


Estudio de los valores y juicio moral en el Perú: una propuesta para la educación

Studies about Moral Values and Moral Judgement in Peru: An Educational Proposal

Walter L. Arias Gallegos
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú
warias@ucsp.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

Recibido: 2014.06.24
Aprobado: 2015.09.25

Resumen

En este artículo se revisan diversos estudios realizados en el Perú sobre la línea de los valores morales y el juicio moral. De ellos se desprenden comentarios críticos que derivan en una propuesta de investigación con una visión más trascendente de los valores, de la mano de la psicología positiva. Se propone el diseño de un programa de conducta prosocial que promueva el desarrollo de valores morales en los niños y jóvenes.

Palabras clave: valores, juicio moral, actitudes, educación

Abstract

The following article presents a critical overlook of several studies conducted in Peru regarding moral values and moral judgement. Based upon those commentaries and those studies, an educational proposal is made, considering a more transcendental vision of moral values, and also considering a positive psychology approach. A program for developing pro-social behavior is proposed in order to promote moral values in children and adolescents.

Key words: moral values, moral judgement, attitudes, education

La educación escolar es un espacio privilegiado para fomentar los valores morales. Sin embargo, las escuelas carecen de estrategias de trabajo científico sobre la educación moral (Frisancho, 1996). En nuestro medio, los trabajos relativos a la moral por parte de los educadores suelen ser un decálogo de valores con algunas sugerencias para la formación, pero no parten de un análisis riguroso del tema ni sustentan sus propuestas en la investigación científica (véase Arribasplata y Quintana, 2005). Otros trabajos recalcan la necesidad de abordar los valores como una vía para mejorar la calidad educativa (Calero, 2002) y, ciertamente, una educación de calidad debe poner especial énfasis en los valores si lo que se desea es formar personas para la vida. Sin embargo, si la escuela no es un ambiente de desarrollo y aprendizaje, disminuye drásticamente su papel como promotora del crecimiento moral de los estudiantes (Barba, 2001).

El presente trabajo brinda información sobre diversas perspectivas teóricas con respecto a los valores morales a partir de estudios realizados en Perú. Posteriormente, sobre la base de este marco de información, plantea algunos alcances con respecto a la formación en valores. En tal sentido, existe la necesidad de revisar las diversas teorías científicas que se han pronunciado con respecto a los valores morales. Estas, aunque son recientes, han hecho un largo tránsito de la filosofía a la psicología hasta convertirse en formulaciones científicas serias, si bien no perfectas.

Históricamente, el estudio de los valores se remonta a la época de oro de la filosofía griega. De hecho, estas consideraciones sobre la moral son más filosóficas que científicas, tendencia que se mantendrá hasta la edad moderna.

Diversas escuelas filosóficas, presocráticas y postaristotélicas, han formulado teorías y conceptos que entienden los valores desde posiciones opuestas. Algunos como Gorgias, Protágoras y Heráclito plantearon una especie de relativismo moral que entendía los valores morales como producciones subjetivas del hombre (Heráclito y otros, 1983). En oposición a ellos, Sócrates, Platón y Aristóteles defendían la existencia de valores trascendentes, y señalaban que la sabiduría era el cauce para llevar una vida recta y virtuosa, lo cual era clave para la felicidad (Aristóteles, 1985).

Para los epicúreos el valor por excelencia era la vida placentera, de manera que todo aquello que produce gozo es bueno. Los filósofos de la escuela cínica despreciaban la moral y las buenas costumbres, mientras que los escépticos consideraban que no podía haber certeza en la determinación de lo bueno y lo malo (Leahey, 2011).

Durante la Edad Media, la moral se ceñía a los principios de la teología cristiana, debido que todo aquello que iba en contra de los dogmas y las enseñanzas de la Iglesia era considerado malo, pecaminoso e inmoral. Tras la Reforma (en el siglo XVI), la teología protestante fundamentará la práctica de valores morales sobre la voluntad de los individuos (Hubeňak, 2008).

En los siglos que corresponden a la Edad Moderna la ética se basa filosóficamente en el imperativo de la razón, independientemente de la fe. En otras palabras, la moral puede y debe ser examinada a la luz de la lógica al margen del saber teológico o de la metafísica. Los idealistas postulaban un humanismo según el cual «el hombre es esencialmente bueno, pero la sociedad lo corrompe» (Rousseau, 1971).

El positivismo por otra parte, asume un relativismo moral que busca las causas de la moral en el terreno empírico (Comte, 1998). Hay que agregar que las teorías filosóficas de la Edad Moderna influyen en las corrientes y las escuelas filosóficas de la Edad Contemporánea. Así, las propuestas psicológicas que surgen en el siglo XX llevan implícitamente una cuota filosófica de los postulados precedentes: por ejemplo, las ideas de Rogers (1997) sobre la conducta moral comparten la visión romántica de Rousseau, mientras que la teoría de Kohlberg tiene un trasfondo positivista que se aparta de una visión trascendente de la moralidad (Murillo, 2015).

Es así que, de la mano de la psicología, el estudio de la moral toma cuerpo con la investigación científica, y se desarrollan planteamientos con un anclaje en la ciencia, que brinda —hasta cierto punto— nuevas posibilidades para la comprensión de la conducta humana.

De todo lo dicho, aunque existen diversas posturas que abordan los valores morales, podemos diferenciar tres amplios enfoques dentro de los que se ubican las diversas teorías morales: el universalismo plantea que los principios éticos son aplicables a todas las personas independientemente de la cultura; el prescriptivismo, compatible con la teología católica, señala que es necesario obedecer los principios éticos; para el cognitivismo —surgido de la psicología—, la acción moral secunda los razonamientos morales (Barrios, Barbato y Branco, 2012). El universalismo y el prescriptivismo son compatibles, ya que ambos plantean que los valores morales son trascendentes; el enfoque cognitivo, por su parte, señala que son relativos.

Estudios sobre los valores y el juicio moral en el Perú

Como hemos visto, el estudio de la moral ha sido un tema predominantemente abordado por la filosofía y la teología. Es solo en los últimos tiempos que se han llevado a cabo estudios científicos sobre la moral desde el campo de la psicología. Uno de los primeros psicólogos en investigar la moral fue Jean Piaget (1896-1980), para quien la moral del niño pone acento en los aspectos cuantitativos más que cualitativos (Arias, 2008), debido a que hay todavía en edades tempranas un predominio de lo sensorial por sobre lo cognitivo. Cuando el niño pasa a una etapa de razonamiento lógico su razonamiento moral es también más complejo, de modo que cuando atraviesa por el periodo de las operaciones formales, es capaz de hacer formulaciones morales en términos abstractos (Piaget, 1994).

Los estudios de Piaget parten de analizar las actitudes de los niños en relación con las reglas del juego y la noción que manejan de la justicia. Por ende, se concluye que el desarrollo moral no es un proceso de imposición de reglas sino un proceso que exige la transformación de estructuras cognitivas en estrecha relación con el desarrollo cognitivo. En tal sentido, podemos decir que el estudio del desarrollo moral desde una perspectiva constructivista se inició con Piaget, y esta tradición iniciada por él ha continuado dominando los estudios sobre el desarrollo moral (Barrios, Barbato y Branco, 2012).

Un autor que se ha basado en las ideas de Piaget para plantear una importante teoría del desarrollo del juicio moral es Lawrence Kohlberg (1927-1987). Este autor se basó en los dilemas morales de Piaget para analizar el razonamiento moral de las personas, y encontró que el juicio moral está determinado por el desarrollo cognitivo. Kohlberg propuso entonces una teoría del desarrollo del juicio moral en tres niveles y con dos etapas cada uno.

