustancia y cobraba 40 000 pesos por una pequeña dosis. El marido de la enferma llamado Santiago, solo pudo conseguir 20 000 pesos, que es justamente la mitad de lo que le costaba. Santiago le dijo al químico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera la medicina más barata o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el químico dijo: "No, yo descubrí la medicina y voy a sacar dinero de ella". Así pues, habiendo intentado todos los medios legales, Santiago se desespera y considera entrar por la fuerza en la tienda del hombre para robar la medicina de su esposa.

1. ¿Debe robar la medicina?

2. ¿Por qué?

3. ¿Está bien o mal que robe la medicina?

4. ¿Por qué?

5. ¿Tiene Santiago el deber o la obligación de robar la medicina?

6. ¿Por qué?

7. Si Santiago no ama a su mujer, ¿Debe robar la medicina para ella?

8. ¿Por qué?

9. Supón que la persona que se está muriendo no es su esposa sino un extraño  
¿Debe robar la medicina?

10. ¿Por qué?

11. ¿Es importante que la gente haga todo lo que pueda para salvar la vida de otro?

12. ¿Por qué?

13. El que Santiago robe va contra la ley, ¿Lo hace eso estar moralmente mal?

14. ¿Por qué?

15. En general ¿debería la gente hacer todo lo posible para obedecer la ley?

16. ¿Por qué'?

17. Al pensar de nuevo en el dilema, ¿Qué dirías que es lo más responsable que Santiago haga?



7. ¿Por qué?

8. ¿Qué piensas acerca de robar en grandes almacenes?

9. ¿Cuál es el valor o la importancia de los derechos de propiedad?

10. ¿Será importante obedecer la ley?

11. ¿Por qué?

12. ¿Qué piensas de que el hombre le haya prestado dinero a Juan?

13. ¿Por qué?

**ANEXO 4 T-Test Muestras Independientes**

		Test de Levene Prueba de Igualdad de Varianzas		t-test Igualdad de Medias						
									95% Intervalos de Confianza	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Diferencia media	Error estándar de la Diferencia	Más bajo	Más alto
Español1	Equal variances assumed	2.104	0.153	1.516	48	0.136	0.68	0.449	-0.222	1.582
	Equal variances not assumed			1.516	46.233	0.136	0.68	0.449	-0.223	1.583
Matemática1	Equal variances assumed	0.615	0.437	2.501	48	0.016	1.08	0.432	0.212	1.948
	Equal variances not assumed			2.501	47.49	0.016	1.08	0.432	0.211	1.949
Formación1	Equal variances assumed	0.432	0.514	0.627	48	0.534	0.28	0.447	-0.619	1.179
	Equal variances not assumed			0.627	47.176	0.534	0.28	0.447	-0.619	1.179
Español2	Equal variances assumed	11.264	0.002	2.167	48	0.035	0.96	0.443	0.069	1.851
	Equal variances not assumed			2.167	40.609	0.036	0.96	0.443	0.065	1.855
Matemática2	Equal variances assumed	1.894	0.175	2.295	48	0.026	1.04	0.453	0.129	1.951
	Equal variances not assumed			2.295	46.729	0.026	1.04	0.453	0.128	1.952
Formación2	Equal variances assumed	0.101	0.752	0.167	48	0.868	0.08	0.48	-0.885	1.045
	Equal variances not assumed			0.167	47.917	0.868	0.08	0.48	-0.885	1.045
Español3	Equal variances assumed	0.458	0.502	2.361	48	0.022	0.96	0.407	0.142	1.778
	Equal variances not assumed			2.361	47.934	0.022	0.96	0.407	0.142	1.778

Formación3	Equal variances assumed	1.297	0.26	1.922	48	0.061	0.84	0.437	-0.039	1.719
	Equal variances not assumed			1.922	45.744	0.061	0.84	0.437	-0.04	1.72
Español4	Equal variances assumed	1.129	0.293	1.282	48	0.206	0.6	0.468	-0.341	1.541
	Equal variances not assumed			1.282	47.367	0.206	0.6	0.468	-0.342	1.542
Matemática4	Equal variances assumed	0.07	0.792	2.568	48	0.013	1.04	0.405	0.226	1.854
	Equal variances not assumed			2.568	47.982	0.013	1.04	0.405	0.226	1.854
Formación4	Equal variances assumed	0.077	0.783	1.976	48	0.054	0.92	0.465	-0.016	1.856
	Equal variances not assumed			1.976	47.932	0.054	0.92	0.465	-0.016	1.856
Promedio1	Equal variances assumed	1.026	0.316	2.524	48	0.015	0.776	0.30743	0.15787	1.39413
	Equal variances not assumed			2.524	46.373	0.015	0.776	0.30743	0.15731	1.39469
Promedio2	Equal variances assumed	0.961	0.332	1.969	48	0.055	0.572	0.29057	-0.01223	1.15623

	Equal variances not assumed			1.969	46.108	0.055	0.572	0.29057	-0.01285	1.15685
Promedio3	Equal variances assumed	0.073	0.788	2.361	48	0.022	0.664	0.28126	0.09848	1.22952
	Equal variances not assumed			2.361	47.994	0.022	0.664	0.28126	0.09848	1.22952
ExamenMate	Equal variances assumed	3.084	0.085	3.38	48	0.001	1.92	0.568	0.778	3.062
	Equal variances not assumed			3.38	38.476	0.002	1.92	0.568	0.771	3.069
ExamenCivis	Equal variances assumed	2.04	0.16	3.3	48	0.002	2.72	0.824	1.063	4.377
	Equal variances not assumed			3.3	46.788	0.002	2.72	0.824	1.062	4.378
ExamenEspa	Equal variances assumed	0.117	0.734	2.021	48	0.049	1.8	0.891	0.009	3.591
	Equal variances not assumed			2.021	47.988	0.049	1.8	0.891	0.009	3.591