

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

FACULTAD DE EDUCACION



FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD
EN ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DE MEDELLIN,
COLOMBIA

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE
LOS REQUISITOS PARA EL GRADO DE DOCTOR
EN EDUCACION

POR

ALBERTO VALDERRAMA RINCON

MONTEMORELOS, N. L.

JUNIO DE 2002

065324

RESUMEN

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD EN
ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DE MEDELLIN,
COLOMBIA

por

Alberto Valderrama Rincón

Consejero: Dr. Tevni Grajales

RESUMEN DE TESIS DOCTORAL

Universidad de Montemorelos Facultad de

Educación

Título: FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD EN ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DE MEDELLIN, COLOMBIA

Nombre del investigador: Alberto Valderrama Rincón

Nombre y título del consejero: Tevni Grajales, Doctor en Metodología de la Investigación Educativa

Fecha de terminación: Junio de 2002

Problema

La preocupación por el comportamiento de las personas, especialmente de los jóvenes, ha despertado en los últimos años un creciente interés en el estudio de los temas relacionados con la educación del carácter y específicamente con el desarrollo de la virtud. La presente investigación pretendió determinar en que medida el clima percibido en el hogar, el clima percibido en la escuela y el clima percibido en la iglesia; la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad y el genero; en presencia del esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente, son factores que en su conjunto, o en parte, se relacionan con el grade de virtud que

dicen haber alcanzado los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002.

Método

Esta investigación se puede identificar como empírica de carácter descriptivo, explicativo, correlacional multivariada y transversal.

La población estuvo constituida por estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, Colombia. Esta ciudad cuenta con 47.949 alumnos de este nivel.

La muestra quedó conformada por 10% de las 174 instituciones seleccionadas de manera aleatoria estratificada (zonas geográficas). De cada institución elegida como unidad muestral se seleccionaron aleatoriamente dos grupos, uno del grado 10° y uno de 11° para un total de 34 grupos que en promedio tenían 32.5 alumnos cada uno, constituyéndose una muestra total de 1090 estudiantes.

Se utilizaron dos instrumentos, el Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (L VAQ) que consta de dos escalas, una para medir el grado de virtud y otra para medir el grado de deseabilidad social (Loherer, 1998); y el Cuestionario Concepto del Estudiante, diseñado ex profeso y conformado por tres escalas para medir la percepción del estudiante acerca del clima del hogar, el clima de la escuela y el clima de la iglesia. Este cuestionario permite además observar el género, la estructura de la familia, el contexto socioeconómico y la religiosidad de los estudiantes. Se utilizó como técnica estadística para el análisis de los datos la prueba de regresión lineal múltiple con escalamiento óptimo.

Resultados

Los resultados obtenidos arrojan un coeficiente de correlación múltiple de .596 con un coeficiente de determinación de .355 ($F_{(9, 666)}=40.811$, $p=.000$). Las variables cuya relación con el grado de virtud de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002 fue considerada en este estudio se ubicaron según su coeficiente de importancia de la siguiente manera: la deseabilidad social (.659), el concepto del clima del hogar (.160), del clima de la iglesia (.076), del clima de la escuela (.055), la religiosidad (.037), el tipo de institución (.007), el género (.003), la estructura familiar (.002) y por último el contexto socioeconómico (-.001).

Conclusiones

Los resultados permiten concluir que en esta investigación, de las variables estudiadas como factores relacionados con el grado de virtud que los estudiantes de educación media de Medellín dicen tener, el grado de deseabilidad social es el factor más relacionado. Sin embargo, a pesar de la importancia de esta variable, hubo otras que también se relacionan con el grado de virtud. De estas, las más importantes fueron el clima percibido en el hogar, en la iglesia y en la escuela, y la religiosidad.

En general se encontró que existen cuatro grandes fuerzas que se relacionan con el grado de virtud reportado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín. La primera y más poderosa es la presión social que les hace presentarse como es deseable socialmente. La segunda esta dada por el clima percibido en el hogar, la tercera por aspectos que tienen que ver con el clima percibido en la iglesia y la religiosidad, y la cuarta por el clima percibido en la institución educativa.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD
EN ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DE MEDELLIN,
COLOMBIA

Tesis

presentada en cumplimiento parcial de
los requisitos para el grado de Doctor en
Educación

por

Alberto Valderrama Rincón Junio

de 2002

FACTORES RELACIONADOS CON EL GRADO DE VIRTUD EN
ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA DE MEDELLIN COLOMBIA

Tesis

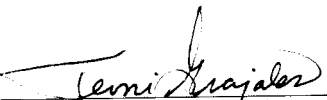
presentada en cumplimiento parcial de
los requisitos para el grado de
Doctorado en Educación

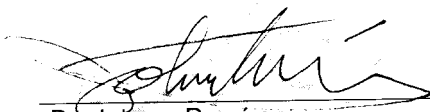
Por

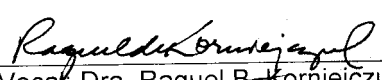
Alberto Valderrama Rincón


Junio de 2002

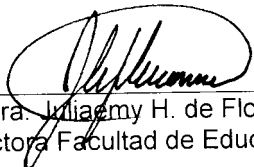
APROBADA POR LA COMISIÓN:


Presidente: Dr. Tevni Grajales


Dr. Johnny Ramirez
Examinador Externo


Vocal: Dra. Raquel B. Korniejczuk


Vocal: Dr. Loron T. Wade


Mtra. Julia H. de Flores
Directora Facultad de Educación

19 de junio 2002
Fecha de aprobación

DEDICATORIA

A mi esposa Adriana A

mi hijo Daniel Alberto A

mi hija Laura Isabel

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABLAS	ix
RECONOCIMIENTOS	x
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Introducción	1
Planteamiento del problema.....	2
Antecedentes	2
Declaración del problema	5
Hipótesis	6
Propósito	7
Justificación	8
Importancia	9
Limitaciones	10
Delimitación	11
Trasfondo filosófico	13
Supuestos	19
Definición de términos	20
Resumen	23
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	25
Introducción	25
Desarrollo del concepto de virtud	26
Periodo clásico	26
Periodo patrístico	33
Periodo medieval y renacentista	37
Época moderna	38
Nuevas orientaciones	49
Teoría de la virtud	54
El fundamento histórico de la teoría de la virtud	56
Carácter, individuo y sociedad	59
Regreso a la educación del carácter	61
Por qué el regreso a la educación del carácter	62
Declinación de la familia	63

Preocupación por la tendencia del carácter de la juventud	64
Recuperación de los valores éticos universales	65
Naturaleza de la educación del carácter	67
Una concepción cristiana del carácter	71
Origen naturaleza y destino del ser humano	71
Naturaleza del carácter y su desarrollo	76
Elementos claves para definir el concepto de virtud	84
Decisiones y elecciones diarias	84
Actitudes y acciones	87
Conformidad entre el deseo y el deber	89
Tendencia y obligación	91
Estudio de Loehrer sobre la virtud	94
Definición de virtud.....	97
Elementos de la virtud	98
Deseabilidad social	103
El hogar.....	104
Clima del hogar	106
Modelaje en el hogar.....	112
Enseñanza en el hogar	118
Disciplina en el hogar.....	121
Crisis familiar y educación del carácter.....	132
Estudio de la problemática familiar.....	135
Estructura familiar.....	135
Situación económica de la familia.....	138
Funcionamiento de la familia	139
Efectos de la desintegración familiar.....	142
La escuela.....	155
Clima de la escuela	157
Modelaje en la escuela	161
Enseñanza en la escuela	164
Disciplina en la escuela	170
Investigación sobre practicas disciplinarias	172
Escuela y desarrollo de la virtud	186
La iglesia y la religiosidad	189
Iglesia, religiosidad y desarrollo de la virtud.....	191
El adolescente escolarizado de Medellín	196
Resumen	199
III. METODOLOGÍA	201
Introducción	201
Tipo de investigación	202
Población	202
Muestra	203
Hipótesis	207

Hipótesis de investigación	207
Hipótesis nula	207
Operacionalización de las variables	208
Instrumentos de medición	208
Administración de los instrumentos	217
Procesos y técnicas estadísticas para el análisis de los datos	218
Resumen	218
IV. RESULTADOS	221
Introducción	221
La muestra	223
Análisis univariado	227
Virtud	228
Deseabilidad social	228
Percepción del clima del hogar	229
Percepción del clima de la escuela	231
Percepción del clima de la iglesia	232
Religiosidad	233
Prueba de hipótesis	234
Discusión de los resultados	236
Resumen	244
V. RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	247
Resumen	247
El problema	247
Desarrollo del concepto de virtud	248
Una concepción cristiana del carácter y su desarrollo	256
Un concepto contemporáneo de virtud	257
Factores relacionados con el grado de virtud ..	258
Clima del hogar	258
Estructura familiar	260
Contexto socioeconómico	262
Clima de la escuela	263
Clima de la iglesia y religiosidad	265
Deseabilidad social	267
Metodología	267
Población	268
Muestra	268
Hipótesis nula	268
Instrumentos de medición	269
Técnicas estadísticas utilizadas	270
Resultados	270
Conclusiones	272

Importancia de la deseabilidad social	272
Aprendizaje de la deseabilidad social....	275
Importancia de otros factores relacionados	278
Escuela y desarrollo de la virtud	278
Hogar y desarrollo de la virtud	280
Iglesia, religiosidad y desarrollo de la virtud	286
Resumen	288
Recomendaciones	289
Relacionadas con la práctica educativa	289
Metodológicas	294
Relacionadas con futuras investigaciones	295
Apéndice	
A. MAPA EDUCATIVO DE MEDELLÍN	297
B. INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MEDELLÍN QUE OFRECEN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA	298
C. PRIMERA VERSIÓN CUESTIONARIO CONCEPTO DEL ESTUDIANTE	305
D. INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE PERTINENCIA Y CLARIDAD.....	308
E. GUÍA PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA PRUEBA	312
F. GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS DE LA PRUEBA PILOTO	313
G. GUÍA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS DEFINITIVA	316
H. ANÁLISIS DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD	318
I. CUESTIONARIO CONCEPTO DEL ESTUDIANTE	324
J. SALIDAS COMPUTARIZADAS	327
LISTA DE REFERENCIAS	339
CURRÍCULUM VITAE	358

LISTA DE TABLAS

1. Instituciones seleccionadas en la muestra	206
2. Operacionalización de las variables	209
3. Operacionalización de la hipótesis	219
4. Número de alumnos según el tipo de institución a la que asisten	224
5. Número de alumnos según el contexto socioeconómico	225
6. Número de alumnos según el género	226
7. Número de alumnos según la estructura familiar	226
8. Estadística descriptiva de las variables métricas del estudio	227
9. Coeficientes de correlación e importancia de las variables relacionadas.....	236

RECONOCIMIENTOS

ADios, por la salud y todas sus bondades.

A la Unión Colombiana y sus dirigentes, por su apoyo y patrocinio.

A la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y sus dirigentes, por su apoyo y patrocinio.

A la Universidad de Montemorelos y sus dirigentes, por su apoyo y patrocinio. Al

Dr. Tevni Grajales, por su sabia orientación.

CAPITULO I

NATURALEZA Y DIMENSION DEL PROBLEMA

Introducción

La imagen esperanzadora que perfilaron no pocos intelectuales, políticos, banqueros y empresarios a partir del término de la guerra fría, del supuesto "fin de las ideologías" y de la idea de la "aldea global", se desvaneció bajo los trazos que la realidad fue delineando como signos de una creciente tendencia a la barbarie que pone en peligro la vida en el planeta y que lesiona, de muchas maneras y en muchos rincones de la tierra, la dignidad humana

Basta nombrar el deterioro ambiental persistente que se ve acelerado por los accidentes nucleares y los desastres ecológicos; la pobreza extrema de una amplia capa de la población mundial que aumenta en proporción inversa a la concentración de la riqueza; los racismos, nacionalismos y fundamentalismos que se han traducido en odio y violencia; el aumento alarmante del desempleo, la delincuencia y la drogadicción; las guerras civiles prolongadas y las guerras de baja intensidad que asolan diversas regiones del planeta; la incapacidad de las instituciones políticas, económicas y sociales para contribuir a la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de la humanidad, y las actitudes egocéntricas, la banalidad y el consumismo

que, atados al modelo económico, se globalizan junto con este (Yuren Camarena: 1995).

Ante este panorama, se ha vuelto insistente la pregunta respecto de si los procesos educativos y socializadores pueden contribuir en algo para oponerse a esa tendencia. El presente trabajo se ubica desde una perspectiva que responde positivamente a esta pregunta y tiene la intención de contribuir a Ese debate teórico al aportar algunos elementos que sustentan la tesis de que los proceso educativos informales, no formales y formales se encuentran relacionados con lo que las personas son y con la forma como estas se comportan.

Planteamiento del problema

Antecedentes

La preocupación social, política y religiosa por el comportamiento de los individuos en sus relaciones sociales, ha suscitado en el ámbito educativo internacional un interés creciente, que ha dado como resultado el desarrollo de una diversidad de programas de formación, tales como: educación del carácter, educación moral, educación cívica, educación en valores, educación social, educación del corazón y otros (Bernal, 1997; Saito, 1998). Igualmente, a partir de esta preocupación, se han creado numerosas organizaciones y movimientos que desde diferentes perspectivas ideológicas promueven y analizan el mismo problema: la educación del carácter.

Esta preocupación es el reflejo de una sociedad que permanentemente se autodiagnostica de un padecimiento llamado crisis. Crisis de valores, crisis de la institución familiar, crisis social, crisis política, crisis institucional, crisis del modelo educativo. Crisis que se materializa en fenomenos degradatorios de la dignidad humana tales como la violencia intrafamiliar, la desintegración familiar, la violencia juvenil, la delincuencia y el uso y abuso de sustancias toxicas y otros.

En este tiempo y en estas circunstancias es cuando se procura redescubrir la importancia del carácter (Becerra, 1999).

Sin embargo, aunque existe un interés creciente para este tema, no se trata de un asunto nuevo, fruto de una cultura que alcanza ya el tercer milenio, ni de la crisis crónica que padece. Estos apenas son factores que han impulsado su redescubrimiento. El tema de la educación del carácter es tan antiguo como el hombre. De hecho los conceptos de los cuales se ocupa son de par si añejos.

Por ejemplo, dentro de este movimiento en torno de la educación del carácter, se viene desarrollando una corriente de pensamiento que pretende redescubrir el antiguo concepto de virtud como el elemento central al cual debe apuntar todo programa que pretenda la educación del carácter. Pero la virtud es un concepto presente en todas las culturas y en todas las épocas de la historia del hombre (Loehrer, 1998). Es el caso del pensamiento judeocristiano expresado en sus escrituras sagradas o de la cultura griega expresada en los escritos de sus grandes maestros, primeros en teorizar de manera sistemática sobre este asunto. Aristóteles, por ejemplo, definió la virtud como una disposición adquirida que hace del ser humano una persona buena (*Ética Nicomaquea*).

Son precisamente las cuestiones relativas a como debe vivir cada uno para configurar su propio carácter las que ha abordado recientemente la filosofía moral en contraposición a las posiciones éticas deontológicas y teleológicas que en la modernidad abandonaron las cuestiones relativas al carácter y su desarrollo, al igual que las posiciones relativistas que se acentuaron en la segunda mitad del siglo XX.

Los teóricos actuales han retomado la virtud como el concepto relacionado con las cuestiones que atañen a lo que haría una persona buena en situaciones de la

vida real, es decir, a los rasgos centrales de la vida moral relativos al carácter. En otras palabras, con lo que la persona es (Pence, 1995).

La teoría de la virtud presupone que las personas tienen cierta capacidad para modelar su propio carácter. Este supuesto parte de la concepción de una persona que goza del libre albedrío y por lo tanto puede decidir lo que quiere ser (Young, 1995).

Desde esta perspectiva se plantea la posibilidad de que los procesos educativos a los cuales es sometido el ser humano en diferentes ámbitos, tales como la familia, la escuela y la iglesia, puedan estar relacionados con el tipo de carácter que el individuo posee y más específicamente con el grado de virtud que ha desarrollado.

Para Lickona (1993) la escuela no solo debe hacer de los alumnos personas doctas, sino también personas buenas; es decir, según él, la escuela puede influir en el desarrollo del carácter: de hecho afirma que esta institución ha venido cumpliendo bien la primera tarea y ha abandonado la segunda. Lickona propone que la institución educativa retome su papel como formadora del carácter.

Para Loehrer (1998) las escuelas no se deben preguntar si deben o no enseñar la virtud a los estudiantes, sino como pueden enseñarla. Loehrer agrega que el abandono de esta práctica por parte de las instituciones educativas actuales ha sido un grave error cuyo costo ha sido el agravamiento del deterioro moral de la sociedad.

Hewlett (1991) sostiene que la desintegración de la familia está creando un vacío en la educación moral de los niños y los jóvenes de los cuales ha sido su tradicional maestro moral primario.

White (1987) afirma que en la formación del carácter no existe una influencia mayor que la del hogar, pues es allí donde se colocan los fundamentos para el bien o para el mal.

El papel de la iglesia y la religión también han sido considerados importantes en el desarrollo del carácter y la virtud de las personas. Stark (2001) sostiene que la religión como sistema moral es el fundamento de la moralidad de las sociedades.

Para White (1984), la religión cristiana como una realidad practica afecta todos los aspectos de la vida de la persona y por lo tanto es esencial en el desarrollo del carácter. White considera que la transformación de la persona se da por medio de una relación personal del ser humano con Dios, el estudio de la Biblia, la meditación y la adoración.

Declaración del problema

El presente trabajo, si bien se enmarca dentro de la corriente amplia que se desarrolla en la actualidad en torno del concepto de educación del carácter, se detiene de manera particular dentro de la vertiente de pensamiento que actualiza el concepto de virtud y busca acercarse al estudio de los factores que contribuyen a su desarrollo.

El estudio parte del interés que se ha generado en muchos países del mundo desde inicios de las ultimas décadas del siglo XX en torno del tema de la educación del carácter por los motivos que ya se mencionaron. Siendo que los motivos de crisis que se arguyen para retomar la educación del carácter constituyen un problema global, resulta de interés contribuir al análisis de este fenómeno en el medio educativo latinoamericano.

Considerando que existen diversos sistemas y ambientes educativos, algunos de ellos naturales y otros que han sido diseñados por la sociedad con el propósito específico de lograr un impacto sobre la persona como un todo o sobre alguna de sus dimensiones de manera particular, este trabajo se centra en el siguiente problema de investigación:

¿En que medida el clima percibido en el hogar, el clima percibido en la escuela y el clima percibido en la iglesia; la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad y el género; en presencia del esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente, constituyen factores que en su conjunto, o en parte, se relacionan con el grado de virtud que dicen haber alcanzado los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, Colombia, en el año 2002?

A partir de este cuestionamiento central se propone la siguiente hipótesis de investigación.

Hipótesis

El clima percibido en el hogar, el clima percibido en la escuela y el clima percibido en la iglesia; la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad y el género: en presencia del esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente, constituyen factores que en su conjunto, o en parte, se encuentran relacionados con el grado de virtud que dicen haber alcanzado los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín, Colombia, en el año 2002.

Propósito

La presente investigación tiene como propósito establecer en que medida el grado de virtud que los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia) dicen haber desarrollado se relaciona con la percepción que ellos tienen del clima al cual han sido expuestos en el hogar, en la escuela y en la iglesia; con el contexto socioeconómico, con la religiosidad, con el género y con la estructura de la familia; factores aunados al esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente. De esta manera se busca contribuir, desde la perspectiva de la investigación empírica, a la clarificación del concepto de educación del carácter y de los factores que lo determinan.

Esta información puede ser utilizada por las instituciones educativas interesadas en la formación del carácter de sus alumnos, por los entes que en las instituciones educativas se encargan de este aspecto de la educación, por los departamentos de currículo que quieren integrar la educación del carácter a los programas de estudio; por las iglesias y sus dirigentes; por los padres de familia y por los legisladores educativos que se interesan en este aspecto tan vital para la promoción de la persona y de la sociedad.

Igualmente se busca poner a disposición del mundo académico hispano interesado en el tema de la educación del carácter instrumentos válidos para observar el fenómeno en mención.

Por último, esta investigación pretende constituirse en un nuevo aporte de quien la patrocina, o sea la Corporación Universitaria Adventista de Colombia, para liderar el estudio y la promoción de los valores universales, y de esta manera

contribuir a la discusión de los problemas que aquejan a la comunidad medellinense y colombiana.

Justificación

En un momento en el que se multiplican y se acentúan los problemas que afectan a la sociedad en general y a la juventud en particular, urge estudiar de manera crítica y constructiva las propuestas que nacen o se renuevan como esfuerzos tendientes a contribuir a la solución de dichos problemas; y sobre todo urge encontrar de que manera los diferentes contextos educativos promueven mejores maneras de ser que se reflejan en mejores maneras de actuar de las actuales y futuras generaciones. Desde esta perspectiva se justifica estudiar la virtud y los factores que se encuentran relacionados con su desarrollo.

Esta investigación se enfoca hacia los adolescentes del nivel de educación media de la ciudad de Medellín, capital del Departamento de Antioquia en la República de Colombia. La observación de este fenómeno en este segmento estudiantil se justifica, ya que se trata de personas que, a diferencia de otros alumnos de cursos superiores, tienen aun presente su experiencia educativa temprana y al mismo tiempo pueden tener mayor facilidad para responder a los instrumentos aplicados, contrario a lo que hubiera podido suceder con alumnos de menor edad.

Los resultados que se obtengan pueden servir como puntos de referencia para los programas educativos que se desarrollan por iniciativa pública o privada en un ente territorial determinado, o en el contexto del hogar, de la escuela o de la iglesia.

En lo que tiene que ver específicamente con la escuela puede ser un referente para tomar decisiones curriculares y de políticas relacionadas con los asuntos estudiantiles.

De manera especial, los resultados podrían beneficiar a las entidades encargadas de formar profesionales que tienen que ver con la formación de la persona en los primeros años de su vida, periodo considerado trascendental en la formación del carácter (White, 1987).

Importancia

Mientras la sociedad se hace cada vez más consciente de su crisis, crece la convicción de que las escuelas y las familias no pueden ser entidades éticamente neutras.

Lickona (1993) afirma que los sistemas educativos a través de la historia han tenido dos grandes metas: ayudar a las personas a ser doctas y ayudarlas a ser buenas. Desde esta perspectiva general, esta investigación cobra valor al proponer un asunto que tiene que ver con la búsqueda del equilibrio entre estos dos aspectos indispensables y trascendentales en el desarrollo de las sociedades.

Desde un punto de vista un poco más particular, la presente investigación es de especial interés para aquellas corrientes educativas que se interesan o tienen como una de sus pretensiones principales la formación de un carácter noble en sus alumnos.

Una investigación como la presente puede fortalecer teóricamente e iluminar por medio de sus hallazgos el punto de vista según el cual "la verdadera educación", aunque no desconoce el valor del conocimiento científico o literario, considera la

bondad superior al poder y el carácter superior al conocimiento intelectual (White, 1987).

Limitaciones

El estudio científico del fenómeno de la virtud, tal y como se define en este trabajo, y de los factores que podrían estar relacionados con el grado en que esta presente en la vida de las personas, según la literatura revisada, es relativamente nuevo. Lo anterior puede explicar la razón por la cual no se encuentran muchos informes de investigaciones científicas al respecto; y que no haya una gama amplia de instrumentos para medir las variables a estudiar y desde la perspectiva en que son abordadas en este estudio, como si sucede en el caso de otras variables y constructos que han sido estudiados de manera más amplia y exhaustiva.

Específicamente en el mundo hispanoamericano no es fácil encontrar estudios de corte empírico que relacionen variables como las que aquí se eligieron.

Lo anterior explica la renuencia que ha existido en el mundo académico para comprometerse con estudios como el presente, pues tienen que ver con elementos que generalmente han sido abordados desde campos considerados más especulativos como son la filosofía y la teología. Esta es una limitación que para el caso de esta investigación fue necesario afrontar.

La virtud como variable central de este trabajo se define con base en las investigaciones desarrolladas por Michael C. Loehrer; pues no existen instrumentos para observar y/o medir este fenómeno desde otras perspectivas.

Desde otro ángulo, es necesario considerar que este trabajo hace parte de un plan de estudios y está limitado por las circunstancias que normalmente rodean una

situación como esa: entre dichas circunstancias están los recursos económicos limitados y el tiempo limitado; esto a su vez limita el equipo humano con el que se puede contar, el equipo tecnológico y por consiguiente, la magnitud del estudio. Estos aspectos, entre otros, llevan a que sea necesario delimitar el trabajo tal y como se expone a continuación.

Delimitación

Las delimitaciones dentro de las cuales se enmarca el trabajo buscan darle solidez y seriedad al proceso, evitando que la falta de linderos claros vayan en desmedro de su calidad, ya sea por exceso o por defecto.

De acuerdo con las posibilidades y recursos del equipo investigador la presente investigación se delimita de la siguiente manera:

Delimitación temporal: Se trata de un estudio de tipo vertical o transversal que se realiza de manera puntual (Grajales, 1996) durante el año escolar 2002.

Delimitación espacial: Para el presente estudio se tomo como territorio delimitado la zona urbana del Municipio de Medellín en el Departamento de Antioquia República de Colombia. Esto quiere decir que se excluyen los estudiantes de las instituciones educativas ubicadas en los corregimientos y áreas rurales de esta entidad territorial.

Delimitación poblacional: La población seleccionada esta conformada por los estudiantes del territorio arriba mencionado que cursan el nivel de educación media, el cual antecede al nivel de educación superior y abarca dos grados, el 10° Y el 11° Estos alumnos se encuentran ubicados regularmente en un rango de edad entre los 15 y los 17 años (Secretaria de Planeación Municipal, 2002a). Debido a que las

unidades de observación son estudiantes ubicados específicamente en este segmento poblacional, se excluyeron de las unidades muestrales los colegios nocturnos debido a que estos están orientados a atender principalmente a personas más adultas que no han tenido la oportunidad de acceder de manera regular al sistema educativo colombiano (Consejo Nacional de Acreditación, 2002). Igualmente es importante tener en cuenta que en la lista de instituciones elegibles para constituir la muestra solamente se incluyeron aquellas que se encuentran registradas en el mapa educativo de la ciudad de Medellín y de estas solamente aquellas que, de acuerdo con esta fuente (Secretaría de Educación de Medellín, 2002), explícitamente informaron poseer el nivel de educación media, es decir, los grados 10° Y 11° en el sistema educativo colombiano.

Desde esta misma perspectiva, el segmento poblacional observado estuvo constituido por adolescentes escolarizados. Se tomó este grupo, pues es el que, en las circunstancias en que se desarrolló este trabajo, era accesible y presentaba las características que respondían a los intereses de esta investigación.

Igualmente, este trabajo pretende ser un aporte a la comunidad educativa de Medellín, en términos generales. Posteriores trabajos pueden estar orientados a sectores particulares de la población.

Delimitación conceptual: El presente estudio se enmarca conceptualmente dentro de las corrientes de pensamiento que estudian el carácter y su educación y, en este contexto, la virtud y los factores que se relacionan con su desarrollo. Específicamente se utilizó la definición de virtud de Loehrer (1998).

Delimitación temática: La investigación pretende establecer en qué medida el clima percibido en el hogar, en la escuela y en la iglesia, el contexto socioeconómico

y la estructura de la familiar, el genero y la religiosidad; aunados al esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente, se relacionan con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002. Siendo que algunas de estas variables son compuestas, como es el caso del clima percibido en el hogar, el clima percibido en la escuela y el clima percibido en la iglesia, estas se abordaran desde una perspectiva general que permita su estudio dentro de las circunstancias y limitaciones del trabajo.

A continuación se describen a grandes rasgos algunos de los elementos centrales de la filosofía sustentada por el investigador, por la Universidad de Montemorelos y por las instituciones que junto con esta patrocinan la presente investigación.

Trasfondo filosófico

La cosmovisión cristiana parte de la creencia en un Dios personal, creador y sustentador del universo que se ha manifestado por medio de las Sagradas Escrituras, en donde se encuentra la historia de la creación, la naturaleza y el destino del ser humano. Según dicho relato, el hombre fue creado por Dios conforme a su imagen y a su semejanza (Génesis 1:26).

Cuando el hombre salió de las manos del creador, era perfecto en cada una de sus facultades mentales y corporales (White, 1984), perfecto en salud y en toda su estructura como ser humano (White, 1959). La Biblia dice que era un ser sin ninguna tendencia hacia lo malo (Génesis 3:5).

Pero las Sagradas Escrituras nos presentan el alto nivel en el cual Dios colocó al hombre en su creación, sino también el bajo nivel al cual él ha llegado como

resultado del pecado. Definir la naturaleza de los seres humanos como sin pecado conlleva inmediatamente a obviar los inmensos problemas que enfrentan en su desarrollo moral.

De acuerdo con la narración del Génesis respecto a la caída del hombre, el pecado es desconfianza en la bondad de Dios, incredulidad en su palabra y rechazo de su autoridad. El pecado trajo al mundo el conocimiento del mal. Fue esto lo que abrió las puertas a toda especie de falsedad y de error (White, 1987). Pecado es lo opuesto a santidad (White, 1977b), a la rectitud y al amor (White, 1956b), una rebelión deliberada y voluntaria contra Dios (White, 1956b) y una deliberada desobediencia a la voluntad de Dios expresamente revelada en sus leyes (White, 1954, 1971 a, 1971b). Pecado, por lo tanto, es una alienación entre Dios y la humanidad y, en última instancia, una virtual negación de Dios (White, 1956b).

En esta condición, según White, el hombre queda condenado y desamparado. Pierde su capacidad para discriminar entre verdad y el error, entre la luz y la oscuridad (White, 1957b) y malogra sus percepciones morales (White, 1971 a), hasta el punto en que le es imposible por sí mismo detenerse sobre cosas puras y santas (White, 1984).

La decadencia de la raza humana no solamente es moral, sino también mental, física y espiritual. El pecado estropea en el hombre la semejanza divina, aminora su capacidad mental, disminuye su visión espiritual (White, 1987); afecta su voluntad, su conciencia y su libertad. Su sentido de lo futuro y eterno ha sido cambiado por lo inmediato y egocéntrico. Sus afectos están depravados, sus fundamentos desmoralizados. Las tentaciones encuentran fácil respuesta dentro del corazón y los pies dan vuelta imperceptiblemente hacia mal (White, 1959).

El ser humano parece sin esperanza ante los gérmenes de la muerte moral, que lo envuelven hasta lo más íntimo de sí (White, 1959). Pero su situación no es totalmente desesperada. Dios tiene la respuesta al problema del pecado y toma el primer paso en el camino de la restauración (White, 1971b). "Porque de tal manera amo Dios al mundo, que ha dado a su Hijo unigénito, para que todo aquel que en él cree no se pierda más tenga vida eterna" (Juan 3: 16).

Por medio de la acción redentora de Cristo, Dios coloca un puente en el abismo entre lo que es el hombre y lo que debe ser. Si la apostasía del pecado enajena al hombre de Dios y separa la tierra del cielo, Cristo coloca un puente sobre ese abismo y conecta al hombre caído en su debilidad y desamparo con la fuente infinita del poder (White, 1958).

En la vida y obra de Cristo se encuentra evidencia divina de que la humanidad todavía está investida con grandes posibilidades (White, 1955) y que vale la pena trabajar por la naturaleza humana (White, 1971 a). White argumenta que Cristo hace lo posible para que el hombre sea restablecido, redimido, restaurado, hecho para la presencia de Dios (White, 1984) este plan redentor de Dios contempla un completo rescate del poder de Satanás (White, 1955).

Para restablecer en el hombre la imagen de su creador, para traerlo de nuevo a la perfección en la cual fue creado, para promover el desarrollo de su cuerpo, su mente y su alma, era necesaria la obra de la redención (White, 1987).

La Biblia presenta una visión optimista acerca del destino del ser humano (White, 1956b, 1975). La meta final del ser humano es que sea restaurado a la imagen de su Creador. Bondad y santidad es la meta a ser alcanzada por el cristiano (White, 1987). La completa restauración del hombre a su estado original y la

comuni3n con su eterno Creador constituyen el destino que el hombre puede mirar en el futuro. Y este alto y noble destino esta determinado por el tipo de car3cter que el hombre posee en esta vida (White, 1956a, 1971 b, 1984).

Desde la perspectiva b3blica cristiana, la educaci3n del car3cter no es completa si no tiene en cuenta el componente religioso y espiritual. White (1958) afirma que "la educaci3n, la cultura, el ejercicio de la voluntad, el esfuerzo humano son insuficientes para desarrollar el car3cter de la persona" (p. 18). Estos esfuerzos pueden producir una correcci3n exterior del comportamiento, pero no pueden cambiar el coraz3n; no pueden purificar los fundamentos de la vida (White, 1937, 1955, 1971 b) Por lo tanto solo Dios puede ayudar al hombre en la formaci3n de su car3cter (White, 1984). Esto significa que el desarrollo del car3cter es una obra de "cooperaci3n, una operaci3n com3n" (White, 1957a, p. 481). Por una parte, se requiere de la provisi3n divina, y por otra, se requiere de una respuesta del ser humano. Ni lo uno ni lo otro puede actuar solo. De nada aprovecha el esfuerzo humano sin el poder divino; y sin el esfuerzo humano, el esfuerzo divino por grande que sea no es de ning3n provecho (White, 1956b, 1957b). Dios toma la iniciativa ofreciendo por su gracia la provisi3n redentora de Cristo sin la cual ninguno puede superar su deficiencia moral. Es la conexi3n con Cristo que dar3 como resultado la purificaci3n del coraz3n, una vida limpia y un car3cter intachable (White, 1984). La provisi3n que Dios ha hecho en Cristo para el desarrollo del car3cter del hombre se hace real por medio de la acci3n del Esp3ritu Santo. As3, la vida que viene por el poder del Esp3ritu Santo, procediendo del salvador, impregna el alma, renueva los motivos y los afectos e incluso trae los pensamientos en obediencia a la voluntad de Dios, permitiendo al receptor llevar los frutos preciosos de las acciones correctas (White, 1957a).

Sin el Espíritu Santo, el hombre es totalmente incapaz. Solo por la obra del Espíritu el hombre se enfrenta con su problema y con la demanda divina del desarrollo del carácter (White, 1956b, 1976,1977b).

En este proceso, el Espíritu Santo da claridad a la persona (White, 1954; 1971a; 1971b; 1984), ilumina sus capacidades cognoscitivas (White, 1925; 1957b; 1971 a), despierta nuevos conceptos y energías hasta ahora inactivas para cooperar con Dios, para llenar la mente humana con un deseo para lo bueno y para distinguir entre la verdad y el error (White, 1957a).

Así, el Espíritu Santo actúa como el agente de la regeneración, para recrear, refinar y ennoblecer a los seres humanos (White, 1971 b). La experiencia resultante es descrita en la Biblia como el nuevo nacimiento (Juan 3; White, 1955).

A esta provisión divina el hombre responde por fe (White. 1957a) y esta respuesta tiene que ver con el sometimiento de su voluntad, lo cual a su vez se traduce en hechos de bondad conformes a la ley de Dios. White (1957a) considera que la voluntad es el gobernante soberano en la vida de las personas. Es el centro de las decisiones, el resorte de toda la acción.

Dios ha dado el poder de la elección. Las personas no pueden cambiar sus corazones, controlar sus pensamientos, sus impulsos, sus afectos. No pueden hacerse puros, ni aptos para el bien. Pero pueden elegir servir a Dios y El los puede transformar. Con el ejercicio correcto de la voluntad, un cambio entero se puede realizar en la vida. Una vida pura y noble es posible para cada uno cuando la débil voluntad del ser humano, su inconstante voluntad, se une a la omnipotente y constante voluntad de Dios (White, 1959). De esta manera el hombre llega a ser, no mejorado,

sino transformado (White, 1955). Es lo que la Biblia llama el nuevo nacimiento (Juan 3).

Pero el libre ejercicio de la voluntad puede ser ejercido en cualquier sentido, por lo cual las referencias bíblicas y las referencias a la escritora Elena G. de White reseñadas en este trabajo son colocadas para identificar la perspectiva religiosa particular de la Universidad de Montemorelos y van dirigidas específicamente al sistema educativo de la Iglesia Adventista del Séptimo Día. El principio de la libertad de conciencia se reitera permanentemente en los escritos de White. Según este principio ninguna ideología puede ser impuesta a las personas. De este principio, igualmente se desprende el principio de la separación de la iglesia y el Estado. Esta separación garantiza que la enseñanza de la virtud en las escuelas públicas sea ajena a orientaciones religiosas o ideológicas particulares, con lo cual se preservan los derechos de los individuos y de las minorías.

El concepto de virtud tomado de la Biblia y de los escritos de White, igualmente, presenta algunos elementos que coinciden con la definición de virtud de Loehrer que se adopta para esta investigación y, por lo tanto, son abordables desde la perspectiva empírico positivista de dicho autor. Sin embargo, la Biblia y White presentan otros elementos de la virtud que tienen que ver con la fe, que en ningún momento se pretenden estudiar u observar en este trabajo.

Con base en este marco filosófico y con base en la literatura revisada, se exponen a continuación los supuestos básicos sobre los cuales se fundamenta la presente investigación.

Supuestos

El ser humano es diferente de las demás especies de criaturas que existen sobre la tierra; es un ser inteligente, es educable y perfectible, goza de la prerrogativa de la libre elección, no está signado por fuerzas internas o externas que lo determinen de manera definitiva.

El ser humano es una unidad indivisible y a la vez multidimensional: si bien es cierto la persona tiene una inteligencia, un cuerpo físico, una dimensión moral, una dimensión social, estos no son comportamientos independientes o autónomos. La educación no puede pretender atender uno o algunos de estos aspectos descuidando los demás, sin atentar contra la integridad de la persona y el bienestar de la humanidad.

El ser humano tiene la posibilidad de desarrollar rasgos de bondad. Todas las personas gozan de capacidad para hacer el bien, para ayudar, para autorrealizarse, para crecer personalmente y en sociedad. Esta posibilidad puede ser potenciada por la educación, tanto la que recibe la persona de manera informal y no formal, como la que es impartida en los sistemas e instituciones formalmente establecidos para tal fin.

El ser humano goza del libre albedrío y puede deliberadamente configurar positivamente o corromper su carácter. Un carácter noble no se desarrolla de manera espontánea: requiere aprendizaje, voluntad y esfuerzo; pero un carácter degradado también es una elección personal.

La persona puede cambiar sus rasgos y su carácter. Por su libre determinación, por su autonomía, el ser humano puede decidir ser bueno o malo.

La virtud hace parte de la raza humana en general. La virtud en contraposición al vicio es un concepto presente en todas las culturas y regiones del mundo.

Existen valores éticos objetivos, es decir de carácter universal, validos para todos y en todas partes.

La virtud es definible, operacionalizable y medible. Todo, dentro de las limitaciones que imponen estos criterios y la perspectiva teórica desde la cual se aborda el concepto de virtud en este trabajo.

Existen factores que pueden influir en el grado de virtud de las personas.

Es posible observar algunos factores que influyen en el grado de virtud desarrollado por las personas.

La perspectiva cristiana del desarrollo del carácter y la virtud considera que la transformación del ser humano en una persona buena es posible porque Dios actúa en la vida de las personas. El hombre puede cooperar en este proceso aceptando el don divino y amistándose con Dios.

Definición de términos

A continuación se definen algunos de los términos utilizados en esta investigación.

Acto: Acción cumplida. La existencia en cuanto perfección o realización de la potencia.