Cuadro 1

Etapas del desarrollo del juicio moral de Kohlberg

Nivel de desarrollo moral	Estadio
I. Preconvencional. Perspectiva individualista autocentrada	1. Moral heterónoma: orientación del castigo-obediencia y perspectiva social-egocéntrica. 2. Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio: se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades; dejar a otros hacer lo mismo.
II. Convencional. Perspectiva de miembro de la sociedad	3. Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y de conformidad interpersonal: la perspectiva social del individuo con otras personas. 4. Moral del sistema social y de conciencia motivada por cumplir el deber aceptado y sustentar las leyes: la perspectiva social; distinguir entre el punto de vista interpersonal y el social.
III. Postconvencional. Perspectiva «anterior a la sociedad», no relativa o de razonamiento de principios	5. Moral del contrato social o de utilidad y de los derechos individuales: la perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal. 6. Moral de principios éticos universales: la perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, debido a que las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

Fuente: Kohlberg, 1992.

En el primer nivel, conocido como *preconvencional*, las normas morales no son comprendidas como tales porque priman los intereses individuales. Este nivel comprende el estadio de la moral heterónoma, en el que juzgar un hecho como bueno o malo depende de consecuencias como el castigo o la recompensa, y el estadio del individualismo instrumental, que juega un papel importante para los fines personales propuestos (Kohlberg, 1992). Aquí, el siguiente nivel moral, llamado *convencional*, ya existe, por lo que las normas se adoptan como parte de la identificación del grupo. Aquí encontramos el tercer estado, basado en la moral de las relaciones, donde priman las expectativas interpersonales mutuas y la conformidad interpersonal para juzgar moralmente algo. Por último en el cuarto estadio, de la conciencia y el sistema social, el individuo comparte los puntos de vista con su grupo social (Frisancho, 1996).

En el tercer nivel, llamado *de la moralidad postconvencional*, la persona se rige por principios universales que comprende y elige. Sin embargo, dentro de él, en el estadio cinco, se vivencia un relativismo moral en el que reconoce la necesidad de pactar un contrato social, mientras que en el estadio seis se asumen principios éticos universales, priorizando al ser humano como valor fundamental (Kohlberg, 1992).

En resumen, las investigaciones de Kohlberg enfatizan los aspectos universales del razonamiento moral partiendo del paralelismo entre desarrollo cognitivo y desarrollo moral (Barrios, Barbato y Branco, 2012). De hecho, diversos estudios han corroborado la relación entre el juicio moral y el desarrollo cognitivo, sobre todo en contextos educativos. En nuestro país, un estudio realizado por Bello y Mejía (1993) encontró que en una muestra de alumnos de Lima, la relación entre el nivel de desarrollo moral y el nivel de pensamiento fue de 0.80 mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

La edad ejerce una influencia significativa sobre el razonamiento moral (Matalinares et al., 2009). En un estudio realizado con 64 sujetos de nivel socioeconómico medio, Maluf (1986) encontró que los adolescentes de 14 años se ubicaban en el estadio 3 de desarrollo moral, y los de 16 a 18 años se ubicaban en el estadio 4. En otro estudio, realizado en Arequipa, se encontró que los estudiantes universitarios presentan niveles superiores de juicio moral en comparación con los estudiantes de 5.º de secundaria (Osorio, 2011), lo cual sugiere que a medida que se tiene más edad, el juicio moral se incrementa.

También se ha visto que las mujeres suelen tener un nivel de desarrollo del juicio moral superior al de los varones. En la investigación de Chumbe (2011) se pudo corroborar esto en una muestra de 238 alumnos de 5.º de secundaria, al igual que en el estudio de Barba (2001), en una muestra de 1191 estudiantes. Estas diferencias se podrían explicar debido a que las niñas adoptan tempranamente una percepción relacional y comunitaria del mundo, mientras que los niños se interesan en objetivar

y controlar el medio ambiente. León (2013) ofrece una explicación evolucionista para estas diferencias entre varones y mujeres que se plasman en diversas conductas sociales; según este autor, dado que los hombres se dedicaban a la caza y las mujeres al cuidado de la familia, es probable que los primeros desarrollaran una orientación más individualista, mientras que las segundas, un repertorio de habilidades sociales más amplio que los varones.

Con respecto al tipo de gestión de las instituciones educativas, se ha observado que los alumnos de escuelas públicas y privadas y de universidades públicas tienen un nivel bajo de juicio moral, mientras que los de universidades privadas tienen un nivel medio (Osorio, 2011). No obstante, este dato puede considerarse controvertido, pues en el estudio de Chumbe (2011) los alumnos de escuelas públicas presentaron mayor juicio moral que los pertenecientes a instituciones educativas privadas. Nótese que el estudio de Osorio fue hecho en Arequipa, y el de Chumbe en Lima, lo que podría explicar estas diferencias.

Otros estudios han reportado que el juicio moral es menor en los delincuentes (Eliás, Mojica, Pardo & Scappini, 1988), y que hay una relación directa entre el juicio moral, el cuidado del medio ambiente (Chumbe, 2011), y la conducta prosocial (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). También hay evidencia de que en los países de menor desarrollo socioeconómico el proceso de crecimiento del juicio moral es más lento (Barba, 2001).

En el Perú, se ha visto que los estudiantes que provienen de zonas rurales tienen un nivel de juicio moral inferior al de sus pares de zonas urbanas. También se ha encontrado que el juicio moral presenta una distribución normal en la población. En el estudio de Matalinares (2009), realizado con 355 estudiantes de 5.º de secundaria (de ambos sexos) de Jauja y Lima, se halló que el 94 % de la muestra se ubica en un nivel convencional, y solo un 3.5 % alcanza un nivel postconvencional.

También existen experiencias de aplicación de programas para mejorar la conducta moral. Por ejemplo, durante siete semanas Frisancho (1996) sometió a un grupo de estudiantes a un programa de diseño instruccional, basado en lecturas y actividades para desarrollar la complejidad cognitiva; después de la experiencia reportó que no hubo cambios en el juicio moral entre el antes y el después, en ninguno de los grupos de experimentación.

Por otro lado, si bien la teoría del desarrollo moral de Kohlberg se ha verificado en diversas culturas (Maluf, 1986), todavía falta resolver algunas cuestiones (Good y Brophy, 1999). Una de ellas es que se da énfasis solamente al aspecto cognitivo de la moral, cuando es posible apreciar tres componentes de la moralidad: el afecto moral, el juicio moral y la conducta moral (Delgado & Ricapa, 2010). El juicio moral, entendido como un proceso psicológico que nos permite reflexionar sobre nuestros

valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Chumbe, 2011) solo cubre el aspecto cognitivo. En cuanto al aspecto afectivo, la empatía ha sido identificada como el recurso fundamental para el comportamiento moral (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011), además de la templanza y otras virtudes que nos permiten regular los afectos (Diez Canseco, 2011), mientras que la conducta prosocial sería una de las formas de conducta moral (Moñivas, 1996).

Otra crítica señala que si la moral es obra de un grupo determinado, aquella debería considerarse una acción situada en contextos socioculturales particulares. Esta postura se concentra en el aspecto conductual desde el enfoque sociocultural de Vigotsky (véase Vigotsky, 1979; 1995). Siguiendo esta perspectiva, dado que el funcionamiento moral es internalizado a partir de un grupo social, debe ser visto como un proceso psicológico complejo que abarca dimensiones de interdependencia mutua y no solo como un proceso unívoco.

