

Revista Latinoamericana de Psicología
2007, volumen 39, N° 3, 449-471

EL DESARROLLO SOCIOMORAL DE ADOLESCENTES DE COSTA RICA SEGÚN EL MODELO DE GIBBS

NAPOLEÓN TAPIA-BALLADARES¹

RICARDO CASTRO-CASTRO

y

NATALIA MONESTEL-MORA

Universidad de Costa Rica

ABSTRACT

This study examines the reliability of the Questionnaire of Sociomoral Reflection in Costa Rican version, elaborated originally by John C. Gibbs and adapted by the author. The questionnaire is applied in short form. By means of three studies, with different samples, interindividual differences are evaluated, in age and gender variables, in sociomoral development of Costa Rican adolescents. The results show appropriate reliability coefficients in three studies. Also, it is carried out a preliminary validity analysis of questionnaire. Results allow to verify clear tendencies informed in the literature about the topic in gender individual differences. For variable age, there are results evidencing a clear developmental trend according to which the sociomoral development seems to show a narrow dependence of the influence of educational level of those who participate in this research.

Key Words: Sociomoral development, adolescents, questionnaire, Costa Rica

¹ Correspondencia: NAPOLEÓN TAPIA BALLADARES. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Correo electrónico: ntapiab@cariari.ucr.ac.cr

RESUMEN

Este estudio examina la fiabilidad del “Cuestionario de Reflexión Sociomoral” en su versión costarricense, elaborado originalmente por John C. Gibbs. El cuestionario es aplicado en su forma corta y mediante tres estudios, con muestras distintas, son evaluadas las diferencias interindividuales, en las variables de edad y género, en el desarrollo sociomoral de adolescentes costarricenses. Los resultados muestran adecuados índices de fiabilidad en los tres estudios. Además, se lleva a cabo un análisis preliminar de validez del cuestionario. En cuanto a las diferencias individuales por género, los resultados permiten verificar tendencias claras informadas en la literatura acerca del tema. En cuanto a la variable edad, hay resultados evidenciando una clara tendencia evolutiva según la cual el desarrollo sociomoral parece mostrar una estrecha dependencia de la influencia del nivel educativo de quienes participan en esta investigación.

Palabras clave: desarrollo sociomoral, adolescencia, cuestionario, Costa Rica

INTRODUCCIÓN

El desarrollo sociomoral constituye uno de los procesos más relevantes en la comprensión de la adolescencia, cuando se consideran contextos socioculturales inciertos. Todavía más si el cambio, relacionado con esos contextos, suele ser muy dinámico y causante de vulnerabilidad social y psíquica. Esto es determinante al estudiar el pensamiento, la emoción y la acción morales, en relación con la construcción de la identidad personal. Hoy sabemos que este proceso posee un papel central en el desarrollo de la adolescencia (Erikson, 1968; Marcia, 1993; Blasi, 1995). Asimismo, diferentes estudios han establecido la importancia crucial del funcionamiento moral para el desarrollo de la identidad personal en la adolescencia (Blasi, 1993; 1984).

Tradicionalmente se acepta que el desarrollo moral en la adolescencia, como en otros momentos del ciclo vital, es explicado en forma predominante por factores cognoscitivos. Recientemente, Blasi (1999) ha cuestionado ese supuesto y propone que el pasaje de la comprensión moral a la acción moral no depende exclusivamente de una estructura de interacción

cognoscitiva. Más bien, es necesario entender aquel pasaje dentro del ámbito de la personalidad como un todo. De ahí que Walker y Hennig (1997) han propuesto la formación de la identidad como parte del proceso de constitución de la personalidad, especialmente porque la dinámica de auto coherencia personal y la transición del juicio a la acción moral están relacionadas. En consecuencia Blasi (1999) sugiere trasladar el énfasis puesto en la dimensión sociocognoscitiva de la comprensión moral hacia sus dimensiones emocional y motivacional, o bien, hacia un acercamiento integrado del desarrollo moral como en la reciente formulación de Gibbs (2003). En el contexto latinoamericano el trabajo de Lepage (1995) se aproxima a este punto de vista.

Así pues diferentes aspectos del desarrollo moral en la adolescencia pueden comprenderse dentro de la estructura de la propia identidad, entendida esta como subestructura de la personalidad. Por lo tanto se acepta que la emoción moral puede ser situada en el contexto más amplio del sí mismo y de la identidad. Sin embargo, el estudio de estos aspectos requiere instrumentos de medición tipificados, cuya fiabilidad y validez quede bien establecida.

El estudio del desarrollo sociomoral se realiza con base en entrevistas semiestructuradas, como la utilizada en el programa de investigación cognitivo-evolutivo del desarrollo moral (Kohlberg, 1984). En las investigaciones en el campo de la psicología del desarrollo moral, se ha constatado la necesidad de contar con instrumentos de medición menos costosos y que se completen en menos tiempo por las personas participantes. Es un interés que ha permitido la elaboración de estrategias alternativas a la entrevista, tales como el "Defining Issues Test" (DIT) (Rest, 1975) muy utilizado a nivel internacional, incluyendo el contexto hispano hablante al hacer el trabajo de adaptación del DIT con jóvenes universitarios en Venezuela (Zerpa & Ramírez, 2004); o cuando se analiza la relación entre valores y razonamiento moral en España (García-Alandete & Pérez-Delgado, 2005); o con la aplicación del DIT para evaluar el desarrollo del juicio moral en un contexto educativo mexicano (Barba, 2001; Barba, 2002). Estos estudios reflejan la facilidad de aplicación del DIT cuando se busca indagar muestras grandes de individuos.

La adaptación de instrumentos como el "Social Life Questionnaire" o "Sociomoral Reflection Measure Short Form", elaborado por Gibbs, Basinger y Fuller (1992) es otro intento por simplificar la evaluación del desarrollo sociomoral, respecto a la entrevista de Kohlberg. El presente artículo busca presentar algunas características psicométricas, así como la comparación de diferencias interindividuales, al utilizar una versión castellana del "Sociomoral Reflection Measure Short Form" (SRM-SF) (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992), aplicada en un contexto latinoamericano.

En el campo de la psicología del desarrollo moral, las revisiones del modelo de Kohlberg, no son infrecuentes, incluso en el ámbito hispano hablante, como en el trabajo de Cortés-Pascual en España (2002), aún cuando investigaciones como la de Biaggio, Vargas, Monteiro y colaboradores (1998) en Brasil, demuestra el interés que suscita aún el modelo y los instrumentos de investigación utilizados. El modelo revisionista de Gibbs *et al.* (1992) consiste en una propuesta conceptual y

metodológica alternativa, la cual es sin embargo complementaria del modelo de Kohlberg. En el modelo de Gibbs surge el concepto de desarrollo de la reflexión sociomoral. Éste se refiere a la existencia de una reflexión estructurada, por un lado, por la comprensión de la naturaleza de las relaciones entre las personas o entre las personas y las instituciones y, por otro lado, es una reflexión estructurada por las transacciones que ayudan a regular, mantener y transformar aquellas relaciones. El desarrollo de la reflexión sociomoral incluye una lógica evolutiva captada por dos niveles y cuatro estadios. En el nivel inmaduro, un primer estadio unilateral y fiscalista, representa la moralidad heterónoma al aceptar el individuo una autoridad unilateral, especialmente la autoridad de personas físicamente poderosas. El segundo estadio se propone como descripción de intercambios interindividuales instrumentales la cual emerge a través de la interacción con los otros. La ética social de este tipo de moralidad es vista como formas de intercambios pragmáticos en el trato interpersonal. En el nivel maduro hay un estadio mutual y prosocial. Aquí las justificaciones sociomorales de individuos consideran la mutualidad intrínseca en la interacción interindividual, así como las expectativas interpersonales de proveer y recibir cuidados y comportamientos prosociales. En el último estadio, denominado societal y sistémico, la madurez sociomoral lograda en el estadio mutual y prosocial se extiende al nivel del sistema social, entendido éste como un todo complejo. Los individuos en este estadio reflexionan en términos de justificaciones sociomorales que consideran no sólo el nivel de las relaciones interindividuales prosociales y recíprocas, sino que su reflexión considera, simultáneamente, el nivel general del sistema social. En esta perspectiva sociomoral de madurez, la expectativa de exigir al sistema social un funcionamiento justo, honesto y bondadoso, es constante.

En épocas recientes diversos estudios han utilizado el modelo de Gibbs *et al.* (1992) para examinar problemas de investigación variados, en estrecha relación con algún aspecto del dominio moral. Éstos incluyen las relaciones del juicio

moral con el comportamiento antisocial (Comunian & Gielen, 2000; Breen, Díaz & Vázquez, 2002); los conflictos políticos (Ferguson & Cairns, 2002); el comportamiento de los conductores de automóviles (Bianchi & Súmala, 2002); así como los sentimientos y los razonamientos para realizar el comportamiento criminal (Stevenson, Hall e Innes, 2004). En otros estudios similares a éste se observan esfuerzos por construir escalas de medición sobre la base del instrumento de medida de la reflexión sociomoral de Gibbs y colaboradores (Comunian, 2004). También hay estudios que informan sobre los intentos por adaptar a diferentes contextos (Comunian & Gielen, 2000; Krettenauer & Becker, 2001) el instrumento de Gibbs *et al.*, (1992).