Adolescencia: Periodo de crecimiento y desarrollo hacia la adultez.

Beatitud: Estado de felicidad cumplida o perfecta concomitante a la posesión contemplativa y afectiva de Dios.

Crisis: La palabra crisis viene del griego *krisis*, y significa separación, división, incluso elección y juicio; el verba *krioo* significa separar o dividir, pero también elegir y juzgar. Crisis sugiere la idea de una situación difícil, a veces insoportable, pero, al fin y al cabo, transitoria. Una situación que, un día u otro, desembocara en otra mejor, donde los problemas de la anterior habrán sido solucionados, o habrán dejado de existir.

Deontología: Trata con el discurso de los *deberes* fijados por la ética que, en definitiva, sostiene profundamente las responsabilidades en concomitancia con la bondad o malicia de las acciones autónomamente practicadas

Darwinismo: Teoría de la evolución biológica propuesta por Darwin.

Derecho natural: Es una filosofía que entiende que la moralidad es universal, objetiva y derivada de la naturaleza del ser humano. La reflexión razonada sobre la naturaleza humana permite descubrir las normas o leyes de conducta para el comportamiento moral. La tradición del derecho natural es un sistema teísta que excluye cualquier contradicción entre revelación y razón debido a que Dios, autor de los diez mandamientos, diseñó también la naturaleza humana.

Eudemonismo: Doctrina moral que establece como fin último subjetivo del hombre la felicidad, estado de plenitud y armonía del alma, diferente del placer (hedone).

Ética: Estudio del carácter general de las normas de conducta y de las elecciones morales concretas que el individuo hace en su relación con los demás.

Individualismo: Tendencia a otorgar primacía al individuo (o a lo individual), sea en el comportamiento humano, sea en la vida de la sociedad o del Estado. El

individualismo moral es aquella teoría que sostiene que el individuo debe determinar hasta donde le sea posible su propio porvenir en lo moral.

Moralidad: Es cualquier sistema intelectual que trata de discernir lo correcto de lo incorrecto en relación con las acciones e intenciones humanas. La clave para entender un sistema moral es identificar que es lo que determina o actúa como estándar de lo que esta bien y de lo que esta mal. Para los cristianos, dicho estándar se encuentra en las escrituras, mientras que para los relativistas se encuentra en las preferencias personales o en los acuerdos sociales.

Polencia: En general, principio de movimiento o cambio. En el aristotelismo, principio metafísico (capacidad de ser) que, unido al acto, explica la realidad del movimiento. Las cosas naturales tienen un ser o realidad (acto), pero también numerosas disposiciones o potencias cuya realización sucesiva las hace seres en movimiento, a diferencia de Dios, que es acto puro, sin mezcla de potencia.

Positivism: Teoría fundada por A. Comte, según la cual el único saber posible es el de las ciencias experimentales o fisicomatemáticas (por el llamadas positivas), con exclusión de la metafísica y la teología.

Pragmatismo: Sistema filosófico que establece como criterio de verdad la utilidad en orden a la acción (pragma). Cosas o proposiciones son verdaderas en la medida en que sirven o muestran su eficacia practica.

Relativismo: Teoría que sostiene el carácter relativo o condicionado de la moral o del conocimiento (de la verdad) respecto del hombre o de su tiempo- como cognoscente o como sujeto de actividad.

Subjetivismo: Tendencia a enfocar toda cuestión o conocimiento según las condiciones o los estados del sujeto.

Secularizar. Hacer secular lo que antes era sagrado.

Teleologico: Lo que esta dirigido a un fin o posee un sentido. Teoría de los fines.

Tradición: Entrega del contenido espiritual de una generación a otra. Herencia cultural o transmisión de creencias y actitudes.

Universal: Cualquier determinación que puede aplicarse a una pluralidad o realizarse en ella. Se da también este nombre a los conceptos en razón de su carácter abstracto y predicable.

Voluntad: Tendencia desencadenada por antecedentes cognoscitivos racionales. Es propia del hombre, y por su misma naturaleza, posee el atributo de la libertad o libre albedrío.

Resumen

En el presente capítulo se desarrollaron los aspectos relacionados con el problema de la investigación, su naturaleza y sus dimensiones.

En primer lugar se planteó el problema en el marco de los problemas y las tensiones que viven los seres humanos, la preocupación que existe en el mundo académico, político y religioso por la educación del carácter y los antecedentes que llevaron a considerar esta problemática en este estudio.

Como parte de este planteamiento se declaró el problema o pregunta central sobre el cual se enfocó específicamente la investigación y del cual se derivaron algunos acercamientos más específicos, que se presentan en el análisis de los resultados. A su vez, de este planteamiento central se desprendió la hipótesis de la investigación.

El propósito del trabajo, la justificación para su realización y su importancia, fueron elementos que también se especificaron al plantear el problema.

Igualmente, se presentaron los aspectos que limitan la realización de la investigación y se fijaron los Límites de los diferentes aspectos que abarca el trabajo.

Las dos siguiente partes del capítulo tienen que ver con el marco filosófico del investigador y de las entidades que patrocinan el trabajo y con los supuestos básicos sobre los cuales este se fundamenta.

Por último, en este capítulo que presenta el problema de la investigación, se hizo una lista de los términos que se considero necesario definir con el fin de facilitar la lectura del informe final del trabajo.

A continuación se desarrolla el capítulo II que contiene la revisión de la literatura donde se incluyen aspectos teóricos relacionados con cada una de las variables que se consideran en este estudio.

CAPITULO II REVISION DE LA

LITERATURA Introducción

El creciente interés por el tema de la educación del carácter no indica necesariamente que este sea un tema nuevo, fruto de una cultura que alcanza ya el tercer milenio y que se auto diagnóstica continuamente y cada vez con mayor preocupación de una enfermedad llamada crisis. Los expertos en materias educativas y que se orientan hacia un modelo integral de formación, refrescan la memoria histórica, y resaltan, consciente o inconscientemente, ideas de algunos autores del pasado que también se han ocupado de esta temática (Bernal, 1997).

La presente revisión se dividen en dos grandes partes. La primera desarrolla los aspectos que tienen que ver con la virtud y la segunda con los factores que en esta investigación se relacionan con su desarrollo. En la primera parte se presenta, en primer lugar, el desarrollo del concepto de virtud, desde el pensamiento griego y el pensamiento patristico y medieval, pasando por las ideas modernas que se alejaron de estas posiciones; en segundo lugar se presentan las consecuencias del alejamiento de las posturas éticas tradicionales y el retorno a las mismas; en tercer lugar, se presenta una concepción cristiana del carácter y su desarrollo; en cuarto lugar, una síntesis de las bases teóricas que sustentan a los elementos claves para definir el concepto de virtud; y por ultimo se presenta una concepción contemporánea

de dicho concepto, la cual sirve como base para la operacionalización de esta variable.

En la segunda parte del capítulo se presentan los factores que, desde la perspectiva de este trabajo, se consideran relacionados con el grado de virtud que dicen tener las personas. En especial se exponen algunas investigaciones en torno del impacto que tienen algunos aspectos relacionados con el hogar, la escuela y la iglesia en el desarrollo del individuo en general y de su grado de virtud en particular.

Desarrollo del concepto de virtud

El concepto de virtud en el mundo occidental se alimenta de dos grandes corrientes de pensamiento. Estas parten de la antigüedad y se han conjugado de diferentes maneras en cada periodo de la historia para determinar la concepción del tipo de persona que más conviene a la construcción del tejido social. Dichas corrientes son el pensamiento griego y el pensamiento judeocristiano. Aunque, en diferentes momentos han surgido nuevas concepciones que buscan dar explicaciones diferentes a las expuestas por estas posturas tradicionales, estas en ningún momento han perdido su vigencia y, por el contrario, en los últimos años han recobrado su fuerza.

A continuación se presentan los orígenes clásicos del concepto de virtud y sus desarrollos y derivaciones posteriores hasta nuestros días; para luego mostrar el desarrollo del concepto de virtud desde una perspectiva bíblica basada en los escritos de Elena G. de White.

Periodo clásico

La ética, en su acepción general, es la búsqueda de una comprensión racional de los principios que rigen la conducta humana (*ethos* o carácter) y comenzó con los

griegos. Desde Sócrates (469-399 a.C.) y sus inmediatos seguidores, Platón (427-347 a.C.) y Aristóteles (384-322 a.C.), hay una clara línea de continuidad que, pasando por el pensamiento helenístico (es decir, en sentido amplio, postaristotelico). romano y medieval, llega hasta la actualidad (Rowe, 1995).

Para Sócrates y su discípulo Platón la virtud tiene que ver con el conocimiento. Sin embargo fue Aristóteles quien al desarrollar su teoría ética o moral da forma al concepto de virtud que desde el punto de vista secular, mayor influencia ha tenido en la cultura occidental y que de alguna manera coincide con la forma como este asunto es concebido hoy por gran parte de quienes se encuentran interesados en el tema de la educación del carácter.

La ética aristotélica tiene que ver con las acciones del hombre como individuo; con cuales y como deben ser las acciones propias del hombre considerado individualmente. No tiene que ver con la bondad de las obras resultantes de esas acciones, sino con la bondad de las acciones mismas, lo que equivale a decir con la bondad del hombre que actúa.

Para Aristóteles, llegar a ser virtuoso es llegar a tener la *ereté* humana, alcanzar el estado que permite a la persona realizar mejor el fin del ser humano: ser hombre a cabalidad, teniendo en cuenta su dimensión total. La *energía* (actividad) propia de quien ha alcanzado el estado óptimo humano que es la felicidad (*eudaimonia*) (*Ética Nicomaquea*).

Pero ¿cómo saber que es lo bueno para el hombre? Aristóteles rechazó el mundo de las ideas de Platón y no podía recurrir a ellas para dar la definición de bien, de virtud, de justicia, de magnanimidad. Entonces buscó la respuesta en la realidad de las cosas, en este caso en las conductas mismas de los hombres y en los

juicios que los hombres expresan sobre esas conductas. En este contexto considero

necesario determinar cual es la naturaleza de la virtud. Al respecto dijo:

Puesto que en el alma hay únicamente pasiones, capacidades de acción y disposiciones adquiridas, la virtud debe pertenecer a una de estas tres clases. Llamo pasiones a la concupiscencia, la ira, el miedo, la temeridad, la envidia, la alegría, la amistad, el odio, la añoranza, la emulación, la piedad; en una palabra: todo aquello que va acompañado de placer o dolor. Llamo capacidades a nuestras posibilidades de experimentar estas pasiones ... Las disposiciones, en fin, nos sitúan respecto de las pasiones en una posición buena o mala; por ejemplo, respecto de la ira, si uno se deja llevar demasiado de ella o demasiado poco, tenemos malas disposiciones; si nos dejamos llevar de ella moderadamente, tenemos buena disposición ...

... Ni las virtudes ni los vicios son pasiones, porque no se nos declara buenos o malos a causa de nuestras pasiones... (en cambio) a causa de las virtudes y los vicios se nos dispensan alabanzas o se nos hacen recriminaciones.

... La ira y el temor no provienen de nuestra voluntad, mientras que las virtudes connotan una elección consciente...

Estas mismas razones hacen que las virtudes y los vicios no sean en nosotros meras posibilidades. No se dice que somos buenos o malos por el solo hecho de poder experimentar pasiones... Por lo demás. si la naturaleza nos ha dado estas posibilidades, no es ella la que hace que seamos buenos o malos...

Si, pues, las virtudes no son ni pasiones ni meras posibilidades, solo queda que sean disposiciones adquiridas.

... La virtud del hombre será una disposición adquirida susceptible de hacer de el un hombre bueno y honesto, capaz de realizar la función que le es característica. (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 5)

Como se puede observar, para Aristóteles no es suficiente decir que la virtud es una disposición; en el último párrafo citado precisa claramente que clase de disposición es: disposición hacia lo bueno.

Pero ¿como se llegara a ello? Aristóteles continúa:

... Llamo posición intermedia en una magnitud a aquello que se halla a igual distancia de los dos extremos, y ese punto intermedio es uno e idéntico para todos; [en cambio] respecto de nosotros, llamo medio lo que no connota ni superabundancia ni escasez ... teste medio] no es ni único ni idéntico para todos. Por ejemplo, si diez es la cantidad grande y dos la pequeña, seis es el medio según la proporción aritmética. Pero respecto a nosotros no hay que mirar las cosas de esta manera. No sea que del hecho de que diez minas de alimento son una ración excesiva y dos minas una ración débil, vayamos a

concluir que el maestro de gimnasia prescribirá seis minas de alimento para todos los atletas. Pues esta ración puede ser, según la persona, excesiva o insuficiente ... Así, todo hombre instruido huye del exceso y del defecto, y busca el término medio ... no en relación al objeto, sino en relación a nosotros .

... La meta que se propone la virtud puede bien ser un prudente término medio. Hablo de la virtud moral, que es la que tiene relación con las pasiones y las acciones humanas, que son las que connotan exceso, defecto o justa medio. Por ejemplo, los sentimientos de temor, de confianza en si mismo, de concupiscencia, de ira, de piedad, en una palabra, de placer o de dolor, pueden afectarnos o demasiado o demasiado poco, y en ambos casos de manera defectuosa. Pero si experimentamos estos sentimientos en el momento oportuno, por motivos satisfactorios, respecto de personas que los merecen, por fines y en condiciones convenientes, nos mantendremos en un excelente termino medio, que es lo característico de la virtud; de la misma manera, hay en las acciones excesos, defectos y términos medios.

Hay que añadir ... que las faltas pueden presentar muchas formas distintas ... mientras que, por el contrario, no hay más que una manera de realizar el bien. Por esta razón es fácil apartarse de la meta y es difícil alcanzarla.

La virtud es, pues, una disposición adquirida para cuando hay que decidir, que consiste en buscar un punta medio relativo a nosotros, definido por la razón y como lo definiría un hombre razonable. Y ocupa el término medio entre dos extremos malos. (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 6)

Al mando esta la razón, ella señala el punta medio relativo a la persona, de un lado asistida por la disposición adquirida y del otro por los ejemplos y opiniones de los hombres razonables. Aristóteles usa otro adjetivo para referirse a los hombres que saben escoger la acción virtuosa: prudentes. La virtud de la prudencia, como se vera mas adelante, es sabiduría practica (Maritain, 1985).

Según el razonamiento de Aristóteles prudencia es un termino medio, pero por otro lado el mismo afirma que "en relación con el bien y la perfección, la virtud se halla en el punta mas alto" (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 6).

Además aclara:

No toda acción, como tampoco toda pasión, admite este término media.

Es posible que el nombre de algunas de ellas sugiera inmediatamente una idea de perversidad; por ejemplo, la alegría experimentada por la desgracia de otro, la desvergüenza, la envidia y, en el orden de los actos, el adulterio, el robo, el homicidio. Todas estas acciones ... suscitan la recriminación, porque son malas en si mismas y no en su exceso o en su defecto En ellas no se esta

jamás en el camino recto, sino siempre en la falta. Respecto de ellas no se puede plantear la cuestión de saber si se obra bien o mal; no se puede preguntar respecto de con que mujer, ni cuando, ni como se puede cometer adulterio. (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 8)

Aristóteles considera que no es fácil escoger el punto medio:

Cuanto mas nos atraen los objetos por una inclinación natural, tanto mas repugna ... el termino medio; por ejemplo, cuanto mas nos inclina la naturaleza a los placeres, tanto mas propensos somos a la licencia ... Alcanzar el medio en cada caso es algo que supone un esfuerzo ... Por consiguiente, es preciso que el que aspira al justo medio comience por alejarse de lo que dista mas de ese medio.

Es necesario, pues, examinar en que sentido nos sentimos especialmente inclinados ... Podemos con facilidad conocer nuestras inclinaciones por el placer y el dolor que experimentamos. Es, por tanto, necesario que nos movamos vivamente en dirección opuesta a aquella a que nos sentimos inclinados o movidos. (*ética Nicomaquea*, lib. II, c. 9)

La virtud, entonces, desde la perspectiva aristotélica, no consiste en obras virtuosas esporádicas, sino que es una disposición adquirida de la que brotan naturalmente obras virtuosas. Disposición adquirida, porque no se nace con ella, pero si se nace con la capacidad de adquirirla. Toda persona tiene la *arete* humana en potencia. ¿Como la va haciendo acto, como va mejorando su forma de ser humano? Según Aristóteles, con la repetición de actuaciones virtuosas, con la disciplina de seguir el consejo de los hombres de sabiduría práctica, se ira adquiriendo la costumbre, el habito de la virtud (*Ética Nicomaquea*).

Según lo anterior, nacer con la capacidad de adquirirla no significa nacer con la seguridad de adquirirla. Es posible optar por las acciones malas y su repetición dará la costumbre del mal. Con lo que se puede ver que la virtud no es solo un saber como decía Sócrates, sino una actuación de la voluntad (Rowe, 1995).

Pero las virtudes morales presuponen las virtudes del conocimiento, de las que también habla Aristóteles: "Puesto que la virtud moral es un comportamiento

precedido de elección y esta elección deliberada es una tendencia acompañada de reflexión, es necesario, en consecuencia, que la razón sea justa y que la tendencia sea recta" (*Ética Nicomaquea*, lib. VI, c. 2).

Tanto Platón como Aristóteles habían afirmado que existe una facultad de juicio racional aplicada a elegir la forma correcta de actuar. La excelencia en el ejercicio de esta facultad constituye la virtud intelectual de la sabiduría práctica -*phronesis* (en latín *prudentia*)- y la conducta de acuerdo con sus determinaciones es la virtud moral (Haldane, 1995).

Para Aristóteles la prudencia es la virtud de la razón que la hace juzgar con rectitud el acto que se va a realizar y permite querer hasta el final lo que así ha sido juzgado bueno. Por eso la gente llama prudentes a los que tienen "la capacidad de decidir convenientemente lo que es útil y bueno ... , no parcialmente, como en el caso de lo que se refiere a la salud ... sino en general, en lo que concierne a la felicidad"

(*Ética Nicomaquea*, lib. VI, c. 5).

Aristóteles agrega que la prudencia es "una disposición, acompañada de razón, dirigida hacia la acción y con referencia a lo que es bueno o malo para el hombre" (*Ética Nicomaquea*, lib. VI, c. 5). Una disposición de la mente a buscar la acción más acorde con el ser humano en cada situación. El arte es también una disposición acompañada de razón, pero dirigida hacia la creación o producción de algo; la prudencia, en cambio, no mira a la producción de algo sino a la acción misma, al bien obrar.

Por eso Aristóteles reconoce prudencia "en Pericles y en personas así: capaces de determinar lo que es ventajoso para ellas mismas y para los hombres. capaces de dirigir una familia o una ciudad" (*Ética Nicomaquea*, lib. VI, c. 5).

Lo que sobre todo caracteriza al hombre prudente ... es la deliberación bien llevada El hombre de buen consejo es aquel que, siguiendo los cálculos de la razón, tiende hacia lo mejor que pueda realizar el hombre. Además, la prudencia no mira solamente a lo general; le es también necesario conocer las circunstancias particulares, pues ella tiene en cuenta la acción y la acción se dirige a los casos individuales. (*Ética Nicomaquea*, lib VI, c. 7)

Confirma lo dicho al ver que

los jóvenes pueden llegar a ser geómetras, matemáticos, y pueden adquirir habilidad en estas materias; pero no ocurre lo mismo con la prudencia. La razón de ello esta en que la prudencia mira a los casos particulares que no son conocidos mas que por la experiencia, y el joven es inexperto. (*Ética Nicomaquea*, lib. VI, c. 8)

Siendo que la prudencia es la inclinación de la razón a deliberar con rectitud sobre los actos humanos concretos, entonces es sabiduría practica. Sin ella las virtudes morales quedarían sin guía (*Ética Nicomaquea*, lib. VI, c. 9, 13). Sin embargo, según Aristóteles, la prudencia no es la expresión mas alta de la *psyche* humana; como el dice, no implica la parte mas elevada del alma. La capacidad mas elevada del hombre es la contemplación de la verdad y su acto o ejercicio es la suma

felicidad:

Esta facultad es ... divina o lo que en nosotros hay de mas divino; la actividad de esta parte de nosotros mismos ... es lo que constituye la felicidad perfecta ... ella no supone la búsqueda de ningún bien exterior a ella misma; connota un placer que le es propio y que es perfecto ya que acrecienta aun su misma actividad ... Ella constituirá realmente la felicidad perfecta si se prolonga durante toda la vida.

Sin embargo, una existencia así podría estar por encima de la condición humana. El hombre no vive ya entonces en tanto que hombre, sino en cuanto posee un carácter divino ... No hay, pues, que prestar atención a las personas que nos aconsejan, con el pretexto de que somos hombres, no pensar mas que en las cosas humanas y, con el pretexto de que somos mortales, renunciar a las cosas inmortales. Sino que, en la medida de lo posible, debemos hacernos inmortales y hacerlo todo para vivir de conformidad con la parte mas excelente de nosotros mismos, pues el principio divino, por muy débil que sea en sus dimensiones, aventaja con mucho a cualquier otra cosa por su poder y su valor. (*Ética Nicomaquea*, lib. 10, c. 7).

Estas últimas ideas de Aristóteles, como todas las demás, se enmarcan y diferencian claramente dentro de su propio contexto ideológico. Sin embargo, coinciden en muchos aspectos con otros pensadores y con sistemas morales que han propugnado por el mejoramiento del ser y el hacer de los individuos y las sociedades.

Periodo patrístico

Los primeros orígenes postclásicos de la teoría de la virtud están en el periodo patrístico del cristianismo. Agustín (354-430), quien desarrolla sus ideas sobre la virtud en su obra *Contra Iulianum*, aparentemente califica de verdadera virtud, solamente, a la virtud sobrenatural, excluyendo de ella la virtud de los paganos. "La virtud verdadera es un don de la gracia, y no porque lo sea de nombre, sino porque lo es en realidad" (*Contra Iulianum*, 4, 8,48).

Sin embargo, Agustín rechaza la virtud de los paganos no tanto porque estos sean paganos, sino porque son infieles y, por lo tanto, con torcida intención. Así, por ejemplo, el mismo Agustín se refiere también a la virtud en el plano natural, cuando

habla de la virtud perfecta:

La virtud que ahora posee el hombre es perfecta en el sentido de que su perfección incluye el verdadero conocimiento y la confesión humilde de la misma imperfección. Esta pequeña justicia ... es perfecta cuando no deja de comprender lo que le falta. (*Contra Iulianum*, 3,4, 14)

El motivo mas profundo del rechazo de Agustín a la virtud de los paganos es la falta de rectitud de intención, no la falta de fe. Es verdad que el pensaba que, en sentido estricto, la verdadera virtud es la sobrenatural, pero eso no presupone ningún rechazo de la virtud de los que no tienen fe, ni tampoco de la virtud natural. El rechazo es a la torcida intención (Rojo, 2001).

Agustín trata el tema de manera explícita en su escrito *Contra los pelagianos*, quienes para mantener sus virtudes autónomas se aferraban a una moral que pretendía ser completamente independiente de todo condicionamiento sobrenatural. Frente a ellos, Agustín se ve precisado a insistir en que no se puede hacer abstracción de las intenciones, sino que hay que atenerse al orden establecido por Dios (Rojo, 2001).

La intención es uno de los elementos más importantes en el pensamiento de San Agustín para juzgar si se tiene o no una virtud verdadera:

No son verdaderas virtudes, porque, al no referir a Dios, su verdadero autor, estos dones, los malos hacen mal uso de ellos y se hacen impíos e injustos. Por eso, ni la continencia ni la castidad son, en los impíos, verdaderas virtudes. (*Contra Iulianum*, 3,4, 14)

Por estos motivos Rojo (2001) dice que aunque en San Agustín no se encuentra una teoría ética estructurada, un verdadero sistema moral. Sin embargo, en la práctica esta suponiendo unas premisas de muy largo alcance. Un hecho moral en abstracto, objetivo o materialmente bueno, puede estar viciado por una intención o fin menos recto.

De hecho, para ejemplificar lo anterior, Agustín pone un caso que bien puede ser aplicado a ambas virtudes: los atletas viven un tiempo de especial continencia cuando se preparan para combatir en el circo; el motivo que les mueve es conseguir una corona corruptible; esto es, les mueve el deseo de vencer. Según San Agustín, ese deseo de gloria es malo, porque es vano (*Contra Iulianum*, 3,4, 18); el fin justo y honesto que debería moverles es el que es más "conforme con nuestra naturaleza"; esto es, aquel que lleva a la salvación y felicidad verdadera.

Cuando San Agustín señala, pues, que no todos los hombres tienden al mismo fin (y por eso se diferencian los viciosos de los virtuosos), sino que, "según el dictamen de la voluntad, a la cual obedecen, se dirigen hacia las cosas eternas o temporales" (*Contra Iulianum*, 3,4, 18), significa que esas cosas eternas son naturales y eternas a la vez. De ahí que no necesariamente existe una contraposición entre las cosas eternas y las temporales en el sentido de que unas sean sobrenaturales y las otras naturales, sino que bien pueden ser ambas naturales, pero unas pertenecientes a un rango y las otras a otro dependiendo de la intención (Rojo, 2001).

Así las cosas. cuando Agustín habla de aquellas virtudes que solo lo son en apariencia, no se refiere solamente a las naturales, sino a aquellas, naturales o sobrenaturales, que carecen de una recta intención: "la virtud y el vicio se distinguen no solo por el objeto, sino por el fin" (*Contra Iulianum*, 3, 4, 21). Tal es el caso de la astucia que, siendo un vicio, parece ser la prudencia (*Contra Iulianum*, 3, 4, 20). Y el reclamo a Juliano "cuando un hombre hace algo que no parece pecado, si no lo hace por el fin que debe es pecado", va más en la línea de separar las acciones de los fines que de delimitar si esos fines son o no sobrenaturales. Le dice: "Separas el fin de la acción, y llamas a las acciones virtudes verdaderas sin considerar el fin" (*Contra Iulianum*, 3, 4, 20). Así explica en este sentido, contra Juliano, que ciertas acciones pueden ser buenas sin que los que las hacen sean buenos. Por ejemplo, socorrer a un hombre en peligro, si "el que esto hace busca la gloria de los hombres, no la de Dios, no hace bien esta obra buena" (*Contra Iulianum*, 3,4,21).

También es verdad que cuando Agustín establece cual es ese fin lo hace poniendo énfasis en su dimensión religiosa. "No permita Dios que las verdaderas virtudes sirvan a otro que no sea aquel a quien clamamos: ¡Señor de las virtudes,

conviértenos!" (*Contra Iulianum*, 3,4, 21), pero lo que aquí se quiere decir es que no lo hace siempre así, y en todo caso, que ese plano sobrenatural no excluye al otro, natural (Rojo, 2001).

Ahora bien, como los paganos han desordenado su fin, buscando la propia gloria más que el enlace religioso con Dios, se hacen estériles tanto para esta vida como para la vida eterna. Sus virtudes son estériles. Agustín, encarándose con Juliano, dice: "Es increíble el error en que te desplomas cuando escribes: 'todas las virtudes son afectos del alma que nos hacen estéril o fructuosamente buenos'. No es posible ser esterilmente bueno; si somos estériles, no somos buenos" (*Contra Iulianum*, 3, 4, 22).

Según Juliano, los paganos pueden tener verdadera justicia, porque cumplen naturalmente las prescripciones de la ley. Agustín piensa que esas palabras expresan precisamente el dogma pelagiano, que los hace enemigos de la gracia de Dios, introduciendo una especie de hombres capaces de agradar a Díez sin la fe en Cristo, sin otra ayuda que la ley natural (*Contra Iulianum*, 3,4, 23).

Finalmente, se puede afirmar que Agustín le niega la virtud al pagano, no en tanto por pagano, sino por infiel. Eso no significa un rechazo para la virtud en sí, sino que es un rechazo de la falta de rectitud de intención, que es característica del infiel:

"Hemos de confesar, es cierto, que la compasión ejercitada con natural clemencia es en sí una obra buena, pero se usa mal de este bien, cuando se usa infielmente" (*Contra Iulianum*, 3, 4, 31).

Así, el motivo más profundo de la negación de la virtud en los paganos en San Agustín no es que estén fuera de la Iglesia, sino su falta de rectitud de intención, condición que también pueden tener los que están dentro de ella. Agustín rechaza,

pues, la virtud pagana, no en cuanto pagana, sino en la medida en que es falsa en el plano natural. En el mismo sentido también puede ser rechazada la virtud de los cristianos.

Periodo medieval y renacentista

En la edad media, Tomas de Aquino (1200-1274) intenta sintetizar el pensamiento griego y la doctrina católica en una filosofía cristiana. Por lo que respecta a la ética, este empeño adopto la forma de mostrar que los paralelismos entre las ideas de virtud originadas en la filosofía de la antigüedad clásica y las recurrentes en el pensamiento cristiano podían desarrollarse para establecer un fundamento racional de la ética y demostrar con ello una formulación de la virtud verdadera que pudiese ser vinculante para cualquier ser humano dotado de razón.

Santo Tomas suscribió una concepción racionalista del pensamiento moral considerando que la *ley natural* se puede descubrir mediante el ejercicio de la *recta razón*. Sobre la base de los escritos de Aristóteles creo una forma de eudemonismo consecuencialista según el cual la acción recta es la conducta que o tiende a promover o de hecho realiza la consumación del ser humano. De acuerdo con esta concepción existe una naturaleza humana distintiva y esencial, que tiene asociado un conjunto de valores que constituyen la excelencia en la conducción de la vida. De ahí que las virtudes sean aquellos hábitos de acción que conducen a la consumación de la naturaleza racional de la persona (Haldane, 1995).

Para Santo Tomas, la *ley natural* esta encarnada en tendencias naturales del ser humano, como las tendencias a la auto conservación, a formar pareja y criar hijos, a cooperar con los demás en sociedad y otras. Además de esta fuente empírica de

valores y exigencias morales esta la *Ley de Dios* promulgada a la humanidad mediante Moisés y otras partes de la revelación de Dios. Sin embargo, para Santo Tomas esta no constituye una fuente de mandamientos alternativos o adicionales, sino más bien una fuente suplementaria de aquellas disposiciones naturales, la conformidad con las cuales es necesaria para alcanzar el bienestar. Lo que la teología tomista añade a la teoría moral con base aristotélica es en primer lugar, la asistencia sobrenatural, mediante la revelación y la gracia, y en segundo lugar, una transformación sobrenatural de la meta de la virtud, desde el estado que Aristóteles concibe como felicidad consumada (*eudaimonia*) al estado de beatitud (*beatitudo*), consistente en la unión eterna con Dios. Así une la dimensión religiosa de la moralidad con la teoría ética racionalista (Haldane, 1995).

Época moderna

Con el arribo de la modernidad, la ética medieval, teocéntrica y teológica, es desplazada por una ética que se caracteriza por su antropocentrismo, es decir, la tendencia a considerar al hombre como centro de toda manifestación cultural (política, arte, ciencia, moral, y otras). Escobar Valenzuela (1992) enumera algunas condiciones de la época que ejercieron una influencia decisiva en el pensamiento moderno:

1. En el aspecto social se crea y fortalece una nueva clase social: la burguesía.
2. En el aspecto científico, los nuevos descubrimientos van a proponer un nuevo paradigma de interpretación de la realidad que reemplazara la interpretación de la religión.

3. En el aspecto filosófico, surge, acorde con los tiempos, una filosofía eminentemente racionalista.

4. En el aspecto político, se logran crear los estados modernos, fragmentándose, de este modo, la vieja sociedad feudal.

5. Por último, en el aspecto religioso, se da una ruptura que ocasiona que la Iglesia Católica deje de ser el poder central y se produce la Reforma.

Así, en la época moderna el cometido característico de la ética se forma a medida que las ideas del supremo bien y de la voluntad del Dios cristiano fueron abandonadas como capaces para ofrecer una orientación práctica. Se inauguró un periodo en el cual ya no todos creen que existe solo una forma de vida mejor para todos, y que no es posible resolver los problemas prácticos sobre una base religiosa (Schneewind, 1995). Las cuestiones de la ética tomaron un curso secular.

Si no hay un supremo bien determinado por la naturaleza o por Dios, ¿cómo conocer si los deseos del hombre son descarriados o fundados? Si no hay leyes decretadas por Dios, ¿qué o quien puede decir al hombre cuando ha de negarse a hacer lo que le piden sus deseos y como ha de proceder?

A partir de la consideración de estos problemas surgieron una gran cantidad de pensadores y corrientes de pensamiento que se disputaron el espacio o el vacío que se fue generando a medida que se produjo la separación gradual del supuesto tradicional de que la moralidad debe proceder de alguna fuente de autoridad fuera de la naturaleza humana, hacia la creencia de que la moralidad puede surgir de recursos internos a la propia naturaleza humana.

Estas nuevas corrientes de pensamiento buscaban defender la concepción de la autonomía individual, haciendo frente a nuevas objeciones que iban surgiendo e

ideando alternativas. Se partió de un enfoque que daba atención primordial al problema del individuo autónomo para luego ir hacia nuevas cuestiones relacionadas con la moralidad pública.

Montaigne (1533-1592) fue uno de los primeros pensadores que intentaron demostrar que las ideas de la vida buena propuestas en la antigüedad clásica no sirven de guía porque, según él, la mayoría de las personas no pueden vivir de acuerdo con ellas. Aun siendo de fe católica, admitió que la mayoría de las personas no podían vivir de acuerdo con las normas cristianas. Las desechó y no ofreció nada a cambio. Afirma que no existen normas claras para el gobierno de la vida social y política por encima de las leyes del propio país, unas leyes que -afirmaba- siempre deben obedecerse. Su propuesta fue que cada uno podía encontrar personalmente una forma de vida ajustada a su propia naturaleza (Schneewind, 1995).

El pensamiento moral del siglo XVII partió de la teoría clásica del derecho natural, pero ya modificó en forma drástica. El derecho natural clásico concebía al ser humano como un ser creado para desempeñar un papel en una comunidad ordenada por Dios y que manifestaba su gloria; la moralidad enseñaba cuál era el papel del hombre. El derecho natural moderno partió de la afirmación de que los individuos tienen derecho a determinar sus propios fines y que la moralidad abarca las condiciones en las que mejor pueden perseguirse estos. Hugo Grocio (1583-1645), a quien se reconoce como creador de la nueva concepción, fue el primer teórico en afirmar que los derechos son un atributo natural del individuo independientemente de la contribución que este haga a la comunidad. En su obra *El derecho de guerra y paz* (1625) insistía en que el ser humano es sociable por naturaleza; pero que cuando forma sociedades políticas, lo hace con la condición de que se respeten sus

derechos individuales. Aunque las personas pueden renunciar a sus derechos en favor de la seguridad política, parten de un derecho natural a determinar su propia vida en el espacio que crean sus derechos (Schneewind, 1995).

Baier (1995) señala cómo en contraposición, en su obra maestra, *Leviatán* (1651), Thomas Hobbes negaba la sociabilidad natural y subrayaba como motivador universal el autointerés. Para Hobbes no existe un bien último: lo que las personas buscan sin descanso es *poder y mas poder* para protegerse de la muerte (Hobbes, 1940). Dado que las capacidades naturales de las personas son básicamente iguales, esto produciría una guerra de todos contra todos si no se pusieran de acuerdo en ser gobernados por un soberano capaz de imponer la paz mientras cada uno persigue sus fines privados. Las leyes de la naturaleza o la moralidad no son en última instancia más que indicadores de los pasos más esenciales que los seres humanos han de dar para que pueda existir una sociedad ordenada. Los ilimitados deseos personales plantean así un problema que solo puede resolverse estableciendo a un gobernante que este por encima de cualquier control legal; pero lo que en última instancia anima a resolver ese problema son los propios deseos individuales.

Por su parte John Locke (1632-1704) se oponía tanto a Grocio como a Hobbes al afirmar que algunos de los derechos de las personas son inalienables y que por lo tanto la acción de gobierno tiene límites morales. Pero incluso Locke pensaba, con sus contemporáneos, que sin instrucción la mayoría de las personas no pueden conocer lo que exige la moralidad, por lo que son necesarias las amenazas de castigo para hacer que la mayoría se comporte de forma decente (Termes, 1992).

Aun cuando las leyes de la naturaleza están creadas para guiar hacia el bienestar individual y común, y aunque los seres humanos sean competentes para

establecer su propio orden político, la mayoría de los pensadores del siglo XVII entienden que es preciso seguir considerando a las personas sujetos necesitados de una moralidad impuesta. Sin embargo, a finales del siglo XVII empezó a difundirse la crítica de esta concepción; y durante el siglo XVIII diversos pensadores postularon concepciones en las cuales la moralidad no se entendía ya, en una u otra medida, como algo impuesto a la naturaleza del ser humano, sino como expresión de aquella.

En este abandono de una moral objetiva fue decisiva la tesis lanzada por Pierre Bayle en 1681 en el sentido de que un grupo de ateos podía formar una sociedad perfectamente decente; e igualmente la obra *Inquiry Concerning Virtue* (1711) del tercer Conde de Shaftesbury quien afirmaba que las personas son virtuosas cuando actúan solo sobre la base de aquello que aprueban y, según él, los seres humanos solo aprueban motivos benévolos o sociables. Shaftesbury pensó que el sentido moral debía ser incluso la guía para que las personas pudieran determinar si los mandamientos supuestamente de Dios procedían de Dios o de algún demonio (Schneewind, 1995). De esta manera la moralidad se convirtió en algo derivado de los sentimientos humanos.

Durante el siglo XVIII fue considerable el debate sobre las funciones de la benevolencia y el autointerés en la psicología humana y sobre si uno de ellos podía ser la única explicación de la conducta moral. De forma similar hubo una larga discusión sobre si las condiciones morales de una persona derivan del sentimiento, como había sugerido Shaftesbury, o de la razón, como habían creído los naturalistas. Ambos debates implican la cuestión de la dosis de autonomía del ser humano.

Todas las partes del debate coincidían en que la virtud exige contribuir al bien de los demás.

Algunos afirmaban que esto se revela en los sentimientos morales de

aprobación y desaprobación y otros decían que se aprende por intuición o por aprehensión moral directa. En ambos casos se suponía que cada cual puede ser consciente de las exigencias de la moralidad, pues no se precisa de la educación para tener sentimientos o para intuir lo autoevidente. Algunos criticaron la psicología de Hobbes, afirmando que naturalmente las personas desean el bien de los demás. Así, no son necesarias las sanciones externas para motivar a las personas; y, así como alguien puede ver fácilmente lo que causa el bien para los demás, también puede orientar sus actos sin instrucción. Quienes compartían con Hobbes que el autointerés es todo lo que mueve en cualquier momento a cada individuo, intentaron demostrar que la naturaleza esta constituida de tal suerte que si la persona actúa en pos de su propio interés, con ello estará, de hecho, ayudando a los demás. Algunos afirmaban que no hay nada más gozoso que la virtud; otros decían que la virtud vale la pena porque sin ella las personas no pueden obtener la ayuda en la prosecución de sus proyectos. En ambos casos, lo que se pretendía era demostrar que el autointerés al que tradicionalmente se consideraba la fuente de toda mala acción, conduciría de forma natural a la conducta virtuosa. De este modo, se consideraba que incluso una naturaleza humana egoísta podía expresarse mediante la moralidad (Baier, 1995).

En todos estos debates nadie parecía capaz o dispuesto a sostener la idea según la cual bien es aquello que reporta felicidad o placer. Con todo, se suponía que lo que la persona debe hacer siempre esta en función de lo que es bueno procurar: una acción solo puede ser correcta porque produce el bien. Los dos filósofos morales más originales del siglo XVIII, David Hume (1711-1776) e Immanuel Kant (1724-1804) criticaron esta tan arraigada idea, Hume de manera indirecta y parcial, y Kant de manera frontal.