Además de ello, la cognición socializada debería orientarse hacia conductas congruentes, ya que muchas veces se incurre en faltas morales, a pesar de saber que lo que se hace es malo. Por ello, para la perspectiva sociocultural, decir y hacer constituye una unidad de análisis inseparable (Barrios, Barbato y Branco, 2012). Esto nos ubica en un problema aún mayor para los enfoques cognitivos, ya que si una persona tiene un juicio moral alto, esto no significa que obre conforme a su razonamiento moral. Un ejemplo es el caso de las psicopatías, donde algunas personas con trastorno de personalidad antisocial que presentan un nivel de juicio moral adecuado no obran de acuerdo a ese nivel de desarrollo moral (Luengo y Carrillo, 1995). El caso de las psicopatías, empero, obedece a otras causas, amén de que existen diversos tipos de perfiles psicopáticos, lo cual complica el tema y fundamenta parcialmente nuestras interrogantes.

De esto se desprende la necesidad de analizar las relaciones entre el juicio moral y los valores morales, ya que ambos constructos, si bien abarcan fenómenos similares, no son lo mismo. Lo moral implica valoraciones sobre lo bueno y lo malo, de ahí su relación con el juicio moral; por su parte, los valores son creencias centrales, referentes a estados de ánimo o conductas deseables que trascienden situaciones específicas y que guían la selección y evaluación de comportamientos, personas y eventos (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). En ese sentido, entre el juicio moral y los valores morales median las elecciones; por tanto, el contenido moral está relacionado con la elección, las normas y los elementos utilizados en las respuestas que los sujetos dan a los dilemas morales. Como dicen García-Alandete y Pérez-Delgado (2005), los valores se adquieren vía socialización, pero es tarea personal jerarquizarlos.

La moralidad implicaría asumir un conjunto de principios metaéticos que no son neutros, sino que nos obligan a asumir una posición y actuar consecuentemente

con ella. En consecuencia se espera que el desarrollo moral se refleje en la acción moral, que abarca la conducta y la motivación (Barrios, Barbato y Branco, 2012); en otras palabras, los valores morales determinan el juicio moral. No obstante, las investigaciones sobre la moralidad se han centrado preferentemente en este antes que en los valores, en parte porque el estudio de estos últimos alude indefectiblemente a cuestiones de orden filosófico, y por eso, según algunos autores, los valores quedarían fuera del terreno de la ciencia (McGuigan, 1996).

Felizmente, si bien durante mucho tiempo los estudios sobre el juicio moral estuvieron basados en los aportes de Kohlberg, en la actualidad existen otros marcos explicativos que superan las limitaciones anteriormente referidas. La teoría de Lind, por ejemplo, otorga un componente afectivo al juicio moral. Su modelo es integracionista y se conoce como la teoría dual del juicio moral (Lind, 2000). Según esta, se deben considerar cuatro aspectos de la moralidad: los ideales o principios morales, las capacidades morales, la relación de los ideales morales con la conducta y la necesidad de formación moral.

Los ideales o principios morales constituyen el componente afectivo motivacional de la conducta moral, mientras que las capacidades morales abarcan aspectos individuales y sociales; sin embargo, ambas forman parte del juicio moral. La relación entre los ideales y la conducta moral habla de una brecha entre el pensar y el obrar. Sin embargo, es a través de la formación que esta brecha se hace más corta (Lind, 2007). Así, la teoría de Lind pone énfasis en las relaciones entre el juicio moral (entendido como una capacidad) y la conducta moral, que se encuentra mediada por la educación. La teoría tiene, por tanto, importantes implicancias para la educación, y puede ser un modelo muy útil para explicar y promover la conducta moral desde la familia y la escuela. Por ejemplo, un estudio reciente sobre la teoría de Lind realizado en Arequipa, señala que las personas casadas tienen un mayor nivel de juicio moral en comparación con las que se divorcian, y que podrían estar mediando asunciones unilaterales de los propios puntos de vista de los cónyuges como desencadenantes de conflictos matrimoniales (Murillo, 2015).

Por otro lado, Gibbs propone el término *reflexión sociomoral* para referirse a la reflexión estructurada en dos aspectos: la comprensión de la naturaleza de las relaciones entre las personas y la reflexión estructurada por las transacciones que se dan en las relaciones. Este enfoque, de corte sociocultural, aborda la moralidad desde la interdependencia de los juicios de las personas. De acuerdo con este modelo se observan dos niveles y cuatro estadios del desarrollo moral (Grimaldo y Merino, 2010).

El nivel moral *inmaduro* contempla los estadios unilateral y fiscalista de la moral heterónoma de Piaget. El segundo estadio, llamado *de intercambios interindividuales*, precede al tercer estadio, conocido como *de conducta prosocial*, mientras que el

cuarto estadio implica una *visión sistémica* de la sociedad, cuyos contenidos tienen lugar a partir de los intercambios que se generan entre las personas.

De acuerdo con esta teoría, el razonamiento prosocial y los juicios morales llegan a ser menos egocéntricos y más orientados a otro —así como más abstractos— a medida que se tiene más edad (Matalinares et al., 2009). El comportamiento prosocial o social proactivo es un patrón de conducta representado por un conjunto de valores, actitudes, hábitos y creencias circunscritos a un estilo de vida que tiene como prioridad el bienestar de los demás.

Diversas teorías explican la conducta prosocial. Desde un enfoque evolucionista se recurre a tres mecanismos: el parentesco, el altruismo recíproco y la selección grupal. Según estos, y dentro de la lógica de la conservación, tiene mayor sentido brindar ayuda a nuestros familiares, a quienes nos apoyan y a quienes son parte de nuestro grupo en los diversos escenarios de la convivencia humana. Estas explicaciones señalan que es más beneficioso ayudar en estos casos porque la ayuda brindada retorna a nosotros, lo que supone que es más difícil ayudar a personas con las que no se tiene ninguna vinculación familiar, amical, laboral, o de alguna otra naturaleza, o a quienes se sabe que no harán nada por nosotros.

El enfoque cognitivo señala que existe relación entre el juicio moral y la conducta prosocial, de modo que a mayor madurez, mayor será esta última. La teoría del aprendizaje social considera que es a través de la experiencia directa y el modelamiento que se produce el aprendizaje de conductas de ayuda (Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher, 2011). De esta manera, tenemos que la conducta prosocial es un componente básico de la moralidad, ya que la conducta moral se opone al individualismo. De ahí que las posturas socioculturales son más pertinentes para comprender los valores.

La razón por la que la conducta prosocial se vincula con los valores es que implica la programación de metas y objetivos vitales. Cuanto más detallados y mejor organizados sean estos objetivos y metas personales, la visión del futuro será más clara (Moscoso, 1996). Un mediador de la ocurrencia de la conducta prosocial es la empatía, y al igual que en el caso del juicio moral, es mayor en adolescentes que en niños. El desarrollo de la empatía depende del entorno sociocultural y la crianza (Rey, 2003), y predice hasta cierto punto el ajuste correcto de la persona a la sociedad, ya que se ha probado que así como una empatía elevada está relacionada directamente con la conducta prosocial, una baja capacidad empática se asocia con la conducta antisocial (Arias, 2013a).

El conocimiento de nuestros valores eleva nuestro autoconcepto, lo cual nos permite regular mejor nuestra conducta. Por ende, tanto el desarrollo de la moral como el de los afectos y la cognición se mueven desde fuera hacia adentro, desde la imposición

(moral heterónoma) hacia la autorregulación (Vigotsky, 1979; 1987): mientras más se conoce una persona a sí misma, mejor regulará su conducta.