En efecto, Comunian y Gielen (2000) estudiaron el comportamiento antisocial y prosocial en un grupo de adolescentes italianos. En este estudio se encontró que el instrumento de Gibbs y colaboradores logra discriminar entre los jóvenes con comportamientos antisociales de aquellos con comportamientos prosociales. Por su parte Krettenauer y Becker (2001) han desarrollado una versión alemana para la que se investigaron los niveles de desarrollo del razonamiento sociomoral de un grupo de adolescentes, con el instrumento de medida de la reflexión sociomoral en su forma corta de Gibbs y colaboradores. Este estudio encontró suficiente consistencia interna en el instrumento, así como diferencias estadísticamente significativas en los promedios de medidas del nivel educativo, el tipo de centro educativo y el género. Este último resultado en cuanto al género contradice estudios que, en forma recurrente, no encuentran diferencias por sexo, utilizando dilemas hipotéticos al estudiar el desarrollo moral, como en los estudios de Walker (1991) en Estados Unidos, o bien utilizando el instrumento de Gibbs y colaboradores como en el estudio de Day y Naedts (1995) en Bélgica.

Así pues, dado que en diferentes contextos el instrumento ha sido adaptado exitosamente, conviene estudiar su posible adaptación en un contexto latinoamericano. En esta investigación el primer objetivo consistió en aplicar y evaluar el

instrumento de medida de la reflexión sociomoral, en su forma corta, al estudiar el desarrollo sociomoral. Cabe indicar que es la primera vez que se estudia el desarrollo sociomoral a partir del instrumento de Gibbs y colaboradores en el contexto costarricense. Un segundo objetivo consistió en examinar las diferencias interindividuales, en las variables de edad y género, en el desarrollo sociomoral de los adolescentes costarricenses desde el enfoque de Gibbs *et al.*, (1992). En este sentido, resultados relativamente contradictorios en la literatura, permiten formular la hipótesis según la cual los puntajes de madurez sociomoral, así como la estructura del estadio global de la madurez sociomoral, serán diferentes por grupo de edad, aunque no en cuanto al género de los participantes. Tres estudios específicos han permitido llevar a cabo estos objetivos.

ESTUDIO 1

El objetivo de la aplicación del Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS) en esta etapa preliminar consistió en llevar a cabo una primera traducción sistemática del instrumento. También se procuró conocer en forma tan detallada como fuese posible, la estrategia de aplicación, de codificación y de calificación de las respuestas o justificaciones sociomorales. También se tenía el interés de determinar para cada individuo su nivel de reflexión sociomoral, con el propósito de estudiar las diferencias individuales.

Método

Participantes

En el Estudio 1 participaron 78 jóvenes adolescentes del área metropolitana de San José, Costa Rica. Respondieron al cuestionario de reflexión sociomoral 40 mujeres (51,3%) y 38 varones (48,7%), los que, por grupo de edad ($M=16,9$; $DT=1,00$) se distribuyeron en la misma proporción que para la variable sexo, a saber, un grupo entre los 16-17 años de 40 participantes

(51,3%) y otro grupo entre los 18-19 años de 38 participantes (48,7%). En el momento de la aplicación estos jóvenes asistían a la educación secundaria en un liceo semipúblico. En el Estudio 1 no se registró el grado de escolaridad de los participantes al momento de aplicar el instrumento. El consentimiento informado de los participantes en este estudio, se obtuvo mediante una consulta por escrito, en la que se explicaban los detalles de la investigación, así como el tipo de participación solicitada.

Instrumento

Características generales. El cuestionario "Sociomoral Reflection Measure Short Form" (SRM-SF por sus siglas en inglés), presenta once preguntas abiertas (el Apéndice 1 presenta la versión definitiva del cuestionario). Las respuestas dadas se consideran justificaciones sociomorales y se codifican con base en el manual de referencia (Gibbs *et al.* 1992) de manera que pueda situarse la respuesta o justificación, en alguno de los cuatro estadios: unilateral y fiscalista (1); instrumental (2); mutua y prosocial (3); social sistémico (4), o en alguna de las transiciones entre tales estadios. Automáticamente esto implica situar la respuesta en dos niveles posibles: inmadurez sociomoral o madurez sociomoral. Los dos niveles y cuatro estadios, se refieren a cinco dimensiones relevantes para la reflexión sociomoral. Estas son: 1) Contrato y verdad (pregunta 1 a 4 del cuestionario) incluyendo los temas del valor de la promesa a amigos, a desconocidos y a los progenitores, así como sobre la importancia de decir la verdad. 2) Afiliación (preguntas 5 y 6), incluyendo temas acerca del valor de la afiliación hacia progenitores y amigos/as. 3) Vida (preguntas 7 y 8), dimensión que contempla el valor de la vida propia y la de personas desconocidas. 4) Propiedad y ley (preguntas 9 y 10), es una dimensión referida a la importancia de la propiedad y el respeto de las normas sociales. 5) Justicia legal (pregunta 11), acerca de las funciones del sistema jurídico en una democracia liberal. Finalmente, la codificación o puntuación de cada respuesta también puede con-

siderarse más o menos compleja en su perspectiva sociomoral. Dependerá lo anterior del tipo de justificación sociomoral ofrecida como respuesta, esto es el Tipo Moral B.

Primera traducción del instrumento. La versión castellana, aplicada entre jóvenes adolescentes costarricenses del "Sociomoral Reflection Measure Short Form" (SRM-SF), fue obtenida en un primer momento a partir de la versión francesa elaborada por Vandenplas-Holper, Naedts y Moerman (Cf. Naedts & Day, 1994). La traducción castellana del instrumento la realizó el primer autor de este artículo directamente del francés, comparando luego la versión castellana y la francesa para realizar el mejor ajuste posible. Luego, se describieron en francés los ítems que habían sido traducidos al castellano y fueron comparados por un investigador de habla francesa. Al final se obtuvo una traducción que se consideró aceptable en ese momento. El cuestionario, en esta etapa, fue evaluado respecto a su adecuación al contexto de los jóvenes escolarizados de zona urbana de San José, Costa Rica. Así pues, la versión castellana del cuestionario obtenida para el Estudio 1, fue discutida en un grupo de seis jóvenes adolescentes que asistían a la educación secundaria, reunidos con el propósito de evaluar el instrumento desde el punto de vista de potenciales participantes. Con esta experiencia se concluyó que estudiantes en la adolescencia temprana y media (12-13 años hasta 17-18 años), podían comprender bien las preguntas del cuestionario. Sus respuestas correspondían bien a las preguntas planteadas.

Estructura y consistencia interna. Para evaluar la consistencia interna del instrumento en la muestra investigada fue realizado un análisis de factores exploratorio. El método de componentes principales reveló cuatro factores posibles para la muestra. Sin embargo, el gráfico de los factores permite observar un corte a la altura de un solo factor común. El primer componente expresa un valor de 3,776 y explica el 34,32% de la varianza. El índice Alpha de Cronbach obtenido fue de 0,76.

Fiabilidad intercodificador. La codificación de las respuestas a las preguntas o justificaciones sociomorales, fue posible al seguir la versión abreviada en francés (Naedts & Day, 1994) del manual de referencia original de Gibbs. En el caso de codificaciones difíciles, cuando las justificaciones sociomorales eran más ricas o más complejas que las previstas por el manual abreviado de Naedts y Day (1994), el manual de referencia original de Gibbs *et al.* (1992) fue más adecuado.

Procedimiento

Una persona encargada del centro educativo de los y las jóvenes se encargó de la aplicación del instrumento. Los participantes respondieron

al cuestionario en sus aulas con la persona encargada presente. La única consigna transmitida se indica al inicio del cuestionario. La persona encargada estuvo disponible para transmitir la única aclaración necesaria en la cual se insiste, a saber, que si se requiere más espacio para responder se puede utilizar la parte de atrás de la hoja o utilizar hojas adicionales.

Resultados

En general encontramos en el Estudio 1 una distribución heterogénea entre los diferentes niveles de desarrollo de la reflexión sociomoral. La mayor proporción de participantes situada en el estadio 3 mutua y prosocial como puede apreciarse en la Tabla 1.