Hume rechazó los modelos de moralidad naturalistas e intentó demostrar que una teoría centrada en la virtud era la que mejor explicaba las convicciones morales. La moralidad, decía, debe arraigarse en los sentimientos, pues la moralidad mueve a las personas a actuar y la razón sola nunca puede hacerlo. Los sentimientos morales son la aprobación y la desaprobación y están orientados a los deseos y aversiones básicas que llevan a actuar. Las personas aprueban, decía Hume, aquellos sentimientos que los mueven a hacer lo generalmente beneficioso y desaprueban los que causan daño. Aunque a menudo los mueve el autointerés, también desean el bien de los demás, y la acción regular resultante de este deseo constituye la virtud (Smith, 1995).

Kant defendió una versión más radical de la tesis de que la moralidad se desprende de la naturaleza humana. Su idea central acerca de la moralidad es que esta impone obligaciones absolutas que las personas tienen que seguir en cualquier circunstancia. Pero según él, este tipo especial de necesidad moral solo podría darse respecto a una ley que las personas se imponen a sí mismas, es decir, de manera libre y no impuesta. El propósito central de Kant es concebir los principios de la ética según procedimientos meramente racionales. Han de rechazarse los principios que no puedan servir para una pluralidad. La idea es que el principio moral tiene que ser un principio para todos. La moralidad comienza con el rechazo de los principios no universalizables. Esta idea se formula como una exigencia, que Kant denomina el *imperativo categórico*, o en términos más generales la *ley moral*. Su versión más conocida dice así. "Obra solo según la máxima que al mismo tiempo puedas querer se convierta una ley universal". Esta es la clave de la ética de Kant, y se utiliza para clasificar las máximas que pueden adoptar las personas. La posición kantiana

constituye así una alternativa mucho más estricta que la de Hume a la concepción de que son las consecuencias buenas las que determinan siempre lo correcto. Para Kant siempre hemos de determinar lo que es correcto antes de poder conocer lo que es bueno (Verducci, 1999).

De esta manera Kant defendió una forma extrema de la concepción de que la moralidad es una expresión de la naturaleza humana. De forma independiente también defendieron al menos una parte central de esta concepción tanto Thomas Reid (1710-1796), pionero de la importante escuela escocesa del "sentido común" del siglo XIX, como Jeremy Bentham (1748-1852), el creador del utilitarismo moderno. Se trata de la convicción de que las personas comunes pueden obtener una orientación suficiente para obrar aplicando conscientemente principios morales abstractos. Tras la obra de Kant, Reid y Bentham, llegó a aceptarse de manera generalizada la idea de que un principio básico de la moralidad tenía que ser un principio que pudiese utilizar realmente cualquier persona del mismo modo (Schneewind, 1995).

Thomas Reid suponía que la moralidad del sentido común contiene principios cuya verdad cualquiera puede ver intuitivamente y aplicar con facilidad. Simplemente los seres humanos saben que están obligados a ayudar a los demás, a actuar equitativamente, a decir la verdad. No es posible, ni necesaria, una sistematización ulterior de estos principios. De este modo se afirma el sentido común y con ella competencia moral del individuo contra las dudas y las simplificaciones teóricas. Bentham suponía por su parte que su principio utilitarista, según el cual cada uno ha de actuar para producir la mayor felicidad del mayor número era racional y representaba un método racional para la toma de decisiones morales. Según él ningún otro principio podía hacerlo. Si procurar la felicidad general y la propia no siempre exige la misma

acción, lo que se debe hacer, decía, era cambiar la sociedad para que así fuese; en caso contrario la gente no estará fiablemente motivada a actuar como exige la moralidad (Schneewind, 1995).

En el pensamiento occidental del siglo XIX y comienzos del XX ocupó un destacado lugar la concepción según la cual la comunidad moral depende de las decisiones tomadas por separado por personas capaces de ver por sí mismas las exigencias morales. Pero también hubo una corriente estable de pensadores que la rechazaban. Entre las primeras reacciones a Kant, las más significativas son las críticas de G. W. F. Hegel (1770-1831). Hegel señaló que el principio puramente formal de Kant precisa contenido y afirmó que este contenido solo puede proceder de las instituciones, vocabularios y orientaciones que la sociedad proporciona a sus miembros. La personalidad moral, decía Hegel, se forma y debe formarse por la comunidad en que vive la persona (Schneewind, 1995).

Desde una perspectiva sociológica, Auguste Comte (1798-1857) creó una filosofía de la evolución histórica de la sociedad que ignoraba el juicio moral individual en favor de las perspectivas políticas a deducir de una sociología científica en constante progreso. Por su parte Karl Marx (1818-1883) colocó el acento en el desarrollo histórico inevitable generado por fuerzas económicas y atribuyó escasa importancia a las elecciones y principios de la persona individual.

El pragmatismo americano con John Dewey (1859-1952) fue influido por las tesis hegelianas sobre el primado de la comunidad en la estructuración de la personalidad moral. Dewey (1988) intentó mostrar que una sociedad liberal no tiene que presuponer, como base, como lo había afirmado Hegel, ni un punto de vista fuera de la historia, ni un único principio abstracto. Aunque los individuos son moldeados por

su comunidad, mediante la indagación racional pueden idear soluciones nuevas a los problemas sociales, colaborando conscientemente para reformar su comunidad y sus concepciones morales (Termes, 1992).

Por otro lado, las dudas escépticas y relativistas sobre la existencia de una moral universalmente vinculante expresadas por Montaigne y otros autores de los siglos XVII Y XVIII con base en la diversidad de códigos y prácticas existentes en el mundo, fueron retomadas con gran fuerza y profundidad por los implacables ataques que dirigió Friedrich Nietzsche (1844-1900) contra todas las pretensiones de las sociedades o teóricos por ofrecer principios vinculantes para todos. Nietzsche no intentó refutar las teorías kantiana y utilitaria. En cambio expuso las fuerzas psicológicas que según él motivaban a la gente a postular estas concepciones. Las raíces de la moralidad moderna eran la voluntad de poder, la envidia y el resentimiento de quienes la defendían (Nietzsche, 1981). Ni siquiera los postulados abstractos de racionalidad escaparon a su pretendido desenmascaramiento: también estos, decía, son escaparates tras los cuales no hay nada más que voluntad de poder. No existe una guía impersonal para la acción: todo lo que puede hacer uno es decidir que tipo de persona se propone ser y esforzarse por llegar a serlo (Wong, 1995).

Otro enfoque de la discusión se ha dado con el auge de la antropología moderna que alentó a filósofos como Edward Westermarck (1862-1939) a reabrir el debate sobre la vieja cuestión relativista de si existe algo como un conocimiento moral (Wong, 1995). De forma más general, los positivistas lógicos de orientación científica como Moritz Schlick (1881-1936) afirmaban que cualesquiera supuestas creencias que no satisficieran las pruebas que pueden satisfacer las creencias científicas no son simplemente falsas: carecen de sentido. De esta manera, decían los positivistas, las

creencias morales no pueden comprobarse empíricamente de la forma en que se comprueban las creencias científicas. Por ello las creencias morales en realidad no son más que expresiones de sentimientos, y no enunciados cognitivos. Este debate particular sobre el significado del lenguaje moral y la posibilidad del razonamiento moral comenzó en los años treinta y duro varias décadas (Rachels, 1995).

El positivismo lógico sostenía una distinción radical entre *los hechos* (que podrían ser probados científicamente) y *los valores* (de los que el positivismo sostuvo que eran meras expresiones de la sensación, de la verdad no objetiva). Como resultado del positivismo, la moralidad se relativizó y se privatizó, convirtiéndose en una cuestión de *juicio personal de valor*, no en un tema para la discusión pública ni para la transmisión a través de las escuelas (Lickona, 1993).

Al contrario que las anteriores discusiones sobre la moralidad, esta controversia parecía ser totalmente indiferente a las cuestiones sustantivas sobre que principios o valores deben sostenerse. A menudo se decía que estas eran cuestiones meta éticas y que los filósofos no deberían ni podían decir nada sobre problemas morales reales ni principios específicos. Pero todo el debate se centró a partir del supuesto de que lo que importa sobre la moralidad es que los individuos debían ser capaces de tomar sus propias decisiones morales y vivir en consonancia.

Escritores como Jean-Paul Sartre (1905-1980) desarrollaron el pensamiento existencialista y se remontaron a las tesis nietzscheanas para defender que la moralidad no se basa más que en la libre decisión individual, totalmente descomprometida. Según Sartre, sobre la moralidad no podía decirse nada con carácter general, porque cada persona debe tomar una decisión puramente personal sobre ella, y, a continuación, para tener buena fe, vivir conforme a ella (Wong, 1995).

Desde otra perspectiva, el darwinismo introdujo una nueva metáfora, la evolución, la cual condujo a la gente a ver todas las cosas, incluyendo la moralidad, como un asunto cambiante (Lickona, 1993).

Nuevas orientaciones

En los años sesentas del siglo XX, un ascenso mundial del personalismo exalto el valor, la autonomía y la subjetividad de la persona, acentuando los derechos individuales y la libertad en desmedro de la responsabilidad. El personalismo protesto contra la opresión y la injusticia social, pero también deslegitimo la autoridad moral, erosiono la creencia en normas morales objetivas, llevando a las personas a solo tener que responder ante si mismas. De esta manera se debilitaron instituciones sociales tales como el matrimonio y la familia, y con el combustible de la llamada revolución sexual, se llevo a una desestabilización de la sociedad.

Igualmente, el pluralismo rápidamente intensificado en la sociedad estadounidense llevo a la sociedad en general a preguntarse sobre que valores enseñar. El aumento de la secularización en defensa de la separación entre la iglesia y el estado, en el caso de los Estados Unidos, llevo al cuestionamiento de si la educación moral violaría dicha separación. Estos aspectos, según Lickona (1993), se convirtieron en dos barreras mas para alcanzar el indispensable consenso para la educación del carácter en las escuelas publicas. Así, las escuelas públicas abandonaron su papel, alguna vez central, como educadoras de la moral y del carácter.

En otra línea de pensamiento, trabajos recientes en filosofía moral se caracterizan por su aplicación a otras cuestiones. Por ejemplo, se esta realizando un gran numero de trabajos sobre temas sociales y políticos de actualidad como las

cuestiones relativas al aborto, la ética ambiental, la guerra justa, el tratamiento médico, las prácticas de los negocios, los derechos de los animales y la posición de las mujeres y los niños. Estos temas ocupan una considerable parte de la literatura y la actividad académica identificada con la filosofía moral o la ética.

Los años setentas consideraron una vuelta de la educación de los valores, pero en nuevas formas: la clarificación de los valores y las discusiones morales según el modelo de los dilemas de Kohlberg. Sin embargo, de diversas maneras, ambos movimientos expresaron el espíritu individualista de la época.

El movimiento de clarificación de los valores dice que en vez de imponer valores, hay que ayudar a los estudiantes para que elijan los suyos libremente.

Por su parte, el movimiento del cognitivism moral liderado por Lawrence Kohlberg (1927-1987) afirma que existen etapas de desarrollo moral definitivas, y además, que existe una medida de congruencia entre este y el desarrollo psicológico. Es decir, que una vez consumado el desarrollo psicológico, en relación con las aptitudes cognitivas, tiene lugar el desarrollo moral (Kohlberg, Power y Higgins, 1997)

De esta afirmación se desprenden los siguientes supuestos:

1. Existen etapas de desarrollo psicológico universales; es decir, que el desarrollo psicológico adecuado es el mismo en todos los seres humanos. Por consiguiente existen creencias (relativas a los demás y a uno mismo), actitudes, emociones, modos de interacción, orientaciones motivacionales, aptitudes cognitivas y otros rasgos característicos de todos los seres humanos en diferentes etapas de la vida. Lo cual significa que puede valorarse el crecimiento psicológico de todo ser humano desde el mismo punto de vista.

2. Consecuentemente con la primera afirmación, existen etapas de desarrollo moral universales, lo cual quiere decir, que el desarrollo moral adecuado es el mismo en todos los seres humanos y por lo tanto existen creencias, valores, juicios y conductas morales características de todos los seres humanos en diferentes etapas de la vida. Esto significa que el crecimiento moral de todos los seres humanos puede valorarse desde el mismo punto de vista.

3. Siendo que existen etapas de desarrollo psicológico y etapas de desarrollo moral universales, estas están ligadas de manera fundamental.

Kohlberg afirma que existen tres niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales tiene dos etapas, o sea, en conjunto, seis etapas; y que estas se siguen invariablemente, lo que significa que cada persona pasa de una etapa a la siguiente sin saltarse nunca la anterior, aunque no necesariamente todas lleguen hasta la sexta etapa.

En el núcleo de la concepción de Kohlberg se encuentra la siguiente tesis provocadora: al comienzo de la vida el individuo parte de una perspectiva egocéntrica y mediante el desarrollo cognitivo resultante de su empeño en resolver conflictos cada vez más complejos y de su capacidad de simpatía, llega a adoptar una perspectiva moral cada vez más genuinamente altruista o de consideración a los demás, cuya plena expresión se alcanza en la sexta etapa.

Kohlberg afirma que cada etapa superior representa una forma de desarrollo cognitivo que de hecho constituye también una forma de desarrollo moral. Así, declara que el movimiento es siempre en sentido ascendente y tiene lugar de acuerdo con una secuencia invariable (Kohlberg, 1981).

Algunos aspectos de esta teoría han sido bastante cuestionados desde la perspectiva del desarrollo de la virtud. Thomas (1995) dice que resulta claro e indiscutible que el desarrollo moral presupone una considerable dosis de desarrollo psicológico; después de todo no se supone que un bebe de un año puede ejercitar el razonamiento moral abstracto: por ejemplo, captar el imperativo categórico de Kant o comprender la máxima utilitaria del mayor bien para el mayor numero Pero esto solo prueba que el desarrollo moral es imposible sin el desarrollo psicológico; y no que el desarrollo psicológico venga acompañado del desarrollo moral. De esta manera Thomas cuestiona la afirmación de Kohlberg según la cual el desarrollo psicológico y el desarrollo moral están relacionados de tal forma que el desarrollo moral acompaña al psicológico, o al menos algunos aspectos de este

La cuestión del desarrollo moral en si también ha sido cuestionada. Este es quizás el punto que genera mayor controversia en la teoría de Kohlberg. Thomas (1995) coloca el ejemplo de la sociedad canadiense de finales del siglo XX y ya sociedad del Tercer Reich para observar el desarrollo moral en la cuarta etapa y cuestionar la existencia de etapas de desarrollo moral universales y demostrar que las personas pueden tener el mismo nivel de desarrollo psicológico y sin embargo tener actitudes morales totalmente opuestas y no necesariamente adecuadas aunque su desarrollo psicológico si lo sea.

Con este ejemplo igualmente se demuestra que no puede haber desarrollo moral independiente del contenido y que el desarrollo moral y el psicológico no necesariamente son paralelos como lo afirma Kohlberg (1992).

Como ya se dijo, según Aristóteles, es indispensable la formación moral para el desarrollo moral; pues según el filosofo griego, es preciso una firme disposición a

hacer lo correcto para tener un buen carácter moral; y parece razonable decir que en general solo se adquiere una firme disposición a hacer lo correcto con el paso del tiempo. Para ver que la concepción de Aristóteles tiene obviamente aquí mas sentido, basta con pensar en lo que implica el pensamiento de Kohlberg con respecto a las personas en la cuarta etapa en una sociedad nazi y su transito a las etapas cinco y seis.

En el ejemplo también se puede ver que si el transito a una etapa superior constituye una forma de progreso moral, parecería que no cualquier cosa puede servir de piedra de toque para semejante progreso. Si el adquirir la virtud de la honestidad es una muestra de progreso moral, difícilmente se contribuye a esta meta enseñando a los individuos a prevaricar con pericia. Una vez mas, si adquirir la virtud de la amabilidad es una muestra de progreso moral, sin duda no se contribuye a este fin enseñando a las personas a tratar a los demás de manera implacable y cruel. Parece absolutamente absurdo y totalmente contrario al sentido común decir que un canadiense en la cuarta etapa que suscriba los ideales de igualdad y un miembro del Tercer Reich en la cuarta etapa que suscriba los ideales de la ideología nazi están haciendo ambos un progreso igualmente bueno a lo largo de la senda del desarrollo moral (Thomas, 1995).

En general, queda claro que no puede existir un desarrollo moral a falta de un contenido sustantivo sobre el bien y el mal. Sin duda, el desarrollo moral exige una considerable dosis de identificación con los demás. Sin embargo esto no basta, incluso desde muy temprano. Por consiguiente, no esta claro que las etapas iniciales de Kohlberg constituyan etapas de desarrollo moral. Al parecer el desarrollo moral es absolutamente imposible a falta de formación moral. Afortunadamente la teoría de

Kohlberg no es incompatible con semejante formación. Lo que sucede es que Kohlberg presenta su teoría como si la formación moral no fuese en realidad central para este tipo de desarrollo. Puede decirse que esta no es una omisión menor.

Finalmente, dentro de las nuevas orientaciones que se han dado alrededor del estudio de la virtud, al final del siglo XX y principios del siglo XXI, de manera especial y con gran fuerza se ha registrado una vuelta a las concepciones tradicionales de la moralidad como algo esencialmente vinculado a la virtud, en vez de a principios abstractos. Para analizar este último punto es conveniente hacer un breve repaso de lo que se conoce como la teoría de la virtud.

Teoría de la virtud

Las cuestiones relativas a como debe vivir cada individuo para configurar su propio carácter son las que ha abordado recientemente la filosofía moral. Algunos filósofos morales han empezado a sentirse frustrados por la forma estrecha e impersonal de las teorías morales hasta ahora dominantes del utilitarismo y el kantismo y han recuperado la olvidada tradición de la teoría de la virtud.

Anteriormente, la teoría ética tendió a centrarse en la guerra de exterminio entre las dos posiciones que resumen los esfuerzos por ocupar el espacio de la abandonada teoría de la virtud: la deontología y la teleología. Las posiciones deontológicas proponen que las personas deben vivir de acuerdo a leyes universales o universalizables, que indican lo bueno y lo malo; y las posiciones teleológicas proponen que las personas deben vivir midiendo las consecuencias de sus actos. Ejemplos dominantes de estas dos posiciones son la deontología kantiana y el utilitarismo moderno (Rawls, 1971).

En semejantes teorías y en las que han surgido como reacción a estas, virtualmente han estado ausentes las consideraciones relativas al carácter. Como dice Blum (1998), es especialmente chocante que el utilitarismo, que parece defender que cada persona dedique toda su vida a conseguir el mayor bien o felicidad posible para todas las personas, apenas haya intentado ofrecer una descripción convincente de como sería vivir semejante tipo de vida. Lo que pretende la teoría de la virtud es precisamente describir tipos de carácter que son dignos de admirar.

Pence (1995) afirma que, aunque el término *virtud* suena anticuado y los filósofos prefieren utilizar términos como *integridad* o *carácter*, sin duda las cuestiones relativas al carácter personal ocupan un lugar central en la ética. Estas cuestiones atañen a lo que haría una *buena persona* en situaciones de la vida real. Los campeones de la virtud, sin necesariamente rechazar el utilitarismo o las teorías basadas en los derechos, creen que esas tradiciones ignoran los rasgos centrales de la vida moral común relativos al carácter. Lo que una persona debe hacer en un momento determinado, según este planteamiento, no tiene nada que ver con los cálculos de utilidad, el equilibrio de intereses o la resolución de los conflictos de derechos. El problema se refiere al tipo de persona que el individuo es.

Los utilitaristas responden a menudo a la defensiva, sosteniendo que su teoría implica que uno debe esforzarse por desarrollar un buen carácter porque la posesión de buenos rasgos morales por parte de la mayoría de las personas maximiza la utilidad general. Pero semejante respuesta pasa por alto la cuestión. Pence dice por ejemplo que se podría pensar en alguien a quien casi todo el mundo considera que tiene un carácter moral admirable y a continuación buscan una explicación de por que el tipo de vida de esa persona debe considerarse un modelo para los demás. La

respuesta no es nunca que la persona tiene una meta personal de maximizar la utilidad. Si el utilitarista conviene en ello, se plantea entonces esta cuestión: ¿de que manera la utilidad es relevante para la formación del carácter? Las consideraciones de la utilidad rara vez entran en el pensamiento de los *santos* o los *héroes*.

El fundamento histórico de la teoría de la virtud

Como se ha podido observar es imposible comprender la teoría moderna de la virtud sin comprender algo de la historia de la ética. Volviendo sobre este punto, los griegos de la antigüedad (principalmente Sócrates, Platón y Aristóteles) realizaron tres tipos de aportes. En primer lugar se centraron en las virtudes (rasgos de carácter) como materia de la ética. En segundo lugar, analizaron virtudes específicas como las virtudes "cardinales" (mayores) del valor, la templanza, la sabiduría y la justicia. En tercer lugar, clasificaron los tipos de carácter. Por ejemplo, Aristóteles clasificó el carácter humano en cinco tipos, que iban desde el hombre magnánimo al monstruo moral.

En el siglo XIII, Tomás de Aquino sintetizó el aristotelismo y la teología cristiana. Santo Tomás añadió a las virtudes cardinales las "virtudes teologales" de la fe, la esperanza y la caridad. Sin embargo, la ética griega antigua era laica, mientras que en última instancia Santo Tomás ofreció una justificación teológica de las virtudes. Santo Tomás se encuentra en un punto intermedio entre la concepción naturalista del carácter de los griegos de la antigüedad y la hostilidad de Kant al naturalismo.

Durante la ilustración, Kant intentó deducir la moralidad de la propia razón pura. Aunque Santo Tomás afirmaba que las verdades de la moralidad podían ser conocidas por la sola razón, reconoció y apeló a la existencia y naturaleza de Dios.

Posteriormente Kant intento evitar esta apelación y descubrir una esencia del carácter moral - de la virtud o del buen carácter- que iba mas allá de cualquier conjunto particular de virtudes o de cualquier sociedad histórica concreta.

Kant decidió que las personas virtuosas actúan precisamente por, y en razón, del respeto a la ley moral que es universalizable (O'Neill, 1995). Según Kant, la persona obra en su máxima capacidad como agente racional puro cuando no actúa por deseos comunes, ni siquiera por los deseos propios de una persona buena, o porque le hace sentir bien aplacar el sufrimiento. Según esta concepción, Kant deseaba una noción del carácter moral mas allá de los deseos contingentes de las sociedades particulares de épocas concretas de la historia. Con ello se quedo con una posición muy abstracta pero también muy vacía (Pence, 1995).

Los teóricos modernos de la virtud piensan que Kant se equivoco aquí y que la filosofía moral moderna ha seguido inadvertidamente su senda. En vez de ver a Kant como el *inicio* de una tradición ética, lo consideran su *reductio ad absurdum*. El utilitarismo comete un error por exceso, identificando el deber abstracto de Kant con el mayor bien para el mayor numero, e ignorando el problema de como se relaciona el ejercicio de este deber con los problemas del carácter, como por ejemplo una deficiencia de los sentimientos de compasión. Como dice Kupperman (1991), a pesar de la oposición entre kantianos y consecuencialistas, alguien que lea algunas de las obras de cualquiera de estas escuelas puede obtener fácilmente la imagen de un agente ético esencialmente sin rostro, al que la teoría le dota de recursos para realizar elecciones morales que carecen de vinculación psicológica con el pasado o futuro del agente.

Wolf (1990) va más allá aun, cuando declara que el utilitarismo admite referirse categóricamente al carácter. Wolf dice que en realidad el utilitarismo supone un carácter ideal al que no sería buena ni racional aspirar. Un santo utilitarista que dedicase el máximo tiempo y dinero a salvar a quienes pasan hambre sería una persona aburrida y unidimensional que se perdería los bienes no morales de la vida como el participar en deportes o leer historia. Estos santos, en su esfuerzo por maximizar la ayuda a la humanidad, dedicarían todo su tiempo libre a actos altruistas, sin dejar tiempo para los muchos actos de provecho personal que normalmente hacen la vida plena y satisfactoria.

Pence (1995) expone un defecto común de las teorías ajenas a la virtud. Según las teorías del deber o de los principios, es teóricamente posible que una persona pudiese obedecer, como un robot, toda norma moral y llevar una vida perfectamente moral. En este escenario, uno sería como un ordenador perfectamente programado (quizás existan personas así, y sean producto de una educación moral perfecta). En cambio, en la teoría de la virtud, la persona tiene que conocer mucho más que el aspecto exterior de la conducta para realizar juicios así: es decir, es necesario conocer de qué tipo de persona se trata, que piensa esta persona de los demás, que piensa de su propio carácter, que opina de sus acciones pasadas y que piensa sobre lo que no llegó a hacer.

Pence coloca el siguiente ejemplo: Casi todo el mundo pasa por la vida sin llegar a ser asesino (le llama "el caparazón exterior"), pero los tipos de carácter de los no asesinos difieren considerablemente. La persona que frecuentemente tiene la tentación de asesinar debido a un apasionamiento, pero se abstiene de hacerlo por razones morales, no parece un tipo moral elevado. Es muy superior no querer matar

nunca a alguien simplemente a causa de ofensas menores. Y mejor aun es la persona que nunca mataría y que muestra su condolencia ante la muerte de inocentes.

Carácter, individuo y sociedad

La acción no tiene lugar en un vacío político. La teoría de la virtud también estudia como los diferentes tipos de sociedades estimulan diferentes virtudes y vicios. Algunas filosofas feministas modernas desarrollan temas examinando si son elogiables las virtudes y vicios tradicionales de las mujeres. En el pasado, las feministas han defendido ideales andróginos y fomentado solo virtudes humanas, y no virtudes masculinas o femeninas. Mas recientemente algunas feministas han rechazado los ideales andróginos y vuelto a la idea de que algunas virtudes (asistencia, compasión) pueden ser mas propias de las mujeres que de los hombres (Grimshaw, 1995).

En la reflexión sobre el carácter, la actitud filosófica puede consistir en considerar globalmente las sociedades o bien en adoptar una perspectiva personal y considerar el carácter interior. Desde estas dos perspectivas surge la pregunta, ¿en que medida puede una persona configurar su propio carácter?

Resulta claro que esta discusión presupone que las personas tienen cierta capacidad de modelar su propio carácter. Algunos filósofos lo discuten, afirmando que, si bien los actos individuales pueden ser libres, el carácter es un aspecto fijo de las personas. Puede replicarse, además, que no todo el mundo tiene la capacidad de cambiar, o incluso de modificar el carácter. Sin embargo, si el crítico admite que un acto puede ser libre, queda abierta la posibilidad de que este acto pueda desencadenar un cambio de carácter.

Además, los sistemas de elogio y censura moral, el desarrollo de modales y las suposiciones sobre el libre arbitrio parten del supuesto de que las personas pueden configurar deliberadamente o corromper su propio carácter. La cuestión de que una persona puede cambiar sus rasgos y su carácter, como ya se dijo, es un supuesto importante de la presente investigación. Un ejemplo de esta posibilidad puede verse cuando a menudo las situaciones de crisis obligan a las personas a reexaminar sus valores básicos. En estas circunstancias, las personas obtienen a veces una comprensión de sus problemas y tienen el apoyo de recursos para el cambio (este es un valor de la psicoterapia y de la conversión religiosa). Y de hecho las personas cambian, dejan de beber, se vuelven más compasivas o se vuelven mezquinas. Parece pues que es posible el cambio (Young, 1995).

Un profundo error de las teorías que no consideran las virtudes es que prestan poca o ninguna atención a los ámbitos de la vida que forman el carácter. Quizás las decisiones más importantes en estos ámbitos sean las relativas a casarse o no, tener o no hijos, ser amigos y a donde trabajar. Los escritores que operan en tradiciones éticas basadas en los derechos, la utilidad o la universalización kantiana, han considerado mayoritariamente que estas áreas suponen elecciones *no morales*. Pero como la ética trata sobre como se debe vivir, y como estas áreas ocupan una parte tan importante de la forma de vida de los individuos, este puede considerarse un colosal defecto (Pence, 1995).

En los últimos años los filósofos están estudiando muchas cuestiones acerca de la virtud, como la medida de la responsabilidad individual por el carácter, la vinculación entre el carácter y los modales, las vinculaciones entre el carácter y la amistad y el análisis de rasgos específicos, como el perdón, la lealtad, la vergüenza,

la culpa y el remordimiento. Incluso están volviendo al análisis de vicios tradicionales como los deseos desmedidos de drogas, dinero, comida y conquista sexual, es decir, los vicios tradicionales de la intemperancia, la codicia, la gula y la lascivia. Se prevé la próxima aparición de muchos trabajos importantes sobre la virtud pues las diferentes corrientes que actualmente buscan dar respuesta a los problemas educativos se encuentran en disputa por hacer propia esta perspectiva (Wellis, 1999). A continuación se describe el fenómeno del regreso a la educación del carácter y sus desarrollos.

Regreso a la educación del carácter

Lickona (1991) señala que la preocupación por la condición moral de la sociedad esta incitando a una nueva evaluación del papel de la escuela en la enseñanza de los valores.

Mientras la sociedad se hace cada vez más consciente de su propia crisis, crece la sensación de que las escuelas no pueden ser entidades éticamente neutras. Consecuentemente, la educación del carácter y la preocupación por el desarrollo de la virtud están haciendo una reaparición principalmente en escuelas estadounidenses, aunque en otras partes del mundo se observan la misma tendencia. Se dice que esta es una reaparición porque no es un asunto nuevo en la educación. La educación del carácter es tan vieja como la educación misma. Como ya se dijo, los primeros que teorizaron acerca de dicho tema fueron los griegos y desde mucho antes los grandes sistemas morales como el expresado en la Biblia habían presentado ideales éticos de vigencia permanente.

De acuerdo con esta creencia, por ejemplo en el caso de las primeras escuelas de los Estados Unidos, la educación del carácter ocupaba un lugar central mediante la disciplina, el ejemplo del profesor, y el plan de estudios diario de la escuela, principalmente por medio de los relatos bíblicos. Sin embargo, por diversas disputas, a mediados del siglo XIX a los relatos bíblicos se les agregaron poemas, exhortaciones y cuentos heroicos. De todas maneras mientras que los niños practicaban su lectura o aritmética, también aprendían lecciones sobre la honradez, el amor al prójimo, la amabilidad con los animales, el trabajo duro, el patriotismo y el valor (Lickona, 1998).

En los años 90 se inicio un nuevo movimiento de la educación del carácter; aquel busca restablecer el *buen carácter* a su lugar histórico como el resultado deseable y central de la empresa moral de la escuela. Este movimiento ha venido creciendo, mediante el trabajo de diversas personas y organizaciones privadas y publicas, pero aun no existen estudios sobre su alcance ni sobre su impacto, precisamente por su reciente aparición. Existen si algunos estudios del impacto de programas específicos, algunos de los cuales se mencionan en este trabajo.

Por que el regreso a la educación del carácter

Lickona (1993) expone tres razones por las cuales en este momento se esta presentando un gran interés en la educación del carácter: (a) la declinación de la familia, (b) la preocupación por la tendencia del carácter de la juventud y (c) la recuperación de los valares éticos objetivos más importantes.

Declinacion de la familia

La familia, tradicionalmente maestra moral primaria de un niño, esta creando un vacio moral para el extenso numero de niños para los cuales esta institución no puede hoy desempeñar ese papel. Hewlett (1991) afirma que los niños estadounidenses, ricos y pobres, sufren un nivel de negligencia único entre las naciones desarrolladas a pesar de la disminución del número de niños por familia, el aumento de la educación de los padres y el alto nivel del gasto publico en educación.

Whitehead (1993) sintetiza su investigación sobre la declinación de la familia de dos padres biológicos en Estados Unidos, con las siguientes afirmaciones:

1. Si las tendencias actuales continúan, en pocos años menos de la mitad de los niños vivirá continuamente con su propia madre y padre a través de la niñez.
2. Un número cada vez más grande de niños experimentara la desintegración de la familia dos o aun tres veces durante niñez.
3. Los niños de las uniones que terminan en divorcio y los niños de madres solas tienen mayor probabilidad de ser pobres, sufrir problemas emocionales y del comportamiento, problemas académicos: las niñas de quedar embarazados, de abusar de drogas y de alcohol, de tener problemas con la ley y de ser abusados sexual y físicamente.
4. Los niños de familias de paso están en mayores desventajas; tienen, por ejemplo, mayores probabilidades de ser abusados sexualmente que niños de hogares de un solo padre.

Whitehead agrega que, a través de los Estados Unidos, los directores de escuela se quejan de un aumento dramático del comportamiento agresivo de los niños, especialmente muchachos que están viviendo en familias de un solo padre. Según

el, ninguna institución ha sentido el impacto de la interrupción de la familia mas que las escuelas. Los profesores encuentran que son muchos los niños que viven tan trastornados y preocupados por el drama explosivo de sus propias vidas en sus familias, que no pueden concentrarse en sus clases.

La desintegración de la familia entonces conduce el movimiento de la educación del carácter de dos maneras: las escuelas tienen que enseñar los valores que los niños y adolescentes no están aprendiendo en el hogar; y las escuelas, para conducir la enseñanza y el aprendizaje, deben ser comunidades morales que cuiden y ayudan a niños de hogares infelices a centrarse en su trabajo, controlar su cólera, sentirse cuidados y en un buen ambiente, y sentir que son estudiantes responsables.

Preocupación por la tendencia del carácter de la juventud

Un segundo ímpetu para el nuevo movimiento de la educación del carácter es el hallazgo de que los jóvenes en general y no solo los que proceden de familias fracturadas están siendo afectados en su carácter por diversos factores, tales como sus compañeros, los modelos incorrectos del papel del adulto, el sexo, la violencia, el materialismo retratado en los medios de comunicación y las presiones del grupo de pobres. Evidencia de que este ambiente moral hostil esta cobrando un alto peaje en el carácter de la juventud se puede encontrar en las tendencias preocupantes: el aumento de la violencia de la juventud; el aumento de la falta de honradez (mentira, engaño, y robo); desacato cada vez mayor a la autoridad; crueldad con los compañeros; un resurgimiento del fanatismo en las escuelas, falta de compromiso con una educación mas alta; declinación en la ética del trabajo; precocidad sexual; egocentrismo cada vez mayor y declinación de la responsabilidad cívica; aumento del

comportamiento autodestructivo; y analfabetismo ético. Entre los estudios que muestran estas tendencias esta el de Kikuchi (1988).

Recuperación de los valores éticos universales

La declinación moral de la sociedad ha traído tantos males que el movimiento de la educación del carácter propone a la comunidad sacudirse del individualismo y del relativismo dominantes en décadas recientes. Recuperar la sabiduría de compartir una moralidad básica, esencial para la supervivencia; la propuesta es que los adultos deben promover esta moralidad enseñando a los jóvenes, directa e indirectamente, valores tales como respeto, responsabilidad, confiabilidad, justicia, benevolencia y virtud cívica: aclarando que estos valores no son simplemente preferencias subjetivas sino que son universales y con importancia objetiva; es decir, son una demanda en la conciencia colectiva.

Tales valores afirman la dignidad humana, promueven el bien individual y común, y protegen los derechos humanos. Resuelven las pruebas éticas clásicas de la reversibilidad (¿usted desearía ser tratado esta manera?) y universalidad (¿usted quisiera que todas las personas actuaran de esta manera en una situación similar?). Definen las responsabilidades en una democracia; toda persona civilizada los reconoce y son enseñados por todos los credos ideológicos y religiosos. No enseñar estos valores éticos básicos a los niños indudablemente constituye un grave error moral.

Josephson (2001), Lickona, Schaps y Lewis (2001) son solo algunos de los autores que identifican algunos de estos valores éticos como los pilares fundamentales para la conformación de un buen carácter. De las diversas listas que contienen

estos valores básicos, existe un amplio acuerdo en considerar que algunos de los valores más universalmente aceptados son: la confiabilidad, el respeto, la responsabilidad, la justicia o imparcialidad, la benevolencia y la ciudadanía.

Según estos autores, ser confiable significa: (a) ser honesto: decir la verdad, ser sincero, cumplir lo que se promete, no engañar, no hacer trampa, no robar; no ser engañoso o falso; (b) ser integro: defender racionalmente lo que se cree; ser lo que se es, de la mejor manera; predicar con el ejemplo; mostrar compromiso, valentía y autodisciplina; (c) no hacer algo que no se considere correcto; (d) cumplir las promesas: ser fiel a los compromisos, cumplir con la palabra empeñada; pagar lo que se debe y devolver lo que se pida prestado; (e) ser leal: defender, apoyar y proteger a la familia, las amistades y el país; no dañar a las personas hablando mal de ellas a sus espaldas; no difundir rumores ni enredarse en chismes dañinos; no hacer nada malo para ganar amistades o contar con su aprobación; nunca pedirle a un subordinado o a un amigo que haga algo malo.

Ser respetuoso significa: (a) vivir en concordancia con la regla de oro; juzgar a las personas por sus valores; ser cortés y educado; ser tolerante, apreciar y aceptar a las personas a pesar de sus diferencias; respetar el derecho que tienen las personas de tomar decisiones sobre sus propias vidas; (b) no abusar, degradar o tratar mal a nadie; no usar, manipular, explotar o aprovecharse de nadie; cuidarse y respetarse a sí mismo.

Ser responsable significa: (a) pensar antes de actuar; tomar en cuenta las consecuencias que los propios actos tendrían en otras personas; pensar a largo plazo; ser digno de confianza; tomar la responsabilidad y aceptar las consecuencias de las propias acciones; convertirse en un buen ejemplo, digno de ser imitado; (b) no

inventar excusas; no culpar a otros por los errores propios ni recibir halagos que corresponden a otra persona; (c) buscar la excelencia, hacer las cosas lo mejor que se pueda; ser diligente y hacendoso; (d) no rendirse Fácilmente, y (e) ser moderado: ejercitar la moderación y autodisciplina.

Ser justa significa: (a) tratar a todas las personas con imparcialidad; ser abierto; escuchar a los demás: tratar de entender lo que las personas dicen y lo que sienten; pensar detenidamente antes de tomar decisiones que afecten a otras personas; (b) no aprovecharse injustamente de los errores o debilidades de otros o sacar mayores ganancias de las que corresponden.

Ser benevolente significa: (a) demostrar interés sincero por el prójimo, siendo amable, atento y mostrando compasión; ayudar a los demás: (b) no ser egoísta, malo, cruel o insensible hacia los sentimientos de otros.

Ser buen ciudadano significa: (a) respetar los reglamentos y las leyes; contribuir con lo que corresponda; respetar a las autoridades; mantenerse informado; votar; proteger a los vecinos; pagar los impuestos; (b) ser caritativo; ayudar a la comunidad a través de trabajos voluntarios; proteger el medio ambiente; conservar los recursos naturales.

Naturaleza de la educación del carácter

En vista de que el tejido social se deteriora, ¿que debe hacer la educación para desarrollar el buen carácter en los jóvenes?

Lickona (1993) responde que cada institución debe tener una teoría adecuada de lo que es un buen carácter, una teoría que de a la escuela una idea clara para establecer sus metas. El carácter se debe concebir ampliamente para abarcar los

aspectos cognoscitivos, afectivos y del comportamiento moral. El buen carácter, según Lickona, consiste en el *saber* lo bueno, *desear* hacer lo buena y *hacer* lo bueno. Por lo tanto, las escuelas deben ayudar a los niños a *entender* los valores básicos, a *adoptarlos* o a confiar en ellos, y entonces *actuar* conforme a ellos en sus propias vidas.