La identidad tiene, por tanto, una injerencia notable en la autorregulación del comportamiento y, por tanto, sobre la conducta moral y los valores. En relación con estas ideas, algunos estudios indican que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas en el autoconcepto moral-ético, pero más bajo en el autoconcepto físico. Así mismo, el clima familiar moral y religioso tiene una relación estable con los factores del autoconcepto. Junto con ello, los adolescentes que perciben que sus familias los animan a expresarse y a actuar libremente tienen mayor autoconcepto. Finalmente, mientras la familia está más vinculada con actividades culturales e intelectuales, mayores son las puntuaciones en el yo moral-ético (Mestre, Samper y Pérez-Delgado, 2001).

En resumen, los valores sirven de base tanto para las actitudes como para las conductas. Sin embargo, la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg garantiza solo hasta cierto punto que un razonamiento moral alto se relacione con una conducta moral concreta, amén de que el juicio moral no es lo mismo que los valores morales.

En ese sentido, una teoría que toca estos aspectos y que goza de amplia aceptación es el modelo propuesto por Schwartz. Su teoría se ha trabajado en 97 muestras de 44 países de todo el mundo y los resultados han confirmado su estructura de valores motivacionales. Se trata de una teoría integral sobre la estructura del sistema de valores que ha permitido sistematizar el estudio de los valores y su relación con las conductas. Para Schwartz, los valores tienen las siguientes características: (a) son conceptos o creencias; (b) pertenecen a estados finales del ser; (c) son conductas deseables; (d) trascienden situaciones específicas; (e) guían la selección o la evaluación de la conducta; y (e) están ordenados por su importancia relativa para un individuo o una cultura (Escorra, 2003).

El principal aspecto que organiza el sistema de valores es el tipo de meta motivacional que representa cada valor. Los valores motivacionales, según el modelo de Schwartz, son diez: hedonismo, seguridad, poder, logro, autodirección, conformidad, universalismo, estimulación, tradición, benevolencia; estos se pueden agrupar en cuatro categorías y dos dimensiones con sus polos opuestos. Dentro de la dimensión de autotranscendencia vs. autopromoción se ubican, por un lado, la benevolencia y el universalismo, mientras que del otro, el poder y el logro. En la dimensión de conservación vs. apertura al cambio están la tradición, la conformidad y la seguridad, así como la autodirección y la estimulación, respectivamente (véase figura 1).

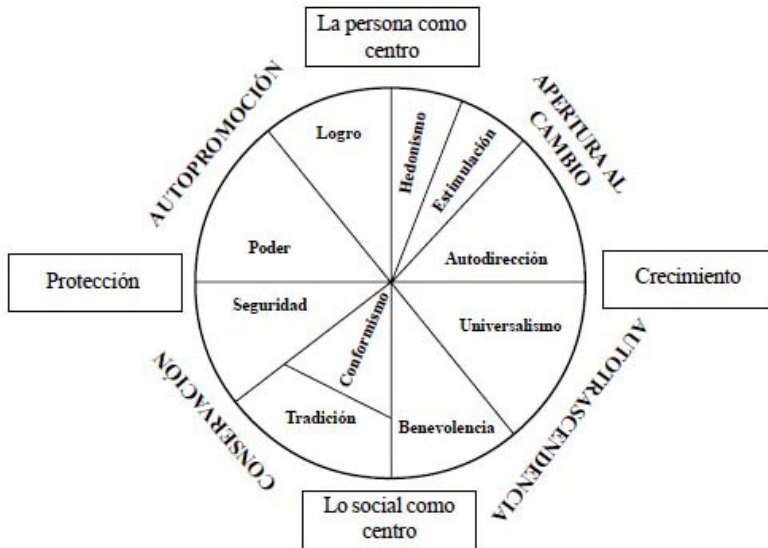


Figura 1. Modelo de la teoría de valores humanos de Schwartz. Fuente: Ecurra, 2003.

Los estudios realizados en el Perú, siguiendo esta teoría, confirman una relación entre el juicio moral y los valores interpersonales de conformidad, reconocimiento y benevolencia (Matalinares et al., 2009). Ecurra (2003) encontró que en una muestra de estudiantes peruanos los valores morales más apreciados son la autodirección, el universalismo y la benevolencia. Lo más interesante fue que encontró diferencias según el estrato social; mientras en el estrato social bajo predominaban los valores de tradición y seguridad, en el medio predominaron los de logro y poder, y en el alto, la benevolencia y el hedonismo. Esto parece indicar que las personas de nivel socioeconómico bajo están orientadas hacia valores más tradicionales; que las de clase media están preocupados por ascender socialmente y desarrollan valores de autopromoción; las de clase alta desarrollan valores de autotrascendencia.

Evidentemente, los resultados encontrados —aunque novedosos— no son concluyentes. Otros estudios han encontrado algunas contradicciones con respecto a la teoría de Schwartz. Por ejemplo, un estudio realizado por Espinosa, Ferrándiz y Rottenbacher (2011) halló, como era de esperar, que el comportamiento prosocial se encuentra inversamente relacionado con los valores individualistas. Sin embargo, lo inquietante fue que en un grupo de personas que acudieron en ayuda de las víctimas del terremoto que sufrió la ciudad de Pisco, el 15 de agosto del 2007, los valores de autotrascendencia no permitieron discriminar la expresión de conductas prosociales; por otro lado, sí se asociaron los valores de

autotranscendencia con la empatía, y aquellas personas que ayudaron a otros reportaron mayor crecimiento espiritual.

En otra investigación que llevaron a cabo Grimaldo y Merino (2010), siguiendo la teoría de Schwartz, se señala que entre quienes trabajan hay más tolerancia hacia actividades moralmente controvertidas como el aborto, la prostitución u otras. Los autores creen que esto podría deberse a que el trabajo potencia el sentido de autonomía, lo cual genera un distanciamiento en la asunción de valores más tradicionales. Algo similar se ha visto también en trabajos foráneos, donde los hombres se muestran más permisivos ante cuestiones moralmente controvertidas en comparación con las mujeres; también se ha encontrado que la moralidad en los jóvenes se orienta más por la ley que por la sanción social o la honorabilidad personal, y que existe una grave desvalorización de la vida (Mathiesen, Mora y Castro, 1998).

No son muchas las investigaciones sobre la línea teórica schwartziana realizadas en el país. Algunos estudios que siguen vertientes teóricas alternativas indican que los hombres les dan valor a las relaciones interpersonales, y las mujeres, a las normas y la higiene (Matalinares et al, 2009). Otra investigación realizada por García-Alandete y Pérez-Delgado (2005) hace notar que los valores más importantes para los universitarios españoles son la seguridad familiar, el amor, la sabiduría y el respeto. Este trabajo también comunicó que mientras han cobrado mayor relevancia los valores patrióticos, los religiosos han decaído en importancia. Otro aporte de este estudio fue que encontró que el nivel convencional moral se relaciona con la vida confortable y la seguridad familiar, mientras que con el nivel postconvencional moral se asocian valores tales como la libertad, el equilibrio y el amor (García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005).

Podemos apuntar algunas particularidades de los estudios peruanos aquí reseñados sobre la moral. Primero, se trata de estudios psicológicos en el campo de la psicología educativa que han trabajado con muestras de escolares y universitarios. Segundo, la mayoría de estudios se centra en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y en la teoría de los valores motivacionales de Schwartz. Como tercera particularidad tenemos que se trata de estudios descriptivos y correlacionales. Finalmente debemos notar que, aunque los resultados son académicamente relevantes, carecen de un soporte teórico más allá de las propuestas cognitivas y socioculturales sobre las que se sustentan.