TABLA 1

Nivel de reflexión sociomoral por sexo y edad en el Estudio 1

	Sexo				Edad			
	Femenina		Masculino		16-17		18-19	
<i>N</i> = 78	<i>DT</i> = ,4070		<i>M</i> = 3,29		<i>M</i> = 3,18		<i>M</i> = 3,44	
<i>M</i> = 3,30 ^(a)	<i>V</i> = ,1657 ^(a)		<i>DT</i> = ,40 ^(b)		<i>DT</i> = ,32 ^(c)		<i>DT</i> = ,44 ^(c)	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Estadio 3	41	52,6	22	55	27	67,5	14	36,8
Transición 3/2	3	3,8	1	2,5	3	7,5	-	-
Transición 3/4	26	33,3	13	32,5	8	20	18	47,4
Transición 4/3	8	10,3	4	10	2	5	6	15,8
Total	78	100	40	100	40	100	38	48,7

a Puntaje promedio con desviación típica y varianza del estadio global de reflexión sociomoral

b Puntaje promedio y desviación típica del estadio global de reflexión sociomoral por género

c Puntaje promedio y desviación típica del estadio global de reflexión sociomoral por edad

Al considerar las diferencias por género, en el Estudio 1 podemos observar que tanto entre varones como entre mujeres las mayores proporciones de respuestas corresponden a la estructura del estadio 3 y a la transición del estadio 3 al estadio 4. Las justificaciones sociomorales de las mujeres están en mayor proporción en el

estadio 3, al igual que los varones, aún cuando hay menos varones que mujeres en el estadio 3. Para evaluar la existencia de diferencias en los puntajes medios de reflexión sociomoral entre varones y mujeres, el análisis de varianza univariado para comparar puntajes medios, fue el indicado. El resultado obtenido ($F(1) = .051$;

$p = .822$), incluyendo la evaluación de contrastes “post hoc” mediante la técnica LSD (ninguna diferencia significativa entre grupos), así como la evaluación del efecto experimental ($R^2 = ,006$) y de la potencia ($,078$), nos indican que no es posible sostener la existencia de diferencias por sexo-género en este grupo de participantes.

Ahora bien, las diferencias interindividuales considerando los grupos de edad, indican que entre los participantes del Estudio 1, una mayor proporción de respuestas de los jóvenes en la adolescencia media (16-17 años) ocupan el estadio 3 (ver Tabla 1). En cambio, en una mayor proporción, los jóvenes al final de la adolescencia media, ofrecen justificaciones sociomorales correspondientes a una transición hacia otro estadio de reflexión sociomoral. La evaluación de diferencias por edad en los puntajes medios de estos dos grupos, fue facilitada nuevamente por un análisis de varianza de comparación de puntajes medios ($F(1) = 8,912$, $p = .004$; $R^2 = .10$; $PO = ,83^2$), mostrando que los jóvenes de 18-19 años podrían reflexionar en un nivel más maduro desde el punto de vista sociomoral. Sin embargo, esta conclusión sólo puede considerarse parcial y preliminar debido al valor del Eta cuadrado (R^2), ya que el porcentaje de reducción del error es bajo. También se trata de una conclusión parcial, debido a la consistencia interna de las evaluaciones de los codificadores sobre las respuestas o justificaciones sociomorales, la cual no fue controlada en el Estudio 1.

Discusión del Estudio 1

Con el Estudio 1 se ha logrado realizar una primera traducción del instrumento de investigación, así como el examen detallado de la estrategia de aplicación, codificación y calificación de las justificaciones sociomorales aportadas por los y las jóvenes, como indicadores de su nivel de desarrollo de reflexión sociomoral. De este primer estudio es posible extraer tres ten-

dencias que se muestran en los resultados y que se examinan también en los estudios subsiguientes. En primer lugar, que no existen diferencias entre hombres y mujeres al reflexionar en torno a conflictos sociomorales formulados con la estrategia de dilemas hipotéticos en un instrumento de papel y lápiz, lo cual es coherente con los hallazgos de Walker y Hennig (1997). Por otro lado, a partir de la adolescencia media, la reflexión sociomoral parece caracterizarse por la reciprocidad en el marco de las relaciones interpersonales, lo cual posiciona a este grupo de jóvenes en una dirección progresiva en su desarrollo prosocial. Finalmente, podría considerarse que los y las jóvenes de esta muestra, situados en la adolescencia tardía, reflexionen en un nivel sociocognoscitivo más maduro.

ESTUDIO 2

Establecer una versión definitiva del cuestionario de reflexión sociomoral es uno de los objetivos primordiales del Estudio 2. Asimismo, en este estudio se ha buscado mejorar los indicadores del instrumento, relacionados con la estructura, la consistencia interna y la fiabilidad intercodificador. Estudiar el comportamiento sociomoral de un grupo de jóvenes adolescentes consistió en un objetivo adicional.

Método

Participantes

En el Estudio 2 participaron 170 jóvenes adolescentes del área metropolitana de San José, Costa Rica, 87 mujeres (51,2%) y 83 varones (48,8%). Por edad ($M = 16,07$; $DT = 1,64$) se distribuyeron en tres grupos: 54 participantes entre los 14-15 años (31,8%); 56 participantes entre los 16-17 años (32,9%); 60 participantes entre los 18-19 años (35,3%). En

2 Este último dato se refiere a la “Potencia Observada” en el ANOVA.

el momento de la aplicación del instrumento estos jóvenes asistían a la educación secundaria en un liceo público y en una universidad pública. El consentimiento informado de los participantes en este estudio, se obtuvo mediante una consulta por escrito, en la que se explicaban los detalles de la investigación, así como el tipo de participación solicitada.

Instrumento

Contenido del instrumento. La traducción realizada para el Estudio 1 del "SRM-SF", fue corregida para el Estudio 2 por una profesional de la lengua inglesa, ya que en este caso se realizó una traducción directa del inglés comparando las tres versiones en francés, en inglés y en castellano, utilizando la misma estrategia que para el Estudio 1. A partir de esta traducción se estableció una versión final del cuestionario. Una revisión posterior de esta versión la realizaron tres jueces expertos. Tres criterios de selección de jueces fueron utilizados: a) tener experiencia en la investigación científica en psicología; b) conocer bien la lengua inglesa o haber adquirido una parte de su formación en psicología en un país de lengua inglesa; c) establecer una comunicación efectiva con el investigador principal (primer autor de este artículo). Los tres jueces seleccionados cumplieron tres tareas: determinar si las preguntas hacían referencia a las dimensiones propuestas; evaluar el ajuste sociocultural de las preguntas al contexto costarricense; y hacer una nueva revisión de la traducción. Los jueces encontraron pertinentes las preguntas del instrumento, planteando que las preguntas están bien ajustadas desde el punto de vista sociocultural y reconociendo como adecuada esta traducción castellana. Esta versión revisada se convirtió en la definitiva y es la que se aporta en el Apéndice 1.

Estructura y consistencia interna. Con el propósito de evaluar la consistencia interna del instrumento en el grupo de participantes del Estudio 2, se llevó a cabo un análisis de factores exploratorio. El método de componentes principales reveló cuatro posibles factores asociados

para este grupo de participantes. Sin embargo, el gráfico de los factores muestra un corte en el primer factor, lo cual sugiere que los datos podrían estar mejor representados por un solo factor común, como también sugieren los resultados obtenidos por Basinger, Gibbs y Fuller (1995). El primer componente posee un valor principal de 3,159, mientras el cuarto de 1.098. La carga factorial para cada uno de los 11 ítems fue respectivamente: 0.85, 0.75, 0.71, 0.76, 0.73, 0.47, 0.78, 0.75, 0.60, 0.89, 0.49. La varianza explicada va desde el 28,72% en el primer componente, hasta el 67,62 en el cuarto componente. Posteriormente, un análisis de la confiabilidad mediante el análisis Alpha de Cronbach, muestra un coeficiente de 0.71.

Fiabilidad intercodificador. Para llevar a cabo esta tarea fue necesario, en primer lugar, entrenar a las personas que realizarían la codificación de las respuestas a las preguntas del cuestionario o justificaciones sociomoraes. Un equipo de 3 asistentes de investigación, del Instituto de Investigaciones Psicológicas y estudiantes avanzados de psicología, de la Universidad de Costa Rica participaron en el entrenamiento; poseían un dominio suficiente de la lectura de la lengua inglesa. El proceso se desarrolló en un período de tres semanas, en dos sesiones de cuatro horas por semana, durante las primeras dos semanas y una sesión final de cuatro horas en la tercera semana. En total se realizaron cinco sesiones de entrenamiento de cuatro horas cada una. Durante las sesiones pudo verificarse la comprensión por los asistentes de investigación, de la estrategia para codificar indicada en el manual de referencia en inglés (Gibbs *et al.*, 1992). Este se utilizó para la codificación de las respuestas.

En cuanto al nivel de fiabilidad intercodificador en el Estudio 2, el procedimiento aplicado fue un tanto diferente al sugerido por Gibbs. En su investigación los codificadores alcanzaron un nivel de acuerdo exacto del 50% y un acuerdo a un intervalo (por ejemplo entre Estadio 3 vs. Transición $\frac{3}{4}$) de 80% (Cf. Gibbs *et al.*, 1992, p. 57). En nuestro Estudio 2 utilizamos dos procedimientos para determinar la fiabilidad intercodificador.

Mediante el primer procedimiento se evaluó el acuerdo intercodificadores para contrastar la evaluación principal con la de tres codificadores entrenados, de cada una de las respuestas a las once preguntas, de un conjunto de cinco cuestionarios. En este caso el acuerdo exacto para cada ítem, entre el codificador principal (primer autor de este artículo) y el codificador 1 fue del 38,18%; con el codificador 2 fue de 54,54%; y

con el codificador 3 fue de 78,18%. El nivel de acuerdo a un intervalo fue de 65,45% con el codificador 1; de 85,45% con el codificador 2; y 89% con el codificador 3. Mediante el segundo procedimiento, el de Gibbs, aplicado a una muestra de 20 cuestionarios, se obtuvieron coeficientes de correlación entre los codificadores y niveles de acuerdo global a un intervalo que pueden considerarse adecuados (ver Tabla 2).