La cara cognoscitiva del carácter incluye por lo menos seis calidades morales específicas: conocer las dimensiones morales de la situación actual. saber los valores morales y lo que estos demandan de la persona en casos concretos, tener una perspectiva, hacer un razonamiento moral, tomar una decisión razonada y tener conocimiento del si mismo moral. Todas estas potencias del pensamiento moral racional se requieren para la madurez y la ciudadanía morales completas en una sociedad democrática

Sobre el aspecto afectivo del carácter, Lickona dice que la gente puede tener mucha claridad sobre lo que es correcto e incorrecto, sin embargo, elegir lo malo. Por lo tanto, la educación moral es incompleta cuando se ocupa solo de lo intelectual. El lado emocional es crucial para el carácter pues sirve como el puente entre el juicio y la acción. Este aspecto incluye por lo menos las siguientes calidades: conciencia (la obligación de hacer lo que se juzga que es correcto), autoestima, empatía, amor a lo bueno, el autodominio y la humildad (buena voluntad para reconocer y corregir las fallas morales).

Por ultimo, respecto a la conducta moral, Lickona afirma que la persona puede saber lo que debe hacer, tener una fuerte sensación de que debe hacerlo y todavía no traducir el juicio y la sensación morales en comportamientos morales eficaces. Esta acción moral, la tercera parte del carácter, se traza sobre tres calidades morales

adicionales: capacidad (habilidades tales como escuchar, comunicarse y cooperar), voluntad (que moviliza el sana juicio y la energía) y habito moral (una disposición interna confiable de responder a las situaciones de una manera moral buena).

De otra parte, desde una perspectiva cristiana bíblica, la educación del carácter no estará completa si no tiene en cuenta el componente religioso y espiritual. White (1958), afirma que "la educación, la cultura, el ejercicio de la voluntad, el esfuerzo humano son insuficientes para desarrollar el carácter de la persona" (p. 18). Estos esfuerzos pueden producir una corrección exterior del comportamiento, pero no pueden cambiar el corazón; no pueden purificar los fundamentos de la vida (White, 1937; 1955; 1971 b). White sostiene que solo Dios puede ayudar al hombre en la formación de su carácter (White, 1984). Esto significa que el desarrollo del carácter es una obra de "cooperación, una operación común" (White, 1957a, p. 481). Por una parte, se requiere de la provisión divina, y por otra, se requiere de una respuesta del ser humano. Ni lo uno, ni lo otro puede actuar solo. De nada aprovecha el esfuerzo humano, sin el poder divino; y sin el esfuerzo humano, el esfuerzo divino por grande que sea no es de ningún provecho (White, 1956b; 1957b). Dios toma la iniciativa ofreciendo por su gracia la provisión redentora de Cristo sin el cual ninguno puede superar su deficiencia moral. Es la conexión con Cristo la que dará como resultado la purificación del corazón, una vida limpia y un carácter intachable (White, 1984). La provisión que Dios ha hecho en Cristo para el desarrollo del carácter del hombre se hace real a través de la acción del Espíritu Santo. Así, la vida que viene por el poder del Espíritu Santo, procediendo del salvador, impregna el alma, renueva los motivos y los afectos e incluso trae los pensamientos en obediencia a la voluntad de Díez, permitiendo al receptor llevar los frutos preciosos de las acetines correctas (White 1957^a).

Sin el Espíritu Santo, afirma White, el hombre es totalmente incapaz. Solo por la obra del Espíritu el hombre es enfrentado con su problema y la demanda divina del desarrollo del carácter (White, 1956b; 1976; 1977b).

En este proceso, el Espíritu Santo da claridad a la persona (White, 1954; 1971 a; 1971 b; 1984), ilumina sus capacidades cognoscitivas (White, 1925; 1957b; 1971 a), despierta nuevos conceptos y energías hasta ahora inactivas para cooperar con Dios, para llenar la mente humana con un deseo por lo bueno y una capacidad de distinguir entre la verdad y el error (White, 1957a).

Así el Espíritu Santo actúa como el agente de la regeneración para recrear, refinar y ennoblecer a los seres humanos (White, 1971 b). La experiencia resultante es descrita por White como el nuevo nacimiento (White, 1955).

A esta provisión el hombre responde por fe (White, 1957a) y esta respuesta tiene que ver con el sometimiento de su voluntad, lo cual a su vez se traduce en hechos de bondad conformes a la Ley de Dios. White, (1957a) considera que la voluntad es el gobernante soberano en vida de las personas. Es el centro de las decisiones, el resorte de toda la acción.

Dios ha dado el poder de la elección. Las personas no pueden cambiar sus corazones, controlar sus pensamientos, sus impulsos, sus afectos. No pueden hacerse puros, ni aptos para el bien. Pero pueden elegir servir a Dios y El los puede transformar. Con el ejercicio correcto de la voluntad, un cambio entero se puede realizar en la vida. Una vida pura y noble es posible para cada uno cuando la débil voluntad del ser humano, su inconstante voluntad, se une a la omnipotente y constante voluntad de Dios (White, 1959). De esta manera el hombre llega a ser, no mejorado, sino transformado (White, 1955). Es lo que la Biblia llama el nuevo nacimiento.

Esta perspectiva se desprende del concepto cristiano del carácter, el cual tiene sus orígenes y desarrollo en los escritos bíblicos del Antiguo y el Nuevo testamentos; y se presenta a continuación con base en los escritos de Elena G. de White.

Una concepción cristiana del carácter

Al interior de la fe cristiana, existen diferentes ángulos desde los cuales se aborda el concepto del desarrollo de la virtud o de la educación del carácter. En este trabajo se presenta una perspectiva cristiana basada en los escritos de Elena de White.

La concepción de White respecto del carácter y su desarrollo se desprende del concepto que ella tiene acerca del ser humano, de quien es, de donde viene y para donde va. A su vez, los escritos de White están basados en la Biblia, por lo cual su antropología y el concepto de carácter que deriva de ella también tienen una base bíblica.

Origen, naturaleza y destino del ser humano

Sobre el origen del ser humano, White valida la historia bíblica del Génesis como la única versión auténtica del origen del hombre (White, 1984). Refuta el concepto de que el hombre es un accidente cósmico o el resultado de un proceso evolutivo natural (White, 1975, 1987).

Ella describe la actividad creadora de Dios diciendo que en la creación del hombre se manifestó la acción personal de Dios. Cuando Dios hizo al hombre a su imagen, su forma era perfecta en todas sus partes, pero no tenía vida. Entonces, un Dios personal, existente por sí mismo, respiró en esa forma, la respiración de la vida, y el hombre llegó a ser un ser vivo, inteligente. Todas las partes del organismo

humano entraron en acción. El corazón, las arterias, las venas, la lengua, las manos, los pies, los sentidos, las facultades de la mente, todas empezaron a funcionar. El hombre se convirtió en un alma viviente (White, 1959). Cuando el hombre salió de las manos del creador, era perfecto en cada una de sus facultades mentales y corporales (White, 1984), perfecto en salud y en toda su estructura como ser humano (White, 1959).

Sobre la naturaleza del ser humano, White cree que este es una unidad conformada por tres aspectos interdependientes; lo mental, lo físico Y lo moral. Este concepto holista acerca del hombre condujo a White a afirmar que lo que afecta una parte del hombre afecta las otras también, siendo que tanto las funciones físicas. como las mentales y espirituales, no están segmentadas. Esta es la base de su importante afirmación según la cual la preocupación central de la vida es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales (White, 1987).

El concepto del ser humano como creado a la imagen de Dios propuesto en la narración bíblica del origen del hombre, es vital en la comprensión del concepto que tiene White de la naturaleza del hombre y su énfasis en el desarrollo del carácter.

White (1984) cree que el significado de la *imagen* en el propósito creativo de Dios es que el hombre lleve la semejanza del Creador en todas sus actividades. Cualquiera de los atributos que Dios tiene; amor, rectitud, bondad, y demás; se espera que el hombre los refleje.

En el pensamiento de White, es siempre una consigna la afirmación de que Dios hizo un hombre recto. Aunque ve en la *imagen* el mas alto status y dignidad de la raza humana, ella en ninguna parte reconoce una total autonomía para hombre, ni que el hombre sea un ser creado con un destino aparte de Dios. Ella no admite el

pensamiento de que el hombre sea un semidiós responsable ante si y capaz por si mismo de manera independiente (White, 1975).

Su visión se basa en la Biblia y por lo tanto no tiene nada en común con la noción platónica de que el hombre posee una alma consciente y eterna, y que por lo tanto es inherentemente inmortal (White, 1967b).

Consecuente al hecho de que el ser humano tiene su origen en Dios, su tendencia es mirar a ese ser como digno de amor, fe y adoración. Aunque el objeto de esa adoración ha sido parte del dilema que ha sobrellevado el ser humano, la "mente humana no puede evadir su obligación a una potencia mas alta" (White, 1962a, p. 624). Es decir, el hombre, según White, esta en una continúa búsqueda espiritual, indagando como dar la expresión más completa a sus mejores y mas nobles sentimientos y dirigirlos hacia Dios (White, 1971 a, 1984).

Una parte importante de la naturaleza espiritual del ser humano es su conciencia. White (1984) define la conciencia como "la voz de Dios, oída en medio del conflicto de las pasiones humanas" (p. 120). Es la intención de Dios que la conciencia pueda dirigir y controlar todo el espectro de las actividades del ser humano de tal manera que se convierta de lo mundano a lo espiritual. Algunas de estas actividades que White menciona específicamente son: apetitos, deseos, emociones, afectos, palabras, pasiones, el yo, la voluntad y la adoración (White, 1959, 1984). Lo que conduce a la conclusión que la dimensión espiritual del hombre abarca todas sus actividades.

Además White (1975) considera que el ser humano tiene una dimensión moral. "El hombre fue creado como un ser moral y libre" (p. 331). La naturaleza moral del hombre según incluye la voluntad y la autonomía, la capacidad y la libertad de

elegir y de decidir (White, 1937, 1959). Esta capacidad y libertad son esenciales para el desarrollo del carácter.

Sin la libertad de elección, la obediencia del hombre no habría sido voluntaria, sino forzada. No habría podido desarrollar el carácter. Tal curso habría sido contrario al plan de Dios y habría confirmado la acusación Satanás respecto a que la ley de Dios arbitraria (White, 1975).

Para White, la concesión y la posesión de la capacidad de elección es esencial para la definición de Dios como Dios y el hombre como hombre (White, 1975). La libertad de la voluntad es tan básica a la naturaleza humana que ni Dios (White, 1954, 1955, 1956a, 1968b); ni Cristo (White, 1958); ni el diablo (White, 1975, 1984); ni los ángeles (White, 1962b, 1967b); ni ningún hombre (White, 1971 a, 1987), pueden forzar a la persona para que elija contra si misma. La voluntad es el poder que gobierna en la naturaleza del hombre, trayendo al resto de las facultades bajo su control. La voluntad no es el gusto o la inclinación, pero si el poder para decidir (White, 1984).

Aunque White reconoce que la fuerza de voluntad es el disparador de todas las acciones del hombre, advierte que la voluntad se contradice a si misma, esta seriamente limitada en la toma de decisiones morales y espirituales (White, 1984). De hecho, no hay capacidad ni unidad de voluntad por parte del ser humano para resistir el error. Pero cuando la voluntad humana elige colocarse de lado de Dios para cooperar con el, esta llega a ser tan poderosa que White la considera omnipotente (White, 1958, 1971b, 1984).

A la capacidad de elección, White añade la necesidad de la responsabilidad.

El hombre es responsable de las elecciones que hace; sobre sus elecciones, sabias o equivocadas, recae su vida y su destino (White, 1937, 1954, 1957b, 1987).

Otra dimensión que White reconoce en la persona es la capacidad de pensar.

Para ella esta es un regalo de Dios que lo diferencia de otras criaturas y lo relaciona con el Creador. La mente, creada por Dios, fue hecha para ser desarrollada (White, 1958,1987) para alcanzar gran altura intelectual (White, 1971a, 1984, 1987). La responsabilidad de este desarrollo recae sobre cada individuo. Si un individuo permite que otros piensen por el, habrá lisiado energías y capacidades que le pertenecen. Las personas debilitan sus capacidades cuando dependen de otros para pensar

(White, 1977a).

Aunque la fuerza y la actividad cognoscitivas se consideran una medida del ser humano, White (1984) advierte que la mente se convierte en una medida verdadera solamente mientras participa del poder y los propósitos divinos. Según ella, no solamente lo intelectual hace al hombre; hay poder en intelecto si es santificado y controlado por el Espíritu de Dios. El intelecto es superior a las riquezas y al poder físico; con todo debe ser cultivado sabiamente si la persona quiere abrogarse el derecho a considerarse un verdadero ser humano.

La dimensión física no es menos importante en la concepción de White del ser humano. Para ella el cuerpo humano es la obra mas maravillosa del mundo (White, 1959, 1968a), formado por Dios (White, 1956a) y tan verdaderamente divino en origen como cualquier otra parte de la naturaleza humana. Cada nervio y musculo, cada fibra y tendón, cada necesidad y función del organismo físico deben ser sujetados a la voluntad de Dios según lo expresado en sus leyes (White, 1976). White niega el

concepto platónico de que el cuerpo es malo y una prisión para el alma; ella afirma que el cuerpo es templo de Dios (White, 1955, 1987, 1996). White manifiesta respeto supremo hacia la naturaleza física del ser humano. Sostiene que el cuerpo es una máquina viva que funciona maravillosa y sabiamente y que Dios ha prometido mantener en funcionamiento saludable si el agente humano obedece sus leyes y coopera con El. Cada ley que el cuerpo humano debe ser considerado como verdaderamente divina en origen y en importancia (White, 1962a).

Sin embargo, como ya se describió, White no sola mente presenta el alto nivel en el cual Dios colocó al hombre en su creación, sino también el bajo nivel al cual ha llegado como resultado del pecado. Pero igualmente tiene una visión optimista acerca del destino del ser humano (White, 1956b, 1975). La meta final del ser humano, afirma, es que su pensamiento llegue lo más alto posible y puede alcanzar a Dios. Ese es el ideal de él para sus hijos. Bondad y santidad constituyen la meta a ser alcanzada por el cristiano (White, 1987). La completa restauración del hombre a su estado original y la comunión con su eterno Creador es el destino que el hombre puede mirar en el futuro. Y este alto y noble destino está determinado por el tipo de carácter que el hombre posee en esta vida (White, 1956a, 1971 b, 1984).

Naturaleza del carácter y su desarrollo

White no está de acuerdo con utilizar la palabra carácter para referirse exclusivamente a los patrones de comportamiento exteriores de una persona. Capacidad mental y *genialidad* (White, 1974) estilo *brillante*, *alto concepto* del arte, delicado refinamiento (White, 1954); alta posición (White, 1977b, 1984); dinero y abundancia; descendencia y rango nobles (White, 1955) o incluso gentileza paciencia,

mansedumbre y amabilidad (White, 1978) pueden ser muy importantes, pero no constituyen el carácter.

Para White, el carácter es poder (White, 1971 b) que se irradia desde el interior (White, 1955; 1984) Y se expresa en los dominios espirituales, morales y mentales del hombre.

Siendo que el hombre es un ser holístico, White considera que carácter es un poder que forma parte del hombre entero (White, 1984). Caracteres mal formados contribuyen a la fragmentación del hombre como un todo (White, 1996).

El carácter tiene una dimensión espiritual, es una cualidad del alma (White, 1974), es integridad para con Dios (White, 1955) y el medio como el hombre participa en naturaleza y funciones divinas (White, 1971 b, 1984). El ideal del carácter del hombre es ser la imagen del carácter de Dios, especialmente en lo que el ha manifestado de su conocimiento y amor (White, 1955, 1957a, 1959, 1984); de su rectitud y santidad (White, 1955, 1977b, 1984). La unión espiritual con Dios es esencial para la formación del carácter armonioso (White, 1984).

Espiritualmente hablando, el carácter es la parte del hombre a través de la cual Dios desea mostrarse a si mismo y justifica su permanente interés por el hombre. Esta dimensión espiritual del carácter también es descrita por White como la impresión sobre el alma humana de la imagen de divina (White, 1971 a, 1996), en la cual se revela a si mismo en un desinteresado amor por toda la humanidad (White, 1984). El amor es así el fundamento espiritual del carácter (White, 1971 b).

La comprensión moral del carácter fluye, según lo ya visto, del hecho que White ve al hombre como un ser moral con capacidad para ejercer su voluntad, elegir y valorar. Según ella, la fuerza del carácter depende de dos cosas: de la fuerza de

voluntad y de la capacidad de autodomínio. Alguien que se deja dominar por sus pasiones es una persona débil. La grandeza y nobleza verdaderas de la persona son medidas por la potencia de las pasiones que ella somete y no por la potencia de las pasiones que la someten (White, 1984).

Aquí es necesario enfatizar varios puntos. En primer lugar, la voluntad es una fuerza considerada parte esencial del carácter del hombre. En ella está la capacidad de elegir y de valorar. La voluntad, empleada correctamente, permite a una persona, cuando las pasiones buscan gobernarla (White, 1984), poseer unidad de propósito e indomable determinación (White, 1992) y revelar principios firmes, pureza y nobles aspiraciones (White, 1967b).

En segundo lugar, el autodomínio es vital al carácter. White argumenta que el egocentrismo destruye la fragancia del carácter (White, 1955), desfigura y estropea la imagen de Dios en el hombre (White, 1984), destruye el vigor del intelecto y pervierte el sentido de la justicia (White, 1955). Es el autogobierno el que asegura la pureza de vida y la libertad de la depravación del error (White, 1959). Por lo tanto, por una parte, el hombre que no puede alcanzar el autodomínio no posee una característica esencial que lo identifique como tal, y por otra, el hombre que se auto controla crece más y más fuerte y desarrolla dentro de sí evidencias de la más alta nobleza (White, 1955, 1967a).

White afirma que el carácter noble es el resultado de la autodisciplina, del sometimiento de lo más bajo a la naturaleza más alta y de la entrega de uno mismo al servicio amoroso a Dios y a la humanidad (White, 1987). Así, el autodomínio en White no es, sin embargo, un principio negativo, pero sí activo en resistencia al egoísmo

y que abre la posibilidad de identificarse con el imperativo universal del amor y con el destino divino de la santidad.

En tercer lugar, el carácter se desarrolla completamente solo mientras que un hombre posee y ejercita suficiente fuerza de voluntad y autodominio para resistir a la tentación y para superar cada pasión. La negación y el aplazamiento de la autosatisfacción es un requisito previa definido para la madurez del carácter. Pero la tarea no es fácil. El autogobierno no viene por casualidad o accidente. Es la mas grande conquista que una persona puede alcanzar (White, 1984).

El carácter es formado de manera ardua en las batallas severas con uno mismo, en el conflicto librado contra las tendencias heredadas, en la autocrítica y en la autocorrección (White, 1960, 1971b).

Así, la dimensión moral del carácter definida en términos de la voluntad y el autodominio refleja la necesidad de la vitalidad moral que puede estar basada en la prueba del tiempo y de la adversidad.

White afirma que algunos hombres no tienen firmeza de carácter. Son como una bola de arcilla y pueden ser presionados por cualquier circunstancia. Esta debilidad, indecisión e ineficacia deben ser superadas pues son inaceptables en el carácter de un cristiano verdadero cuya espina dorsal no puede ser torcida y cuya integridad no puede ser sobornada o intimidada (White, 1984).

Esta fuerza moral, irradiando desde adentro (White, 1955), no conduce a una mera resistencia pasiva del mal, sino que persiste en lo correcto (White, '1984). Se expresa con el deseo incontenible por hacer las cosas buenas, en la voluntad indomable, en la aplicación vigorosa al deber y en la firme determinación (White, 1959).

A la dimensión espiritual y moral, White agrega la dimensión cognoscitiva diciendo que el carácter es una fruta producida en el jardín de la mente. Ella esta de acuerdo con el pensamiento bíblico según el cual, como es el pensamiento del hombre en su mente, así es el. Muchos pensamientos determinan el destino de una persona y estos pensamientos tienen mucho que ver con la formación del carácter. Por eso los pensamientos deben ser guardados de manera muy estricta. Por ellos se acelera el pulso espiritual y aumenta la capacidad para hacer el bien (White, 1977a).

Aunque la capacidad racional del hombre juega un papel importante en la formación del carácter, White considera a la mente solamente como un lazo que une al hombre entero. Ella habla de la conexión entre el cerebro y el corazón (White, 1971 b; 1984) para dar a entender que su comprensión del carácter no separa lo cognoscitivo de lo afectivo e indicar que los pensamientos y los sentimientos combinados confieren el carácter moral (White, 1984).

Así, los pensamientos y las sensaciones, lo cognoscitivo y lo afectivo, son interdependientes. Si uno es incorrecto, el otro también lo será (White, 1984). Por lo tanto la fuerza cognoscitiva sola no es de ningún provecho; debe ser precedida por la pureza de los sentimientos (White, 1959). La fuerza cognoscitiva y la pureza afectiva son esenciales para la formación de caracteres fuertes. Los pensamientos y las sensaciones se revelan en la acción (White, 1974). Los actos realizados conducen a la formación de hábitos, y los hábitos producen el carácter (White, 1965). Es de observar que su énfasis no esta en un acto aislado, sino en una repetición de actos por los cuales se establecen los hábitos y se confirma el carácter.

El carácter no se forma por la casualidad. No es determinado por un arrebató del genio o un paso en la dirección incorrecta. Es la repetición del acto que viene de

adentro hasta convertirse en hábito y moldea el carácter para el bien o para el mal (White, 1967b).

Sobre su afirmación de que las acciones hacen los hábitos y los hábitos el carácter (White, 1982), White desea acentuar que cada acto, por pequeño que sea, tiene su lugar en el gran drama de la vida (White, 1984) y que cada acto de la vida, por pequeño e insignificante, tiene su influencia en la formación del carácter (White, 1974). Para ella no hay cosas no esenciales en la vida (1967a). Cada acto individual en el cumplimiento del deber, o cada acto descuidado, tiene su efecto en la medida del carácter y en su moldeamiento (White, 1967a, 1975, 1978, 1984).

La relación entre la acción y el carácter es interactiva en el pensamiento de White. Por una parte, el carácter produce la acción (White, 1971b) y por otra, la acción afecta la formación del carácter (White, 1967a); lo que el hombre es se revela en lo que hace (White, 1971 b, 1987) Y lo que hace afecta lo que es (White, 1971 b).

Sentimientos, pensamientos, acciones, hábitos, carácter. A esta serie continua White agrega un antecedente: la motivación. Es el motivo el que da carácter a los actos, estampándolos como moralmente ignominiosos o dignos (White, 1955); no es el comportamiento observable, sino los motivos no vistos los que determinan la categoría moral de los actos (White, 1984).

En otras palabras, la esencia del carácter no es una colección de pensamientos, de sentimientos o aun de hechos, sino que el centro o el principio es el motivo de estos pensamientos, sensaciones y hechos. El motivo determina la dirección y el curso del carácter. Desde esta perspectiva ser correcto precede a hacer lo correcto.

Así, White tiene en el continuum del carácter motivos, sentimientos, pensamientos, acciones, hábitos, carácter (Fawler, 1977).

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta la creencia de White de que las acciones reflejan y a la vez determinan lo que la persona es (White, 1996). Desde esta perspectiva, si bien ser correcto precede a hacer lo correcto, hacer lo correcto influye o determina en gran medida lo correcta que una persona puede llegar a ser.

Entonces también se puede colocar el carácter en el siguiente continuum: carácter, motivos, sentimientos, pensamientos, acciones, hábitos (Fawler, 1977).

Como se ha observado, White tiene una visión del carácter como la unión de los dominios espirituales, mentales y morales del hombre. En esta visión, no se sugiere que estos dominios sean autónomos los unos de los otros. De hecho, la integración y la unidad caracterizan su comprensión del carácter.

White concibe al hombre como una unidad y por lo tanto el carácter del hombre se expresa como unidad, afectando las diferentes funciones del hombre: física, intelectual, moral y espiritual (White, 1937); ninguna de estas funciones se puede divorciar de la otra. Una no se puede cultivar a expensas de la otra. Solamente de manera armoniosa, consistente e integrada puede obtenerse un adecuado desarrollo del carácter (White, 1971 a). Este concepto es un factor clave en el pensamiento de White y se hace evidente cuando por ejemplo afirma que la educación no es completa a menos que el cuerpo, la mente, y el corazón estén igualmente educados. El carácter debe recibir la disciplina apropiada para su desarrollo mas completo y mas alto. Todas las facultades de la mente y del cuerpo deben ser convertidas y entrenadas correctamente. Es un deber cultivar y ejercitar cada facultad que haga mas eficiente a la persona (White, 1959).

Como clave para asegurar el desarrollo de un carácter armonioso e integrado, White afirma que todos los motivos, sentimientos, pensamientos, actos y hábitos

deben estar articulados. Pero esta integración no se puede lograr tomando como centro al hombre o sus intereses inmediatos, porque tal centro puede conducir solamente al caos y a la confusión morales (White, 1977b). Para White, solo un centro puede asegurar armonía, coherencia, integración y crecimiento en carácter. White afirma que ese gran centro es Dios. De él procede toda vida. A él se debe todo el servicio, homenaje y lealtad. Para todos los seres creados existe un gran principio, el de la dependencia y la cooperación con Dios (White, 1984).

Ella afirma categóricamente que Jesucristo es todo para el cristiano: lo primero, lo último, lo mejor, en todo. Jesucristo, su espíritu, su carácter, colorea todo. Las palabras de Cristo son espíritu y son vida. El cristiano no centra su vida en sí sino en Cristo. Ya no vive más que Cristo en él, él muere y Cristo vive. Mirando continuamente a Jesús, refleja su imagen a su alrededor (White, 1967a).

White sostiene una posición teocéntrica como el único medio para lograr integrar un carácter bondadoso (White, 1957a; 1987). En ausencia de tal centro, el hombre no encontraría otra base firme donde anclar su vida (White, 1984) e inevitablemente se colocaría a sí mismo como centro. Como consecuencia, su carácter no será balanceado ni consistente y se dirigirá hacia la degradación (White, 1975). De ahí el énfasis de White en lo divino como el factor único de integración del carácter. Para ella, Cristo es el centro al cual todo debe ser atraído; mientras más cercano se está a dicho centro, más juntos estarán los cristianos en sentimiento, en simpatía, en amor, creciendo en el carácter y la imagen de Jesús (White, 1967a).

A continuación se sintetizan algunos elementos que son claves para definir el concepto de virtud.

Elementos claves para definir el concepto de virtud

De las dos grandes corrientes de pensamiento que han alimentado la comprensión del concepto de virtud se exponen a continuación algunos elementos que desde la perspectiva del presente trabajo se consideran claves para su definición.

Decisiones y elecciones diarias

La vida del ser humano esta formada por continuas decisiones y elecciones; la calidad de estas elecciones dependen de lo que la persona es. Pero lo que la persona es también será determinado en gran medida por las elecciones que haga y las decisiones que tome a diario. En la base de la elección y la decisión se encuentra la voluntad que es la clave del libre albedrio y que le permite al ser humano optar de una o de otra manera.

Desde la perspectiva bíblica, este ha sido un asunto de particular importancia en la determinación de lo que la persona es o llega a ser. En los primeros capítulos del Génesis se presenta a un ser humano frente a una decisión y a una elección crucial. Al mismo tiempo se presenta a un Dios todopoderoso que expresa claramente lo que conviene al hombre y lo que desea que este elija, pero que en vez de forzar la voluntad de sus criaturas les da libre albedrio para decidir y elegir. Este relato bíblico muestra que por el ejercicio libre de la voluntad, el ser humano puede decidir seguir siendo quien es o elegir hacer algo que lo puede llevar a ser otro tipo de persona.

Una elección equivocada arruina un carácter bondadoso a semejanza del carácter del Creador. Pero una elección acertada también es la clave para que el hombre pueda restaurar ese preciado bien perdido, por eso la Biblia es toda una

exhortación a tomar dicha decisión y a hacer dicha elección. Es el camino que Dios propone para alcanzar la virtud.

Algunos textos bíblicos que hablan sobre la importancia de hacer elecciones diarias por el bien son los siguientes: (a) Josué 24: 15: "Y si os parece mal servir al Eterno, entonces elegid hoy a quien servir; o a los dioses a quienes sirvieron vuestros padres, cuando estuvieron al otro lado del río, o a los dioses amorreos en cuya tierra habitáis: que yo y mi casa serviremos al Eterno"; (b) 2 Pedro 1 :10: "Per lo cual, hermanos, procurad tanto mas afirmar vuestra vocación y elección; porque al hacer esto, no caeréis jamás"; (c) Joel 3:14: " ¡Muchos pueblos en el valle de la decisión! Porque cerca esta el día del Eterno en el valle de la decisión".

Por su parte White (1975) afirma: "El hombre fue creado como un ser moral y libre" (p. 331). La naturaleza moral del hombre incluye la voluntad y la autonomía, la capacidad y la libertad de elegir y de decidir (White, 1937, 1959).

White (1957a) considera que la voluntad es el gobernante soberano en la vida de las personas. Es el centro de las decisiones, el resorte de toda la acción. Sin la libertad de elección, la obediencia del hombre no habría sido voluntaria, sino forzada. No habría podido desarrollar el carácter. Tal curso habría sido contrario al plan de Dios y habría confirmado la acusación de Satanás respecto de que la ley de Dios es arbitraria (White, 1975).

La libertad de la voluntad es tan básica a la naturaleza humana que ni Dios: (White, 1954, 1955, 1956a, 1968b), ni Cristo (White, 1958), ni el diablo (White, 1975, 1984), ni los ángeles (White, 1962b, 1967a), ni ningún hombre (White, 1971a, 1987), pueden forzarla para que la persona elija contra si misma. La voluntad es el poder

que gobierna en la naturaleza del hombre, trayendo al resto de facultades bajo su control. La voluntad es poder para decidir (White, 1984).

Sin embargo, aunque White reconoce que la fuerza de voluntad es el disparador de todas las acciones del hombre, advierte que debido al pecado, la voluntad se contradice a si misma y esta seriamente limitada en la toma de decisiones morales y espirituales. De hecho, no hay capacidad ni unidad de voluntad por parte del ser humano para resistir el error (White, 1958, 1971 b, 1984). Pero cuando la voluntad humana elige colocarse de lado de Dios para cooperar con el, esta llega a ser tan poderosa que White la considera omnipotente (White, 1971 b).

Dios ha dado el poder de la elección. Las personas no pueden cambiar sus corazones, controlar sus pensamientos, sus impulsos ni sus afectos. No pueden hacerse puros ni aptos para el bien. Pero pueden elegir servir a Dios y El los puede transformar. Con el ejercicio correcto de la voluntad, un cambio entero se puede realizar en la vida. Una vida pura y noble es posible para cada uno cuando la débil voluntad del ser humano, su inconstante voluntad, se une a la omnipotente y constante voluntad de Dios (White, 1959). De esta manera el hombre llega a ser, no mejorado, sino transformado (White, 1955). Es lo que la Biblia llama el nuevo nacimiento.

A la capacidad de elección, White añade la necesidad de la responsabilidad. El hombre es responsable de las elecciones que hace; sobre sus elecciones, sabias o equivocadas, recae su vida y su destino (White, 1937, 1954, 1957b, 1987).

Aristóteles también habla sobre la importancia de las elecciones y usa un adjetivo para referirse a los hombres que saben elegir la acción virtuosa. Los llama prudentes (Maritain, 1985).

Para Aristóteles la prudencia es la virtud de la razón que la hace juzgar con rectitud el acto que se va a realizar y permite querer hasta el final lo que así ha sido juzgado bueno. Por eso la gente llama prudentes a los que tienen "la capacidad de decidir convenientemente lo que es útil y bueno" (*Ética Nicomaquea*, lib. VI, c. 5).

Actitudes y acciones

Como ya se dijo, por el libre ejercicio de la voluntad, los seres humanos pueden tomar decisiones y hacer elecciones constantemente. La Biblia dice que las personas toman decisiones equivocadas debido a que tienen una naturaleza pecaminosa y con tendencia hacia lo malo (Jeremías 13:23). Por lo tanto propone como solución un cambio en el ser que lleve a un cambio en el hacer. Pero como la actitud del hombre, debido al pecado, es contra Dios, es necesario que la persona permita o acepte que sea Dios el que obre, tanto el querer como el hacer, por su buena voluntad (Filipenses 2: 13).

De la actitud (ser) de la persona dependen sus acciones (conducta), es decir, el ser determina al hacer. En este sentido Salomón afirma: "Aun el niño se da a conocer por sus acciones, si lo que hace es limpio y recto" (Prov. 20: 11); Y Jesucristo ratifica: "Por sus frutos los conoceréis. ¿Se cosechan uvas de los espinos, o higos de los abrojos? (Mateo 7:16). Es decir, de un buen ser saldrá un buen hacer.

Sin embargo, lo que la persona hace también determina en quien esta se va a convertir, es decir el hacer afecta al ser. Por eso el carcelero de Filopos pregunto: "¿Que debe hacer para ser salvo?" (Hechos 16:30).

Pero la naturaleza de las acciones y del que las realiza depende en gran medida de los motivos y las intenciones. Así que una acción virtuosa puede no serlo,

dependiendo de lo que realmente es la persona, de sus motivos y sus intenciones. o una acción mala, no siempre procede de una persona no virtuosa. Puede tratarse de un acto aislado o un error no mal intencionado. Así que no siempre las acciones muestran lo que la persona es; por eso San Pablo dice: "Así, no juzguéis nada antes de tiempo, hasta que venga el Señor. El iluminara lo oculto en tinieblas, y manifestara los motivos de los corazones. Entonces cada uno tendrá de Dios la alabanza" (1 Corintios 4:5). Y David afirma: "Porque el Eterno escudriña el corazón de todos, y entiende toda intención de los pensamientos" (1 Crónicas 28:9).

Es el motivo el que da carácter a los actos, estampándolos como moralmente ignominiosos o dignos (White, 1955); no es el comportamiento observable, sino los motivos no vistos los que determinan la categoría moral de los actos (White, 1984). Desde esta perspectiva, la virtud no es una colección de pensamientos, de sentimientos o de hechos, sino que es el motivo el que tiene que ver con lo que la persona realmente es; es el que determina la dirección y el curso del carácter. Así, ser correcto precede a hacer lo correcto.

Pero White también está de acuerdo en que las acciones reflejan y a la vez determinan lo que la persona es (White, 1996). Según ella el carácter no se forma por la casualidad.

No es determinado por un arrebató del genio o un paso en la dirección incorrecta. Es la repetición del acto que viene de adentro hasta convertirse en hábito y moldea el carácter para el bien o para el mal (White, 1967b, 1982). Sobre este punto recalca que cada acto,

por pequeño que sea, tiene su lugar en el gran drama de la vida (White, 1984) y cada acto de la vida, por pequeño e insignificante, tiene su influencia en la formación del carácter (White, 1974). Para ella no hay cosas no esenciales en la vida (1967a). Cada

acto individual en el cumplimiento del deber,

o cada acto descuidado, tiene su efecto en la medida del carácter y en su moldeamiento (White, 1967a, 1975, 1978, 1984). Así, hacer lo correcto influye o determina en gran medida lo correcta que una persona puede llegar a ser.

El motivo o la intención es también uno de los elementos más importantes en el pensamiento de San Agustín para juzgar si se tiene o no una virtud verdadera. Al referirse a la virtud de los paganos dice: "No son verdaderas virtudes, porque, al no referir a Dios, su verdadero autor, estos dones, los malos hacen mal uso de ellos y se hacen impíos e injustos. Por eso, ni la continencia ni la castidad son, en los impíos, verdaderas virtudes" (*Contra Iulianum*, 3,4, 14).

Así explica en este sentido, contra Juliano, que ciertas acciones pueden ser buenas sin que los que las hacen sean buenos. Por ejemplo, socorrer a un hombre en peligro, si "el que esto hace busca la gloria de los hombres, no la de Dios, no hace bien esta obra buena" (*Contra Iulianum*, 3,4, 21).

En la misma dirección ya San Pablo había dicho: "Si, pues, coméis o bebéis, o hacéis otra cosa, hacedlo todo para la gloria de Dios" (1 Cor. 10: 31).

Conformidad entre el deseo y el deber

Según lo dicho, la virtud parte de una elección consciente del individuo gracias al libre uso de su voluntad. Esta elección actualiza en decisiones y elecciones diarias por lo bueno. De esta manera se interestructuran el ser y el hacer hasta que el primero desarrolla una actitud de querer, gustar o desear hacer lo bueno; y dicho hacer se transforma en un algo más que una práctica, en un deber. Estos dos elementos son muy importantes en la conformación de un carácter virtuoso.

El sabio Salomón afirma: "El deseo de los justos tiende solo al bien" (Proverbios 11:23); y en contraste dice que "el deseo de los malos, es maligno" (Proverbios 12:12). San Pablo explica la raíz del mal deseo cuando dice en Romanos 7:8: "Pero el pecado, tomando ocasión por el mandamiento, produjo en mi todo deseo codicioso" y es complementado por Santiago, quien hablando del origen de las tentaciones afirma: "Sino que cada uno es tentado, cuando es atraído y seducido por sus propios malos deseos. Y cuando su mal deseo ha concebido, produce el pecado. Y el pecado, una vez cumplido, engendra la muerte" (Santiago 1: 15).

El deseo del pecador no se conforma, entonces, con el deber propuesto por Dios. "Porque los que viven según la carne, piensan en los deseos de la carne" (Romanos 8: 5). Pero los que nacen del Espíritu Santo si se conforman con el deber propuesto por Dios; porque "los que viven según el Espíritu, piensan en los deseos del Espíritu" (Romanos 8:5). "Porque la inclinación de la carne es muerte, pero la inclinación del Espíritu es vida y paz" (Romanos 8:6).

El que hace su decisión por Dios desarrolla (per el Espíritu) el deseo de hacer lo correcto y el imperativo de cumplir con el deber propuesto por Dios. Es el caso de David quien dice "anhelo, y ardientemente deseo los atrios del Eterno. Mi corazón y mi carne cantan al Dios vivo" (Salmo 84:2). "Anhelo tus mandamientos, vivifícame con tu justicia" (Salmo 119:40). "Anhelo tu salvación, oh Eterno, y tu Ley es mi delicia" (Salmo 119:174).

Nótese que en el caso de este héroe bíblico su deseo va unido con el deber; su deseo se dirige al deber.

Sobre este asunto White (1965) dice que a cada ser humano le ha sido preparado un carácter puro y noble con todas sus majestuosas posibilidades. Pero hay

muchos que no tienen un anhelo ferviente de tal carácter. No están dispuestos a apartarse del mal para poder tener el bien. Dentro de su alcance hay grandes oportunidades, pero descuidan el aferrarse de las bendiciones que los pondrían en armonía con Dios. Van en contra de la voluntad de aquel que procura su bien. Son ramas muertas que no tienen una unión viviente con la Vida. No pueden crecer. El caso de David es contrario a esta descripción.

Tendencia y obligación

El deber moral supremo propuesto por Dios para el hombre fue expresado por Salomón cuando dijo: "El fin de todo el discurso, es este: Venera a Dios y guarda sus mandamientos, porque este es todo el deber del hombre" (Eclesiastés 12:13).

Ya se dijo que el deseo del pecador no se conforma con este deber "Porque la inclinación de la carne es contraria a Dios, y no se sujeta a la Ley de Dios, ni tampoco puede" (Romanos 8:7). Pero el deseo del que es nacido del Espíritu si se conforma al deber propuesto por Dios porque aunque la inclinación de la carne es muerte, la inclinación del Espíritu es vida y paz (Romanos 8:6).