Es ante este escenario que vamos a sugerir un modelo de trabajo que, sin pretensiones de convertirse en una teoría, podría ayudar a los profesionales vinculados con la psicopedagogía, la educación o la psicología educativa a promover el desarrollo de valores en la escuela, sin dejar de lado el papel de la familia en este delicado proceso formativo.

Una propuesta para la investigación y la formación en valores

El estudio y la comprensión del desarrollo moral son vitales para el entendimiento del desarrollo humano integral. Por ello, la educación debe propender al desarrollo de una moral para una vida autónoma y responsable (Barrios, Barbato y Branco, 2012). Sin embargo, la formación de valores no es una responsabilidad únicamente de la escuela, sino que es tarea también de la familia y de la sociedad misma.

Con respecto a la familia, los padres son los primeros modelos de ser y de vivir que tienen los hijos. Son ellos quienes les transmiten una visión de la vida (Delgado & Ricapa, 2010) compuesta por creencias, costumbres, hábitos y valores. Ya hemos visto cómo la familia puede ejercer un impacto negativo sobre la formación y el desarrollo de la persona cuando las condiciones socioculturales no son las más adecuadas (Arias, 2013a). Por otro lado, las familias mejor integradas favorecen el desarrollo armonioso de sus miembros (Arias, Castro, Domínguez, Masías, Canales, Castilla y Castilla, 2013).

Sin embargo, esta integración depende de diversos factores que hacen de la familia un sistema complejo. Esto ocurre porque la familia no es un monolito, sino que se encuentra en constante renovación, pues responde a necesidades variadas según el ciclo de vida familiar. Además, dentro de las familias es posible identificar subsistemas con límites y jerarquías propios, de los que se desprenden los roles de cada miembro. En tal sentido, las investigaciones indican que las familias mejor adaptadas y funcionales tienen límites definidos y jerarquías claras (Arias, 2012).

La familia ejerce una influencia decisiva en el desarrollo moral de los hijos. Delgado y Ricapa (2010) encontraron que el 64 % de las familias de su muestra —conformada por estudiantes universitarios— se podía considerar dentro de la categoría de *familia dispersa*, mientras que el 51 % de dichos estudiantes se ubicaba en el nivel convencional de desarrollo moral. De hecho, los autores encontraron que existía asociación entre el nivel de desarrollo moral y el tipo de familia: los estudiantes que provenían de las familias menos cohesionadas presentaban un juicio moral más bajo. Recientemente, dos nuevos estudios, uno en Lima y otro en Arequipa, han encontrado que la felicidad se relaciona con la cohesión familiar (Alarcón, 2014), y la integración familiar (Arias, Masías, Salas, Yépez y Justo, 2014), por lo que podemos señalar que la familia influye en el bienestar de sus miembros.

Es importante entonces que los padres pongan especial énfasis en el desarrollo moral de sus hijos. Para ello se debe inculcar —según el nivel de madurez del menor— reglas de acción que puedan interiorizar hasta que se conviertan en hábitos. No se debe esperar a que sean mayores para que asuman responsabilidades y obedezcan normas, ya que a medida que pasa el tiempo, se van acostumbrando a patrones de conductas negativas e indeseables. Esto torna más difícil el proceso de formación,

tanto en la familia como en la escuela. Makarenko decía por eso, que «Es más fácil educar que reeducar» (Makarenko, 1979, p. 25). Esto supone entonces que los padres deben actuar en el momento adecuado conforme el niño se desarrolla (Isaza, 2013). Los valores se educan con el ejemplo y se cultivan haciendo. Esto quiere decir que los padres deben ser modelos positivos para sus hijos, además de brindarles las oportunidades que hagan falta para poner los valores en práctica.

Lo último mencionado es esencial para el proceso de formación en valores, ya que estos se aprenden en la praxis y no en la teoría. Conocer los valores puede ayudar al proceso formativo de la persona, pero es insuficiente si no se fomenta su cumplimiento. Por otro lado, para que los hijos desarrollen valores morales sólidos son muy importantes la aceptación incondicional de sus padres, las expectativas que proyectan los estos sobre sus hijos y el nivel de autonomía que les conceden (Rogers, 1997). La calidad de intercambios entre padres e hijos y la toma de decisiones compartidas contribuyen al desarrollo de competencias autónomas y valores morales (Mestre, Samper y Pérez-Delgado, 2001).

Las interacciones familiares son, en consecuencia, una actividad fundamental para el desarrollo moral, ya que es en el contacto entre padres e hijos que los valores pueden ser interiorizados. Las interacciones familiares tienen lugar en las actividades conjuntas que realiza la familia y que, entre otras cosas, dan cuenta de la integración familiar. Sin embargo, en una reciente investigación de Domínguez, Aravena, Ramírez y Yauri (2013) se señala que los estudiantes de escuelas privadas prefieren comunicarse más con su madre que con su padre, y que los estudiantes de escuelas públicas tienen mayor frecuencia de intercambios verbales negativos con sus padres, que sus pares de instituciones privadas. Estos resultados son un claro indicador de que las comunicaciones entre los miembros de la familia no son del todo satisfactorias.

En otro estudio realizado en la ciudad de Arequipa se encontró que el nivel de integración familiar en una muestra de 844 familias era bajo, y que entre las variables que mejor predicen la integración familiar figuran el grado de instrucción de los padres y su estado civil (Castro, Arias, Domínguez, Masías, Salas, Canales y Flores, 2013).

Estos datos suponen un reto muy grande para las escuelas, pues en muchos casos —si no son la mayoría— deben asumir la responsabilidad de las familias en el proceso educativo de los niños, sobre todo cuando estas han hecho una labor deficiente. Por injusto que parezca, las escuelas se convierten así en un lugar privilegiado para la formación en valores, si bien esta función es inherente a la escuela. Ante la falta de pertinencia de parte de los padres, la escuela parece ser la última frontera formativa de los valores morales, con las exigencias y dificultades que esto implica.

Por otro lado, la personalidad y los valores morales se amalgaman, de modo que entre ambos existen mutuas interdependencias y premisas compartidas. Estas premisas son de orden biológico, psicológico y social. En un estudio que pretendía valorar las relaciones entre los valores y la personalidad en 252 adolescentes se halló que los varones tenían una personalidad extrovertida y estable, así como valores más altos en independencia y liderazgo, mientras que las mujeres eran más introvertidas e inestables, además de obtener puntuaciones superiores en los valores de benevolencia, soporte y reconocimiento (Gómez, 1985). Esto también es una muestra de cómo el sexo puede generar diferencias cardinales en los valores y la personalidad de los jóvenes. Podemos decir, entonces, que los valores forman parte de la personalidad, ya que definen a la persona; no obstante, dada su constancia y su prominencia social, se constituyen en una parte nuclear del carácter, imprimiendo el sello conductual característico en cada persona.

No es que la universidad o la enseñanza superior no tengan como una de sus metas la formación de valores; lo que ocurre es que en dichas instancias los valores que se forman son de carácter deontológico, y se constituyen sobre la base de los valores adquiridos en la familia y la escuela. En ese sentido, para cuando concluye la adolescencia la personalidad está ya casi formada, al igual que el sistema de valores personales (Craig, 1999). Para colmo, en la universidad muy poco se hace para contrarrestar los efectos negativos de una educación deficiente en etapas precedentes.