TABLA 2

Confiabilidad intercodificador en el Cuestionario de Reflexión Sociomoral en el Estudio 2

Codificadores	N= 20	Correlaciones <i>r</i> entre codificadores	Porcentaje de acuerdo global exacto a un intervalo	Porcentaje de acuerdo global a un intervalo
Investigador y codificador 1	20	0.62 *	75%	95%
Investigador y codificador 2	20	0.42 *	35%	90%
Investigador y codificador 3	20	0.43 *	35%	75%

*Correlaciones significativas ($p < 0.001$)

Procedimiento

Los objetivos de la aplicación del Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS o SRM-SF), en el Estudio 2, incluyeron la consolidación de la traducción y de la estrategia de aplicación y codificación del instrumento. También estudiar la consistencia interna y el tipo de fiabilidad intercodificador que se podría conseguir con el instrumento. Nuevamente en el Estudio 2 interesó estudiar posibles diferencias individuales, lo cual fue posible al determinar para cada sujeto, el nivel de reflexión sociomoral en el que podían situarse según el modelo de Gibbs *et al.* (1992). La aplicación del instrumento se realizó en el centro educativo de los jóvenes. Una asistente de investigación y el investigador pasaron por las aulas para contactar a los grupos de aplicación según su grado de escolaridad.

Resultados

La distribución de participantes en el Estudio 2 muestra un cierto grado de heterogeneidad

entre los niveles de desarrollo de la reflexión sociomoral (ver Tabla 3). Es así a pesar de concentrarse este grupo de participantes primordialmente en el estadio 3 de reflexión sociomoral.

Considerando la distribución por género las mayores proporciones de varones y mujeres aparecen ubicadas en el nivel del estadio 3, o en la estructura adyacente, esto es, en transiciones entre estadios. Sin embargo, los varones aparecen más dispersos en las transiciones entre estadios, por lo cual tiende a reducirse la proporción de jóvenes varones en el estadio 3 respecto a las jóvenes mujeres. De nuevo, un análisis de varianza de comparación de puntajes medios, no permite verificar que existan diferencias entre mujeres y varones en el nivel de reflexión sociomoral ($F(1) = .171, p = .680$).

En cuanto a las diferencias interindividuales por edad (ver Tabla 3), la distribución de justificaciones sociomorales de participantes en el Estudio 2 está concentrada en el nivel del estadio 3. Los/las jóvenes en la adolescencia media (16-

17 años) y al inicio de la adolescencia tardía (18-19 años) aparecen con preferencia en ese nivel. Por otra parte, las justificaciones sociomorales de jóvenes en la adolescencia temprana (14-15 años) están ubicadas en forma predominante en el nivel del estadio 3. Las diferencias de los puntajes medios por edad también han sido evaluadas mediante un análisis de varianza de comparación de puntajes medios ($F(2) = 8,076$, $p = .000$; $R^2 = .096$; $PO = .95$), utilizando en este caso la técnica de comparaciones por pares de

Fischer (LSD). Hay diferencias significativas en el puntaje medio de participantes entre los 14-15 años y los de 18-19 años ($.230$, $p = .000$), del mismo modo que hay una diferencia neta entre los puntajes medios de jóvenes en el grupo de edad de 16-17 años y los de 18-19 años ($.147$, $p = .011$). Entre los jóvenes de 14-15 años y los de 16-17 años, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes medios de reflexión sociomoral.

TABLA 3

Nivel de reflexión sociomoral por sexo y edad en el Estudio 2

N= 170 M= 3,07 ^(a) DT= ,307 ^(a) V= 9,454 ^(a)		Sexo				Edad						
		Femenina		Masculino		14-15		16-17		18-19		
		M= 3,08 DT= ,24 ^(b)		M= 3,06 DT= ,36 ^(b)		M= 2,96 DT= ,32 ^(c)		M= 3,04 DT= ,19 ^(c)		M= 3,19 DT= ,34 ^(c)		
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Estadio 2	3	1,9	--	--	3	3,9	3	6,3	--	--	--	--
Transición 2/3	6	3,9	2	2,5	4	5,3	4	8,3	2	3,8	--	--
Estadio 3	109	70,3	62	78,5	47	61,8	28	58,3	43	81,1	38	70,4
Transición 3/2	13	8,4	3	3,8	10	13,2	11	22,9	2	3,8	--	--
Transición 3/4	21	13,5	11	13,9	10	13,2	2	4,2	6	11,3	3	5,6
Transición 4/3	3	1,9	1	1,3	2	2,6	--	--	--	--	--	--
Subtotal	155	91,2	79	90,8	76	91,6	48	88,9	53	94,6	54	90
No puntuable	15	8,8	8	9,2	7	8,4	6	11,1	3	5,4	6	10
Total	170	100	87	100	83	100	54	100	56	100	60	100

^a Puntaje promedio con desviación típica y varianza del estadio global de reflexión sociomoral

^b Puntaje promedio y desviación típica del estadio global de reflexión sociomoral por género

^c Puntaje promedio y desviación típica del estadio global de reflexión sociomoral por edad

Discusión del Estudio 2

En el Estudio 2 la traducción y la estrategia de aplicación, así como la codificación y calificación del instrumento han sido consolidadas. Al estudiar la consistencia interna y el tipo de fiabilidad intercodificador, puede concluirse que son adecuadas para este tipo de instrumentos de investigación, lo cual permite avanzar en el uso correcto de esta herramienta metodológica. Desde el punto de vista de los resultados, lo que pudo ser tan sólo un indicio en el Estudio 1, es ahora una tendencia mucho más clara, en lo que

se refiere a las diferencias interindividuales por género. En efecto, la resolución de dilemas sociomorales hipotéticos en la etapa del ciclo vital que es la adolescencia, no conoce una diferenciación por género por lo cual el enfrentamiento del conflicto sociocognitivo tiende a ser similar entre hombres y mujeres (Walker & Hennig, 1997). Las diferencias por edad muestran una tendencia un poco distinta. En efecto, y como anuncia el Estudio 1, en la adolescencia tardía hay un nivel de reflexión sociomoral más maduro que en la adolescencia media y temprana. Además, es interesante que en esta muestra

de jóvenes, la regla de la reciprocidad, la cual es central en el estadio de mutualidad prosocial en el nivel de las relaciones interpersonales, se manifiesta claramente.

ESTUDIO 3

En el Estudio 3 se buscó estudiar el comportamiento del cuestionario de reflexión sociomoral, en cuanto a estructura, consistencia interna, y fiabilidad intercodificador. En este Estudio 3 se incursiona en un examen de la validez al contrastar el cuestionario en estudio con el Índice de Reactividad Interpersonal. También se tuvo el interés de determinar las tendencias en las diferencias interindividuales entre jóvenes adolescentes, en cuanto al nivel educativo y el género.

Método

Participantes

En el Estudio 3 participaron 302 jóvenes adolescentes escolarizados del área metropolitana de San José, Costa Rica, de los cuales 151 fueron mujeres (50%) y 151 fueron varones (50%). Por grupo de edad ($M= 16,07$; $DT= 2,34$), presentaron la siguiente distribución: 12-13 años, 46 participantes (15,3); 14-15 años, 92 participantes (30,7%); 16-17 años, 65 participantes (21,7%); 18-19 años, 75 participantes (25%); 20-21 años, 22 participantes (7,3%). Los participantes provenían de dos liceos públicos y de una universidad pública. Esto incluye los siguientes niveles de escolarización: 44 en 7° grado (14,6%), 58 en 8° grado (19,2%), 37 en 9° grado (12,3%), 40 en 10° grado (13,2%), 43 en 11° grado (14,2%). Estos grados corresponden a la enseñanza general básica y a la enseñanza diversificada en la educación secundaria obligatoria. Asimismo, incluye 39 (12,9%) participantes del primer año y 41 (13,6%) participantes de segundo año de la formación universitaria en administración de empresas. El consentimiento informado de los participantes en este estudio, se obtuvo mediante una consulta por escrito, en la que se explicaban

los detalles de la investigación, así como el tipo de participación solicitada.

Instrumentos

En el Estudio 3 han sido aplicados dos instrumentos. Por una parte, el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR) y por otra, el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Mestre Escrivá, Frías Navarro & Samper García, 2004). La aplicación de este último se hizo con dos propósitos. Por una parte, explorar si existían relaciones sistemáticas en la muestra estudiada, entre niveles de reflexión sociomoral y la empatía tal y como la evalúa el IRI. Por otra parte, se buscaba un indicador de validez convergente del CRS-CR.

Cuestionario de Reflexión Sociomoral. Este cuestionario es utilizado en su forma corta (SRM-SF, por sus siglas en inglés) (Gibbs, *et al.* 1992), en la versión costarricense (CRS-CR; ver apéndice 1), como fue descrito antes para el Estudio 1 y 2. Las respuestas, asimismo, fueron codificadas utilizando el manual de referencia de Gibbs *et al.* (1992).