Este último elemento que aquí se menciona es consecuente con los dos anteriores y va unido a la obligación. Dicho de otra manera, la inclinación es un deseo que permanece o se hace constante y la obligación es el deber que se hace un imperativo. Una persona virtuosa es alguien inclinado al bien, que siente la obligación gozosa y voluntaria de actuar como es debido.

Aarón describe a los israelitas que salieron de Egipto como un pueblo "inclinado al mal" (Éxodo 32:22). Salomón reconoce la necesidad de un corazón inclinado hacia Dios como requisito para andar en sus caminos y guardar sus mandamientos,

normas y derechos (I Reyes 8:58). El caso de David, que se estaba analizando arriba, representa a una persona que sentía un profundo deseo por acogerse a lo que es debido, deseo que se transformo en una inclinación y deber que se transformo en obligación. Es decir, su voluntad llevo a estar inclinada a acogerse voluntaria y gozosamente a lo que su conciencia le demandaba como una obligación. Así, aunque David se equivocara y cometiera errores, era un hombre cuya tendencia permanente era hacia Dios y hacia el bien. Por eso Dios pudo decir de el: " ... como David mi siervo, que guardó mis Mandamientos y anduvo en pos de mi con todo su corazón, haciendo solo lo recto ante mis ojos" (I Reyes 14:8).

La inclinación de David se puede notar en algunas de sus expresiones registradas en el Salmo 119: "Enseñarme, Señor el camino de tus preceptos, y lo guardare hasta el fin" (33). "Dame entendimiento para guardar tu ley, y la cumpliré de todo corazón" (34). "Guíame por la senda de tus mandamientos, porque en ella me deleito" (35). "Inclina mi corazón a tus testimonios. no a la ganancia egoísta" (36). "Aporta mis ojos de la vanidad, vivifícame en tu camino" (37). "Me deleitare en tus mandamientos, porque los amo" (47). "Alzare mis manos a tus mandamientos que amo, y meditare en tus preceptos" (48). "Tus estatutos son el tema de mis cantos, en la mansión de mi peregrinación" (54). "En la noche recuerdo tu Nombre, oh Señor, y guardo tu ley" (55). "Esta es mi suerte, guardar tus mandamientos" (56). "Tu eres mi porción, oh Eterno, he prometido obedecer tu Palabra" (57). "Me apresuro sin demora a guardar tus mandamientos" (60). "Aunque los impíos me aten con sogas, no olvidare tu ley" (60). "A medianoche me levanto a darte gracias, por tus justas leyes" (62). "Soy compañero de todos los que te veneran, y guardan tus mandamientos" (63). "De

tu constante amor, oh Eterno, esta lléna la tierra, enseñarme tus preceptos" (64). "La ley de tu boca es mas preciosa para mi, que miles de monedas de oro y plata" (72).

Cuando el hombre entrega su voluntad a Dios, el Espíritu Santo lo transforma, despierta nuevos conceptos y energías hasta ahora inactivas para cooperar con Dios y llena la mente humana con un deseo por lo bueno y una capacidad de distinguir entre la verdad y el error (White, 1957a).

Esta fuerza moral, irradiando desde adentro (White, 1955), no conduce a una mera resistencia pasiva del mal, sino que persiste en lo correcto (White, 1984). Se expresa con el deseo incontenible por hacer las cosas buenas, en la voluntad indomable, en la aplicación vigorosa al deber y en la firme determinación (White, 1959).

Desarrollar la tendencia hacia el bien no es tarea fácil. El carácter es formado de manera ardua en las batallas severas con uno mismo, en el conflicto librado contra las tendencias heredadas, en la autocrítica y en la autocorrección (White, 1960,1971b).

Desde su propia perspectiva, Aristóteles también afirma que la virtud es tendencia hacia lo bueno. "La virtud del hombre será una disposición adquirida susceptible de hacer de el un hombre bueno y honesto, capaz de realizar la función que le es característica" (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 5).

La virtud es, pues, una disposición adquirida para cuando hay que decidir, que consiste en buscar un punto medio relativo a nosotros, definido por la razón y como lo definiría un hombre razonable. Y ocupa el término medio entre dos extremos malos (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 6).

Para Aristóteles, entonces, la virtud es disposición hacia lo bueno. Así en parte coincide con el cristianismo, doctrina que desafortunadamente no le correspondió conocer.

Estudio de Loehrer sobre la virtud

Dentro de los diferentes autores que actualmente se ocupan del tema de la educación del carácter y específicamente del asunto de la virtud, la presente revisión se detiene de manera particular en los conceptos de Michael C. Loehrer. La razón de este acercamiento particular es que el citado investigador no solo ha teorizado alrededor del tema en cuestión, sino que también ha desarrollado un trabajo práctico en las aulas de clase, en la capacitación de educadores para enseñar la virtud y en el desarrollo de investigaciones de carácter empírico dentro de las cuales se destaca la elaboración de un instrumento para la medición de la virtud en los estudiantes.

Loehrer (1998) aboga por la restauración de la virtud como elemento indispensable del proceso educativo. Parte de su experiencia personal como un muchacho desahuciado de la escuela, para quien su única solución fue una transfusión de virtud de parte de uno de sus maestros. Afirma que en la actualidad, como a él le sucedía, existe un elevado número de alumnos que no quieren estudiar, son terribles con sus maestros y con sus propias vidas, afectan a sus compañeros, a los maestros ya ellos mismos; tienen un problema de actitud.

Esta es la situación que enfrentan los maestros, sobrecargada además por las expectativas de los administradores, los padres y en general los diversos sectores de la sociedad, que muchas veces no comprenden lo que está sucediendo ni las dificultades de enfrentar esta tarea. Enfrentar la tarea de cambiar la situación de las aulas de clase es agregar más trabajo al mucho que ya tienen los maestros, por lo cual muchos de ellos consideran injusto tener que bregar con los problemas de los hijos

de otros. Esta problemática se debería trabajar en equipo con los padres y la comunidad, pero estos muchas veces no están dispuestos.

Ante esta situación de crisis de la juventud, que Loehrer define como problema de actitud, este autor, junto con una gran corriente de muchos otros, propone como solución el regreso a la virtud: el deseo de hacer lo que se sabe que es correcto; restaurar en el currículo de la escuela la enseñanza del carácter a los estudiantes e instalar dentro de ellos un carácter (interno) que produzca una buena conducta (externa).

El mismo autor afirma que este tipo de enseñanza es posible, pero conlleva disposición, coraje, iniciativa y sacrificio. Realizar esta labor se consideraba un deber en la Grecia antigua. Para Sócrates, según Loehrer, el problema no era si se podía enseñar virtud, sino como podía ser enseñada. Para estos pensadores la virtud era salud, belleza y bienestar del alma. En la época actual, hasta el concepto se ha oscurecido. Para los griegos su enseñanza era un imperativo, en la actualidad se ha olvidado su importancia.

Loehrer agrega que en el caso de la sociedad estadounidense, en los primeros años de la nación, la palabra virtud era común, diaria, relacionada con el buen gobierno, la sociedad sana y la educación de la juventud. Este fue uno de los pilares sobre los cuales se fundó este país. Sin embargo, ha sido olvidada, lo cual podría explicar el deterioro del tejido social que se observa en la actualidad. Por tal razón surge el gran movimiento actual para restaurar la virtud al sistema educativo y por ende a la vida diaria de los ciudadanos.

Loehrer afirma que la virtud engrasa los engranajes de la educación. Para ilustrarla coloca el ejemplo de Abraham Lincoln, en quien, según él, la educación

despertó el deseo de hacer lo que debía (virtud personal); luego Lincoln estudio como hacerlo (conocimiento práctica) y esto lo guio a encontrar una manera apropiada para encontrar lo que era bueno (sabiduría aplicada).

De esta manera la virtud toma el conocimiento y lo transforma en sabiduría, haciendo lo contrario al vicio que toma al conocimiento y lo toma en degradación. Así, la virtud se convierte en un deber para la educación; sin ella, según Loehrer, se hace poco menos que crear criminales.

Loehrer afirma que existen dos maneras de enseñar la virtud: por exposición y por transfusión. En el primer caso se necesita un largo tiempo; se hace por el ejemplo; es el caso de los padres virtuosos que exponen a sus hijos a su modelo en el hogar. En el segundo caso se trata de aprovechar momentos críticos para incorporar la virtud en la persona; por ejemplo, en el aula de clase. Si los padres no han hecho su trabajo, la única solución es la transfusión en un momento de crisis.

Para la enseñanza de la virtud los solos conceptos no significan nada. En el caso de la transfusión no significan nada a menos que el donador este dispuesto al sacrificio, entrega, en un momento adecuado. De aquí podría desprenderse una tercera vía para la enseñanza de la virtud, la cual en realidad es una combinación artificial de los dos métodos anteriores y tiene tres partes: involucración imaginaria, almacenamiento y liberación de la memoria y aplicación en el momento crítico. Loehrer dice que este método es efectivo y puede darse así: primero, exponer al estudiante a la virtud, segundo, darle una transfusión de virtud y tercero usar su imaginacionmemoria. Este método involucra el relato o la lectura de historias, pero no cualquier tipo de historias, sino historias de virtud. Según las experiencias e investigaciones de este autor esto no solo es funcional con niños, sino también con adolescentes.

Este tipo de enseñanza (a) involucra activamente la imaginación, (b) alimenta la memoria con *inputs* positivos: energía para futuros eventos y (c) prepara el corazón para una transfusión de virtud cuando el momento crítico llegue. Si una persona virtuosa lee la historia, el asunto es más efectivo, especialmente si es el padre o una persona con una relación larga e intensa con el niño o joven.

Loehrer afirma que si se desea enseñar virtud es necesario que (a) se tenga un concepto muy claro de lo que es, (b) dicho concepto sea operacionalizable y (c) se mida la virtud para partir de la situación real de la persona

Definición de virtud

Loehrer afirma que para medir la virtud hay que saber que es. La virtud, dice, tiene elementos internos y externos (carácter y conducta). La virtud es devoción al deber, es querer hacer lo que se sabe que se tiene que hacer. Tener que es el deber y el querer es el deseo; la virtud es la unión entre estos dos.

La virtud une el deseo y el deber. Un estudiante virtuoso sabe que está en la escuela para aprender, trabaja duro y disfruta haciéndolo.

Para Loehrer la virtud es tanto la expresión de las actitudes internas (carácter) como acciones exteriores (conducta). Es la conformidad entre lo que una persona desea hacer (deseo) con lo que tiene que hacer (deber). Es querer voluntariamente hacer lo que se sabe que se debe hacer, antes de que incluso se sepa que es; de modo que cuando se descubre que se requiere de la persona, esta tenga ya disposición para hacerlo. Dicho de manera simple, la virtud es devoción al deber. La virtud es lo que obliga la conciencia de las personas, define sus héroes y forma la base para la libertad en la sociedad.

Elementos de la virtud

Loehrer (1998) argumenta que la persona virtuosa no es tanto la que realiza actos virtuosos, sino quien tiene la inclinación hacia lo bueno, tiene la inclinación y la obligación. Las inclinaciones apropiadas forman una ética personal apropiada. Cuando el deseo y el deber se unen llega la virtud. La virtud no es una lista de cosas; es devoción al deber. Conceptualmente la virtud comienza como una decisión o elección y se expresa en actitudes internas -ser- y acciones externas -hacer-. Es un carácter bueno expresado en conducta buena.

La virtud tiene elementos externos e internos paralelos como lo muestra la Figura 1 y se explican a continuación.

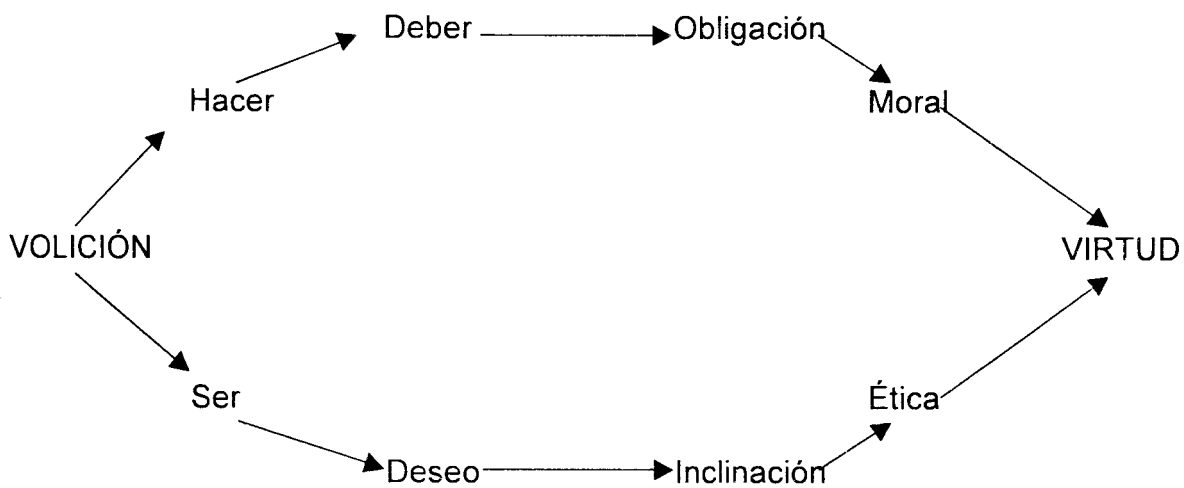


Figura 1. Componentes de la virtud (Loehrer, 1998, p. 13).

El ser y el hacer

El ser maneja el hacer. Sin embargo, el hacer tiene alguna influencia sobre el ser, pues lo que una persona hace llega a formar lo que es, pero el ser siempre tendrá el control sobre el hacer.

Los estudiantes parecen dividirse en comportamientos, lo que hacen y lo que son, y eso confunde, pero en realidad son lo que son. Una persona hace lo que hace por lo que es. Pero también una persona es lo que es por lo que hace. Estos dos elementos siempre estarán presentes en la virtud: el ser y el hacer, el carácter y la conducta.

Por eso Loehrer afirma que también el hacer influye en el ser. Lo que una persona hace indica quien es en ese momento, y lo que hace en un momento determinado indica en que se está convirtiendo; es decir las decisiones influyen en lo que una persona va a ser.

Por ejemplo, si hace buenas elecciones su virtud se fortalece y si hace malas elecciones su virtud se debilita. En cualquier caso la persona no es la misma después de haber tomado una decisión.

Por esta razón Loehrer insiste en decir que el ser y el hacer están unidos en la decisión y que la virtud parte de una elección.

Los conflictos de intereses indican a los estudiantes en que se están convirtiendo, lo que pueden llegar a ser, que dirección tomara su vida; pero también indican quien es esa persona en tal momento. La gente renuncia al conflicto cuando elige el vicio o la virtud. La mayoría de los estudiantes de preparatoria o educación media se encuentran en una etapa en la cual se presentan los conflictos de interés

El deseo y el deber

Aquí es importante establecer la relación existente entre el deseo y el deber.

Históricamente se han visto el deber y el deseo en oposición, pero Loehrer afirma no estar de acuerdo con este punto de vista. El deber y el deseo caminan juntos para llevar a las personas a tomar decisiones apropiadas. La que la gente quiere hacer y lo que tiene que hacer no es necesariamente excluyente entre sí. Los deseos personales no necesariamente tienen que estar en conflicto con las deberes; muchas veces lo están pero no tiene que ser así.

En la virtud el deseo y el deber son formas especiales de tener que y querer, y a su vez, surgen del ser y el hacer.

Loehrer recalca que el deber lleva consigo el hacer lo que es correcto, bueno y apropiado; es decir, el deber lleva a tener que, o sea que el deber implica una obligación moral, obligación con la sociedad. Las personas están obligadas unas con otras porque son seres sociales, lo que uno hace siempre afectara a alguien. Además implica una obligación consigo mismo por el libre albedrío. Una de las razones por la cual las personas deciden establecer lo que es correcto bueno y apropiado es porque los humanos no son seres fijos, predeterminados y amorales como los animales. Los seres humanos son libres y pueden escoger ser morales o no.

Por eso hay pocas elecciones o decisiones no morales, porque no existen personas no morales. Las excepciones se dan, por ejemplo, en los niños muy pequeños y en personas discapacitadas mentalmente. igualmente hay pocas condiciones no morales en la vida. Hasta los asuntos más simples de la vida como el escoger el camino para ir a la escuela, que no tiene que ver con asuntos morales, se convierte

en un asunto moral una vez la persona toma su decisión, ya que esta fue tomada por una persona moral.

Por otra parte, también es conveniente establecer la relación entre el deseo y la motivación. La motivación es lo que lleva a las personas a buscar lo que no tienen y conseguir lo que desean tener. El deber sin deseo se convierte en algo forzado. El deber con deseo es algo gozoso, agradable. Los padres y maestros deben aprovechar cualquier oportunidad que se presente para cultivar los deseos nobles de sus estudiantes. Un descuido en este punto puede llevar a romper un deseo noble y perjudicar la posibilidad de crecimiento de una persona.

La inclinación y la obligación

Las inclinaciones son deseos que de alguna manera han llegado a establecerse en la vida de una persona. Por ejemplo, la persona que desea ser diligente y decide continuamente serlo, llega a tener la inclinación hacia la diligencia. Esto indica que las inclinaciones involucran decisiones repetitivas.

Las inclinaciones pueden formarse por ver y sopesar las acciones y actitudes de otros. Esta es la mejor manera de enseñar virtud, viviéndola. No tanto hablándola. Los estudiantes estudian mejor a las personas que a los libros. Lo grave es que pueden estudiar al tipo erróneo de persona. Sucede muchas veces que los alumnos que no les gusta estudiar libros son buenos estudiantes de personas.

En el caso de las obligaciones, estas son como las calificaciones. Pueden ser un medio de opresión, de amenaza. Por lo tanto, se debe ser cuidadoso en manejar las obligaciones (órdenes, mandatos) de tal manera que estas estén acordes con las

inclinaciones. Es decir, es más importante cultivar las inclinaciones para conformarlas con las obligaciones de una manera correcta, buena y apropiada.

La ética y la moral

La ética como un elemento interno y la moral como un elemento externo forman el par de elementos finales de lo que constituye la virtud. En el lado interno hay una progresión que parte del ser, se manifiesta en el deseo y en las inclinaciones hasta llegar a conformar sistemas éticos individuales. Cuando un rango amplio de inclinaciones se establece, conforma los sistemas éticos que funcionan como guías para la conducta.

La moral como elemento externo puede influenciar a la ética interna. La moral social por ejemplo, puede estar influenciada por una minoría fuerte o por la mayoría, y la moral de la minoría fuerte o de la mayoría no siempre es correcta.

En resumen, conceptualmente la virtud para Loehrer comienza como una decisión, una elección, y se expresa en actitudes internas -ser- y acciones externas -hacer-. Es un carácter bueno expresado en conducta buena.

La virtud tiene dos elementos esenciales, el deber y el deseo. Esto involucra el conformar lo que se quiere hacer -deseo- con lo que se tiene que hacer -deber-.

Una persona virtuosa ha desarrollado un fuerte sentido de lo que tiene que ser hecho -obligación- y una profunda inclinación a hacerlo -inclinación-.

La conciencia funciona como una guía para lo que hacen las personas -ética-. La moral social presenta un campo para la experimentación -moral-. El contexto de la moral social provee retroalimentación a las personas para ajustar sus

sistemas éticos personales. Las obligaciones sociales regulan las inclinaciones personales.

En el aula los estudiantes virtuosos son aquellos que saben que están ahí para aprender. Se han comprometido consigo mismos para trabajar duro y disfrutan mientras lo hacen.

A continuación se estudiarán algunos factores que pueden determinar el grado de virtud que las personas dicen tener.

Deseabilidad social

Loehrer (1998) cita a Donlon quien afirma que ha encontrado serios problemas de distorsión en las respuestas de los individuos a los tests personales. Existe una tendencia de quien contesta una prueba a responder de la manera como sería deseable que respondiera. Esto se explica porque las personas generalmente quieren aparentar lo que es aceptable socialmente. Dicho fenómeno es lo que aquí se define como deseabilidad social.

En el caso de la presente investigación, la deseabilidad social es una variable que se debe tener muy en cuenta pues la virtud es un asunto socialmente deseable; a las personas les gusta aparecer ante los demás como personas virtuosas. Es por esta razón por lo que una persona puede pretender falsear la virtud, presentarse como virtuosa sin serlo. Loehrer explica que esto puede suceder por las siguientes razones:

Sorprendentemente, afirma Loehrer, las personas menos virtuosas son las que más tienden a representarse mejor a sí mismas; es decir, mientras menos

virtuosas sean las personas son mas propensas a representarse a si mismas como personas buenas y correctas, o sea, a aparentar ser lo que no son, virtuosas.

Sin embargo, algunas personas poco virtuosas quieren aparecer como son.

No les importa aparentar lo que no son; no les gusta la hipocresía. Más aun: odian a los hipócritas.

Por otro lado, hay algunas personas que son virtuosas y quieren ser más virtuosas y frecuentemente se presentan como lo que quieren ser, mas virtuosas, es decir quieren verse mejor de lo que son, porque así les gustaría ser y así les gustaría que los vieran.

En conclusión, la deseabilidad social Lleva a la mayoría de las personas poco virtuosas a querer representarse como muy virtuosas. Pero a algunas personas poco virtuosas no les gusta aparentar y hasta odian a los falsos. Por último, algunas personas virtuosas pueden querer aparentar ser más virtuosas y por lo tanto se representan de esa manera. Esto justifica que en un estudio sobre la virtud se incluya una forma de observar y/o medir el grado de deseabilidad social que manifiestan las personas.

A continuación se presentan algunos aspectos generales relacionados con el hogar y su influencia en el desarrollo de la virtud.

El hogar

Se afirma que las familias siguen siendo la influencia mas importante el las vidas de los niños (Ingrassia, 1993). La formación del carácter, no tiene una *influencia* mayor que la del hogar (White, 1987). El hogar es la primera escuela de los niños (White, 1974), donde se echa el molde del futuro adulto (White, 1996). El hogar pone

el fundamento para la formación del carácter. Este trabajo no se puede delegar (White, 1971 a).

Los estudios demuestran que desde su nacimiento los bebés se unen con sus padres por medio de un juego particular de intercambio social (Hendrick, 1996). Ello indica que las frases como *el hogar es la primera escuela del niño* o *los padres son primeros maestros de sus hijos*, que a veces suenan como viejos clichés, siguen teniendo vigencia.

En una situación regular, las primeras interacciones de un bebé serán con sus padres. Son las personas que lo aman y cuidan, atienden sus necesidades y lo asisten en sus muchos progresos. Los padres son los primeros en colocar a sus niños en la trayectoria que los llevara a desarrollar sus habilidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales (Savage, 1996).

Los padres pueden poner el fundamento para una vida sana y feliz de sus niños. Pueden enviarlos de sus hogares con fuerza moral para oponerse al mal y la fuerza y el valor para enfrentar con éxito los problemas de vida. Pueden inspirar en ellos el propósito firme y desarrollar la capacidad de hacer de sus vidas una bendición para el mundo (White, 1959).

Jones (1993) sería el papel de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Estos aprenden gracias a un esfuerzo en equipo entre padres, profesores y el mismo estudiante; de esta manera, según ella, se determinan las oportunidades educativas y el crecimiento futuro de los niños.

Hannon (1996) indica también que en las familias el niño encuentra las experiencias que permiten el desarrollo de sus habilidades, muchas de ellas imposibles de desarrollar por sí solo. Estas aseveraciones son confirmadas por la teoría de Vigotsky

según la cual los niños desarrollan habilidades como la de la comunicación, potenciados por un ambiente social próximo (Good y Brophy, 1997). El primer ambiente próximo que tiene toda persona es su hogar.

Clima del hogar

Cada familia tiene su propia personalidad, su propia manera de ser, su propia manera de comportarse. La personalidad esta constituida por muchos rasgos, unos malos, otros buenos y otros quizás brillantes. Esto se aplica a una persona, pero también la familia tiene su propia mezcla de rasgos, malos, buenos y brillantes. Esta *personalidad* se puede llamar un clima o un patrón de comportamiento familiar. Este clima que existe dentro de la familia tiene una gran influencia para determinar lo que una persona puede llegar a ser, es decir, que clase de persona será.

Puesto que el hogar es el primer y más inmediato ambiente del niño, White (1959) propone que la responsabilidad de los padres de asegurar una atmosfera hogareña conveniente es uno de sus deberes principales. La ubicación de la vivienda debe tomar en consideración "las influencias morales y religiosas que la rodean". (White, 1975, p. 168). Un hogar en el medio de las bellezas de la naturaleza conduce a un desarrollo mejor (White, 1971 a, 1984). Los padres no deben elegir voluntariamente vivir en lugares que ejerzan influencia desfavorable en el carácter de sus hijos (White, 1975).

White tan bien se refiere a la atmosfera interna del hogar: Las miradas, el tono de la voz, las acciones, todos tienen su influencia en formar o estropear la felicidad del circulo domestico. Moldean el genio y el carácter de los niños, inspiran o tienden

a destruir la confianza y el amor. Todos los miembros de la familia son mas o menos felices, o mas o menos desgraciados, por estas influencias (White, 1984).

Así, desde su temprana edad, el desarrollo del niño depende de sus interacciones con los miembros de su familia. Es necesario que el niño se sienta amado y seguro en su casa. Cuanto menos sea la distancia entre los padres y los niños y cuanto más los padres conozcan los sentimientos de sus niños, mayor y más beneficiosa será la influencia en el desarrollo de su carácter (White, 1960). White declara que una atmosfera emocional y espiritual estable en el hogar es una influencia que contribuye al desarrollo moral del niño.

La investigación da cuenta de prácticas que son ejercitadas por las familias para mejorar la actitud de los jóvenes. Dos de las prácticas que han demostrado efectos positivos sobre el clima de los hogares, son:

1. Dialogar con los niños y adolescentes. Los niños y los adultos pueden aprender mucho sobre cada uno, apenas hablando de sus vidas diarias; sucesos actuales, antecedentes familiares y de otros intereses comunes. Los estudios demuestran que familias donde estas prácticas son frecuentes, están asociadas con mejores actitudes y un más alto rendimiento escolar de los estudiantes (Barton y Coley, 1992; Epstein, 1991; Singer, Singer, Desmond, Hirsch y Nichol, 1998).

El dialogo es un medio eficaz por el cual los padres pueden lograr conocer a los amigos de sus hijos, discutir actividades de la escuela y de fuera de la escuela, mantenerlos ocupados en actividades de la familia y elevar la importancia de los adolescentes como modelos para sus hermanos mas jóvenes. Una parte importante de la discusión es escuchar; los padres necesitan escuchar y reconocer las

preocupaciones de sus hijos y mostrar verdadero interés por ayudarles a resolver sus problemas con mas eficacia (Ballen y Moles, 1994).

2. Asignar responsabilidades, reconocer los logros y ofrecer elogios. Los padres necesitan fijar mayores desafíos para sus hijos tanto a nivel personal como en su rendimiento académico y animarlos a trabajar duro para alcanzar esos logros. Pero las metas deben ser realistas a fin de no causar desaliento (Aramburu Oyarbide y Guerra Plaza, 2000). Sin embargo, es posible inclinar a los estudiantes a proponerse metas altas (Scott-Jones, 1984). Las familias que elogian a sus hijos por sus habilidades y esfuerzos demuestran interés y preocupación por ellos: estos muchachos tienden a tener mayores logros personales y escolares (Clark, 1990).

Los padres que demuestran calidez y a la vez fijan limites tienen hijos que son mejores social y académicamente que aquellos muchachos de padres que acentúan la calidez en el trato o acentúan el colocar limites a sus hijos, pero no ambas cosas paralelamente (Baumrind, 1989).

Sobre este asunto White (1960; 1962a, 1971a, 1974; 1975) afirma que los extremos del afecto ciego y de las medidas ásperas deben ser evitados. El hogar debe ser manejado por las "hermanas gemelas del amor y del deber" (White, 1984, vol. 3, p. 439). Tal dirección se debe caracterizar por afecto genuino, amabilidad y cortesía, (White, 1971 a, 1974), dulzura, (White, 1960, 1974, 1984) aprecio, compasión y estímulo (White, 1987), respecto por los derechos mutuos, responsabilidades compartidas y respecto por la autoridad (White, 1957b, 1960).

Sobre los beneficios de un adecuado clima del hogar, Boehnke (1996) reseña un estudio realizado en siete países (Australia, Canadá, Alemania, Hong Kong, Japón, Taiwán y los EE.UU.), en el cual se compilaron las respuestas a un cuestionario

completado por más de 2.500 estudiantes de escuelas secundarias junto con sus padres y sus profesores. Esta investigación demuestra que la confianza de los estudiantes en sí mismos, junto con su buena voluntad para subordinarse a las regulaciones de la escuela, puede ser de más importancia que sus propias habilidades intelectuales.

El punto a resaltar aquí es que, según este estudio, la confianza del estudiante en sí mismo al parecer proviene más de un clima satisfactorio dentro de la familia y de la estructura general de la escuela y no directamente de sus logros. Si estos resultados se confirman, el énfasis de la educación debe estar menos en la instrucción y más en proporcionar un clima adecuado para el aprendizaje, primero en el hogar y luego en la escuela. Por otro lado, el asesoramiento ya no debe estar centrado tanto en el estudiante, como en el sistema familiar. La UNICEF (2001) realizó un estudio en el cual incluyó el aspecto del ambiente familiar. Esta investigación se hizo tomando muestras representativas de niños y adolescentes en 72 países en Asia del este y el Pacífico, en Europa y Asia central, y en América Latina y el Caribe; las encuestas reflejan las opiniones de 500 millones de niños y adolescentes entre 9 y 18 años que viven en estas tres regiones.

El trabajo fue realizado entre fines de 1999 y principios de 2001. Las oficinas regionales de la UNICEF condujeron entrevistas con casi 40.000 niños (10.000 en Asia del este y el Pacífico, 15.200 en Europa y Asia central y casi 12.000 en América Latina y el Caribe), a quienes se les pidió sus opiniones acerca de sus vidas, las familias, las escuelas, las comunidades y los gobiernos.

En el caso de Latinoamérica y el Caribe, el estudio representó la opinión de 103 millones de niños y adolescentes de esta región. Algunos de los resultados

relacionados con el clima de la familia en este sector del mundo, tienen que ver con los siguientes aspectos:

1. Relación con los padres o sustituto paternal. El 91 % de los encuestados dicen tener una buena o excelente relación con su madre, mientras que el 74% expresan lo mismo con relación a su padre. En contraste, el 8% tienen una relación regular o mala con su madre y 11 % con su padre. La tendencia a considerar la relación con la madre de una manera más favorable que con el padre se observa en todos los segmentos de la población encuestada.

2. Presencia de comportamientos agresivos y/o violentos en el hogar. Aunque el 74% de los encuestados no percibieron la presencia de comportamientos agresivos o violentos en el hogar, es alarmante que el 26% indica que en el hogar se presentan episodios agresivos o violentos tales como gritos y golpes. Esto representa alrededor 26 millones de casos.

El predominio de este comportamiento se liga sobre todo a las peleas entre los padres y secundariamente a los conflictos de los padres con sus hijos. Aunque este fenómeno fue observado en todos los segmentos de la población estudiada, aumenta en la medida en que el nivel de ingresos disminuye y tiende a ser más alto en las áreas urbanas y entre niños trabajadores.

3. Presencia de maltratos. En cuanto a un ambiente de malos tratos, el 16% de niños en América Latina y el Caribe afirman que están siendo maltratados en sus hogares con golpes (13%) y con insultos (3%). La prevalencia de esta opinión es mas alta entre los negros (21%), la gente indígena (21%), niños mas jóvenes (19%), niños que viven en las áreas rurales (17%), los varones (15%) y en los estratos socioeconómico más bajos (15%).

4. Influencia de la familia sobre sensaciones de la felicidad. El informe señala que el clima total de la familia y la calidad de las relaciones dentro de ella fueron estudiados debido a la importancia que los niños dan a su familia como fuente de su felicidad. Se encontró que la configuración del núcleo familiar influye en la prevalencia de sentimientos de felicidad y que los niños son perceptiblemente menos felices en hogares donde falta la madre.

El clima total de la familia es también un factor importante que influye en la felicidad. Los comportamientos agresivos y violentos en el hogar disminuyen el predominio de la felicidad y la calidad de la relación del niño con los padres influye perceptiblemente sobre sus sensaciones de felicidad.

5. Los cambios que los niños quisieran hacer dentro de la familia. Aunque más de la mitad de los que respondieron la encuesta precisaron que no cambiarían nada en su familia (56%), hay un porcentaje significativo de niños y jovencitos que quisieran cambiar las actitudes de sus padres hacia ellos y de los padres el uno con el otro:

El 10% de los niños respondieron que quisieran "cambiar el carácter de sus padres" con cifras mas elevadas para los adolescentes, las mujeres, el estrato socioeconómico bajo y los niños trabajadores. El 9% de los niños hace referencia a la relación conyugal de sus padres, deseando que "no pelearan tanto." Cifras más elevadas fueron encontradas en los segmentos del Caribe, de ingreso bajo, y entre los más jóvenes, de 13 años hacia abajo. El 6% de los encuestados preferiría que sus padres "no fueran tan severos".

Modelaje en el hogar

Los seres humanos aprenden a hablar, usar herramientas y comportarse de manera adecuada, en su mayor parte, imitando a otros; es decir, siguiendo modelos. El modelamiento o modelaje es, entonces, una forma de aprendizaje en la que los individuos imitan la conducta de otros después de observarla (Good y Brophi, 1997).

Porque cada acto de los padres habla del futuro de los niños y porque los padres son los inmediatos e iniciales modelos, White (1957,1960,1974,1996) considera el papel de los padres central en la labor del desarrollo del carácter de sus hijos.

Mulvaney (2000) afirma que el modelaje parental siempre es importante. Esta autora recuerda a sus lectores el refrán "haz como digo, no como hago" para mostrar a los padres que sus hijos harán lo que ellos hacen, pues ellos son sus líderes naturales. Los hijos reflejan las vulnerabilidades de los padres; por eso estos deben tomar como una responsabilidad personal modelar los comportamientos que desean ver en aquellos, para lo cual, según esta autora, si un padre desea hijos corteses, debe ser cortés; si desea que tengan buen humor, debe tenerlo antes; si desean que sean aseados, debe ser aseado; si desea hijos felices, debe ser feliz; si desea hijos sanos, debe conservarse sana; si desea que sean financieramente responsables, debe serlo primeramente.

Los padres, escribe White, tienen que colocar los mejores fundamentos para los hábitos y el carácter: el destino de su casa es decidido por su ejemplo y enseñanza. Los niños serán lo que hacen sus padres (White, 1959). La niñez es la etapa de la imitación y la tendencia natural a copiar los modelos del comportamiento de quienes sean significativos en su vida (White, 1974).

White afirma que en la niñez las

mentes son plásticas y las impresiones se hacen fácilmente (White, 1971a, 1984). Lo que los niños ven y oyen de sus padres deja una impresión poderosa y duradera.

Todo es impreso en la mente joven. Se estudia la cara, la voz tiene su influencia y la conducta es imitada de cerca por ellos. Los padres y las madres enojadizos y regañones están dando a sus niños lecciones que en un cierto periodo de sus vidas ellos recibieron del mundo y no han podido desaprender. Los niños deben ver en sus padres coherencia entre su vida y su fe. Conduciendo una vida coherente y ejercitando autodominio, los padres pueden moldear los caracteres de sus niños (White, 1984).

El modelamiento parental puede aumentar o disminuir perceptiblemente el autodominio del niño. Su poder es casi irresistible (White, 1987). Un niño expuesto al comportamiento agresivo, precipitado y apasionado de sus padres tiende a validar ese comportamiento como normal y por lo tanto el puede ser menos capaz de oponerse a la agresión en su propio comportamiento (White, 1960, 1974, 1984). La impaciencia de los padres excita impaciencia en los niños. La pasión manifestada por los padres crea la pasión en los niños y empeora los males de su naturaleza (White, 1984).

White afirma que la capacidad imitativa de los niños es también eficaz desde el punto de vista positivo. Un ejemplo santo, dice ella, tiene un poder que es imposible resistir enteramente (White, 1960). Los padres en quienes la profesión y la práctica morales están en un nivel alto y congruente proporcionan un modelo que los niños puedan imitar (White, 1984). La adquisición de nuevas respuestas o la modificación de las existentes puede ser así facilitada.

Ella agrega que, siendo que los niños imitan a sus padres, se debe tomar gran cuidado para darles modelos correctos. Los padres que son buenos y corteses en el hogar, mientras que en el mismo tiempo son firmes y decididos, verán los mismos rasgos manifestados en sus niños. Si son verticales, honestos y honorables, es absolutamente probable que sus niños se asemejen a ellos en estos detalles. Si se reverencia y adora a Dios, los niños son entrenados de la misma manera y no se olvidaran de servirlo también (White, 1984).

El modelamiento parental incluye no solamente comportamiento sino también actitudes. White (1996) sostiene que si los padres revelan una independencia moral para elegir lo recto, los niños probablemente cultivaran tal rasgo y serán hombres y mujeres del valor moral con "valor para estar de pie airoosamente por lo recto, firmes contra la corriente de las formas y de las opiniones populares" (p. 154).

Los padres sirven como modelos importantes para el comportamiento de sus hijos. Esta afirmación es cierta para diferentes aspectos de la vida de los jóvenes como lo han corroborado diversas investigaciones relacionados con los hábitos alimenticios, la imagen corporal, la satisfacción con el cuerpo, la autoestima y diferentes tipos de hábitos.

Por ejemplo, Tibbs et al. (2001) señalan que el modelamiento parental es importante en el comportamiento de los niños y jóvenes en cuanto a su alimentación. En un estudio desarrollado por estos investigadores se examinaron los lazos entre los hábitos alimenticios de los adolescentes y los niños con los de los padres. Cuatrocientos cincuenta y seis padres afroamericanos, de status socioeconómico variado, participaron en un estudio sobre hábitos dietéticos. Un foco importante del programa se centro en los padres como modelos. El concepto de modelaje se considero

como un motivador de gran alcance en el cual los niños reflejan el comportamiento de sus padres. Este concepto, se considero, puede ser relevante en estas comunidades donde la familia es especialmente importante. El modelaje parental fue definido en este trabajo como el proceso de aprendizaje mediante la observacion, donde el comportamiento del padre estimula un comportamiento similar en el hijo. Se encontró que el comportamiento del modelo consolida o debilita los comportamientos alimenticios sanos de los jovenes.

Otro estudio en este mismo sentido, encontró que el modelamiento de las madres tiene mayor fuerza en la determinación de las prácticas alimenticias negativas de sus hijas en edad preescolar que las prácticas restrictivas, que según este y otros estudios las pueden incentivar. En grupos donde las practicas restrictivas eran altas pero los hábitos maternos eran contrarios a esas practicas, las niñas tenían un nivel de comportamientos equivocados mas alto que en grupos de practicas no tan restrictivas y hábitos sanos por parte de los padres. Se encontró, de esta manera, que lo que los padres hacen puede ser más importante que lo que dicen.

Otro campo donde el modelamiento parental ha sido estudiado extensamente es de la violencia familiar. Wilson (1998), al citar varias investigaciones sobre este asunto que ya es considerado como un problema epidemiológico, afirma que el ciclo de la violencia domestica es perpetuado por el modelaje parental que ha recibido una gran aceptación hasta convertirse en un estereotipo social.