En la actualidad vemos que los valores de los universitarios dejan mucho que desear. Por ejemplo, en un estudio con universitarios y no universitarios de Loli y López (2002) se evidenció que los valores organizacionales más importantes para los primeros en contextos laborales son el servicio al cliente, la limpieza y la calidad del producto, mientras que los menos importantes son la honradez, el respeto a la persona y la responsabilidad. Es posible extraer dos conclusiones de esta información: la primera es que la formación universitaria no deja una huella en los estudiantes; sin embargo, también nos hace notar que hay una primacía de los valores comerciales por sobre los humanos. Esta situación tiene su correlato en la crisis de las instituciones universitarias, que han perdido sus valores fundacionales de carácter académico, científico y humanístico, y que se han convertido en meras fábricas de títulos universitarios, cubriendo la demanda de un amplio sector de la población que desea ser profesional sin la vocación suficiente para dedicarse a una vida de estudio en la universidad (Arias, 2003; 2013b).

Ahora bien, es en las escuelas que recientemente se está poniendo atención al problema de los valores a raíz de la alta ocurrencia de *bullying*. En esa línea se han propuesto diversas medidas de intervención, tales como las campañas informativas sobre acoso escolar, los programas de concientización y sensibilización, la elaboración de guías de actuación para profesores, la realización de foros formativos, y las orientaciones profesionales a distintos sectores de la comunidad educativa (Puccinelli, Ramírez-Gastón y Rivera, 2011).

Todo esto se plasma en la formulación de un proyecto *antibullying* que, para ser eficaz, debe surgir de una decisión política institucional y educativa, contar con una estructura organizativa apropiada, a través del diseño de protocolos de respuesta, la inserción de contenidos del *bullying* en el currículo, la elaboración de redes de prevención escolar (Fernández, 2005) y una orientación sistémica y social de las acciones a seguir, entre otras (Arias, 2008).

Pero lo más importante, no es centrarse en el *bullying*, sino en el abordaje de contenidos de la educación moral, y a partir de allí insertar estas propuestas (Arias, 2014). De ahí que se deba poner énfasis en la formación de la igualdad, el autocontrol, los derechos humanos, el aprendizaje de la reciprocidad, el altruismo, el manejo de las emociones, la generosidad, el trabajo en equipo y la mediación de conflictos (Avilés, 2012).

Evidentemente, la educación de los valores se sustenta en una visión antropológica que define la clase de hombre que se desea formar (Merani, 1969). Así, los valores concuerdan con nuestras concepciones de la vida y del hombre (Matalinares et al., 2009). En ese sentido, los valores se desarrollan tan adentro de la persona que forman parte de su yo más profundo y se manifiestan a través de su sistema de valores. En un sentido más amplio, podemos distinguir diversos tipos de valores (familiares, comerciales, motivacionales, etc.), pero los valores morales tienen que ver con la conducta moral, los afectos morales y las actitudes morales.

Mucho se ha dicho acerca de la variabilidad social de los valores, y de cómo valores que son preponderantes en una cultura no lo son en otra. ¿Los valores pueden cambiar? La respuesta es sí, en la medida que cambian las sociedades cambian también los valores. Los valores familiares que eran considerados importantes hace 50 años, no son los mismos. Se puede observar en la cotidianidad que sentarse a comer en familia y saludar a las personas mayores son prácticas cada vez menos frecuentes. Los valores morales también pueden cambiar, pero solo a nivel de sus manifestaciones, pues su esencia es siempre la misma ya que este tipo de valores son trascendentes y universales. Lo correcto siempre será bueno y lo malo siempre será pernicioso. Pero ¿qué es bueno y qué es malo? Es este un tema que requiere de un abordaje filosófico y hasta teológico que escapa a nuestros fines por ahora.

Lo que vamos a proponer es un listado de valores con sus respectivos indicadores, en los que se puede apreciar el concepto de cada valor y las cualidades que debe exhibir la persona que lo posee (véase cuadro 2). De este modo, su aplicabilidad en la formación puede encontrar diversas modalidades, ya sea fuera o dentro del aula. El presente listado puede ser usado con fines de investigación, de evaluación actitudinal en la escuela o la casa, u otros. La bondad de este listado es que permite concretizar los valores en indicadores que hacen más objetivas sus valoraciones.

Tabla 2
Valores morales y sus respectivos indicadores

VALORES	INDICADORES
Veracidad: hablar con la verdad	Dice siempre la verdad Es objetivo en sus apreciaciones Actúa con honestidad
Puntualidad: cumplir con las horas establecidas	Llega siempre temprano a las citas establecidas en los lugares convenidos Prevé posibles contratiempos y los toma en consideración cuando calcula su tiempo Entrega sus deberes a tiempo
Orden: otorgar a cada cosa el lugar que le corresponde	Posee capacidad para categorizar hechos, ideas, materiales, etc. Organiza su entorno manteniendo cada cosa en su lugar Planifica sus acciones, es sistemático en su actuar
Limpieza: velar por la pulcritud en el lugar donde nos encontramos	Se mantiene siempre aseado Evita ensuciar el lugar donde se encuentra Pone en práctica normas de higiene en las diversas acciones que realiza Se preocupa por el medio ambiente
Generosidad: dar de lo que se tiene a los demás	Comparte lo que tiene con los demás posponiendo sus propias necesidades Se preocupa por la gente menos favorecida No da lo que le sobra, sino lo que sabe que tiene utilidad para otras personas
Respeto: ser cortés y tolerante	Es cortés y se conduce con modales en todo momento Es tolerante con las opiniones, actitudes, creencias y costumbres de sus semejantes Valora los aportes de sus compañeros a pesar de las diferencias Mantiene relaciones estables y afectuosas con los demás
Laboriosidad: trabajar con entusiasmo, empeño y planificación	Planifica sus trabajos individuales y grupales Posee deseos de trabajar Da lo mejor de sí en cada uno de sus deberes Trabaja con entusiasmo y energía Aporta ideas, conocimientos y estrategias en sus tareas grupales

Responsabilidad: asumir compromisos y deberes de forma consciente	<p>Tiene conciencia de sus deberes y obligaciones Cumple sus promesas y sus obligaciones Asume las consecuencias de sus decisiones y responde por sus actos Es constante en el trabajo y persevera ante las dificultades Autorregula su conducta en función de las metas programadas Se involucra personalmente en todas las actividades que realiza</p>
Solidaridad: condecirse con las necesidades e intereses de los demás	<p>Se muestra generoso y colaborador con los otros Brinda apoyo a sus semejantes Establece relaciones armoniosas con sus compañeros Posee sensibilidad humana Se comunica efectivamente con los demás Asume como propios los intereses del grupo y de su comunidad</p>
Justicia: sentido de igualdad con base en la objetividad y la verdad	<p>Posee sentido de equidad Es objetivo en sus apreciaciones Es imparcial en sus decisiones No se deja guiar por prejuicios o estereotipos Da a cada quien lo que se merece valorando la responsabilidad de las partes involucradas</p>
Sinceridad: transparencia en los actos que se corresponde con la forma de ser	<p>Expresa la verdad por medio de la palabra y la conducta Es auténtico en todo momento Exterioriza sus sentimientos, expresa lo que siente Goza de la confianza de los demás</p>
Honestidad: conducirse en consecuencia con los propios principios	<p>Actúa con justicia y con verdad Toma decisiones firmes en correspondencia con sus principios Es autocrítico y reconoce sus propios errores Se atribuye lo que le corresponde</p>
Dignidad: respetarse y estimarse siendo consciente del propio valor como ser humano	<p>Actúa con prudencia y decoro Es autoconsciente de sus virtudes y limitaciones Posee una elevada autoestima Rechaza lo injusto y degradante del ser humano Posee principios sólidos, los defiende y los pone en práctica</p>