El análisis de factores exploratorio permitió evaluar la estructura del instrumento para la muestra investigada. Utilizando el método de componentes principales vemos que hay un solo factor común para la muestra, lo cual es confirmado en cuanto el gráfico de los factores sugiere una mejor representación de los datos por un solo factor común. El análisis permite extraer un solo componente con un valor principal de 4,159, el resto son menores que 1,00. La carga factorial para cada uno de los 11 ítems fue respectivamente: 0.76, 0.69, 0.63, 0.62, 0.61, 0.60, 0.59, 0.59, 0.57, 0.56, 0.47. La varianza explicada alcanza el 37,80%, que no difiere del 40% obtenido por Basinger, Gibbs y Fuller (1995), quienes también obtuvieron un índice Alpha de Cronbach, de 0.93. En este caso obtuvimos un índice Alpha de Cronbach de 0.83. Tanto la varianza explicada como el índice Alpha de Cronbach son adecuados para este estudio, aún

cuando estén ubicados por debajo de los resultados de Basinger *et al.* (1995). Sin embargo, los datos del Estudio 3 mejoran notablemente respecto a los del Estudio 1 y el Estudio 2.

Otro aspecto evaluado fue el grado de confiabilidad intercodificador al calificar las respuestas a las preguntas del cuestionario. El investigador y dos codificadores (estudiantes avanzados en psicología, asistentes y coautores de este proyecto) calificaron 30 cuestionarios de los aplicados al grupo total de participantes. Los

dos codificadores realizaron un proceso de entrenamiento de cuatro semanas, siguiendo el manual de Gibbs *et al.* (1992), completando los ejercicios y sosteniendo reuniones de discusión grupal con otros asistentes y reuniones de discusión con el investigador. Como resultado vemos altas correlaciones intercodificadores (ver Tabla 4), así como altas proporciones de acuerdo entre codificadores en un máximo de 24 cuestionarios. Esto es así tanto cuando se evalúa la proporción de acuerdo a un intervalo como en el acuerdo global exacto.

TABLA 4

Confiabilidad intercodificador del Cuestionario de Reflexión Sociomoral en el Estudio 3

Codificadores	N=30	Correlaciones entre codificadores	Discrepancia promedio entre los puntajes CRSM		Porcentaje de acuerdo global exacto	Porcentaje de acuerdo global a un intervalo
Investigador y codificador 1	24	0.80 **	4,13	11,45	76,7 %	93,3 %
Investigador y codificador 2	23	0.76 **	5,04	15,65	66,7 %	86,7 %
Codificador 1 y codificador 2	23	0.80 **	2,12	15,17	70 %	80 %

**Correlaciones significativas ($p < 0.001$)

Índice de Reactividad Interpersonal. El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), ha sido aplicado con el fin de evaluar la empatía como emoción moral. Es una escala tipo Likert de 28 items, que evalúa el concepto global de empatía en cuatro dimensiones, a saber, toma de perspectiva y preocupación empática (en el aspecto cognoscitivo), así como fantasía y malestar personal (en el aspecto de la reacción emocional).

Para conocer la estructura del IRI la técnica del análisis de factores exploratorio fue de nuevo la indicada. A partir del método de componentes principales se revelan cuatro factores para la muestra estudiada. Sin embargo, según el gráfico de los factores los datos podrían estar bien representados por los cuatro factores teóricos previstos. Los primeros componentes o factores muestran valores principales de 4,30; 2,72; 1,99; y 1,44. Por su parte, los componentes

menores que 1 se presentan a partir del número 9. La carga factorial de los items oscila entre 0,10 y 0,64, mientras que la varianza explicada alcanza el 37,37%. Un análisis de los índices de confiabilidad Alpha de Cronbach muestra resultados modestos para las diferentes subescalas, clasificadas por sexo, como se ve en la Tabla 5.

TABLA 5

Coefficientes Alpha de Cronbach en el Índice de Reactividad Interpersonal

Subescala	Nº de items	Mujeres	Varones	Total
Toma de perspectiva	7	0,58	0,58	0,46
Fantasía	7	0,45	0,45	0,59
Preocupación empática	7	0,39	0,39	0,36
Malestar personal	7	0,59	0,53	0,54

En general estos coeficientes son más bajos que los obtenidos por Mestre Escrivá *et al.* (2004), oscilando éstos entre 0,51 y 0,71. Pero, los ítem de la escala tienden a agruparse como ha sido previsto teóricamente. Adicionalmente,

como un índice indirecto de la consistencia interna de los ítem de esta escala, se llevó a cabo un análisis de correlación (ver Tabla 6), para conocer los niveles de asociación entre las diferentes subescalas.

TABLA 6

Intercorrelaciones de las subescalas del Índice de Reactividad Interpersonal

		Malestar personal	Preocupación empática	Toma de Perspectiva
Fantasía	Varones	,382 (n = 147)	,269 (n = 145)	,332 (n = 146)
	Mujeres	,243 (n = 148)	,292 (n = 148)	,366 (n = 148)
	Total	,331 (n = 295)	,308 (n = 293)	,373 (n = 294)
Malestar personal	Varones		,294 (n = 146)	,342 (n = 147)
	Mujeres		,296 (n = 148)	,354 (n = 148)
	Total		,316 (n = 294)	,365 (n = 295)
Preocupación empática	Varones			,473 (n = 145)
	Mujeres			,545 (n = 148)
	Total			,548 (n = 293)

** Todas las intercorrelaciones son significativa al nivel 0.01 (dos colas)

Puede apreciarse que las dimensiones de toma de perspectiva y preocupación empática, evidencian un mayor índice de correlación. Este patrón es constante tanto a escala general, como en el caso del análisis de las correlaciones para el caso de los varones y de las mujeres por separado. Aún cuando las correlaciones entre preocupación empática y malestar personal no son las más bajas, en general, ni tampoco en el caso de las mujeres y los varones considerados por separado, tal y como puede esperarse teóricamente, sí se observa que se encuentran dentro de una tendencia previsible. Esto es congruente con otros estudios y con la literatura existente (Mestre Escrivá, *et al.*, 2004).

Procedimiento

Con el Estudio 3 el interés ha sido confirmar y mejorar los análisis de consistencia interna del instrumento así como la fiabilidad intercodificador

y examinar la validez convergente del CRS-CR. También en este Estudio 3 interesó determinar el nivel de reflexión sociomoral de los/las participantes, con el fin de estudiar las diferencias individuales. Aquí está incluida además la aplicación de la versión española del Índice de Reactividad Interpersonal (Mestre Escrivá *et al.*, 2004), con el propósito de estudiar las diferencias individuales respecto a la empatía, considerada un aspecto afectivo del desarrollo sociomoral. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el centro de estudios de los y las jóvenes participantes. Cuatro asistentes de investigación y el investigador pasaron por las aulas para contactar a los diversos grupos de interés según su grado de escolaridad.

Resultados

Con el Estudio 3, al igual que en los anteriores estudios, pudieron establecerse las diferen-

cias interindividuales por sexo-género, así como por edad. No obstante, en el Estudio 3 hay además un examen de las interrelaciones del nivel de desarrollo de la reflexión sociomoral con diferentes orientaciones de la empatía comprendida como emoción moral.

Los/las jóvenes adolescentes participantes en el Estudio 3 ocupan de manera predominante el nivel de madurez moral, correspondiente al núcleo del estadio 3 (incluye estadio 3 y transición 3/2), siendo así en el caso de las mujeres como en el de los varones (ver Tabla 7).

TABLA 7

Nivel de reflexión sociomoral por sexo y edad en el Estudio 3

	Sexo						Edad					
	Femenina		Masculino		12-13	14-15	16-17	18-19	20-21			
<i>N</i> = 302												
<i>M</i> = 2,00 ^(a)												
<i>DT</i> = 29,23 ^(a)												
<i>V</i> = 854,73 ^(a)												
	<i>M</i> = 2,98 ^(b)	<i>M</i> = 3,02 ^(b)	<i>M</i> = 2,93 ^(c)	<i>M</i> = 2,93 ^(c)	<i>M</i> = 3,05 ^(c)	<i>M</i> = 3,05 ^(c)	<i>M</i> = 3,11 ^(c)					
	<i>DT</i> = 25,84	<i>DT</i> = 32,27	<i>DT</i> = 37,88	<i>DT</i> = 32,56	<i>DT</i> = 23,55	<i>DT</i> = 22,76	<i>DT</i> = 18,43					
	n %	n %	n %	n %	n %	n %	N %	n %	n %			
Estadio 2	8 3,4	1 8	7 5,9	2 5,6	5 6,7	- - -	1 1,7	- - -	- - -			
Transición 2/3	14 5,9	11 9,2	3 2,5	5 13,9	5 6,7	3 6,1	1 1,7	- - -	- - -			
Estadio 3	144 60,5	80 66,7	64 54,2	14 38,9	47 62,7	28 57,1	42 71,2	13 72,2	- - -			
Transición 3/2	51 21,4	24 20	27 22,9	14 38,9	11 23,3	13 26,5	6 10,2	- - -	- - -			
Transición 3/4	21 8,8	4 3,3	17 14,4	1 2,8	- - -	5 10,2	9 15,3	5 27,8	- - -			
Subtotal	238 100	120 100	118 100	36 78,3	75 81,5	49 75,4	59 78,7	18 81,8	- - -			
No puntuable	64 21,2	31 20,5	33 21,9	10 21,7	17 18,5	16 24,6	16 21,3	4 18,2	- - -			
Total	302 100	151 100	151 100	46 100	92 100	65 100	75 100	22 100	- - -			