La violencia domestica se define como violencia infligida sobre un adulto por su compañero intimo. Concomitante con la violencia domestica esta el modelo de comportamiento de la coerción, el aislamiento, la intimidación Y el abuso físico, sexual y psicológico de la pareja.

El ciclo de la violencia según Walker (1984) comienza con una fase de argumentación que construye una gran tensión, progresa hacia hechos violentos y finaliza con la fase de la luna de miel. Con el tiempo, este ciclo aumenta de frecuencia y de severidad mientras que se relanza repetidamente una y otra vez. Los niños aprenden este modelo cíclico del comportamiento no solamente por modelaje parental, sino también por la aceptación ostensible de la sociedad y el reforzamiento de los medios masivos de comunicación.

Como un último ejemplo de la influencia del modelaje de las figuras con autoridad sobre el niño, es de destacar algunos de los estudios que demuestran el impacto de estas personas sobre la actividad física de los niños. Freedson y Everson (1991) y Moore et al. (1991) defienden la posición según la cual los hijos de padres activos tienden a ser más activos. Sin embargo, otros investigadores han encontrado que esta influencia esta acompañada por la de otras personas que también son teñidas como referente por la persona en este aspecto, tales como hermanos, hermanas, amigos y otras personas cercanas (Anderssen y Wold, 1992). Sin embargo otros argumentan que la influencia del modelaje parental siempre será de mayor y más largo alcance (Brustad, 1996; Kimiecik y Horn, 1998).

La influencia del modelaje parental sobre los niños es superior pues el padre tiene la oportunidad de potenciarla de diversas maneras:

1. Por estímulo parental: El estímulo parental refiere a formas verbales o no verbales obvias de estímulo para que un niño sea activo. Puede haber esfuerzos directos para conseguir que un niño juegue fuera de la casa, como reducir el tiempo para ver la TV o esfuerzos indirectos para promover el interés y la implicación. Numerosos estudios han confirmado que los niños confían fuertemente en los adultos,

especialmente en los padres, como fuentes de la información con respecto a sus capacidades físicas (Weiss, Ebbeck y Horn, 1997). La opinión que un niño tiene de su capacidad física constantemente se ha encontrado correlacionada con la implicación física en dicha actividad (Welk, 1999a). El estímulo del adulto influye indirectamente en el nivel de actividad de un niño realzando su opinión sobre su capacidad (Biddle y Goudas, 1996). Así, los esfuerzos parentales para hacer que el niño se sienta más capaz y diestro en una actividad física promueve su implicación en dicha actividad.

2. Implicación parental: La implicación parental se refiere a la involucración directa en la actividad del niño. Ello podría incluir las caminatas en familia, juegos o la práctica de alguna actividad. Mientras que la actividad en sí misma tiene ventajas importantes para el desarrollo físico, la involucración de los padres también demuestra a sus niños que sienten que la actividad es importante.

3. Facilitación parental: La facilitación parental se refiere a los esfuerzos de los padres para proporcionar los medios para que los niños sean físicamente activos; por ejemplo, proporcionando el equipo que requieran para sus prácticas (Stucky-Ropp y DiLorenzo, 1993).

4. El modelamiento propiamente dicho: El modelaje se refiere a los esfuerzos de un padre por desarrollar una forma de vida ejemplar para sus hijos. Según la teoría cognoscitiva social, el modelar promueve la auto eficacia (confianza en su capacidad de realizar un comportamiento) y también informa al niño de cuán importante se lo considera o cuánto se lo valora (Bandura, 1997). Mientras que el involucramiento en programas estructurados de ejercicio o deporte puede desencadenar el interés de un niño, es igualmente importante que los padres modelen patrones sanos de la actividad en su vida cotidiana (Welk, 1999b).

Enseñanza en el hogar

Los padres pueden ayudar a sus hijos a crear y acentuar buenos hábitos, el amor al trabajo, el aprendizaje de valores y el buen carácter; pueden fijar altas expectativas para sus hijos, manteniéndose informados sobre su progreso y supervisando sus actividades (Ballen y Moles, 1994).

Para colocar las bases espirituales, emocionales, mentales y físicas correctas y adecuadas para el desarrollo del niño, los padres deben enseñar, orientar y dirigir a sus hijos; si esto no es así, los niños y jóvenes desarrollaran la tendencia a validar naturalmente el mal y dar la espalda a lo bueno (White, 1975).

La enseñanza parental debe también tener como objetivo lo mental, lo físico y el desarrollo social del niño, áreas que afectan su formación del carácter. White menciona en particular que los niños deben ser enseñados en la discriminación entre lo correcto e incorrecto (White, 1971 a), en el aprecio de la belleza (White, 1984), en el autodomio (White, 1959, 1960, 1971a, 1975, 1984), en el gobierno propio (White, 1984); en principios de salud (White, 1959, 1975, 1996), en el respeto por los demás, en compartir responsabilidades (White, 1974, 1987), en el aprecio por lecturas elevadas y en todo aquello que sea honorable y recto.

White resume el papel de la enseñanza parental cuando afirma que los padres deben enseñar a sus niños a practicar la autonegación y el autodomio, enseñarles a gozar de las bellezas de la naturaleza y de ocupaciones útiles para ejercitar sistemáticamente todas las potencias del cuerpo y de la mente, guiarlos hasta tener constituciones sanas y buenas costumbres, para tener disposiciones y temperamentos dulces, impresionar sobre sus mentes la verdad de que no se debe vivir para la

actual satisfacción simplemente, sino para un último bien y enseñarles que ceder al mal es de débiles y cobardes y resistir es de nobles y fuertes. Estas lecciones estarán como germen sembrado en buen suelo y llevarán el fruto que hará sus corazones alegres (White, 1959).

La investigación da cuenta de muchas y muy buenas prácticas que son ejercitadas por las familias para mejorar la actitud de los jóvenes y el ambiente de aprendizaje en el hogar. Algunas de ellas se enuncian a continuación:

1. Transmitir comportamientos, valores y rasgos positivos carácter. Las familias siguen siendo la influencia más importante en las vidas de los niños (Ingrassia, 1993). Hablar directamente con los adolescentes sobre sexo, drogas y alcohol, es una manera de salvar sus vidas. Los valores inculcados por los padres, como la honradez, creencia en la ética del trabajo, responsabilidad de sus acciones y principios religiosos, son dos veces más importantes para sus logros personales y los logros de la escuela, que el fondo económico o educativo de la familia (Hanson y Ginsburg, 1985). En este sentido, es importante que los padres ayuden a sus hijos a aprender a tomar buenas decisiones. Viviendo tales valores, los padres sirven como modelos de referencia para la vida de sus hijos.

2. Leer juntos. El éxito de los niños en escuela y su desarrollo personal pueden ligarse a la lectura que hacen o escuchan en sus casas. La simple actividad de leer en voz alta a los niños es importante para construir el conocimiento requerido para el éxito en el aprendizaje (Anderson, Heibert, Scott y Wilkinson, 1985).

Los padres también pueden llevar a sus hijos a la biblioteca o ayudarlos a conseguir una credencial para acceder a ella y a encontrar buenos libros de acuerdo con sus intereses y aficiones. La disponibilidad del material de lectura en el hogar, o

que se pida prestado de la biblioteca, se asocia directamente al logro de los niños en la comprensión de la lectura (Lee y Croninger, 1994).

3. Utilizar sabiamente la TV. La mayoría de los padres en Estados Unidos (73%) desean limitar el tiempo dedicado por sus niños a ver la televisión (Finney, 1993). Pero los padres que están en el trabajo o en ocupaciones fuera del hogar no pueden controlar fácilmente la práctica mencionada. En un estudio en este mismo país, el 44% de los estudiantes que se gradúan de séptimo grado manifestaron ver tres o más horas de la televisión al día (Puma, Jones, Rock y Fernández, 1993). Aunque cantidades moderadas de televisión no interfieren con las tareas escolares, el logro académico decrece agudamente para los niños que miran más de 10 horas a la semana o un promedio de 2 horas al día (U.S. Department of Education, 1987). La calidad de los programas de televisión seleccionados es también una preocupación. Aunque la evidencia no es concluyente, los efectos, sobre los niños, de los programas de televisión violentos, incluye una disminución de la sensibilidad al dolor y al sufrimiento de otros, un mayor miedo al mundo que los rodea y la probabilidad de un creciente acoplamiento de su comportamiento a estas actitudes agresivas o dañinas (Murray y Lonborg, 1994). Las familias pueden limitar la cantidad de televisión, ayudar a los niños a seleccionar programas educativos, mirar programas juntos y discutirlos.

4. Permanecer en contacto con la escuela. Lo que las familias hacen para ayudar a sus hijos a aprender es más importantes para su éxito académico y su desarrollo personal que lo que sucede fuera del hogar (Walberg, 1984). Un estudio a nivel nacional en los Estados Unidos con estudiantes de octavo grado y con sus padres, demuestra que el involucramiento parental en las vidas académicas de los

Alumnos es una influencia de gran alcance en el mejoramiento de los lo gros de los estudiantes en todas las aéreas académicas (Keith y Keith, 1993).

Los estudios demuestran que los padres también se benefician al estar comprometidos en la educación de sus hijos; desarrollan un mayor aprecio de su papel en la educación de sus hijos, un mejor sentido de su propio valor como padres y como personas, forman redes sociales más fuertes e incluso renuevan el deseo de continuar su propia educación. También Llegan a entender mas a las escuelas y las actividades que allí desarrollan (Davies, 1988; Henderson y Berla, 1994; Liontos, 1994). Además en estas investigaciones los profesores han expresado que la ayuda y la fuerte vinculación de los padres los animan y elevan sus expectativas respecto de los estudiantes y los mismos padres (Ballen y Moles, 1994).

Disciplina en el hogar

White sostiene que los niños son atraídos mas fácilmente al mal que al bien y cree que los niños dejados a si mismos crecen como incompetentes morales (White, 1971a, 1974) Llevando una carga pesada durante sus vidas. White ve la disciplina parental tan necesaria como la presión sobre un árbol pequeño para poder formar las bases rectas para el edificio del carácter (White, 1984).

El objetivo primario de la disciplina en el pensamiento de White es "el entrenamiento del niño para el gobierno autónomo. Se le debe enseñar independencia y autodominio" (White, 1987, p. 286).

Un rasgo básico que se debe inculcar en este proceso de desarrollar autodominio es la obediencia, que "es una de las primeras lecciones que un niño necesita

aprender. Antes de que el sea bastante maduro para razonar, el puede ser enseñado a obedecer" (White, 1984, vol. 4, p. 198).

Por el esfuerzo apacible y persistente, el hábito de la obediencia debe ser establecido. Así, en alto grado, se pueden prevenir los conflictos posteriores con la autoridad que llevan a la enajenación y a la amargura de los jóvenes hacia sus padres y profesores y demasiado a menudo a la resistencia de toda la autoridad, humana y divina (White, 1987).

Un niño que aprende la obediencia en sus primeros años, responderá de manera similar en su vida posterior, particularmente en lo que se refiere a la obediencia a la ley de Dios, norma suprema para el carácter humano (White, 1984). De hecho, al establecerse la obediencia como hábito en el niño, en su vida de adulto encontrará mucho más fácil resistir al egocentrismo.

La disciplina, con respecto al gobierno autónomo, debe también conducir al niño a razonar de la causa al efecto. Por la dirección parental, se debe mostrar a los niños que son responsables de sus comportamientos y las medidas disciplinarias deben facilitar la comprensión de la ley de causa-efecto por parte de los niños (White, 1971a, 1974). Así mientras que la disciplina apropiada puede promover el gobierno autónomo, puede también ser una ayuda en el desarrollo del carácter.

White advierte que la disciplina incorrecta pueda causar daño en el desarrollo del niño. Los niños son extremadamente sensibles a cualquier forma de injusticia en procedimientos disciplinarios (White, 1984). Si los padres no reconocen las necesidades y los problemas particulares de los niños, si tienden a ser dictatoriales y arbitrarios, (White, 1960) si utilizan la disciplina como respiradero para su propia frustración y coleta (White, 1971 a, 1974), si requieren obediencia para satisfacer solamente

sus propias necesidades emocionales de ser una figura de autoridad (White, 1974, 1984) o si las reglas son vagas y contrariamente aplicadas (White, 1960, 1974), la disciplina parental no puede ser una agencia eficaz para el desarrollo del carácter. En su lugar, dice White, solo se puede esperar rebelión como producto de esa falsa disciplina.

La rebelión se establece con demasiada frecuencia en los corazones de niños disciplinados incorrectamente por sus padres, cuando si se hubiera llevado un curso apropiado, los niños habrían formado caracteres buenos y armoniosos (White, 1984). En ningún caso la disciplina debe destruir la individualidad del niño (White, 1996).

El romper la voluntad por el ridículo, la humillación, la actitud no considerada, o por la censura pública es visto por White como no solamente contrario al mejor interés del niño sino también en contravía con los requisitos divinos para el desarrollo del niño (White, 1971 a). La disciplina es dirigir, no obstaculizar el desarrollo (White, 1987), y la dirección debe estar orientada hacia la iniciativa y la independencia moral para poder animar a los niños a mejorar sus privilegios y cultivar y ordenar sus facultades y lograr un propósito en la vida (White, 1984).

Para asegurar este tipo de disciplina White recomienda comenzar con el ingrediente básico: el amor (White, 1960). Cualquier motivo con excepción del amor para el adelanto moral y espiritual del niño es indigno de llamarse disciplina. La disciplina apropiada incluye amabilidad, dulzura, firmeza, devoción, estado coherente y confianza, y esta libre de cólera, de dureza y de resentimiento (White, 1957b, 1960, 1971a, 1974, 1987).

A partir de las investigaciones de Baumrind (1991) se han identificado cuatro distintos estilos paternos: el autoritario, el indulgente, el autoritativo y el negligente.

Sin embargo, estas son tendencias y pocas veces se dan como maneras de ser puras.

Estas cuatro tipolo gías difieren de manera significativa en dos distintas dimensiones: el grado de amor en contraposición al grado de hostilidad que demuestran los padres durante la interacción con sus hijos, y el grado de control en contraposición con el grado de permisividad que demuestran los padres sobre las actividades de los niños y su comportamiento (Good y Brophi, 1997).

Los padres autoritarios tienden a manifestar menos ternura a sus hijos y más control comparado con los otros tipos de padres. Tienden a combinar altos niveles de restricción con hostilidad. Establecen normas de comportamiento absolutas para sus hijos que no se pueden cuestionar ni negociar. Optan per una disciplina forzosa y requieren una obediencia inmediata. Los padres autoritarios tampoco tienen una tendencia a utilizar métodos persuasivos más cariñosos como el afecto, el elogio y los premios con sus *hijos*. Por consiguiente, los padres *autoritarios* tienden a modelar los modos más agresivos de resolución de conflictos y son menos atentos en el modelaje de comportamientos más cariñosos y afectivos en la interacción con sus hijos.

En contraste con este modo paterno, los padres más permisivos tienden a manifestar más ternura a sus hijos, de un nivel moderado a alto, y menos control paterno. Estos padres son poco exigentes para con sus hijos y tienden a ser inconstantes en cuanto a la aplicación de la disciplina. Combinan amor con permisividad. Ellos aceptan los impulsos, los deseos y las acciones de sus hijos y son menos propensos a vigilar su comportamiento. Aunque sus hijos tienden a ser niños amigables y sociables, en comparación con los otros niños de su edad les falta el conocimiento del

comportamiento apropiado para situaciones sociales básicas y toman poca responsabilidad por su mala conducta.

Los padres autoritativos, en cambio, tienden a ser altamente cariñosos, y moderados en términos del control paterno en lo que es el comportamiento de los niños. Combinan altos grados de amor con un equilibrio entre control y permisividad. Es justamente esta combinación de estrategias paternas las que Baumrind y otros investigadores consideran como la más facilitadora en el desarrollo de la competencia social en los niños durante su temprana niñez y aun después.

Los padres negligentes son bajos en sensibilidad y amor hacia sus hijos y bajos en sus demandas. Combinan la permisividad con la hostilidad. En casos extremos, este estilo paterno puede llevar al rechazo y al abandono de sus hijos.

Moore (1997) describe los comportamientos específicos que los padres autoritativos utilizan y el papel que estos juegan en el fomento del desarrollo social:

Los comportamientos paternos basados en el cariño que promueven la competencia social en los niños incluyen la interacción afectuosa y amistosa para con el niño; la consideración de sus sentimientos, deseos y necesidades; un interés en sus actividades cotidianas; un respeto por sus puntos de vista; la expresión del orgullo paterno en términos de sus logros; y el apoyo y el aliento al niño cuando se enfrenta con épocas de gran presión en su vida.

Las ventajas de ofrecerle mucho cariño al niño en el fomento del desarrollo social han sido repetidamente confirmadas en los estudios. Estas ventajas comienzan en la infancia cuando el cariño materno facilita una relación segura, la cual, a su vez, enfatiza la competencia social que continúa durante la niñez. De hecho, la existencia de altos niveles de cariño en la crianza de los niños asegura que habrá más

interacciones positivas que negativas entre los adultos y los niños en la vida familiar diaria. Al mismo tiempo, predispone al niño a corresponderles a los padres el cariño y a disfrutar del tiempo que pasa con ellas, lo cual aumenta la probabilidad de que sean los padres una influencia significativa durante su niñez. La crianza paterna cariñosa también motiva al niño a complacer a los padres al estimularlo a satisfacer las expectativas paternas; asimismo, ayuda al niño a no herir o decepcionar al padre querido. Debido a que los niños se identifican más frecuentemente con los modelos paternos cariñosos, los niños de padres cariñosos tienden a incorporar los valores paternos, como la consideración y la justicia en las relaciones interpersonales, a su propio estilo de vida. Se cree, además, que estos niños resistirán más los valores de su grupo de compañeros claramente diferentes a los de su familia.

Si es que existe un elemento negativo en el uso de altos niveles de cariño en la crianza de un niño, es el riesgo de que los padres cariñosos sean menos atentos en el desafío del niño a medirse con las normas apropiadas del comportamiento. Este riesgo parece disminuir, empero, con la inclinación de los padres autoritativos a combinar los niveles moderados de control paterno con el cariño.

Los padres cariñosos, que mantienen al menos un nivel de control moderado con respecto a sus hijos, no ceden su derecho a fijar normas de comportamiento para el niño y a comunicarle la importancia de ceñirse a las normas establecidas. Para facilitar la conformidad, y como cortesía al niño, los padres autoritativos ofrecen razones y explicaciones para justificar sus peticiones especiales. La evidencia de los estudios sugiere que tal práctica aumenta la comprensión del niño en términos de las reglas impuestas, haciendo que sea posible para el niño vigilar su propio comportamiento cuando los padres no están presentes.

Los padres que utilizan prácticas de crianza autoritativas con frecuencia recurren al mismo tiempo a estímulos positivos como el elogio, la aprobación y los premios, para aumentar la conformidad del niño en términos de las normas de conducta. De hecho, el éxito del refuerzo positivo en producir resultados deseables en término del comportamiento es de sobra conocido. Una respuesta positiva de un padre ante el buen comportamiento puede ser el factor más poderoso en el aumento de la conformidad del niño y la disminución de la necesidad de recurrir a acciones disciplinarias.

Cuando la mala conducta ocurre y se cree que la disciplina es necesaria, los padres autoritativos muestran una preferencia por un modo de disciplina racional e inductivo en el que se discuten ambas partes de un asunto y se procura una solución justa. Estos padres también prefieren un modo disciplinario orientado hacia las consecuencias de las acciones por medio del cual el niño se ve obligado a compensar por su mala conducta. Hoffman (2000) señala que esta estrategia disciplinaria tiene la ventaja de que enfoca la atención del niño hacia el daño hecho a la víctima más que al daño del niño en manos de un padre furioso por su mala conducta.

Finalmente, los padres autoritativos intentan evitar las formas de castigo mas extremas al criar a sus hijos. No favorecen el uso del castigo físico o verbal extremas, como ridiculizarlos o compararlos de manera social negativa, ya que aquellos castigos atacan el sentido de autoconfianza del niño. Aunque las formas de castigo mas fuertes pueden ser eficaces en el corto plazo, con frecuencia generan una sensación de resentimiento y hostilidad que puede manifestarse en la vida escolar o dentro del grupo social del niño, lo cual reduce la competencia social del niño en estos ámbitos.

Como ya se señaló, las tipologías parentales no son puras. Igualmente se ha observado que prácticas no habituales como los castigos severos acompañados de agresión física no necesariamente responden a un estilo parental, sino que están relacionados con otras situaciones como la cultura, la pertenencia étnica o el nivel socioeconómico, factores que a su vez no explican directamente este problema, sino que son mediados por otros más cercanos tales como el soporte social disponible, la estructura familiar y los procesos familiares vigentes (Rubin, Stewart y Chen, 1995).

Otro conjunto de teorías sugiere que la influencia más próxima que genera un comportamiento agresivo por parte de los padres como método de disciplina se puede encontrar en los procesos cognoscitivo-emocionales de los padres con respecto al mal comportamiento circunstancial de los niños (Dix, 1993).

Pinderhughes et al. (2000) estudiaron los precursores directos e indirectos de la disciplina basada en castigos severos a los niños, fundamentados en datos a partir de una muestra de 978 padres (59% madres; 82% americanos de origen europeo y 16% americanos de origen africano) de 585 niños de edad preescolar. Los análisis mostraron que la creencia de los padres sobre la disciplina severa y la tensión de la familia mediaron en una relación negativa entre el status socioeconómico y la disciplina. Paralelamente, los procesos cognoscitivo-emocionales de los padres (atribuciones hostiles, trastorno emocional, preocupación sobre el futuro del niño, disponibilidad de estrategias disciplinarias y preventivas alternativas) mediaron en el efecto del estrés en la disciplina. Relaciones similares fueron encontradas entre la pertenencia étnica y la disciplina (los afroamericanos señalaron una disciplina más severa), especialmente entre padres de ingresos bajos. Igualmente, algunos padres

desarrollan prácticas disciplinarias de acuerdo con el media social, mientras que otros son más reactivos.

La investigación también da cuenta de prácticas que son ejercitadas por las familias para mejorar la actitud de los jóvenes y que tienen que ver con establecimiento de reglas y el cumplimiento de ellas en el hogar. Algunas de estas prácticas se señalan a continuación:

1. Trabajar en colaboración con la escuela. Los estudios de Henderson y Berta (1994) y Becher (1984) muestran que cuando las familias están implicadas en la educación de sus hijos de maneras positivas, estos alcanzan mejores calificaciones, prestan mayor atención en la escuela, hacen mejor las tareas que se les asignan para la casa, demuestran actitudes y comportamientos mas positivos, se gradúan con un mejor nivel de preparación y lo gran enrolarse mas fácilmente en la educación superior.

Aunque la mayoría de las investigaciones se han centrado en estudiantes mas jóvenes, las ventajas de la implicación de la familia se pueden ampliar a niveles superiores al de los años de la educación elemental (Hendersen, 1987).

Para los jóvenes de la secundaria y la preparatoria, los padres pueden supervisar su preparación, animar su participación en actividades extracurriculares sanas, proporcionar un sentido de proporción a la TV y a los juegos de video, dialo gar a menudo con los profesores, ser activos en asociaciones de padres de familia y ayudar a sus hijos a desarrollar planes para la carrera y la enseñanza superior (Ballen y Moles, 1994).

Los datos proporcionados por la Asociación Nacional para la Medición del Progreso Educativo en los Estados Unidos, apoyan los esfuerzos de familias en el

hogar. Tres de los factores sobre los cuales los padres pueden ejercer autoridad: el ausentismo del estudiante, la variedad de materiales de lectura en el hogar y el tiempo dedicado a ver televisión, explican casi el 90 por ciento de la diferencia en el nivel de rendimiento alcanzado en las pruebas de matemáticas, estado por estado, en alumnos graduandos del octavo grado de secundaria en 37 estados y el Distrito de Columbia. Es decir, la mayoría de las diferencias en el logro observado a través de los estados, se pueden atribuir a las prácticas del hogar. Lo que significa que las familias pueden mejorar el logro de sus hijos en sus escuelas cerciorándose de si asisten a la escuela regularmente, animándoles a que lean regularmente en la casa y enseñándoles a apagar la TV (Barton y Coley, 1992).

2. Establecer una rutina diaria en la familia. Los trabajos demuestran que los mejores estudiantes tienen padres que creen y mantienen rutinas en la familia (Clark, 1988; U.S. Department of Education, 1987). Las rutinas incluyen generalmente el tiempo para prepararse, tiempo para hacer las tareas, para comer juntos y para irse a la cama en un horario establecido. Las rutinas son importantes para hacer vida agradable y satisfactoria para todos los miembros de la familia. La discusión de acontecimientos diarios en la hora de tomar los alimentos, por ejemplo, es una rutina importante.

3. Establecer reglas que faciliten las tareas escolares. Estudiantes con menos habilidades y que dedican buen tiempo a desarrollar sus tareas escolares en sus casas consiguen un mejor rendimiento que otros con más habilidades pero que casi no dedican tiempo a sus tareas (U.S. Department of Education, 1987). Dedicar mas tiempo en el hogar para hacer las tareas escolares tiene efecto mas grande en los grados superiores (Cooper, 1989). Los padres pueden ayudar fijando un horario

regular para hacer las tareas, proporcionando un lugar reservado, bien iluminado para el estudio en el hogar o animando a sus hijos para estudiar en una biblioteca lo cual sin distracciones que desalientan como llamadas telefónicas, radio y televisión. Los padres pueden aumentar los esfuerzos de sus hijos para aprender, al estar disponibles para preguntas y pasar tiempo discutiendo lo que fue aprendido. Un padre no tiene que saber todas las respuestas; demostrar interés es más importante. Los padres pueden también animar a sus hijos para que se valgan de otros miembros de la familia, profesores u otros profesionales que les puedan ayudar en sus estudios.

La educación informal recibida en el hogar no es simplemente un prelude agradable, sino un requisito previa de gran alcance para el éxito de la enseñanza convencional desde los grados elementales en adelante (Ballen y Moles, 1994).

4. Supervisar las actividades extraescolares. Las familias pueden ayudar a sus hijos a hacer uso productivo de su tiempo libre, incluyendo el tiempo para ver televisión y el tiempo para estar con sus amigos. Por ejemplo, los padres pueden hacer llamadas telefónicas regulares desde su trabajo a uno de sus hijos mayores para que les mantenga informados del desarrollo de las actividades que han sido asignadas y de lo que está sucediendo con cada uno de los hijos. Supervisar a los hijos después de las actividades de la escuela es también importante para prevenir peligros tales como el uso de bebidas alcohólicas, la actividad sexual prematura, el uso de drogas, especialmente cuando este es un problema que está presente dentro del grupo social cercano. Las actividades extracurriculares positivas de la comunidad pueden ser experiencias de aprendizaje y llenar el tiempo ocioso (U.S. Department of Education, 1990). Organizaciones juveniles de la comunidad, grupos religiosos, artes, deportes y

programas culturales, después del horario de la escuela son recursos para ayudar las familias y especialmente a los niños y jóvenes.

Crisis familiar y educación del carácter

Una de las principales razones por las cuales en el mundo se ha despertado el interés por la educación del carácter es el derrumbe de la institución familiar.

Lickona (1993) coloca la declinación de la familia como el primero en la lista de motivos por los cuales existe actualmente un gran interés en la educación del carácter.

La familia, tradicionalmente maestra moral primaria de un niño, esta creando un vacío moral para el extenso número de niños para los cuales esta institución no puede hoy desempeñar ese papel.

Hewlett (1991) afirma que los niños estadounidenses, ricos y pobres, sufren un nivel de negligencia único entre las naciones desarrolladas a pesar de la disminución del número niños por familia, el aumento de la educación de los padres y el alto nivel del gasto público en educación.

Whitehead (1993) sintetiza la investigación sobre la declinación de la familia de dos padres biológicos en Estados Unidos, con las siguientes afirmaciones:

1. Si las tendencias actuales continúan, en pocos años menos de la mitad de los niños vivirá continuamente con su propia madre y padre durante toda la niñez.
2. Un número cada vez más grande de niños experimentara la desintegración la familia dos o aun tres veces durante la niñez.
3. Los niños de las uniones que terminan en divorcio y los niños de madres solas tienen mayor probabilidad de ser pobres, sufrir problemas emocionales y de

comportamiento, problemas académicos, las niñas de quedar embarazados, de abusar de drogas y de alcohol, de tener problemas con la ley y de ser abusados sexual y físicamente.

4. Los niños de familias de paso están en mayores desventajas, pues tienen, por ejemplo , mayores probabilidades de ser abusados sexualmente que los niños de hogares de un solo padre.

Otros estudiosos del tema familiar confirman esta tendencia. Por ejemplo , en el caso del segmento poblacional de familias afroamericanas ha ocurrido un número de cambios significativos en los últimos 50 años (Tucker y Mitchel-Kernan, 1995). En 1950, la pareja de padres casados dirigían el 78% de familias afroamericanas. Antes de 1996, este numero cayo solamente a 34% (U.S. Bureau of the Census, 1996). El numero de divorcios también ha aumentado dramáticamente en este segmento poblacional. En 1960, solamente 78 de cada 1.000 uniones de mujeres afroamericanas terminaron en divorcio. En 1990, este numero salto a 358 por 1000 (Tucker y Mitchel-Kernan, 1995). Se espera que 75% de los niños afroamericanos de padres casados experimente el divorcio de sus padres antes de la edad de 16 años (Amato y Keith, 1991). De la misma manera el número de niños en los hogares de madre solamente, aumentaron de 25% en 1960 a 54% en 1993 (U.S. Bureau of the Census, 1996). Estas tendencias condujeron a algunos expertos de la población a predecir que en el año 2000 en las urbes mas importantes de los Estados Unidos, 8 de cada 10 jóvenes afroamericanos tendrán padres no casados (Salvaje, 1989).

Ninguna institución ha sentido el impacto de esta interrupción de la familia más que las escuelas. Whitehead (1993) señala que a través de los Estados Unidos, los directores de escuela se quejan de un aumento dramático del comportamiento

agresivo de los niños, especialmente muchachos, que están viviendo en familias de un solo padre. Por otra parte, los profesores encuentran que son muchos los niños que viven tan trastornados y preocupados por el drama explosivo de sus propias vidas en sus familias que no pueden concentrarse en sus clases (Lickona, 1993).

La desintegración de la familia, entonces, conduce el movimiento de la educación del carácter de dos maneras: las escuelas tienen que enseñar los valores que los niños y adolescentes no están aprendiendo en el hogar; y las escuelas, para conducir la enseñanza y el aprendizaje, deben ser comunidades morales que cuiden y ayuden a niños de hogares infelices a centrarse en su trabajo, controlar su conducta, sentirse cuidados y en un buen ambiente, y sentir que son estudiantes responsables (Lickona, 1993).

Pero no solamente a los interesados directamente en la educación del carácter les preocupan las consecuencias de la desintegración familiar y están buscando maneras de mejorar esta situación. Investigadores de todos los campos están interesados en el tema. Lógicamente, las poblaciones donde se ha desarrollado el mayor número de estudios son aquellas de más alto riesgo o donde las estadísticas muestran índices más críticos de desintegración familiar.

La investigación sobre la familia puede tener efectos de diferente orden, económico, social, político, legal, educativo. Desafortunadamente, todavía hay mucha confusión en el mundo científico y en la literatura popular sobre los efectos reales que estas tendencias desintegradoras pueden tener en los niños (Amato y Keith, 1991).

Estudio de la problemática familiar

Muchas teorías se han propuesto para explicar y/o para predecir los posibles efectos de las tendencias de la desintegración familiar en la juventud. El grueso de estas explicaciones se derivan de tres perspectivas teóricas generales: (a) la perspectiva de la estructura de la familia, (b) la perspectiva de la situación económica de la familia, y (c) la perspectiva del funcionamiento de la familia (Amato y Keith, 1991; Heiss, 1996). A continuación se analizan estas tres perspectivas y cada una de las dos últimas relacionadas con la primera.

Estructura familiar

Centrar el estudio de la familia en aspectos tales como la organización y las patologías al interior de la misma (Littlejohn-Blake y Darling, 1993) conduce a la perspectiva de la estructura de la familia, en donde esencialmente se ha encontrado que los hogares de dos padres facilitan un mejor ambiente para el bienestar de los jóvenes, comparados con los hogares de un solo padre (Erel y Burman, 1995). Esta teoría sugiere que los hogares de un solo padre perjudican seriamente a los adolescentes y a los niños. Por consiguiente, en esta perspectiva se argumenta en contra de los cambios que se han producido en la familia. El efecto más sobresaliente en los niños de los hogares de un solo padre es la carencia de la presencia física de los dos padres. La metodología empleada para realizar las investigaciones desde esta perspectiva generalmente se centra en utilizar el estado civil o algún otro identificador de la presencia de los padres en el hogar como la variable independiente principal para predecir los resultados (Flo rsheim, Tolan y Gorman-Smith, 1998).

Existen diversos estudios que indican que los niños de hogares de dos padres son mejores en una variedad de indicadores sociales con relación a los niños de hogares de un solo padre (Coley, 1998; McLeod, Kruttschnitt y Dornfeld, 1994; Teachman, Day, Paasch, Carver y Call, 1998). por ejemplo , McLanahan (1985) encontró que los niños estadounidenses africanos que vivían con un solo padre tenían menos probabilidad de permanecer en la escuela a la edad de 17 años que sus contrapartes de dos padres. En otro estudio (Alston y Williams, 1982), se encontró una relación significativamente positiva entre la presencia del padre y la autoestima de los jóvenes: estos, además, exhibieron mayores logros académicos y relaciones más estables con sus pares. Los investigadores concluyeron que la relación padre-hijo facilita la adopción de un concepto adecuado de sí mismo porque los muchachos pueden modelar a sus padres. Otro estudio reciente (Paschall, Ennett y Flewelling, 1996) encontró que el vivir en un hogar fracturado es un factor de riesgo significativo para el comportamiento violento de los niños y adolescentes. Otro estudio con los niños afroestadounidenses de ingreso bajo encontró que los niños cuyos dos padres estaban presentes en el hogar tenían niveles de funcionamiento adaptado perceptiblemente más alto que los niños de padres que no vivían con ellos (Dunn y Tucker, 1993). Un estudio longitudinal reciente encontró que los niños afroamericanos en hogares de dos padres obtenían calificaciones perceptiblemente más altas en matemáticas y lectura y presentaban problemas del comportamiento más bajos que los niños de hogares con un solo padre. Los resultados de este estudio se basan en observaciones realizadas por un periodo de cuatro años para ambos grupos de la muestra (Teachman, Day, Paasch, Carver y Call, 1998).

Sin embargo, algunos investigadores destacan el hecho de que no todos los estudios muestran ventajas para los hogares de dos padres (Heiss, 1996; Phillips y Asbury, 1993). Igualmente algunos investigadores argumentan que las muestras de algunos estudios pueden no ser suficientemente grandes para ser socialmente relevantes (Heiss, 1996). Otros investigadores también argumentan las consecuencias que conllevan los hogares de un solo padre, principalmente en lo relacionado con la privación económica (McLeod, Kruttschnitt y Dornfeld, 1994; Willson, 1979) y otros investigadores reclaman que muchos estudios no tuvieron en cuenta aspectos tan importantes como el funcionamiento de la familia o el papel de los parientes extendidos (Dancy y Handal, 1984; Long, 1986; Portridge y Kotler, 1987; Scott y Black, 1989).

Boyd-Franklin (1989) afirma que la fuerza de la flexibilidad de los roles en el caso de las familias afroamericanas no es tomada en cuenta en algunos estudios sobre los efectos de la estructura de la familia. Es decir muchos investigadores están interesados en saber si los efectos observados en la estructura de la familia persisten cuando se controlan variables socio demográficas y ambientales importantes, tales como la situación económica de la familia y el funcionamiento de la familia (Demo y Acock, 1988; Portridge y Kotler, 1987). Estos supuestos y preguntas condujeron a perspectivas teóricas alternativas o complementarias.

A continuación se presenta el enfoque de la deprivación económica como otra manera de ver la problemática resultante de la desintegración familiar y que afecta el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Situación económica de la familia

En poblaciones de alto riesgo como el sector afroamericano, a la perspectiva de la privación económica se le ha dado una atención enorme por parte de los investigadores (Taylor, Chatters, Tucker y Lewis, 1990), específicamente en lo que se relaciona con los hogares de un solo padre, y especialmente cuando este es la madre (McLanahan, 1985; Wilson, 1979). Por ejemplo, el 50% de las familias dirigidas por una mujer, en el caso de la población afroamericana, viven por debajo de la línea de la pobreza, lo que las hace el grupo más empobrecido de los Estados Unidos (Taylor, Chatters, Tucker y Lewis, 1990).

Los autores que trabajan desde la perspectiva de la privación económica argumentan que los efectos potenciales de una familia con un solo padre no son debido a la ausencia física de uno de los padres, sino a la ausencia de los recursos económicos generados por el padre ausente. Por lo tanto, los efectos del estado civil en el bienestar del niño se reducirán cuando esta variable se controle estadísticamente o cuando las familias alcancen un nivel económico adecuado. Por ejemplo, McLeod, Kruttschnitt y Dornfeld (1994) sostienen que los padres que experimentan un decaimiento económico experimentan el reflejo de este en la relación con sus hijos y ellos a su vez quedan en riesgo de desarrollar comportamientos disfuncionales asociados con esa conducta parental. Sin embargo, la investigación empírica sobre los efectos de la privación económica no se ha probado suficientemente (Amato y Keith, 1991).

Sobre la influencia de las condiciones socioeconómicas en el desarrollo del carácter White (1984) afirma que las injusticias sociales, como el hambre, la carencia de ropa y de vivienda adecuadas, también tienen influencia adversa en la formación del carácter. Ella enfatiza que hay millares de niños desgraciados, desiguales y

hambrientos, con el vicio y la depravación escritos en sus caras. Sus familias se aglomeran en viviendas desgraciadas, muchas de ellas sótanos oscuros que apestan con humedad e inmundicia. Los niños nacen en estos lugares terribles. Niños y jóvenes no y en nada atractivo, nada de la belleza de las cosas naturales que Dios ha creado para encontrar los sentidos. Estos niños crecen torcidos, modelados y formados en carácter por preceptos bajos y miseria a su alrededor.

En la presente investigación la perspectiva económica de la familia se define como el contexto socioeconómico y es estudiado teniendo en cuenta los estratos socioeconómicos a los cuales principalmente van dirigidos los servicios de cada una de las instituciones de la muestra. La estratificación socioeconómica en Colombia es la clasificación de los inmuebles residenciales de un municipio que se hace en atención a los factores y procedimientos que determina la ley, los cuales tienen que ver, precisamente, con estándares relacionados con la tenencia y el disfrute de bienes y servicios por parte de quienes los habitan.

Los hogares a los cuales se dirigen los servicios educativos de las instituciones participantes se clasifican en seis estratos socioeconómicos: (a) bajo-bajo, (b) bajo, (c) medio-bajo, (d) medio, (e) medio alto, y (f) alto (Ley 142 de 1994).

Por último se presenta el enfoque del funcionamiento familiar que también ha sido ampliamente estudiado para buscar la explicación a los problemas relacionados con el comportamiento de los niños y de los jóvenes.

Funcionamiento de la familia

El modelo del funcionamiento de la familia es un enfoque que ha tomado fuerza debido a las limitaciones y el poco alcance que se ha atribuido en algunos

estudios desde la perspectiva de la estructura de la familia, así como desde la perspectiva de la condición económica. Algunos investigadores han criticado ambos acercamientos por varias razones (Murray y Fairchild, 1989; Scott y Black, 1989). Por ejemplo, Wilson (1992) afirma que el mayor problema de los estudios basados en la patología familiar no es la descripción de la difícil situación de las familias, sino que aquellos han fallado en indagar como estas familias sobrevivieron en condiciones extremadamente adversas, como es el caso de familias afroestadounidenses.