<p>Honradez: ser recto y confiable</p>	<p>Actúa con rectitud y cumple con sus deberes Es coherente en sus acciones, sus ideas y sus sentimientos Posee buena reputación Es digno de la confianza y el respeto de los demás</p>
<p>Optimismo: confianza en sí mismo, en los demás y en el futuro</p>	<p>Posee una visión positiva de sí mismo, del mundo y del futuro Conoce sus fortalezas y defectos, pero se concentra en sus virtudes con objetividad Tiene una elevada autoestima Es seguro de sí mismo, tiene autodominio y se plantea metas realistas Actúa por voluntad propia y se exige hasta conseguir sus metas Percibe las dificultades como retos Prefiere actividades en las que demuestra su propia valía</p>
<p>Esperanza: esperar lograr tener lo que se desea</p>	<p>Es paciente y optimista Posee altos ideales Tiene confianza en lograr una cosa Actúa con perseverancia y tenacidad Lucha por lo que desea Cultiva sueños nobles y se aferra a ellos</p>
<p>Altruismo: interés por el bien ajeno</p>	<p>Se interesa por el bienestar de sus semejantes Es generoso y se desprende con facilidad de lo material Lo mueve el amor hacia el prójimo y el respeto por la humanidad Se sacrifica y es desinteresado Es justo y defiende los ideales sociales</p>
<p>Amistad: estima personal y desinteresada que une a una o más personas</p>	<p>Siente profundo aprecio y afecto por sus amigos Cultiva la confianza recíproca Es leal con el amigo Es sensible ante los problemas y las necesidades del amigo Ofrece su apoyo desinteresado Se sacrifica por su amigo Es respetuoso y tolerante Acepta a su amigo tal y como es Escucha y comprende sin juzgar, pero aconseja y sugiere lo correcto Busca el bienestar del amigo orientado por la verdad y la justicia</p>

Gratitud: ser recíproco con las personas que nos ayudan o nos hacen un favor	Da las gracias cuando le hacen un favor Es recíproco con los demás Se siente obligado moralmente a devolver un favor Siente satisfacción de responder con gratitud
Perdón: aceptar los errores de los demás y restaurar la confianza	Reconocer los propios errores Aceptar la imperfección humana en sus diversos aspectos No guarda rencor a quienes lo han lastimado u ofendido Confía en las personas después de que le han fallado

Elaboración propia.

En una experiencia previa hemos intentado evaluar cinco valores de este listado: la responsabilidad, la justicia, la honradez, el respeto y la honestidad. Para ello construimos un instrumento de 40 ítems que aplicamos a varios grupos de estudiantes de una institución educativa superior. Este instrumento recibió el nombre de Prueba de Actitudes frente a la Práctica de Valores, y obtuvo niveles de confiabilidad aceptables mediante el método de mitades partidas ($r = 0.912$), así como una validez interjueces adecuada. Aunque el instrumento estaba incompleto, pudimos apreciar que los puntajes obtenidos variaban en función del semestre de estudios, pero no de manera ascendente como se esperaba. Por ejemplo, los alumnos del décimo semestre obtuvieron las puntuaciones más bajas de todos, y los que estudiaban en sexto semestre obtuvieron puntajes más bajos que los de segundo, cuarto y octavo semestres, pero más altos que los de décimo. Además, el valor con frecuencias más altas de respuesta fue el respeto, y el que tenía frecuencias más bajas fue la honradez; la responsabilidad, el respeto y la solidaridad fueron más altos en el octavo semestre; la justicia y la honradez fueron los valores con frecuencias más altas en el tercer semestre; la responsabilidad, la honradez y la solidaridad fueron más bajas en el décimo semestre; la justicia y el respeto fueron más bajos en el sexto semestre (Arias, Córdova, Núñez, Mamani y Alemán, 2006).

Naturalmente, hace falta mayor evidencia empírica para validar nuestra propuesta del listado de valores y sus respectivos indicadores. Sin embargo, estamos abriendo una nueva línea de investigación sobre los valores morales y la conducta prosocial en la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica San Pablo, que ya cuenta con algunas producciones académicas en estos temas (Arias y Llerena, 2013; Arias, 2015, en revisión).

Nuestra propuesta va en la misma dirección que la obra de Peterson y Seligman (2004), quienes proponen que el carácter se compone de 6 virtudes y 24 fortalezas (véase figura 2). Para ello realizaron una serie de análisis factoriales en función de varios indicadores propuestos, y determinaron la estructura multifactorial de las virtudes y las fortalezas humanas.

Por nuestra parte, estamos profundizando en las implicaciones de la conducta prosocial en los valores morales. Nuestro objetivo es desarrollar una estructura multifactorial de la conducta moral sobre la base de la sistematización de valores morales anteriormente desarrollada. Este trabajo, si bien demandará muchos años de investigación, permitirá implementar medidas educativas para fomentar el desarrollo de los valores morales en la escuela.

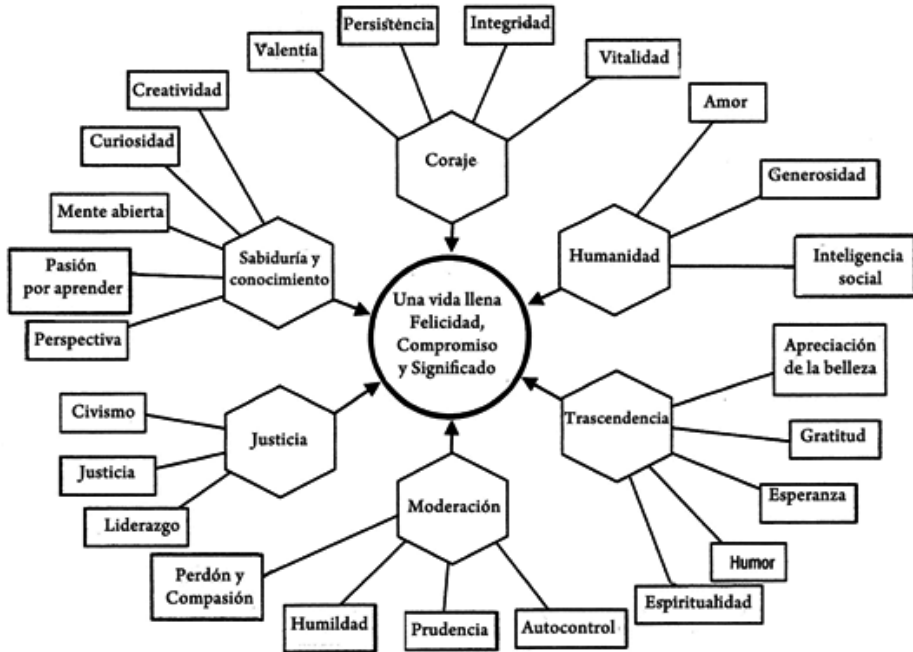


Figura 2. Carácter, fortalezas y virtudes según Peterson y Seligman (2004).

En ese sentido, consideramos que la conducta prosocial puede ser un aliciente muy importante para modificar los valores, pues considera la satisfacción personal que acompaña la conducta y puede ser un gran motivador según diversos estudios (Moscoso, 1996). En tal sentido, la conducta prosocial se ha relacionado directamente con las emociones positivas como la felicidad, la alegría, el amor, la esperanza, la gratitud, entre otras. De hecho, los valores tienen enorme influencia en la calidad de vida de las personas, pues median entre ambas variables las emociones positivas (Arias, 2015). Esto quiere decir que a mayor oportunidad de actuar moral y correctamente, mayor presencia tendrán las emociones positivas y, por ende, mayores serán la salud y el bienestar de las personas (Seligman, 2006).