^a Puntaje promedio con desviación típica y varianza del estadio global de reflexión sociomoral

^b Puntaje promedio y desviación típica del estadio global de reflexión sociomoral por género

^c Puntaje promedio y desviación típica del estadio global de reflexión sociomoral por edad

Al analizar la distribución de participantes por sexo-género es claro que la proporción de mujeres es mayor a la de varones en la estructura del estadio 3. Cabe hacer notar una ligera tendencia de los varones a situarse más que las mujeres en la transición 3/2. Esto permite pensar en una mayor tendencia de aquellos por reflexionar en los términos del estadio 2, es decir, una reflexión sociomoral instrumental. Por otro lado, si bien es cierto el puntaje medio de los varones es mayor que el de mujeres, esta diferencia no es estadísticamente significativa ($F(1) = .171, p = .680$). Por consiguiente cabe constatar lo visto en el Estudio 1 y en el Estudio 2, a saber, la imposibilidad de establecer diferencias en el nivel de reflexión sociomoral por sexo.

Ahora bien, al examinar los mismos resultados pero esta vez por edad, pueden verse proporciones más altas concentradas en la estructura del estadio 3 (estadio 3 y transición 3/2). Por otro lado, el promedio de los puntajes de reflexión sociomoral no experimenta un cambio importante en el rango de edad de 14-15 años, período en el cual los participantes mantienen la estructura del estadio 2, incluyendo la transición 2/3 y la transición 3/2. Esto implica un nivel de reflexión sociomoral según los criterios del estadio 3, pero aún con elementos de la estructura del estadio 2. En cambio, en el rango de edad que va de los 15 hasta los 17 años, hay una marcada tendencia en las respuestas de los/las participantes de permanecer en la estructura del estadio 3.

Luego, en el rango que va desde los 18 hasta los 21 años están ubicados los participantes en el nivel de transición 3/4, esto es en la estructura del estadio 3 pero con elementos de progresión importantes hacia el estadio 4. Este estadio es considerado más equilibrado, con elementos de reflexión sociomoral sobre los juicios y las acciones, honestos y buenos, no sólo en el ámbito de las relaciones interpersonales, sino también en el de la comprensión del sistema social como un todo. Posteriormente, un análisis de varianza de comparación de puntajes medios facilitó la evaluación de diferencias entre los puntajes por grupo de edad. En efecto esas diferencias, estadísticamente significativas, pueden verificarse en este grupo de participantes ($F(4) = 2,970, p = .020; R^2 = .049; PO = .78$). Ahora bien, para establecer las diferencias específicas entre grupos de edad una vez más fue útil la técnica de comparaciones por pares de Fischer (LSD). Los resultados de la aplicación de esta técnica indican la existencia de algunas diferencias estadísticamente significativas (al nivel .05) entre los diferentes grupos de edad (ver Tabla 8).

TABLA 8

Puntajes promedio del nivel de reflexión sociomoral por grupos de edad en el Estudio 3

Grupos de edad	Diferencia promedio	Error típico	Valor de p *
12-13 20-21	17,5000	8,2873	,036
14-15 16-17	11,6354	5,2733	,028
18-19 11,7876	4,9957	,019	
20-21 17,6444	7,5349	,020	

* Valores significativos al nivel .05

Los resultados de la Tabla 8, no obstante, pueden verse con mayor claridad a partir de la Figura 1. En efecto, la distancia existente entre el inicio de la adolescencia y la adolescencia tardía es clara en cuanto a los puntajes de reflexión sociomoral. Entre los 12-13 y 14-15 años de edad, el proceso de cambio en los puntajes

medios no es significativo. En cambio, a partir de los 14-15 y hasta los 16-17 años hay una importante variación en los puntajes para estabilizarse luego a los 18-19 años de edad. A partir de aquí hay una nueva transformación relevante en el grupo de los 20-21 años ya que se observa un aumento en los puntajes medios de reflexión sociomoral.

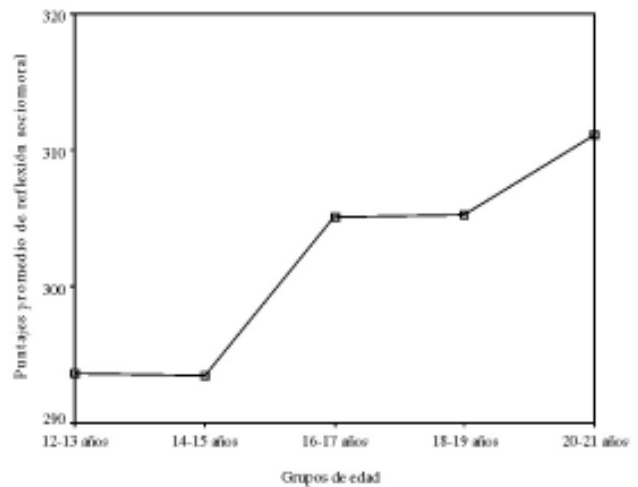


Figura 1. Puntajes promedio en el nivel de reflexión sociomoral por grupos de edad en el Estudio 3

También interesó determinar el papel que cumple la empatía en la reflexión sociomoral, estableciendo las intercorrelaciones y sus valores estadísticos, entre las dimensiones asociadas a la empatía y la reflexión sociomoral. Para este propósito se estableció la distribución de participantes en las diferentes dimensiones asociadas a la empatía. Como puede verse en la Tabla 9 al considerar sólo a las mujeres éstas están situadas principalmente en la dimensión de preocupación empática, mientras que la menor proporción de mujeres están en la dimensión de toma de perspectiva. En el caso de los varones ocurre exactamente el mismo patrón. Las diferencias entre hombres y mujeres resaltan en las dimensiones de fantasía y malestar personal. Las mujeres ocupan en mayor proporción que los varones esas dos dimensiones de la empatía.

TABLA 9

Distribución de participantes según el Índice de Reactividad Interpersonal

	Mujeres		Varones	
	<i>N</i> = 148; <i>DT</i> = .9378; <i>V</i> = .8794		<i>N</i> = 144; <i>DT</i> = .8413; <i>V</i> = .7078	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Fantasía	38	25,7	22	15,3
Malestar personal	23	15,5	20	13,9
Preocupación empática	78	52,7	90	62,5
Toma de perspectiva	9	6,1	12	8,3

Un análisis de correlación entre la reflexión sociomoral y las diferentes dimensiones de la empatía, mostró sólo una correlación significativa –negativa– entre la reflexión sociomoral y la dimensión de fantasía ($n= 146$, $r = -180$, $p < 0.05$, dos colas), para el caso específico de los varones. La subdimensión de fantasía corresponde al ámbito emocional, no cognitivo de la empatía, según el Índice de Reactividad Interpersonal. En general lo anterior sugiere la no intercorrelación de ambos instrumentos los que evalúan dimensiones diferentes. En particular señala que los varones asocian en forma inversa la reflexión sociomoral y la reacción empática y emocional de la fantasía.

Para conocer la relación de la empatía en el nivel de reflexión sociomoral aplicamos el análisis de varianza multifactorial. Para éste la variable dependiente considerada fue el nivel de la reflexión sociomoral (5 niveles) y como variables independientes las cuatro subdimensiones del IRI. No se encontraron efectos simples ni efectos de interacción por lo cual no es posible identificar la existencia de incidencias de una dimensión sobre otra en este grupo de participantes.

Discusión del Estudio 3

En el Estudio 3, con base en los análisis de consistencia interna y los índices de fiabilidad intercodificador aplicados al instrumento, es

posible avanzar hacia la identificación de tendencias y en algunas condiciones, hacia la clarificación de posibles patrones de cambio ontogenético. En cuanto a las diferencias por sexo-género, esto último significa que el desarrollo sociomoral de esta muestra de jóvenes cuando es evaluado mediante dilemas morales hipotéticos no se diferencia entre los y las jóvenes.

En cuanto a la edad, el patrón diferenciador en el nivel de desarrollo de la reflexión sociomoral es claro para los diferentes grupos a partir de los 15 años. Esto significa que hay un impacto de la progresión en el sistema escolar así como lo hay por parte de las opciones que ofrece dicho sistema, para progresar en el enfrentamiento de conflictos sociocognitivos, como pueden ser dilemas sociomorales hipotéticos. Cabe notar por un lado, la aparición de un nivel de reflexión sociomoral mutua y prosocial pero aún con elementos de la estructura de un nivel de reflexión instrumental. Por otro lado, cabe notar que hacia la adolescencia tardía, observamos la estabilización en una reflexión de tipo mutua y prosocial la cual, muestra la tendencia de incluir en la reflexión sociomoral las cuestiones relativas a las relaciones interpersonales, pero también las cuestiones relacionadas con los conflictos en torno al sistema social como un todo. Hay pues una tendencia evidente hacia un patrón diferencial de cambio. Según éste conforme aumenta el nivel educativo de los participantes hay una mayor proporción que han respondido según un nivel de reflexión sociomoral más maduro.