El modelo del funcionamiento de la familia sugiere que es más fácil que los hijos lleguen a ser buenos viviendo con un solo padre comprensivo, que con dos padres conflictivos (Lo ng, 1986). Por lo cual da importancia a aspectos que el modelo de la estructura de la familia pasa por alto; como la relación padre hijo (McAdoo, 1997; Portridge y Kotler, 1987) y los procesos de socialización dentro de las familias (Wilson, 1992).

La investigación sobre los efectos de la calidad de funcionamiento de la familia sobre los niños, generalmente se ha apoyado en la teoría de funcionamiento de la familia (Cooper, Holman, y Braithwaite, 1983; Heiss, 1996). Dancy y Handal (1984) encontraron que la calidad del ambiente de la familia es un predictor significativo de las opiniones de un grupo de adolescentes sobre dicho clima, de su ajuste psicológico y de su promedio de rendimiento académico. Heiss (1996) en un estudio con otro grupo de adolescentes también encontró que la estructura de la familia tenía efectos débiles en las variables académicas, pero la implicación parental tenía un efecto muy fuerte en las mismas variables.

Otro asunto que se ha estudiado es que los efectos de la estructura de la familia se pueden limitar a los hijos varones (Stephens y Day, 1979; Stevenson y Black,

1988). Numerosos estudios han mostrado que los padres y las madres tratan diferencialmente a sus hijas y a sus hijos (Copeland, 1985; Jackson, 1993; Jenkins y Guidubaldi, 1997; Leve y Fagot, 1997; Mott, 1994; Siegal, 1987; Starrels, 1994). Wilson (1992) encontró diferencias en las percepciones de los hijos y de las madres con respecto a las estrategias de socialización de un grupo de padres con sus hijas y con sus hijos. Específicamente, las madres, las abuelas, las hijas y los hijos, percibieron a los padres, usando mas control, exigencia y soporte en sus comportamientos parentales con sus hijos que con sus hijas. Es decir, se ha observado que los padres se compenetran más en la relación con sus hijos que con sus hijas. Otros estudios muestran que los padres tienen más actitudes masculinas con sus hijos y más actitudes femeninas con sus hijas (Price-Bonham y Skeen, 1982). En general, los padres parecen ser más estrictos con los muchachos que las madres y más estrictos con los muchachos que lo que ellas lo son con las muchachas. por lo tanto, los efectos del estado civil parental pueden ser mas evidentes para los muchachos que para las muchachas.

White también se refiere al funcionamiento interno del hogar. Ella afirma que las miradas, el tono de la voz, las acciones, todos tienen su influencia en formar o estropear la felicidad del circulo domestico. Moldean el genio y el carácter de los niños; inspiran o tienden a destruir la confianza y el amor. Todos los miembros de la familia son hechos mas o menos felices, o mas o menos desgraciados, por estas influencias (White, 1984).

Efectos de la desintegración familiar

El dramático aumento de los divorcios y de hijos por fuera del matrimonio en los Estados Unidos desde los años sesentas, que hoy en día según las predicciones demográficas, pueden alcanzar, en el caso de niños de padres divorciados, al 40% de la población infantil (U.S. Census Bureau, 1992) y en el caso de niños de padres no casados, el 25% (National Center for Health Statistics, 1997), han llevado a los investigadores a mantener un interés permanente en el tema.

Los datos demográficos son claros, pero las discusiones siguen siendo muy vigorosas entre quienes dicen que los riesgos para estos niños, en cuanto a un comportamiento desadaptado, son modestos (Amato y Keith, 1991) Y quienes afirman que son inesperadamente grandes (Wallerstein y Blakesiee, 1989).

Mandara y Murray (2000) desarrollaron un estudio con el propósito de examinar los efectos de la estructura familiar, de la privación económica de la familia y del funcionamiento de la familia, sobre la autoestima de 116 adolescentes afroamericanos, de los cuales el 64% eran mujeres. Este estudio fue realizado en el Estado de California, Estados Unidos; se trato de una investigación de carácter longitudinal, desarrollada durante cuatro años. Los investigadores examinaron cuatro hipótesis sugeridas por las perspectivas teóricas antes mencionadas. Las hipótesis fueron las siguientes:

Desde la perspectiva de la estructura de la familia se propusieron dos hipótesis. Primero, se predijo que el estado civil parental afectaría la autoestima de los muchachos, pero no la de las muchachas. En segundo lugar, se predijo que los adolescentes con los padres casados tendrían una opinión significativamente más alta de la calidad del funcionamiento familiar que sus contrapartes de un solo padre. La tercera

hipótesis fue sugerida por la perspectiva de la privación económica de la familia y predijo que los efectos del estado civil en la autoestima serían reducidos perceptiblemente cuando esta variable fuera controlada estadísticamente. La última hipótesis se basó en la perspectiva del funcionamiento de la familia y planteó que este sería un mejor predictor de la autoestima de los adolescentes que la estructura de la familia.

Desde la perspectiva de la estructura de la familia el estudio encontró, en primer lugar, que los efectos del estado civil solamente afectan significativamente la autoestima de los muchachos adolescentes, pero no la de las muchachas. De esta manera aparentemente se ratificó lo dicho por otros estudios en el sentido de que el estado civil parental parece tener un efecto mínimo en la autoestima de este segmento adolescente de la población. Sin embargo, se encontró que los muchachos que vivían con sus dos padres en el hogar tenían más altos niveles de autoestima global, autodominio, sensaciones de capacidad personal y mejor opinión del funcionamiento corporal, comparados con los muchachos que tenían solamente su madre en el hogar. Se encontró que las muchachas en ambos grupos presentaban una autoestima más alta que los muchachos que no vivían con sus dos padres en el hogar.

Estos resultados ilustran varios asuntos muy importantes. En primer lugar, que en el caso de los muchachos del estudio que no viven en el hogar con sus dos padres están en riesgo de desarrollar una autoestima total baja y todas las consecuencias que esto conlleva, en comparación con sus contrapartes que viven con los dos padres. En segundo lugar, dichos resultados ilustran que el papel del padre aparentemente es muy valioso en la educación de sus hijos, particularmente de los varones.

Los siguientes resultados pueden verter luz sobre el mecanismo por el cual la presencia del padre es particularmente sentida por sus hijos varones.

La siguiente hipótesis que fue probada desde la perspectiva de la estructura familiar es que los adolescentes con los padres casados perciben una mejor calidad en el funcionamiento de la familia, comparados con los adolescentes de un solo padre. Como en el caso de la autoestima, el estado civil parental no tuvo ningún efecto en las opiniones de las muchachas sobre el funcionamiento de la familia. En contraste con esto, el estado civil parental tuvo efecto, aunque marginal, en las opiniones de los muchachos acerca del funcionamiento de la familia. Dado que los padres tienden a ser disciplinariamente más duros que las madres, especialmente hacia los muchachos, no es sorprendente que los muchachos de familias cuyos padres viven juntos perciban menos oportunidades para expresar sus opiniones y perciban un alto nivel de orientación al logro comparados con los muchachos que viven en hogares con un solo padre.

Los hallazgos de este estudio indican que los muchachos con los dos padres tienen una percepción mucho más alta del funcionamiento de su propio cuerpo que los muchachos con un solo padre y las muchachas con un solo padre y con los dos padres. La hipótesis del modelo masculino, junto con la hipótesis de la identificación del género, es confirmada con este estudio. La literatura ha mostrado constantemente que las muchachas tienen la tendencia a identificarse con sus madres (Brody y Flor, 1997) y los muchachos con sus padres (Jackson, 1993; Mott, 1994; Siegal, 1987). Así, cuando el muchacho tiene un padre presente en el hogar, tiene un modelo de masculinidad que facilita el desarrollo de una identidad más estable y por lo tanto, una autoestima más alta.

Adicionalmente, la teoría que indica que los padres son más permisivos con los niños del sexo opuesto y más estricto con los niños del mismo sexo (Wilson, 1994)

1992) fue confirmada por los resultados de esta investigación. De hecho, que el padre es más duro que la madre con el muchacho puede significar que el padre demanda más del muchacho, lo que puede dar lugar a que el muchacho sienta que su padre tiene más confianza en sus capacidades. Esta aseveración es también concordante con la mayoría de las más importantes teorías del yo que enfatizan el papel de los otros significativos en el desarrollo de la autoestima (Vander Zanden, 1996). Por lo tanto, no es solo el modelo de masculinidad el que facilita la autoestima en los muchachos sino que esta puede acrecentarse por el hecho de saber que los padres tienen confianza en ellos. En los hogares con los dos padres, el equilibrio entre los diferentes patrones de socialización de las madres y de los padres puede ser un factor que mantiene la autoestima de ambos sexos relativamente igual. Aparentemente, el padre ausente trastorna este equilibrio, dejando al adolescente en un ambiente familiar en el cual se espera menos de él y, por lo tanto, él puede no desarrollar las sensaciones positivas de la autoestima.

La prueba de la hipótesis relacionada con el modelo de estudio de la familia de la privación económica, reveló un apoyo mixto a esta perspectiva. Primero, la situación económica afecta la autoestima de los adolescentes. Este resultado indicó que los adolescentes cuya familia tenía mayores ingresos se percibieron más aceptados, amados y con mayor autonomía. Estos resultados se pueden explicar por la alta probabilidad de que los padres con más capacidad de compra atendieran mejor las necesidades de sus hijos y les dieran más regalos en comparación con los padres más pobres, lo que puede aumentar la sensación de los adolescentes de ser amados y aceptados por sus padres.

La situación económica también se relaciona con las opiniones de los muchachos sobre la calidad del funcionamiento de la familia en el caso de los muchachos, pero no de las muchachas. Cuanto más altos son los ingresos de la familia, esta se recrea más, hubo mayor cohesión y mayor expresividad entre sus miembros, según fue percibido por los muchachos. Este es un conjunto importante de resultados. Los padres con mayores ingresos tienen más dinero para poder pasar en actividades fuera de la casa con sus hijos que los padres más pobres. También, muchos estudios han mostrado que una carencia de recursos financieros puede causar una gran tensión a una familia (McLeod et al., 1994; Wilson, 1979), lo cual puede dar lugar a muchos conflictos e inducir al estrés de la familia. Sin embargo, el hecho de que solamente las opiniones de los muchachos son influenciadas por estos factores puede hablar otra vez de los efectos de la socialización diferenciada por el género. Los muchachos adolescentes de ambos tipos de hogares pueden sentirse responsables de proporcionar ingresos necesarios para la familia. Por lo tanto, cuando las entradas no son adecuadas, los muchachos de esta edad pueden ser extremadamente sensibles a esta situación y percibir más problemas asociados a la situación económica que las muchachas. Puede ser también que los padres esperen que los muchachos contribuyan más financieramente y que haya un mayor rechazo hacia ellos durante épocas de dificultad económica (McLeod et al., 1994), lo cual afecta las opiniones de ellos sobre el ambiente familiar. Algunos teóricos incluso afirman que muchos padres pobres abandonan o salen del hogar debido a una presión económica severa (Wilson, 1979). Por lo tanto, los hombres y los muchachos en general pueden ser afectados más por la presión económica que las madres y las muchachas.

De los resultados obtenidos desde esta perspectiva se desprende que el efecto de la estructura de la familia es mediado por factores socioeconómicos tales como el nivel de ingresos de la familia. Pero esta aserción no fue confirmada en la misma investigación pues el estado civil tenía un efecto fuerte en la autoestima para los muchachos, incluso cuando variables como los ingresos, la educación parental y el número de personas que vivía en el hogar eran controladas. Por lo tanto, el padre es importante para sus hijos más que para simplemente agregar los recursos financieros que el trae.

En cuanto a las hipótesis basadas en la perspectiva del funcionamiento de la familia, se afirmaba que la calidad del funcionamiento de la familia predice de manera significativa la autoestima del adolescente. Como muchos otros estudios (Cooper et al., 1983; Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996), los resultados de esta investigación confirmaron tal teoría. En este estudio se observó que el funcionamiento de la familia predice significativamente 9 de las 10 subescalas del instrumento utilizado para medir la autoestima de los(as) adolescentes, lo que sugiere que cuanto mejor es la calidad del funcionamiento de la familia, más alta es la autoestima de los adolescentes estudiados.

Un hallazgo interesante fue que los efectos del funcionamiento de la familia en la autoestima fueron moderados por el género. Las muchachas tenían autoestima similar a los muchachos cuando la calidad del funcionamiento de la familia era baja, pero su autoestima era más alta cuando la calidad del funcionamiento de la familia era alta. Así, mientras que los muchachos pueden ser más sensibles a la variación de los ingresos de la familia, las muchachas pueden sentirse más responsables de

los lazos entre los miembros de la familia y su autoestima es más afectada por los cambios en el funcionamiento de la familia, que la de los muchachos.

Aunque el funcionamiento de la familia tiene una fuerte relación con la autoestima de los adolescentes de ambos sexos considerados en este estudio, los efectos del sistema familiar (organización y control) y del crecimiento de la familia (recreación e intelectualidad) fueron factores fuertes para los jóvenes, mientras que el efecto de los factores relacionales en la interacción en la familia (cohesión, expresividad y ausencia de conflictos) fueron fuertes para las muchachas. Estos hallazgos también se reflejan en la literatura general que habla de las diferencias de género en la socialización. Los padres de muchachos señalan un mayor énfasis en los logros, la competición, el control de las sensaciones y la conformidad a las reglas (Weitzman, Sims y Friend, 1985). Los padres de muchachas, por otra parte, señalan un mayor énfasis en lazos interpersonales cercanos, el estímulo para hablar de los problemas, el afecto, la comodidad y frecuentes expresiones físicas de afecto (Shapiro, 1990).

La última hipótesis que fue probada afirmaba que el funcionamiento de la familia sería un mejor predictor de la autoestima de los adolescentes estudiados que la estructura de la familia. Esta hipótesis fue confirmada para las muchachas, pero no para los muchachos. Para las muchachas, la estructura de la familia no tenía ningún efecto en la autoestima, pero sí la calidad del funcionamiento de la familia. Para los muchachos, el estado civil parental y la calidad del funcionamiento de la familia eran predictores igualmente importantes de su auto-estima.

Uno de los principales resultados de este estudio fue que incluso cuando el funcionamiento familiar y la situación económica de la familia eran controlados estadísticamente de manera conjunta, el estado civil parental todavía aportó una cantidad

grande de variación a la autoestima de los adolescentes varones estudiados. Esto es muy diferente de lo que se esperaría de acuerdo con un considerable sector de la literatura reciente que a menudo devalúa el papel del padre afroamericano (Dickson, 1993). Por lo tanto, el valor del padre afroamericano en el hogar para sus hijos adolescentes no debe continuar siendo minusvalorado como lo señala este trabajo.

El mismo estudio también ha mostrado que los factores tensionantes para los muchachos en los hogares afroamericanos parecen implicar la autoridad y control mientras que esos para las muchachas reflejan lazos, protección y ayuda (Schaffer, 1981). Los datos obtenidos en este estudio, junto con la literatura existente, parecen indicar no solamente que los padres socializan a sus hijos de manera diferente con base en el género, sino, y más importante aun, que la autoestima positiva de los adolescentes mujeres y varones están íntimamente relacionada con esas prácticas.

De modo semejante, aunque los efectos de un ingreso económico adecuado en las familias de los adolescente estudiados se han devaluado debido a la voluminosa investigación que muestra que el funcionamiento de la familia es estadísticamente más importante (Amato y Keith, 1991; Heiss, 1996), el valor predictivo de esta variable no debe ser desechado. Los resultados de este estudio sugieren que los ingresos familiares están relacionados con las opiniones de los adolescentes sobre el ambiente de la familia.

En otro estudio realizado con 398 niños adoptivos y de madres biológicas, O'Connor, Plomin, DeFries y Caspi (2000) encontraron que en las familias biológicas, los niños que experimentaron la separación de sus padres cuando tenían unos 12 años de edad exhibieron índices más altos de problemas de comportamiento, de uso sustancias psicoactivas y niveles más bajos del logro y del ajuste social, comparados

con los niños que seguía teniendo intacta la unión de sus padres. De manera semejante, los niños adoptados que experimentaron el divorcio de sus padres exhibieron niveles elevados de problemas de comportamiento y de uso de estupefacientes, comparados con los adoptados cuyos padres no se separaron.

Estos resultados son apoyados por un gran número de investigaciones que señalan la importancia del hogar en el desarrollo de la persona.

Por ejemplo, Amato y Keith (1991) encontraron que los niños y los adolescentes en familias de un solo padre exhiben índices más altos de comportamientos desadaptados, problemas emocionales, uso de estupefacientes, niveles más bajos de la autoestima, baja competencia social y bajo nivel logro, comparados con los individuos de hogares con padres no divorciados o con los dos padres.

Sin embargo muchos de los problemas psicológicos encontrados entre los niños y adolescentes de padres divorciados estaban presentes antes de que la separación marital se produjera (Block, Block y Gjerde, 1986; Cherlin et. al., 1991; Elliott y Richards, 1991). Si bien es cierto que el divorcio agudiza y aumenta los problemas de un niño, estos y otros problemas más básicos se han originado desde antes, desde el mismo seno del hogar. Es decir, los problemas al interior de la pareja y de la familia, a más de ser predictores del mal comportamiento de los niños, predisponen a las familias para el divorcio y predicen los problemas posdivorcio tanto de la pareja como de los hijos. Algunas de estas variables incluyen características demográficas del fondo (tales como pobreza), procesos en la familia (tales como conflicto marital), y las características parentales de comportamiento o de la personalidad (tales como comportamiento desadaptado socialmente) (Emery, Waldron, Kitzmann y Aaron, 1999).

El comportamiento desadaptado socialmente por parte de los padres ha sido estudiado como una variable que puede explicar el divorcio o la concepción de hijos sin una relación marital y por consiguiente el mal comportamiento de los hijos implicados en cualquiera de estos problemas de sus padres.

Variada evidencia indica que (a) el comportamiento desadaptado socialmente entre la juventud es predictor de la posibilidad futura de tener hijos por fuera de una relación marital, de la separación marital y del divorcio (Caspi, Elder y Bem, 1987); (b) una historia de comportamiento desadaptado socialmente entre padres se asocia a comportamiento desadaptados de los hijos (DiLalla y Gottesman, 1990); y (c) estos problemas son mas frecuentes entre los hijos de las familias divorciadas o solteras (Amato y Keith, 1991; Emery, 1999).

De hecho, algunos investigadores han examinado si el comportamiento parental socialmente desadaptado (medido después de divorcio) explica la relación entre el divorcio y los problemas del ajuste comportamental de los niños. Lahey et al. (1988) encontraron que el desorden comportamental de la personalidad de los padres es altamente explicativo de la relación entre el divorcio y el desorden de la conducta de los niños entre un grupo de 62 muchachos considerados en una clínica. Capaldi y Patterson (1991) señalan de manera semejante que el comportamiento antisocial de las madres explica ampliamente la relación entre las transiciones maritales y los problemas de ajuste conductual de los niños, en una muestra de 203 muchachos del sexto grado de un vecindario de alto nivel de desadaptación social. En este estudio, la relación entre el comportamiento antisocial de los padres y los problemas del comportamiento de los niños fue explicado por la implicación parental inadecuada.

Emery et al. (1999) describen un estudio que resulta interesante en este contexto. En un estudio en curso desarrollado por el Center for Human Resources Research (1995), con una muestra nacional de madres y sus hijos, se separó una muestra más específica de niñas con comportamientos desadaptados según lo informaron ellas mismas en el año de 1980 (cuando las madres futuras tenían 15 a 22 años de edad) para predecir de acuerdo con Lahey et al. (1988) y Capaldi y Patterson (1991) (a) divorcio o maternidad no marital entre 1981 y 1993 Y (b) problemas del comportamiento en 1994 entre los hijos de esas mujeres. Se presumió que los malos comportamientos de las futuras madres serían predictores de su estado civil (madresolterismo y divorcio) y del comportamiento que presentarían sus hijos hacia el año 1994 o sea 14 años después.

Pero el comportamiento desadaptado no fue la única variable productora que se consideró. Además, se tuvieron en cuenta factores demográficos como los conflictos interparentales, las dificultades de los padres y las dificultades económicas.

Se encontró que los problemas comportamentales severos informados por las adolescentes femeninas a mediados de 1980 predijeron perceptiblemente su status de familia a mediados de 1994. Estas adolescentes tenían casi dos veces más probabilidades de llegar a ser madres solteras y 50% más probabilidades de llegar al divorcio 14 años más tarde. Los resultados fueron sorprendentes pues no se pensaba que los factores del comportamiento y de la personalidad individuales tuvieran tanto peso predictivo del estado civil frente a predictores sociales, demográficos y culturales del status de familia.

Este estudio también indicó que el comportamiento problemático durante la adolescencia predice dicho comportamiento en los futuros descendientes. Se

encontró que estas mujeres tenían un 50% más de probabilidades de tener hijos con mal comportamiento 14 años después.

Por otro lado, se encontró que solamente una proporción pequeña de la variación en los problemas del comportamiento de los niños fue explicada por el estado civil. Pero también se encontró que el estado civil de las madres se correlaciona más significativamente con el comportamiento de los niños que otras variables demográficas como la pobreza; de esta manera quedó claro que el estado civil también es un factor que explica el comportamiento desadaptado de los niños, lo cual confirma las conclusiones de algunos expertos que sostienen esta hipótesis (Wallerstein y Blakesiee, 1989) y contrasta con las de otros que la desestiman (Amato y Keith, 1991).

Esta investigación, sin embargo, presenta una limitante muy grande y es no informar sobre la procedencia familiar de los casos estudiados, sobre el comportamiento de los padres, su estado civil, el trato al cual fueron sometidos y otros aspectos. Además, es sabido que la asociación entre los padres y los comportamientos antisociales de los niños es más fuerte cuando el comportamiento antisocial se evalúa durante periodos de desarrollo (Dilalla y Gottesman, 1990), a lo cual no se le dio mucha importancia en el estudio.

Los resultados subrayan un asunto importante y es que el estado civil de una persona que tiene hijos no necesariamente ocurre al azar. Los comportamientos negativos maternos durante adolescencia y, probablemente, otros índices del comportamiento parental individual y de la personalidad predicen la conformación de la familia de un solo padre y explican la relación entre el status de la familia y el comportamiento de los hijos (Emery et al., 1999).

Por ultimo, los resultados no sugieren que la conexión entre el divorcio y los problemas del comportamiento de los niños es mediado exclusivamente por el comportamiento desadaptado de los padres. Pero los resultados si sugieren que existe una correlación entre el ambiente en que se crían los niños y el comportamiento de sus padres, con el comportamiento de los niños. Es decir, los padres con ciertos estilos del comportamiento pueden crear los ambientes para sus niños, y junto con el aporte genético (Scarr y McCartney, 1983) determinar el comportamiento o las características de la personalidad de sus hijos. Estos ambientes no determinados por el azar pueden ayudar a promover el desarrollo de comportamientos genotípicos similares en padres y niños.

En resumen, en este estudio longitudinal con una muestra a nivel nacional en los Estados Unidos, se encontró que entre 222 hijos de personas que nunca se habían casado y 142 hijos de personas divorciadas se presentaban muchos mas problemas de comportamiento que entre 840 hijos de familias casadas. El comportamiento socialmente desadaptado de las futuras madres se reporto cuando aun eran solo adolescentes y sin hijos, lo cual fue predictor de su futuro status marital y de problemas de comportamiento entre sus descendientes 14 años después. La historia del comportamiento desadaptado de las madres explico mucho, pero no todo, en la relación entre el estado civil y el comportamiento presentado por sus hijos. El divorcio y el madresolterismo no ocurren al azar. Los resultados de esta investigación demuestran que el estado civil es predicho por características individuales así como por factores demográficos. Estos resultados destacan la importancia de interpretar cautelosamente el grado de correlación, entre el estado civil y los problemas del comportamiento de los niños (Emery et al., 1999).

A continuación se presentan algunos aspectos relacionados con la institución educativa y con la influencia que esta tiene en el desarrollo de la persona virtuosa.

La escuela

A través de la historia de la humanidad, la escuela ha sido tradicionalmente el dispositivo pedagógico por excelencia, diseñado como mecanismo de control y reproducción de los sistemas sociales (Florez, 1994).

Sin embargo, pareciera que este dispositivo paulatinamente se hace cada vez menos necesario para la reproducción ideológica y para la distribución de las clases sociales y del poder en la sociedad.

Entre los factores que han debilitado a la escuela en su papel tradicional, el más poderoso es los auges generalizados de los medios de comunicación electrónicos que ha permitido la intensificación de la capacidad comunicativa entre los individuos, grupos y países, y el libre flujo de ideas, conocimientos, valores y noticias. Esta situación aparentemente ha hecho que la escuela sea apenas un accidente moldeado por este contexto.

Por lo tanto, el papel de la escuela se ha redimensionado. Delors (1997) sugiere que esta situación debe ser aprovechada, conformando una sociedad educativa donde la escuela proporcione al individuo todos los elementos de una educación básica de calidad. La escuela, según él, debe dedicarse más a inculcar el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender y la curiosidad del intelecto. Situación que ya no se circunscribe, como tradicionalmente había sido, a una etapa determinada de la vida, sino a la vida entera, en lo que se ha denominado la "educación a lo largo de la vida", en la cual a la escuela le corresponde desarrollar en los

individuos, cuatro nuevas habilidades: (a) *aprender a conocer* desde lo general y profundizando en lo particular, lo cual como ya se dijo supone el aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades de la sociedad del conocimiento; (b) *aprender a hacer* a fin de adquirir no solo una profesión, sino una competencia para desempeñarse de manera solvente en un mundo de continuos cambios; (c) *aprender a vivir juntos* en un mundo interdependiente y (d) *aprender a ser* de manera autónoma y responsable.

Sobre la responsabilidad de la escuela en el desarrollo del carácter, White (1987) considera que para cumplir con este cometido la institución educativa precisamente debe asumir una filosofía que considere a la educación mas que el seguimiento de cierto curso de estudios y la preparación para la vida actual, como un proceso que abarca todo el ser y todo el periodo de la existencia accesible al hombre; como el desarrollo armonioso de las facultades físicas mentales y espirituales. Del apego a esta filosofía fluirá una educación que preparara al estudiante para la alegría de una vida de servicio amplio y duradero. En vez formar jóvenes educados pero débiles, este tipo de instituciones producirán hombres fuertes para pensar y para actuar, hombres que sean amos y no esclavos de circunstancias, hombres que poseen amplitud de mente, claridad de pensamiento y valor para defender sus convicciones. Este tipo de educación, agrega White, proporciona mas que disciplina mental; proporciona mas que entrenamiento físico; consolida el carácter, para no sacrificar la verdad y la justicia al deseo egoísta y la ambición mundana. Fortalece la mente contra el mal. En vez de que una cierta pasión dominante se convierta en el poder destructor, cada motivo y deseo se amoldan conforme a los grandes principios de la verdad.

White (1971 a) afirma categóricamente que el grado de fuerza moral que prevalece en el colegio es la prueba de su éxito.

En este contexto es necesario dar una nueva mirada a la escuela, a su estructura y a sus funciones.

Clima de la escuela

Moos (1979) define el clima de la escuela como la atmosfera social de un lugar o ambiente de aprendizaje en que los estudiantes tienen diversas experiencias, dependiendo de los protocolos instalados por los profesores y los administradores. Moos divide los ambientes sociales en tres categorías: (a) de relación, que incluye la implicación, la afiliación con otras personas en la sala de clase y la ayuda del profesor; (b) de crecimiento personal u orientación a la meta, que incluye el desarrollo personal y el realce del individuo en medio de todos los miembros del ambiente; (c) de mantenimiento y cambio de sistema, que incluye el orden en el ambiente, la claridad de las reglas y la exactitud del profesor en hacer cumplir las reglas.

Moos aconseja que, aunque los diferentes tipos específicos de ambientes educativos dependen, en parte, de los tipos de personas que los conforman y de los resultados que ellas buscan, necesitan centrarse en la relación, el crecimiento personal y el mantenimiento y cambio de las dimensiones del sistema: describir, comparar, evaluar y cambiar las configuraciones educativas.

Con respecto a la implicación de la familia en la escuela, esta definición del clima indica que las escuelas con climas positivos hacen lo siguiente: (a) permiten que las familias participen y que desarrollen relaciones con la facultad y el personal así como con otras familias, (b) contribuyen al crecimiento personal de familias en

términos de su conocimiento del desarrollo del niño y de las habilidades parentales, así como de su propia autoestima, (c) animan a las familias a que opinen y sean una parte integral de toma de decisiones en las situaciones que afectan la educación de sus niños.

Los educadores también contribuyen a configurar el clima de la escuela. Por ejemplo, pueden hacer que este sea positivo cuando trabajan con entusiasmo y demuestran ser francos, comprensivos y respetuosos con todos sus estudiantes sin importar la diversidad de su origen. Epstein (1995) precisa la necesidad de que los profesores y las escuelas cada vez sean más comprensivos y respetuosos con la diversidad del estudiante y de la familia, creando un clima más acogedor, dejando saber a los padres que son valorados y reconociendo sus apremios de tiempo y obligaciones familiares.

Para Bulach, Malone y Castleman (1995), cuando se habla del clima de la escuela, de lo que se trata es de esos atributos psicológicos e institucionales que dan a una organización su personalidad. Dichos atributos pueden delimitarse al realizar un estudio particular.

Por su parte, White (1987) afirma que el ambiente y la instrucción a los cuales la persona está sujeta ejercen una influencia positiva o negativa sobre su forma de ser, pensar y actuar; sobre su presente y sobre su futuro.

Kohl (1998) considera que uno de los grandes problemas sin resolver por la educación en la actualidad es el de hacer de la escuela un lugar en donde la gente quiera estar. Hay escuelas y aulas de clase donde los alumnos se observan intachables y obedientes, pero al mismo tiempo parecen bloques de hielo, porque el ambiente no es cálido ni acogedor.

Todas las personas necesitan un lugar en donde puedan estar rodeados de cosas que amen, que inciten y provoquen a los estudiantes a aprender y progresar; un ambiente donde el estudiante pueda decir "me gusta estar aquí". Estas cosas no necesariamente tienen que estar relacionadas con lo que se va a enseñar en un determinado curso, sino solamente con alimentar la noción de una comunidad curiosa, que aprende donde se animan la invención, la creatividad y la imaginación.

Un clima si no en la escuela contribuye a la enseñanza y al aprendizaje eficaces. Evaluar el estado o la percepción que los estudiantes tienen del clima de la escuela ayuda a profesores y directivos a realizar los cambios con base en información confiable, para así alcanzar mejoras significativas (Freiberg, 1998).

El clima de la escuela es un factor siempre cambiante en las vidas de las personas que trabajan y aprenden en las escuelas. Como el aire, el clima de la escuela si no se cuida llega a estar contaminado. El clima de la escuela puede ser una influencia positiva en la salud del ambiente para aprender o una barrera significativa para el aprendizaje. Así, la retroalimentación sobre el clima de la escuela puede desempeñar un papel importante en los esfuerzos de la reforma y de la mejora de escuela. Sin fuentes continuas y variadas de realimentación, los cambios que se introduzcan pueden perder el sentido, la dirección, y sufrir de una carencia de conocimiento sobre la escuela y los esfuerzos del aula de clase, y sobre las opiniones de los que son socios dominantes en el ambiente escolar (estudiantes, padres, y comunidad).

Medir la influencia de los cambios dirigidos a cambiar el clima en el cual ocurren la enseñanza y el aprendizaje, debe ser un factor al cual se le preste atención si se quiere mejorar y sostener la excelencia educativa (Freiberg y Stein, 1999).

Según Lickona (1993) el ambiente de la escuela puede impactar el carácter del estudiante (a) creando una comunidad moral: ayudando a los estudiantes a conocerse unos a otros como personas, respetarse y cuidarse, y sentirse como miembros valorados y responsables por el grupo; (b) creando un ambiente democrático: involucrando a los estudiantes en la toma de decisiones y en la responsabilidad de hacer de la sala de clase y la institución un buen lugar para ser y para aprender; y (c) creando una cultura moral positiva en la escuela: desarrollando una comunidad escolar abierta, con el liderazgo del director, de los encargados de la disciplina y de todo el personal docente, con un sentido de escuela abierta a la comunidad, con una participación significativa del estudiante, formando una comunidad moral entre adultos y haciendo de la preocupación por la moral un asunto permanente y natural; de tal manera que no sea solo asunto de los maestros sino de toda la comunidad escolar.

Bulach (2000) afirma que si un programa de educación del carácter es eficaz, debe haber relativa mejoría en los rasgos de conducta de los estudiantes. Para hacer esta afirmación se basa en un estudio que mediante el cual se evalúa el impacto de un programa de educación del carácter sobre el clima de la escuela.

Mediante este estudio Bulach deja planteado que, en teoría, si un programa de la educación del carácter se pone en ejecución con eficacia, los comportamientos del estudiante asociados a los rasgos del carácter deben mejorar. Esto a su vez, según este autor, debe dar lugar a una mejora en el clima de la escuela. Además, puesto que hay un lazo positivo entre el clima de la escuela y el logro del estudiante (Bulach et al., 1995), este también debe mejorar.

Kagan (2001) dice que debido a la erosión del carácter y de las virtudes entre adolescentes han aumentado el número y la severidad de incidentes de violencia

extrema en la escuela. Sugiere que el tiempo correcto para que la educación del carácter se convierta en una parte del plan de estudios es el que corresponde a la escuela elemental. Afirma que el cómo se enseña es por lo menos tan importante como el que se enseña. Por lo tanto, recomienda que los profesores integren la educación del carácter en sus lecciones con el uso de estrategias educacionales específicas que él llama estructuras. En ellas la educación del carácter es una parte integral de la instrucción. Los estudiantes tienen regularmente la oportunidad de practicar el ser respetuosos con la clase y con sus pares. Los estudiantes que regularmente se excluyen con esta estrategia se sienten bien, cuidan a sus compañeros y a la clase, y el grupo se convierte en una comunidad inclusiva para todos los estudiantes.

Modelaje en la escuela

Florez (1994) afirma que uno de esos principios sobre los cuales se fundamenta la moderna pedagogía es el que tiene que ver con lo que en este trabajo se denomina el modelaje del maestro. Al respecto dice que en la regulación prevista para la interacción maestro-alumno, este último mira al maestro como un referente de comparación y motivador de sus propias posibilidades, que le indica lo que puede llegar a ser capaz en los aspectos en que el educando considere mayor o superior al educador. Al lado del maestro, el educando eleva su potencial de desarrollo en la medida en que el maestro le muestra posibilidades de acción, horizontes de interrogación y de soluciones hipotéticas que amplían y realizan en el alumno sus *zonas de desarrollo potencial*, tal como lo formuló Vigotsky (Good y Brophy, 1997).

Desde la pedagogía tradicional hasta hoy se ha mostrado válido este principio pedagógico de que el modelo de acción que encarna o propone el maestro se

convierte no solo en ejemplo, sino también en acicate de superación y crítica, como vía de crecimiento, autonomía y emancipación del alumno. Este principio es válido aun en el caso del maestro romántico que solo diseña experiencias de acuerdo con las necesidades naturales manifestadas en el alumno y complementa a Rousseau y a Piaget en el sentido más moderno de reconocer que la interacción significativa con un maestro inteligente sí puede acelerar el desarrollo del alumno (Flórez, 1994).

Que el maestro es y debe ser modelo para el alumno es un asunto aceptado y enseñado por los educadores de todas las épocas. Quintiliano, por ejemplo, afirma que el maestro, como ejemplo de sus alumnos, debe revestirse de la naturaleza del padre, considerando que él le sucede en el oficio de los que le han entregado sus hijos. Por lo tanto, no debe tener vicio alguno, ni consentirlos en sus discípulos. Debe ser serio, pero no inaccesible, afable pero sin extralimitaciones, para que lo primero no lo haga odioso, ni lo segundo despreciable (Hernández Ruiz, 1956).

Para White el trabajo de los profesores es una continuación del de los padres y como el de ellas también implica el modelar, disciplinar, enseñar, y guiar a sus alumnos a tomar decisiones apropiadas (White, 1996).

Debido a su papel como modelos frente a sus alumnos, White insiste en que los educadores se deben caracterizar por su madurez espiritual y moral. Ella considera que todo profesor debe poseer altas calidades morales (White, 1984), principios firmemente establecidos (White, 1996), dignidad y respeto propio incluso bajo circunstancias adversas (White, 1971 a), visión futurista de la vida (White, 1971 a, 1996), autodominio (White, 1971 a, 1984), tacto y sabiduría (White, 1971 a), orden, minuciosidad, puntualidad, temperamento dulce, unidad de disposición, autosacrificio, integridad y cortesía (White, 1987).

El principio pedagógico del modelaje ha cobrado mayor fuerza en los últimos años, hasta el punto de que existen movimientos en el sentido de querer formalizarlo como una práctica programada dentro del sistema educativo. Uno de los esfuerzos en este sentido es el que propende por el establecimiento de programas de mentoría, que son un asunto antiguo, pero que se había relegado y ahora se ha renovado.

Rowley (1999) identifica los programas de mentoría, como uno de los que han ganado más renombre en el campo educativo. Él dice que un individuo, ya sea como profesional o como estudiante, o simplemente como persona, generalmente tiene recuerdos de alguien que ha tenido un impacto positivo en su vida, esas son las personas que generalmente se reconocen como mentores.

Muy pocas veces la persona que es considerada por otro como su mentor fue designada para tal efecto. Se trata más bien de un encuentro informal generalmente con una persona más veterana, por diferentes motivos, tales como afinidad, conocimiento, experiencia y disposición. Tampoco dichas personas eran entrenadas para desempeñar ese papel; y a pesar de que esto ha venido cambiando en los últimos años, la fuerza de un buen mentor está en su actuar permanente, en su modelaje.

Kohl (1998) dice que la tarea del profesor es incentivar no solo la imaginación de los estudiantes, sino también convencerlos por medio de su ejemplo para que sean gente digna que pueda hacer algo importante en un mundo muy difícil.

En su vida y en su práctica profesional todos los que desempeñen alguna responsabilidad en la escuela deben colaborar con la formación del carácter de los educandos, mediante su ejemplo. Lickona (1993) menciona algunas maneras como esto puede suceder en la vida de las personas investidas de algún grado de autoridad sobre los estudiantes: (a) actuando como el que cuida, el modelo, y el mentor: tratando

a los estudiantes con amor y respeto, fijando un buen ejemplo, un comportamiento social positivo y corrigiendo acciones que hacen daño, por medio del dialogo personal y el dialogo con los alumnos; (b) cuidando de otros mas allá de la sala de clase: haciendo uso del papel positivo del modelaje para inspirar comportamientos altruistas y oportunidades para realizar actividades de servicio dentro de la escuela y en la comunidad fuera de ella; y (c) ejerciendo un liderazgo moral. En muchas escuelas falta una cultura moral positiva, cohesiva. Especialmente en el nivel de la estructura de mando general. Es absolutamente esencial tener la dirección moral que fije modelos por seguir y una política para hacer cumplir constantemente mayores niveles del respeto y de responsabilidad. Sin un liderazgo moral positivo, los profesores se sentirán desmoralizados en sus esfuerzos individuales para enseñar buenos valores.