Referencias

- Alarcón, R. (2014). Funcionamiento familiar y sus relaciones con la felicidad. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 61-74.
- Arias, W. L. (2003). La enseñanza en la universidad. *Entre Claustros*, 1(1), 13-16.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Vicarte.
- Arias, W. L. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(1), 32-46.
- Arias, W. L. (2013a). Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
- Arias, W. L. (2013b). Crisis de la universidad en el Perú: un problema de su naturaleza y su identidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 23-39.
- Arias, W. L. (2014). ¿Qué es el *bullying*?: Los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-31.
- Arias, W. L. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.
- Arias, W. L. (en revisión). Aplicación de un programa de estimulación de valores morales a través de la conducta prosocial en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*.
- Arias, W. L.; Castro, R.; Domínguez, S.; Masías, M. A.; Canales, F.; Castilla, S. y Castilla, S. (2013). Construcción de un Inventario de Integración Familiar. *Avances en Psicología*, 21(2), 195-206.
- Arias, W. L.; Córdova, M.; Núñez, L.; Mamani, S. y Alemán, M. A. (2006). Actitudes de los estudiantes frente a la práctica de valores. *Diagógica*, 1(1), 26-32.
- Arias, W. L. y Llerena, S. (2013). Prosocialidad en niños de edad preescolar de la Institución Educativa Santísimo Salvador. *Véritas*, 14(1), 11-16.
- Arias, W. L.; Masías, M. A.; Salas, X.; Yépez, L. y Justo, O. (2014). Integración familiar y felicidad en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(2), 189-199.

- Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Arribasplata, M. Y. y Quintana, H. (2005). *Educación en valores*. Lima: San Marcos.
- Avilés, J. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 17-31.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523.
- Barrios, A.; Barbato, S. y Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología [de la Pontificia Universidad Católica del Perú]*, 30(2), 249-279.
- Bello, M. & Mejía, E. (1993). Relaciones entre el nivel de desarrollo moral e intelectual, edad y género en alumnos de secundaria de un colegio experimental/alternativo de Lima. *Revista de Psicología [de la Pontificia Universidad Católica del Perú]*, 11(1), 13-30.
- Delgado, A. & Ricapa, E. (2009). Relación entre los tipos de familia y el nivel de juicio moral en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 153-174.
- Diez Canseco, L. (2011). Papel de la familia en la educación de la afectividad. *Revista de Psicología [de la Universidad Católica San Pablo]*, (1), 49-71.
- Calero, M. (2002). *Educación en valores para elevar nuestra calidad educativa*. Lima: San Marcos.
- Castro, R.; Arias, W. L.; Domínguez, S. Masías, M. A.; Salas, X.; Canales, F. y Flores, A. (2013). Integración familiar y variables socioeconómicas en Arequipa metropolitana. *Revista de Investigación [de la Universidad Católica San Pablo]*, (4), 35-65.
- Chumbe, A. (2011). Juicio moral y actitud ambiental de los alumnos de quinto grado de educación secundaria de Barranco. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 117-129.
- Comte, A. (1998). *La filosofía positiva*. México D. F.: Porrúa.
- Craig, G. (1999). *Desarrollo psicológico*. México D. F.: Prentice Hall.

- Domínguez, S.; Aravena, S.; Ramírez, F. y Yauri, C. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de calidad de interacción familiar en escolares de Lima. *Revista de Psicología* [de la Universidad César Vallejo], 15(1), 55-77.
- Elías, R.; Mojica, M.; Pardo, A. & Scappini, L. (1988). Delincuencia juvenil y juicio social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 217-224.
- Escurre, L. M. (2003). Sistema de valores en estudiantes de quinto año de secundaria de Lima metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 49-72.
- Espinosa, A.; Ferrándiz, J. y Rottenbacher, J. M. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto del 2007. *Liberabit*, 17(1), 49-58.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Frisancho, D. (1996). Desarrollo del juicio moral y de la complejidad cognitiva a través de un diseño instruccional. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(1), 81-106.
- García-Alandete, J. y Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 131-148.
- Good, T. L. & Brophy, J. (1999). *Psicología educativa contemporánea*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Gómez, L. (1985). Dimensiones de la personalidad y valores interpersonales en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 17(2), 193-203.
- Grimaldo, M. P. (2002). Adaptación del Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SRM) de Gibbs y Widaman. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2010). Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 16(2), 131-140.
- Gutiérrez, M.; Escartí, S. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social entre escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

- Heráclito y otros autores (1983). *Filosofía presocrática*. Madrid: Sarpe.
- Hubeñak, F. (2008). *Historia integral de Occidente desde una perspectiva cristiana*. Buenos Aires: Educa.
- Isaza, E. (2013). Talleres para padres de familia. Bogotá: Paulinas.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Leahey, T. (2011). *Historia de la psicología*. México D. F.: Pearson Education.
- León, F. (2013). Las teorías del área social-organizacional en el Perú: 2003-2012. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 31(2), 177-226.
- Lind, G. (2000). *Una introducción al Test del Juicio Moral MJT*. Constancia: UniKontanz.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse*. México D. F.: Trillas.
- Loli, A. y López, E. (2002). La autoestima y los valores organizacionales en estudiantes universitarios y no universitarios de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 141-155.
- Luengo, M. A. y Carrillo, M. T. (1995). La psicopatía. En Belloch, A.; Sandín, B. y Ramos, F. *Manual de psicopatología*, tomo II (pp. 615-647). Madrid: McGraw-Hill.
- Maluf, A. (1986). Juicio moral de adolescentes de 14 y 16 años. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 4(1), 73-81.
- Makarenko, A. S. (1976). *Conferencias sobre educación infantil*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Matalinares, M. L.; Sotelo, L.; Sotelo, N.; Arenas, C.; Díaz, G.; Dioses, A.; Yaringaño, J.; Murata, R. & Pareja, C. (2009). Juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades de Lima y Jauja. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 115-132.
- Mathiesen, M. E.; Mora, O. y Castro, M. (1998). Valores de los estudiantes de la Universidad de Concepción (Chile). Aplicación de una escala de comportamientos morales controvertidos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 121-136.

- McGuigan, F. J. (1996). *Psicología experimental*. México D. F.: Prentice Hall.
- Merani, A. L. (1969). *Psicología y pedagogía*. México D. F.: Grijalbo.
- Mestre, V.; Samper, P. y Pérez-Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, (9), 125-142.
- Moscoso, M. S. (1996). Hacia un análisis cognitivo del cambio conductual: el comportamiento social proactivo. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 14(1), 47-72.
- Murillo, M. G. (2015). Desarrollo del juicio moral en personas casadas y divorciadas de la ciudad de Arequipa. *Avances en Psicología*, 23(1), 73-85.
- Osorio, J. F. (2011). Competencia del juicio moral en escolares de quinto año de secundaria y universitarios de primer semestre en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología* [de la Pontificia Universidad Católica del Perú], 1(1), 28-38.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character, Strengths and Virtues*. Washington, D. C.: APA-Oxford University Press.
- Piaget, J. (1994). *El juicio moral en los niños*. Lima: Alexis.
- Puccinelli, M. A.; Ramírez-Gastón, L. y Rivera, X. (2011). No bullying. *Manual de prevención e intervención en la escuela*. Lima: Inthelios.
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: Adaptación y validación de una escala. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 185-194.
- Rogers, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. J. (1971). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- Seligman, M. E. P. (2006). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.