La evaluación realizada de la validez convergente y divergente, aún cuando no puede considerarse definitiva, abre la perspectiva de aceptar que el constructo de la reflexión sociomoral es diferente al de la empatía y al de la reactividad interpersonal y que está evaluado adecuadamente por el Cuestionario de Reflexión Sociomoral. Esta evaluación también permite aportar una explicación para las relaciones del nivel de desarrollo moral con la empatía, en la muestra estudiada. En efecto, estas son interesantes en cuanto el Estudio 3 no permite confirmar el patrón señalado para la empatía en algunas investigaciones (Davis,

1980; Mestre Escrivá *et al.*, 2004; Mestre Escrivá, Pérez Delgado, Frías Navarro & Samper García, 1999 a). De acuerdo con tales estudios, las mujeres tienden a mostrar mayor empatía que los varones en todas las dimensiones implicadas. No obstante, en nuestro Estudio 3, el grupo de mujeres parece mostrar mayor empatía en términos predominantemente emocionales, sin considerar la perspectiva del otro. Los varones muestran tanta empatía como las mujeres, pero en este caso con una menor reactividad emocional interpersonal. De hecho, como se expuso, los varones asocian en forma inversa la reflexión sociomoral y la reacción empática y emocional de la fantasía, lo cual podría sugerir que esta es una tendencia consistente.

DISCUSIÓN GENERAL

Cada uno de los estudios presentados ha cumplido objetivos específicos, en función del propósito general de evaluar la adaptación y el uso del Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR) con adolescentes de Costa Rica. Por otra parte, en cada uno de estos estudios sucesivos, el examen de la capacidad del CRS-CR para determinar las diferencias interindividuales en cuanto al nivel de desarrollo de la reflexión sociomoral, según el modelo de Gibbs *et al.* (1992), también es examinada y se han establecido sus características específicas. En los tres estudios hay datos a partir de los cuales aceptar la utilidad del CRS-CR. En este punto, la buena capacidad del CRS-CR para discriminar diferencias interindividuales en el desarrollo sociomoral merece destacarse.

Una tendencia constante en los tres estudios es la de los codificadores a calificar las respuestas de los cuestionarios atribuyéndolas a la estructura del estadio 3, cuya naturaleza es mutual y prosocial. Es una tendencia, sin embargo, menos acusada en el Estudio 3 que en el Estudio 1. Los índices de fiabilidad intercodificador, los cuales mejoran en el Estudio 2 y en el Estudio 3, permiten constatar aquella afirmación. Tales cambios en los índices de fiabilidad se explican por la progresiva com-

prensión del sistema de calificación del CRS-CR, así como por la profundización del proceso de aprendizaje, por parte de los codificadores en el curso del entrenamiento. También la experiencia de calificación de cada vez más cuestionarios podría contribuir con esta explicación.

De este modo el CRS-CR aparece como un indicador pertinente y operativo del nivel de reflexión sociomoral. Se convierte así en un indicador del nivel que puede adquirir el pensamiento y la reflexión sociomoral, en cuanto se trata de justificaciones acerca de las acciones morales, justas, buenas y honestas, a lo largo de la adolescencia. Pero aún queda por profundizar el nivel de validez del cuestionario entre participantes de subculturas no urbanas de Costa Rica y de América Latina, así como explorar su pertinencia con jóvenes adultos y con adultos, así como con adolescentes no escolarizados para estudiar la influencia diferenciadora, por un lado de la edad cronológica y, por otro, de la escolarización. De hecho, las características de este cuestionario podrían ser altamente convenientes para estudiar la psicología moral de la adultez mayor, debido a que trata el instrumento de cuestiones en las cuales es posible atribuir gran importancia a problemas existenciales al reflexionar en términos morales lo cual es al mismo tiempo relevante también para las personas adultas mayores (Medrano Samaniego, 1999), debido a los desafíos existenciales, personales y físicos que se enfrentan en esta etapa del ciclo vital.

El examen de las diferencias interindividuales como la edad y el género en el desarrollo sociomoral, se ha basado en la hipótesis según la cual, los puntajes de madurez sociomoral, así como la estructura del estadio global de la madurez sociomoral serían diferentes por grupo de edad, aunque no en cuanto al género de los participantes.

En el caso de las diferencias interindividuales por género, los tres estudios permiten verificar la inexistencia de diferencias. Al contrario, es observada una tendencia homogénea en las respuestas de varones y mujeres en el nivel de reflexión

sociomoral, lo cual es apreciable en el Estudio 1. En los otros estudios (2 y 3), aún cuando las mujeres tienden a ocupar los estadios de madurez más que los varones, esta tendencia no es significativa. Lo anterior es congruente con la forma en que ha sido resuelta la polémica abierta por Gilligan (1982/1986, 1988), en cuanto a las diferencias por género en el desarrollo moral (Skoe, 1998; Nunner-Winkler, 1984). En efecto, es ampliamente aceptado en la actualidad esperar diferencias por género cuando, como Gilligan, el desarrollo moral se evalúa con dilemas sobre la vida real. Sin embargo, cuando se utilizan dilemas hipotéticos, como es el caso en estos tres estudios, no se han encontrado diferencias interindividuales consistentes en los niveles de juicio, reflexión o pensamiento sociomoral (Walker, 1991).

En cuanto a la hipótesis concerniente a las diferencias por edad, el Estudio 3 condensa la tendencia observada en los Estudios 1 y 2. En efecto, el Estudio 3 muestra que la mayor proporción de participantes está concentrada en la estructura de madurez moral del estadio 3 mutua y prosocial. Esto permite determinar un patrón visto a lo largo del Estudio 1 y el Estudio 2. Consiste en que los jóvenes adolescentes entre los 15 y los 19 años tienden a situarse primordialmente en un nivel de reflexión sociomoral característico del pensamiento de tipo mutua y prosocial. Significa que la mayor parte de participantes reflexiona en el plano sociomoral según los criterios de una reflexión de tipo prosocial, en la cual es considerada siempre la perspectiva de la otra persona, tomando en cuenta el nivel de reciprocidad en las relaciones interpersonales (Tapia 2000; Basinger *et al.* 1995; Gibbs, *et al.*, 1992). Este patrón de cambio de las diferencias interindividuales en los niveles de la reflexión sociomoral, es un hallazgo relevante pero de carácter limitado. Por una parte, respalda la importancia del nivel educativo para la descripción y explicación del cambio en el desarrollo sociomoral. Una consecuencia relevante de este punto es que destaca el potencial moral prosocial de la juventud para realizar contribuciones cooperativas y genero-

sas en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, es un hallazgo limitado por ser esta secuencia de estudios de tipo transversal, lo que impide considerar las posibles trayectorias de transformación que sólo pueden apreciarse mediante estudios longitudinales.

El nivel general de madurez sociomoral de los participantes en el Estudio 3 y en los estudios precedentes, es muy similar a los que informan Gibbs *et al.* (1992) y es más alto que el nivel informado por Day y Naedts (1995). Una de las razones que podrían explicar tales diferencias es la gran heterogeneidad de los participantes en el estudio de Day y Naedts (1995) comparada con los participantes de adolescentes en Costa Rica. Sobre la base de varias investigaciones, Walker (1991) y también los estudios de Barba (2001, 2002) en México, subrayan las relaciones relativamente fuertes entre el desarrollo moral y el nivel educativo. Por tal motivo, cabe afirmar que la regla de reciprocidad en las relaciones, propia del nivel de desarrollo mutua y prosocial, es entendida y efectuada por el grupo de participantes en el nivel mutua y prosocial. Además podría significar que, con respecto al entendimiento social y cognitivo, las condiciones requeridas para la adquisición de una identidad personal autónoma están ya presentes; además que este tipo de pensamiento está relacionado con el estadio de desarrollo cognitivo de este grupo etario el cual se caracteriza por tender al pensamiento formal, el cual permite reflexionar más allá de las experiencias personales concretas, tomar perspectiva y reflexionar desde situaciones hipotéticas. En los tres estudios se aprecian esas diferencias, las cuales constatan la incidencia positiva del nivel educativo y las oportunidades de desarrollo cognoscitivo brindadas por éste a los y las jóvenes.

Ahora bien, en cuanto a las relaciones del desarrollo de la reflexión sociomoral con la empatía, cabe notar entre los y las jóvenes estudiados/as, una tendencia convergente con los valores tradicionales de la cultura costarricense –y quizá latinoamericana– asignados a los géneros. Según estos valores cabe suponer a las mujeres más

susceptibles a la reactividad emocional que los varones. Y esto supone que los jóvenes de los grupos estudiados respondieron según una expectativa de conformidad social, la que sería convergente con los valores del grupo de pares en la sociedad costarricense. También por esto, al considerar el nivel de reflexión sociomoral de ambos grupos, varones y mujeres, podría pensarse que también la conservación de esos valores pone en juego de manera positiva, un tipo de comportamiento prosocial cuyos niveles de empatía, a pesar de su adhesión a patrones de convención e integración social, podrían asociarse a un cierto conformismo sociocultural. Sin

embargo pese a este análisis, cabe interponer la cautela en lo dicho y considerar estas indicaciones como provisionales, ya que los índices de consistencia interna obtenidos, aún cuando muestran una tendencia sólida, no son contundentes.

En esta serie de estudios lo que respecta a la fiabilidad del CRS-CR parece quedar bien establecida. Lamentablemente, nuestro examen de la validez convergente es de lejos insuficiente. Por este motivo nuestros resultados en cuanto a la validez del CRS-CR son limitados. Esto implica que en futuras investigaciones la cuestión de la validez deberá ser un asunto de principal interés.

REFERENCIAS

- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (2), 1-23. Recuperado el 26-2-07, <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.html>
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 13, 501-523.
- Basinger, K.S., Gibbs, J.C. & Fuller, D. (1995). Context and the measurement of moral judgment. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 3, 537-556.
- Biaggio, A.M.B., Vargas, G.A.O.; Monteiro, J.K.; Plitzko-Gries, G.; De Souza, L.K.; Vinas, A.C.; Giongo, A.L.; Muller, M.L.P.; Gurski, R.; Tesche, S.L.; Medeiros, M.F. (1998). Moral judgment and attitudinal maturity regarding ecology. *Revista Interamericana de Psicología*, 32, 1, 33-52.
- Bianchi, A.; Summala, H. (2002). Moral judgment and drivers' behavior among Brazilian students. *Psychological Reports*, 91, 3, 759-766.
- Binfet, T. (2004). It's all in their heads: Reflective abstraction as an alternative to the moral discussion group. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 50, 2, 181-200.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 1, 29, 5-19.
- Blasi, A. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. En G. Noam, and T.E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 99-122). Cambridge, Massachusetts y London: MIT.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. En W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behaviour, and moral development* (Vol. 1, pp. 128-139). New York: Wiley.
- Breen, P.E., Diaz, M.C., & Vazquez, M.A.V. (2002). Antisocial behaviour and moral development in under-18's. *Psicothema*, 14, 26-36, Suppl. S.
- Comunian, A.L., Gielen, U.P. (2000). Sociomoral reflection and prosocial and antisocial behaviour: Two Italian studies. *Psychological Reports*, 87, 1, 161-175.
- Cortés Pascual, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18, 1, 111-134.
- Day, J. & Naedts, M. (1995). Convergence and conflict in the development of moral judgement and religious judgement. *Journal of Education*, 177, 1-29.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Ferguson, N; Cairns, E. (2002). The impact of political conflict on moral maturity: a cross-national perspective. *Journal of Adolescence*, 25, 5, 441-451.
- García-Alandete, J. & Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 131-148.

- Gibbs, J.C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. London: Sage.
- Gibbs, J.C., Basinger, K., and Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. New Jersey: Erlbaum.
- Gilligan, C. (1988). Remapping the moral domain: New images of self in relationship. En C. Gilligan, J. Ward & J. Taylor (Eds.), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (pp. 3-19). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1982/1986). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The Psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Krettenauer, T; Becker, G. (2001). Developmental levels of sociomoral reasoning: German version of the Sociomoral Reflection Measure - Short form. *Diagnostica*, 47, 4, 188-195.
- Lepage, M. (1995). Desarrollo sociomoral de adolescentes con conducta prosocial. *Revista Comportamiento*, 4, 1, 3-24.
- Marcia, J., (1993). The status of the statuses: Research review. En J. Marcia (Ed.), *Ego identity: A Handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). New York: Springer Verlag.
- Mestre-Escrivá, M.V., Frías-Navarro, D. & Samper-García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del "Interpersonal Reactivity Index". *Psicothema*, 16, (2), 255-260.
- Mestre-Escrivá, M.V., Pérez-Delgado, E., Frías-Navarro, D. & Samper-García, P. (1999 a). Instrumentos para la evaluación de la empatía. In Pérez-Delgado, E., & Mestre-Escrivá, M.V. (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Medrano Samaniego, C. (1999). El nivel de desarrollo del juicio moral en la tercera edad. Un estudio cualitativo mediante dilemas reales. En E. Pérez Delgado y Vicenta Mestre Escrivá (Coord.) *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 303-318). Barcelona: Ariel.
- Naedts M. & Day J. (1994). *Manuel de codage du "Socio-moral reflection questionnaire" de J. Gibbs*, Unité de Psychologie du Développement Humain, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Nunner-Winkler G. (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. En W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz, *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 348-361). New York: Wiley.
- Rest, J.R. (1975). Longitudinal study of the Defining Issues Test: A strategy for analysing developmental change. *Developmental Psychology*, 11, 738-748.
- Skoe, E.E. (1998). The ethic of care: issues in moral development. En E. Skoe and A. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence. A cross national and life span perspective* (pp. 143-171). London: Routledge.
- Stevenson, S.F; Hall, G; Innes, J.M. (2004). Rationalizing criminal behaviour: The influence of criminal sentiments on sociomoral development in violent offenders and non offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48, 2, 161-174.
- Tapia, N. (2000). *La construction de l'identité personnelle dans le développement socio-moral et le discours religieux. Étude auprès d'adolescents du Costa Rica*. Disertación doctoral en ciencias psicológicas (Promoteur: Pr Dr J.M. Jaspard). Université catholique de Louvain, no publicada.
- Walker, L. (1991). Sex differences in moral reasoning. En W. Kurtines and J.L. Gerwitz (Ed.), *Handbook of moral behaviour y development* (Vol. 2, pp. 333-364). New Jersey: Erlbaum.
- Walker, L. & Hennig, K.H. (1997). Moral development in the broader context of personality. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* (pp. 297-328). United Kingdom: Psychology Press.
- Zerpa, C.E. & Ramírez, J.J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: "Defining Issues Test" (DIT). *Revista de Pedagogía*, 25, 74, 427-450.

Recepción: Octubre, 2005

Aceptación final: Noviembre, 2006

APÉNDICE 1

Cuestionario de reflexión sobre la vida social (crs-cr)

Nombre y apellidos:

Edad:

Teléfono:

Sección:

Fecha de nacimiento:

Sexo: M / F

INSTRUCCIONES

En este cuestionario nosotros queremos conocer cuál es tu opinión sobre algunas cosas importantes que hace la gente. Estamos particularmente interesados en saber por qué, cosas como “hacer promesas”, son importantes para vos. Si estás de acuerdo, intentá ayudarnos a comprender tu pensamiento, escribiendo tanto como podás para explicarnoslo, aunque necesitéis escribir tus ideas más de una vez. Si cada vez podés explicar mejor o utilizar otras palabras para dejar más claro lo que querés decir, eso nos ayudará mucho. Por favor, respondé a todas las preguntas, especialmente las que dicen “¿por qué?”. Si es necesario que escribás en los márgenes de las hojas o por detrás de ellas, podés hacerlo con toda libertad.

1. Pensá en alguna ocasión que hayás hecho una promesa a alguno/a de tus amigos/as. ¿Qué tan importante es para la gente que, siempre que sea posible, puedan mantener las promesas hechas a sus amigos/as?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

2. ¿Deben mantenerse las promesas a los desconocidos? ¿Qué tan importante es para la gente que, siempre que sea posible, mantengan una promesa aún con alguien que apenas conocen?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

3. Y, ¿en cuanto a mantener una promesa a un niño/a? ¿Qué tan importante es para los padres, siempre que les sea posible, el mantener una promesa a sus hijos e hijas?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

4. En general, ¿qué tan importante es para la gente decir la verdad?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

5. Pensá en una ocasión en la que hayás ayudado a tu mamá o a tu papá. ¿Qué tan importante es para los hijos e hijas ayudar a sus padres?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

6. Supongamos que una/o de tus amigas/os necesita ayuda, e incluso podría hasta morir, y que eres la única persona que puede salvarlo o salvarla. ¿Qué tan importante es para una persona (sin arriesgar su propia vida), salvar la vida de una/o amiga/o.

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

7. Y, ¿salvar la vida de cualquier persona? ¿Qué tan importante es para una persona (sin arriesgar la propia vida), salvar la vida a un/a desconocido/a?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

8. ¿Qué tan importante es para una persona vivir, aunque ella no quiera hacerlo?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

9. ¿Qué tan importante es para la gente no coger cosas que le pertenecen a otras personas?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

10. ¿Qué tan importante es para la gente obedecer la ley?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?

11. ¿Qué tan importante resulta para jueces y juezas, mandar a la cárcel a las personas que rompieron la ley?

Escogé una de las siguientes opciones encerrándola en un círculo.

MUY IMPORTANTE

IMPORTANTE

SIN IMPORTANCIA

¿Podrías decir por qué?