Enseñanza en la escuela

La enseñanza es la función básica de la escuela. Las escuelas de todos los niveles, de todas las condiciones, de todas las naciones existen para enseñar y para enseñar bien, paso a paso, divirtiendo, como lo establece la pedagogía. La actividad de enseñar esta asociada con el talento personal y profesional del maestro que la ejercita. Determina lo que hay que saber y como saberlo por la vía de los indicios y señalamientos. Su base procedimental y técnica se encuentra en la didáctica (Zapata etal., 1993).

Petersen y Reinert (1992) consideran que la enseñanza en la escuela no debe tomarse como algo dado, sino como un *nexo social* y socialmente determinado, en el que se prepara a las generaciones en desarrollo de manera *intencional, planificada y profesional* para las condiciones y posibilidades del futuro. Según estos autores la

enseñanza escolar es un *invento social* que hace posible la conexión y la transmisión entre las generaciones, que es a la vez conservadora y renovadora y que, en la relación intergeneracional, suministra una conexión necesaria, pero no suficiente. En consecuencia, se puede concebir la enseñanza como una forma lingüística entre las generaciones, donde el proceso educativo de comunicación, aprendizaje y socialización es tan simétrico o asimétrico como la sociedad en que tiene lugar y como lo permiten quienes participan inmediatamente en la enseñanza: todos quienes toman parte en la enseñanza, dando comienzo a la influencia en la enseñanza o ejerciendo poder, a fin de que la comunicación educativa transcurra análogamente a la recepción de ordenes, a la influencia del ambiente educativo y al del modelaje del maestro, límites que solo se colocan en este trabajo con fines operativos, pues en la realidad educativa y en la misma teoría estos son conceptos superpuestos.

Florez (1994) afirma que los contenidos morales no pueden seguir ausentes del proceso educativo, pero que estos no solo deben ser enseñados por el camino tradicional del sermoneo por fuera de la enseñanza de las ciencias, en cursos aislados sobre ética, sobre el buen comportamiento, la salud, la higiene, la protección ambiental, el civismo, la educación democrática y ciudadana, etc., sino mas bien recuperar una enseñanza de las ciencias, no positivista, que de manera mas efectiva e integral derive de las ciencias naturales y sociales las consecuencias de acción para preservar y mejorar las condiciones de supervivencia de la especie y desarrollar en ella sus dimensiones mas características como son la autonomía, la racionalidad y la libertad, equiparando el saber con la formación, lo cual implica una actitud sabia frente a la vida y un actuar justa y correcto.

Lickona (1993), como ya se dijo, considera que una de las causas del deterioro moral de la sociedad esta, precisamente, en el abandono de la enseñanza de los valores en el plan de estudios de la escuela. Es necesario por lo tanto retomar dicha practica (a) usando el rico contenido ético de los temas académicos, tales como literatura, historia, y ciencia, al igual que usando programas específicos de educación del carácter, como vehículos para la enseñanza de los valores éticos y de examen de las cuestiones morales; (b) utilizando el aprendizaje cooperativo, para desarrollar el aprecio de los estudiantes por sus pares, por la perspectiva del otro y para desarrollar la capacidad del trabajo con otros para alcanzar metas comunes; (c) desarrollando el amor al deber, fomentando el aprecio de los estudiantes por aprender, la capacidad para el trabajo duro, la consagración a la excelencia y el sentido del deber que afecta positivamente las vidas de otros; (d) animando la reflexión moral, con la lectura, la investigación, la escritura de ensayos, la discusión y el debate; y (e) enseñando la resolución de conflictos, de modo que los estudiantes adquieran las habilidades morales esenciales para solucionar conflictos pacíficamente y sin el uso de la fuerza.

La enseñanza de contenidos morales no puede ir separada de una vida consecuente del maestro, pero también requiere una preparación especial de los profesores. Por ello Lickona agrega que la educación del carácter es más compleja que la enseñanza de las matemáticas o la lectura; requiere el crecimiento personal así como el desarrollo de las habilidades. Con todo los profesores no reciben típicamente casi ningún entrenamiento en los aspectos morales de su profesión. Muchos profesores no se sienten cómodos o competentes en el dominio de los valores. En necesario preguntarse ¿Como los programas de desarrollo de personal de las universidades y de las escuelas de educación formadoras de profesores resolverán esta necesidad?

En este orden de ideas, Cookson (2001) se pregunta, ¿que es lo que necesitan los estudiantes de hoy para ser ciudadanos del mundo de mañana? Su respuesta es: Los educadores deben preocuparse menos de que los estudiantes alcancen cierto grado a cierta edad y preocuparse mas para que los estudiantes al graduarse de la escuela preparatoria hayan internalizado valores de integridad personal y de responsabilidad comunitaria. Este autor recomienda que los objetivos de aprendizaje se enfoquen a desarrollar el crecimiento de los estudiantes como ciudadanos, así: de kínder al grado 3 de la escuela elemental debe dedicarse a desarrollar la capacidad para calcular y adquirir seguridad como persona; de los grados 4 al 6, el estudiante debe dedicarse a adquirir dominio de la ciencia y de las matemáticas, junto con ganarse la calidad de miembro en comunidad; en los grados 7 al 9 debe desarrollar madurez ética con el estudio de la historia de la humanidad; y los grados 10 Y 11, deben ser para que la persona se prepare como participe de sociedad. Para fomentar los valores de la democracia, este autor aboga, entre otras cosas, para que se tomen las siguientes acciones: que la educación pública sea libre y universal, que proporcione oportunidades educativas iguales, que se respeten las capacidades del individuo y que las escuelas sean comunidades democráticas. La educación no debe dedicarse a producir trabajadores sino sobre todo a educar ciudadanos y desarrollar lideres para los desafíos del futuro.

Desde una perspectiva cristiana, White (1959) por su parte sostiene que un plan de estudios que pretenda contribuir de manera integral al desarrollo del carácter debe permitir a cada niño y cada joven tener un conocimiento de si mismo; entender las leyes por las cuales se mantiene la salud; conocer cabalmente las ramas comunes de la educación; tener el entrenamiento industrial que les haga hombres y

mujeres con capacidad practica para afrontar los deberes de la vida diaria y adquirir entrenamiento y experiencia practica en varias líneas del esfuerzo en favor de la comunidad.

Según esta autora el grado en que un adecuado entrenamiento en los deberes practicas de la vida es asequible en una institución educativa, en que el plan de estudios es orientado al servicio, en que la Biblia es una fuerza penetrante en la institución y en que se maximiza el potencial cognoscitivo del estudiante, en ese grado, la escuela cumple o deja de cumplir con su responsabilidad para proporcionar un desarrollo integral del estudiante (White, 1996) y en ese grado se puede afectar el desarrollo de su carácter.

Antis (1997) desarrollo un estudio que examino el impacto de un programa de educación del carácter en la comprensión ética, la sensibilidad ética y el comportamiento ético de niños de escuelas elementales. Se trata de un estudio de comparación, usando una escuela experimental que recibió el tratamiento y una escuela del control en donde no se puso en ejecución ningún tratamiento El tratamiento en la escuela experimental consistió en la puesta en practica del plan de estudios *heartwood*, un programa multicultural de educación ética junto con otro relacionado con la integración de los conceptos e iniciativas del desarrollo del carácter en el programa total de la escuela. La escuela de control no hizo ningún esfuerzo útil de enseñar el carácter.

Los participantes en este estudio eran estudiantes en los grados 1 a 6 de un distrito educativo semi rural en Pennsylvania occidental. Se examinaron los padres y los profesores para obtener sus opiniones sobre el valor de este programa de enseñanza. Se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos para recoger, analizar e

interpretar los datos. La instrumentación consistió en un pretest y un posttest, además de la observación directa a profesores y grupos de estudiantes.

Los estudiantes que fueron expuestos a la iniciativa de la educación del carácter exhibieron un aumento significativo de entendimiento ético después de una exposición de un año al programa. también ocurrió un aumento en los estudiantes en la escuela experimental para las variables de la sensibilidad y del comportamiento ético en comparación con sus pares en la escuela del control. Los profesores y los padres señalaron evidencias de crecimiento relacionadas con el carácter de los niños, con lo cual se dio el endorso para el programa de educación del carácter puesto en ejecución en la escuela experimental.

Rambow Singh (2001), al darse cuenta de que sus alumnos de primer grado estaban involucrados en actividades delincuenciales, desarrollo un programa de educación del carácter en su sala de clase. Sus dos desafíos eran desarrollar el programa de educación del carácter y sacar adelante su plan académico. Descubrió que podía integrar discusiones de asuntos morales junto con el curso regular de matemáticas, lo cual a su vez, la llevo a tener que utilizar tiempo extra para ampliar el trabajo de educación del carácter.

Para su programa de la educación del carácter, ella eligió introducir seis rasgos del carácter: respeto, responsabilidad, confiabilidad, imparcialidad, cuidado y ciudadanía. Algunas de las estrategias utilizadas en este programa de educación del carácter consistieron en formar un grupo con un alto sentido de comunidad, incentivar la activa participación de los estudiantes, usar marionetas para introducir conceptos, incorporar en la vida de cada día de la sala de clase el lenguaje del carácter y usar técnicas cooperativas de aprendizaje siempre que fuera posible. La comprensión

de los estudiantes de los seis rasgos mostro una mejora significativa después de cinco meses de participar en el experimento. La atmosfera de la sala de clase llego a ser mas positiva y los estudiantes reportaron mejores niveles de comportamiento, usando a menudo el lenguaje aprendido para resolver sus conflictos. La autora de este experimento concluye que la educación del carácter es una necesidad de los niños tan grande como la de aprender a leer y contar.

Disciplina en la escuela

Cotton (1990) pregunta si la *disciplina* se refiere a la prevención o castigo de la mala conducta y responde citando la definición del Diccionario Americano de la Lengua Inglesa, el cual dice que el término tiene que ver con prevenir y remediar, proceso que puede llevar a producir o formar un carácter, o un modelo específico de comportamiento. Pero la disciplina, según esta definición, también puede ser el castigo previsto para corregir o para entrenar.

Jones (1979) por su parte dice que la disciplina, en su acepción más simple, es la empresa de hacer cumplir las reglas de la sala de clase que facilitan el aprendizaje y reducen al mínimo la interrupción.

Según Cotton (1990) la mayoría de los investigadores y los escritores respecto a este tema parecen convenir en que en la disciplina están siempre presentes los aspectos de prevención y curación, pero que en todo proceso disciplinario siempre será valida la máxima que dice "vale mas una onza de prevención que una libra de Curación"

Para Moles (1989) la disciplina de la escuela tiene dos metas principales: (a) garantizar la seguridad del personal y de los estudiantes y (b) crear un ambiente

conducente al aprendizaje. La mala conducta extrema del estudiante que implica comportamiento violento o criminal no contribuye al logro de estas metas. Sin embargo, los problemas mas comunes de la disciplina no implican comportamientos criminales por parte de los estudiantes.

Kohl (1998) afirma que las primeras dos grandes pautas que hay que tener en cuenta al momento de aplicar la disciplina son respetar y no humillar. Estas dos reglas, según el, marcan la diferencia en una disciplina positiva.

En primer lugar, si el maestro no respeta a sus estudiantes, es porque no siente que ellos tengan el mismo valor que el y que sean potencialmente capaces de realizar cualquier empresa en la vida. Un profesor que no respeta a sus estudiantes, por mucho que enseñe, es mucho mas el daño que el bien que les causara.

En segundo lugar, Kohl considera la humillación como un pecado contra la buena enseñanza. El profesor tiene que ingeniarse un método diferente del de la humillación frente al desafío de los estudiantes. Cualquier método que lleve al estudiante a sentirse humillado debe salir de las aulas y de las escuelas. Por supuesto que hay que hacer entender al estudiante su responsabilidad frente a cualquier situación y es necesario aplicar dosis de firmeza, pero no con métodos oscuros de sarcasmo o humillación. Estos deben ser sacados del repertorio de estrategias del profesor.

Lickona (1993) afirma que la aplicación de la disciplina es una de las oportunidades que la escuela tiene para educar el carácter. Para ello, propone que en la escuela se practique la disciplina moral, usando la creación y la aplicación de reglas como oportunidades de fomentar el razonamiento moral, la conformidad voluntaria con reglas y el respeto por otros iguales, por las instituciones y por las autoridades.

White (1987) igualmente da especial importancia a la disciplina escolar como elemento que puede ayudar a establecer un clima que facilite el cultivo del carácter en los alumnos. Dice que la obediencia se debe convertir en un hábito desde la edad temprana del alumno. Para White, el objeto de la disciplina es que el alumno alcance su autogobierno, que desarrolle su individualidad. En este proceso, es un error sobrecargar al estudiante de ordenes y reglamentos con el fin de controlar su voluntad. Con una disciplina de este tipo se puede crear alumnos muy disciplinados, en presencia de la autoridad, pero cuando cesa el dominio, su carácter carece de firmeza y de fuerza.

White agrega que las reglas en una institución deben ser pocas y bien consideradas; y una vez hechas se deben aplicar. En ninguna escuela debe tolerarse la desobediencia. Si los alumnos aprenden la disciplina de la escuela les será más fácil sobrellevar la disciplina de la vida. Todo error, toda falta, toda dificultad vencida se convertirá en un peldaño hacia las cosas mejores de esta manera llegarán a adoptar como consigna para sus vidas, el progreso y la superación permanentes.

Investigación sobre prácticas disciplinarias

Uno de los aspectos del proceso educativo que han sido bastante investigados, es el de la disciplina.

Cotton (1990) presenta los resultados de la revisión de 60 documentos, los cuales señalan investigaciones que revelan lazos entre las prácticas disciplinarias y el comportamiento de los estudiantes. De estos documentos, 27 son estudios, 30 son revisiones y 3 señalan resultados de ambos. Treinta y cinco de los informes se refieren a la disciplina en la sala de clase, 14 a la disciplina en la escuela como un todo, 5

a ambos contextos y 6 se refieren a temas relacionados, tales como refuerzo y castigo, y disciplina del hogar.

En cuanto a los temas de investigación de esta revisión, 33 informes se refieren a los estudiantes en general, 10 a estudiantes elementales y 17 con los estudiantes secundarios. Los profesores, junto con los estudiantes, son considerados en 13 de los estudios analizados. La mayoría de estas investigaciones fueron realizadas con estudiantes estadounidenses, pero también se hicieron estudios con estudiantes ingleses, escoceses, australianos, noruegos y neozelandeses.

Los diferentes tipos de tratamientos aplicados en los estudios citados incluyen un arsenal de prácticas de dirección de la sala de clase, políticas institucionales, programas específicos (tales como disciplina asertiva y aplicación positiva de la disciplina), programas de aconsejamiento, enseñanza del comportamiento prosocial, reforzamiento de prácticas comportamentales, entrenamiento en la dirección de la sala de clase, aprendizaje cooperativo, trabajo por pares, castigo corporal, suspensión parcial o definitiva y otros.

Los campos de interés de estos estudios incluyen aspectos tales como la incidencia del comportamiento en la tarea, comportamiento fuera de la tarea, interrupción del mal comportamiento, delincuencia, uso de drogas, suspensión, remisión, expulsión, salidas, atención, actitudes (hacia la escuela, hacia si mismo) y comportamiento prosocial (tal como ayudar a otros y practicar la autodisciplina).

Muchos de los resultados de la revisión citada, sobre prácticas disciplinarias y sus efectos, son considerados en este trabajo.

Prácticas disciplinarias preventivas

Dentro de las investigaciones que toman como unidad de análisis a la escuela como un todo, los investigadores tienen estudios comparativos entre escuelas bien disciplinadas y escuelas mal disciplinadas, para identificar diferencias críticas en las prácticas de la disciplina. De este análisis ha emergido una lista de los elementos encontrados comúnmente en las escuelas seguras, ordenadas y bien manejadas.

Los siguientes componentes de la disciplina preventiva se identifican en trabajos como los de Duke (1989), Lasley y Wayson (1982), Short (1988), Smedley y Willower (1981), Stallings y Mohlman (1981) Y Wayson y Lasley (1984):

1. Unidad de criterio por parte de todo el personal para establecer y para mantener un comportamiento apropiado del estudiante como condición previa y esencial del aprendizaje. Las escuelas bien disciplinadas tienden a ser aquellas en las cuales hay un énfasis por parte de toda la escuela en la importancia de aprender y en la proscripción de las condiciones que inhiben el aprendizaje.

2. Altas expectativas del comportamiento. En contraste con las escuelas mal disciplinadas, el personal de las escuelas bien disciplinadas tiene y comunica a sus estudiantes altas expectativas sobre su comportamiento.

3. Reglas claras y bien fundamentadas. Las reglas, las sanciones y los procedimientos disciplinarios son desarrollados con la participación de los estudiantes, se especifican claramente y se dan a conocer a cada uno en la escuela. Los investigadores han encontrado que la participación del estudiante en el desarrollo y la revisión de los programas disciplinarios de la escuela crea un sentido de propiedad y de pertenencia. La extensa difusión de las reglas y los procedimientos claramente indicados,

por otra parte, asegura que todos los estudiantes y todos los miembros del personal entienden que es y que no es aceptable en la escuela.

4. Clima cálido de la escuela. Un clima social cálido, caracterizado por una preocupación por estudiantes como individuos, es típico de escuelas bien disciplinadas. Los profesores y los administradores tienen interés en las metas, los logros y los problemas personales de los estudiantes y los apoyan en sus actividades académicas y extracurriculares.

5. Un director visible y que brinda apoyo. Muchas escuelas mal disciplinadas tienen directores que son visibles solamente para los deberes "oficiales", tales como reuniones o al momento de hacer cumplir la disciplina. En contraste, los rectores de escuelas bien disciplinadas tienden a ser muy visibles en los vestíbulos y las salas de clase, hablando informalmente con los profesores y con los estudiantes, dirigiéndose a ellos por nombre y expresando interés en sus actividades.

6. Delegación de la autoridad de la disciplina a los profesores. Los rectores en las escuelas bien disciplinadas asumen la responsabilidad de ocuparse de infracciones serias, pero apoyan a los profesores para que se hagan responsables de manejar problemas rutinarios de la disciplina de la sala de clase. Estos directores dan asistencia a los profesores para mejorar su gerencia de la sala de clase y para mejorar sus habilidades para disciplinar, disponiendo de las actividades de desarrollo del personal según sean sus necesidades.

7. Estrechar los lazos con las comunidades. Los investigadores han encontrado que generalmente las escuelas bien disciplinadas son las que tienen un alto nivel de la comunicación y de asociación con las comunidades a las cuales sirven. Estas escuelas tienen una incidencia mas alta que media en la implicación de los padres en

las funciones de la escuela, y mantienen a las comunidades informadas de sus metas y de las actividades que realiza.

Duke (1989) sostiene que lo que se sabe sobre la organización de escuelas ordenadas es que estas se caracterizan por su empeño mancomunado por apropiarse del comportamiento del estudiante y por tener expectativas claras del comportamiento que se espera de ellos. Las reglas, las sanciones y los procedimientos se discuten, se analizan y se formalizan con frecuencia en los planes de la administración de la disciplina de la sala de clase y de la escuela como un todo. Para balancear este énfasis en el procedimiento formal, el clima en estas organizaciones refleja preocupación por los estudiantes como individuos. Esta preocupación se manifiesta en una variedad de maneras, incluyendo esfuerzos por incluir a los estudiantes en la toma de decisiones de la escuela y en el logro de sus metas, reconociendo que existen múltiples formas por que el estudiante se sienta involucrado como parte de un grupo homogéneo.

Short (1988) subraya que las investigaciones sobre las escuelas bien disciplinadas indican que aspectos como un ambiente centrado en el estudiante, la incorporación de estudiantes y profesores en actividades por la solución de problemas, así como en actividades por promover la autoestima y la pertenencia del estudiante, son más eficaces en la reducción de problemas del comportamiento, que los castigos.

Finalmente, Wayson y Lasley (1984) observan que dentro de las escuelas bien disciplinadas, más que confiar en la potencia de hacer cumplir modelos punitivos de control del comportamiento, el personal y los estudiantes comparten el poder

de la toma conjunta de decisiones y así mantienen un clima en el cual cada uno desea alcanzar la autodisciplina.

Prácticas disciplinarias remediales

Aun en ambientes de escuelas con disciplina preventiva excelente, los problemas se presentan y deben ser tratados. De las muchas practicas en uso, algunas han sido identificadas por los investigadores como eficaces por remediar los problemas disciplinarios de la escuela. No es de extrañar que el uso de determinadas prácticas disciplinarias con objetivos remediales depende de la severidad de los problemas. Muchas de aquellas son aplicables en los niveles de la escuela como un todo o de la sala de clase en particular. Los investigadores han encontrado que las mas comunes son las siguientes:

1. Castigo, en algunas formas. Cotton y Savard (1982) y Docking (1982) han encontrado que el castigo es un método eficaz por remediar el mal comportamiento individual y, por lo tanto, por mejorar orden de la escuela, si este castigo es (a) acorde con la ofensa cometida, (b) percibido por el estudiante como castigo, (c) administrado junto con la ayuda. Los estudiantes necesitan a menudo el estímulo por mejorar su comportamiento y la ayuda por aprender como hacerlo.

2. Asesoramiento. Los servicios de consejería por estudiantes que se comportan mal se basan en la asunción de que los estudiantes se darán cuenta y entenderán su problema. Los resultados positivos de estos tratamientos han sido observados por los investigadores como consecuencia de observaciones y entrevistas con los estudiantes por determinar el conocimiento que tienen de su mal comportamiento y el significado que este tiene por ellos, proporcionando información e instrucción

cuando sea necesario, fijando límites necesarios e insistiendo en que los estudiantes asumen la responsabilidad personal de su comportamiento y de sus consecuencias (Brophy, 1983).

3. Suspensión en la escuela. Se ha demostrado que los procedimientos de suspensión en la escuela que incluyen dirección, ayuda, planeación por el cambio y oportunidades de construir nuevas habilidades, son eficaces por mejorar el comportamiento individual del estudiante y por ende, de la escuela (Allen 1981; Cotton y Savard, 1982; Doyle, 1989; Miller 1986).

4. Contratos de contingencia. Con base en la investigación se puede afirmar que el desarrollo cooperativo y el uso de contratos de contingencia, que especifican a los estudiantes las sanciones a las cuales harán frente si no se comportan de acuerdo con los términos del contrato, son eficaces por remediar el mal comportamiento (Allen, 1981; Cotton y Savard, 1982).

5. Refuerzo basado en el hogar. Los procedimientos disciplinarios en los cuales los estudiantes reciben recompensas (verbales, tangibles o privilegios) y sanciones (pérdida de privilegios, tales como tiempo de la televisión, de comidas especiales o de tiempo extra de sueño) en el hogar, basados en su comportamiento en la escuela, se han mostrado eficaces por mejorar comportamientos equivocados de los estudiantes (Atkeson y Forehand, 1979; Leach y Byrne, 1986).

La disciplina en casos extremos

Los investigadores también han mirado ambientes de escuelas cargados de desorden y peligros. En tales circunstancias, las investigaciones han encontrado que una de las estrategias más eficaces tiene que ver con un acercamiento al desarrollo

de la organización. Gottfredson (1989) y Gottfredson, Karweit, y Gottfredson (1989) condujeron varios proyectos de investigación en los cuales los programas educacionales y de disciplina fueron reestructurados, dando como resultado mejoras significativas traducidas en un mejor comportamiento y mejores resultados académicos del estudiante. En estos proyectos:

1. Se establecieron equipos por realizar proyectos de mejoramiento de la escuela.
2. La revisión de las políticas del plan de estudios y de la disciplina se condujeron teniendo en cuenta los apartes de todos los grupos dentro de la escuela, incluyendo estudiantes.
3. Se pusieron en ejecución innovaciones académicas tales como instrucción en habilidades por estudiar y equipos de aprendizaje cooperativo.
4. Se instituyeron innovaciones en el clima de la escuela, tales como campanas por el orgullo de pertenecer a esa escuela y se ampliaron las actividades extracurriculares.
5. Se agregaron al plan de estudios innovaciones orientadas a la carrera, tales como programas de la exploración de la carrera y programas de búsqueda de empleo según las habilidades de los estudiantes.
6. Se proporcionaron servicios especiales, tales como asesoramiento y seguimiento de las mejoras a los estudiantes identificados con problemas serios.
7. Aumento de la involucración de los padres. Aumentar la participación de los padres es un elemento crítico por mejorar el orden en escuelas con problemas (Gottfredson, 1989).

*Administración de la disciplina
en el aula de clase*

Prácticas disciplinarias preventivas en la sala de clase. Kounin (1970) publicó los resultados de diversos estudios realizados en aulas de clase desde el jardín de infantes hasta niveles universitarios; en estos estudios se identificaron estrategias y procesos eficaces e ineficaces por el manejo de la disciplina en las salas de clase.

Habiendo definido a los profesores eficaces como aquellos cuya sala de clase es ordenada, tienen un mínimo de mal comportamiento de los estudiantes y tienen altos niveles de tiempo dedicado a la tarea; mientras que a los profesores ineficaces como aquellos en cuya sala de clase faltan estas calidades, Kounin encontró resultados de algunos estudios que han recibido la validación de investigaciones posteriores, entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. En primer lugar los profesores eficaces e ineficaces no se diferencian grandemente en sus métodos por ocuparse de la indisciplina. Mas bien, se ha encontrado que los profesores eficaces son mucho mas expertos en prevenir que las conductas desadaptadas ocurran por primera vez. Estudios revisados por Kounin (1970) y por Cotton (1990) han identificado los comportamientos específicos que estos profesores, o encargados de la disciplina escolar, eficaces, practican por que sus estudiantes se centren en aprender, y así se reduzca la probabilidad de indisciplina en las salas de clase.

2. Comunicación. El profesor comunica a sus alumnos cual debe ser su comportamiento, que deben hacer, que no deben hacer y de que son responsables *en* la sala de clase.

3. Dominio. Atender diferentes asuntos simultáneamente, sin dejarse desviar por una interrupción u otra actividad.

4. Suavidad y energía al impartir la clase. Conducir la clase con amabilidad y energía, establecer ritmos, proporcionar continuas actividades, mantener la atención (por ejemplo, estar cerca del estudiante desatento o dirigir preguntas que recojan la atención de los distraídos).

5. Grupos activos. Procurar incluir al alumno en la actividad de la clase y que no sea mero espectador, colocar trabajos estimulantes, variedad de actividades y desafiarlo.

Diferentes investigaciones conducidas entre los años 1970 y 1990 han corroborado los resultados obtenidos por Kounin y han permitido elaborar una lista más detallada de las prácticas que constituyen la dirección eficaz de una sala de clases. Estas prácticas se identifican en trabajos como los de Bowman (1983), Brophy (1983, 1986), Cotton y Savard (1982); Docking (1982), Doyle (1989), Emmer (1982), Emmer y Evertson (1981), Evertson (1989), Evertson, Emmer, Sanford y Clements (1983), Gettinger (1988), Gottfredson et al. (1989), Ornstein y Levine (1981), Sanford y Evertson (1981), Strother (1985) y Weber, Crawford, Roff y Robinson (1983):

1. Sostener y comunicar altas expectativas acerca del comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes. Expresar a los estudiantes los requisitos de la sala de clase. Establecer un ambiente cálido y estimulante por el alumno como persona. Un director de disciplina y un profesor eficaces se cercioran de que los estudiantes sepan que se espera que aprendan y se compartan apropiadamente en sus clases.

2. Establecer reglas y procedimientos disciplinarios claros. Los encargados de la disciplina que son eficaces enseñan las reglas y las rutinas del comportamiento de la escuela y de la sala de clase, de la misma manera como enseñan el contenido académico: además repasan con frecuencia estos reglamentos, tanto al principio del año escolar como periódicamente.

3. Especificar claramente las consecuencias del comportamiento de los estudiantes. Los encargados de la disciplina eficaces tienen cuidado de explicar la conexión entre el mal comportamiento de los estudiantes y las sanciones impuestas. Esta conexión se enseña y se repasa también según sea necesario.

4. Hacer cumplir las reglas puntual, constante y equitativamente. Los encargados de la disciplina eficaces, responden rápidamente al mal comportamiento, responden de la misma manera en diversos momentos e imponen sanciones constantes sin importar el género, la raza u otras características personales de los estudiantes que se comportan mal.

5. Compartir con los estudiantes la responsabilidad de la administración de la sala de clase. Los encargados eficaces trabajan por inculcar en los estudiantes un sentido de pertenencia y de autodisciplina, más bien que una visión de la disciplina como algo impuesto del exterior.

6. Mantener un ritmo enérgico por la instrucción y hacer transiciones suaves entre las actividades. Los profesores eficaces se mueven por su sala de clase, acompañan al estudiante en su aprendizaje y así reducen la probabilidad *de* mal comportamiento.

7. Acompañar las actividades y proporcionar a la sala de clase retroalimentación y refuerzo. Los administradores de la disciplina eficaces observan a los

estudiantes en sus actividades y dialogan con ellos respecto a su comportamiento. También refuerzan el comportamiento apropiado mediante recompensas verbales, simbólicas y tangibles.

Además de esta lista general de practicas asociadas a las salas de clase bien disciplinadas, los investigadores han identificado otros procedimientos que son eficaces en establecer y mantener ambientes educativos positivos y ordenados.

Por ejemplo, muchas veces el mal comportamiento es una respuesta a problemas de orden académico algunos investigadores y escritores ya citados (Allen, 1981; Cotton y Savard, 1982; Gettinger, 1988; Lasley y Wayson, 1982) han observado mejoras en el orden de la sala de clase cuando los estudiantes marginales reciben oportunidades de experimentar éxito académico y social.

Anderson y Prawat (1983) han observado que muchos estudiantes simplemente no perciben una conexión entre su nivel de esfuerzo y los resultados académicos o de comportamiento que experimentan. Estos estudiantes tienen un "locus de control externo" y no creen en su propia capacidad de influenciar acontecimientos. Y, a menudo, no tienen las habilidades por distinguir los comportamientos inadecuados de los adecuados, ni por apropiarse de su comportamiento. Los investigadores han observado mejoras del comportamiento en situaciones donde se enseña a los estudiantes a atribuir su éxito o falta de el, a su esfuerzo personal y en las cuales (a) aprenden a controlar su propio comportamiento y juzgar su conveniencia; (b) hablan y se apropian de sus tareas, aprenden a seguir instrucciones; y (c) aprenden y aplican pasos progresivos por la solución de sus problemas.

Brophy (1983) y Gottfredson (1989) también han observado que el uso de sistemas de aprendizaje cooperativo puede aumentar la responsabilidad del estudiante

en el cumplimiento de sus tareas, permitir al estudiante conocer las ventajas del trabajo conjunto y reducir las tensiones que se presentan a veces entre grupos étnicos o raciales y que se relacionan con problemas de mal comportamiento.

El trabajo de otros investigadores (Ornstein y Levine, 1981) también ha revelado que es beneficioso que los profesores utilicen el buen humor por captar el interés del estudiante y por reducir las tensiones de la sala de clase. Estos investigadores también estudiaron la eficacia de quitar la distracción de los materiales, tales como materiales atléticos, de arte u otros que animan la desatención o la interrupción.

La investigación centrada en el comportamiento ha mostrado que las prácticas de administración de disciplina eficaces antedichas producen resultados mucho mas positivos cuando se decretan a partir del primer día de la escuela. Los profesores que son encargados de la disciplina ineficaces al principio del año, encuentran muy difícil establecer y mantener el control en sus salas de clase mas adelante (Emmer, 1982; Emmery Evertson, 1981; Evertsonetal., 1983).

Practicas disciplinarias remédiales en la sala de clase. Estos mismos investigadores, al igual que Pestello (1989), también encontraron que los profesores eficaces intervienen mas rápidamente que los ineficaces cuando ocurren los problemas y que sus intervenciones consiguen resultados mas rápidos.

Los trabajos consultados identificaron un arsenal de intervenciones eficaces, por ocuparse de mala conducta, específicamente en la sala de clase, algunas de los cuales son similares a las técnicas usadas por prevenir mala conducta y son

también similares a las prácticas de disciplina eficaces, identificadas en el nivel de la escuela como un todo. Algunas de estas practicas se enuncian a continuación.

1. Procedimientos de modificación del comportamiento. Varias investigadores (Brophy, 1986; Cobb y Richards, 1983; Cotton, 1990; Docking, 1982; McNamara, Harrop y Owen, 1987) han identificado el refuerzo (verbal, simbólico o tangible) como eficaz en mejorar la conducta de los estudiantes en la sala de clases. Los investigadores han encontrado que la disposición de refuerzos no mina la motivación intrínseca de los estudiantes, con tal que el refuerzo sea contingente con el rendimiento y se de esporádicamente.

Otra técnica de la modificación del comportamiento validada por la investigación es la enseñanza de las habilidades del autodomínio que capacita por la autoinstrucción, auto monitoreo y el autorrefuerzo.

Brophy (1986) sostiene que los acercamientos contemporáneos a la modificación del comportamiento involucran a los estudiantes mas activamente en planear y orientar su propio comportamiento con la participación en la negociación de contratos con sus profesores y con la exposición al entrenamiento diseñado por ayudarles a vigilar y a evaluar su comportamiento mas activamente, con el fin de aprender técnicas de autodomínio por solucionar sus problemas y por fijar metas y reforzarse por alcanzar estas metas.

2. Contingencias del grupo. El uso de las estructuras en las cuales las recompensas y los castigos son proporcionados a los grupos con base en el comportamiento de individuos dentro de esos grupos, se ha descubierto que son eficaces por remediar el mal comportamiento (Brophy 1983, 1986).

3. Entrenamiento de las habilidades prosociales. El entrenamiento en el autoconocimiento, la clarificación de los valores, la cooperación y el desarrollo de habilidades por ayudar, se ha utilizado con éxito por mejorar el comportamiento de estudiantes con problemas.

4. Tutoría de pares. Greenwood, Carta y Hall (1988) han encontrado que la estrategia de tutoría de pares baja la incidencia del mal comportamiento en salas de clase. Dependiendo de la situación, los estudiantes con problemas de comportamiento pueden servir como tutores o como tutoriados.

Escuela y desarrollo de la virtud

Como ya se dijo, la escuela es una institución social, encargada de educar a las nuevas generaciones, el medio por el cual la educación se concretiza, permitiendo que las personas adquieran las competencias que les son necesarias por asumir el reto de enfrentar al mundo y transformarlo. Pero estas competencias tienen que ver con la totalidad del ser y no solo con una parte de la persona. En esto han estado de acuerdo grandes educadores y grandes pensadores de la educación.

Pestalozzi (1982) afirma que lo realmente educativo y formativo está únicamente en lo que alcanza al conjunto de fuerzas de la naturaleza del hombre, esto es, corazón, mente y mano. Todo lo que no llegue a influenciar la comunidad de su ser no influye sobre este de una manera naturalmente adecuada y no es propiamente educativo en el sentido estricto de la palabra.

Durkheim (1979) señala que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aun maduras por la vida social y tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos,

intelectuales y morales que reclaman de ella sociedad en su conjunto y el medio especial por el cual esta destinado.

Y en ese mismo sentido White (1987) sostiene que la verdadera educación es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales.

Esto, como ya ha sido señalado, se viene enfatizando en las nuevas circunstancias mundiales de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. El papel de la escuela no puede limitarse a la transmisión de los conocimientos científicos, como si fuera neutra respecto a las otras dimensiones del ser humano. A ello se refiere el concepto de educación integral: la escuela tiene que formar a la persona en todas sus dimensiones.

Sin embargo, hay una opinión casi generalizada en torno de la debilidad moral de las nuevas generaciones y a la descomposición social consecuencia de ello, e igualmente de la responsabilidad que a la institución educativa le compete en este proceso de deterioro (Zapata et al., 1993).

El número de personas a través del espectro ideológico que creen que la sociedad se encuentra en un deterioro moral profundo va en aumento. Las muestras de descomposición están por todas partes: la ruptura de la familia, el deterioro de la civilidad en vida diaria, la avaricia desenfrenada por lo material, una cultura sexual omnipresente que llena la televisión y las pantallas del cine incitando a los jóvenes hacia una actividad sexual en edades cada vez más tempranas y el aumento enorme de niños abusados sexualmente (Lickona, 1993)

Florez (1994) afirma que este problema se genera por la oposición tradicional entre el intelecto y la voluntad, entre el saber y la moral y se refuerza por la contraposición positivista entre ciencia y valores, bajo el prejuicio de que la ciencia es

aséptica y axiológicamente neutral. Esto ha llevado a experiencias educativas igualmente asépticas en donde los jóvenes pueden resultar bien en sus materias pero muy mal en cuanto a su propio bienestar y el de la sociedad.

Lickona (1993) agrega, que precisamente, en el siglo XX la educación del carácter comenzó a desmenuzarse bajo los soplos de varias fuerzas de gran alcance como el darwinismo, el positivismo lógico, el personalismo, el pluralismo; movimientos abiertamente opuestos a la educación del carácter.

Y aunque en los años setentas se quiso regresar a la educación de los valores, con movimientos como el de la clarificación de los valores y el de las discusiones morales según el modelo de los dilemas de Kohlberg, estos en diversas maneras expresaron el espíritu individualista de la época sin lograr un verdadero retorno al asunto del carácter y de la virtud.

Estas circunstancias han llevado a que desde diferentes ángulos ideológicos se propugne por un regreso al concepto de educación del carácter y del desarrollo de la virtud. Lickona (1993) sostiene que por que la escuela desempeñe un papel importante en la educación del carácter de sus alumnos, primero debe definir comprensivamente el concepto de carácter en su proyecto educativo. Una vez que se tenga un concepto comprensivo del carácter, es necesario un acercamiento comprensivo a su desarrollo. Este acercamiento advierte a las escuelas la necesidad de mirarse a si mismas a través de una lente moral y considerar como virtualmente todo que allí sucede afecta los valores y el carácter de estudiantes. Entonces, se puede planear como utilizar todas las fases de la sala de clase y de la vida de la escuela como herramientas deliberadas por el desarrollo del carácter.

Lickona afirma además que si las escuelas desean maximizar su impacto moral, hacer un efecto duradero en el carácter de los estudiantes y tomar y desarrollar las tres partes del carácter (saber, sentir y actuar), necesitan un acercamiento comprensivo, holístico. Tener un acercamiento comprensivo incluye preguntarse: las prácticas de la escuela, ¿descuidan o contradicen los valores que son indispensables por la educación del carácter?

Y este mismo autor cita al filósofo griego Heráclito, quien escribió que "el carácter es destino" por enfatizar que, si en la manera como se expliquen las causas de los problemas sociales mas profundos, las instituciones privadas y publicas consideran las cuestiones de tejido del carácter como el factor determinante, el educar por el buen carácter es un imperativo moral si se desea cuidar del futuro de la sociedad y de los niños.

Lickona (2001) dice que la educación del carácter es el esfuerzo deliberado de cultivar la virtud, es decir, cualidades humanas objetivamente buenas, que son buenas por la persona individual y buenas por la sociedad entera. Eso no sucede accidental o automáticamente. Sucede como resultado de esfuerzo grande y diligente.

La iglesia y la religiosidad

Siendo que esta investigación se desarrollo en la ciudad de Medellín, Colombia, con una población mayoritariamente cristiana que profesa pertenecer en mas de un 90% a la iglesia católica (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2002), la perspectiva que aquí se presenta respecto de la iglesia y la religiosidad y la influencia de estos factores en el desarrollo de la virtud es netamente cristiana y desde una perspectiva bíblica.

Las iglesias cristianas basan sus creencias en lo que consideran la revelación de Dios consignada en las Sagradas Escrituras o Biblia. La Biblia sostiene que la conversión o la pertenencia a la iglesia cristiana conlleva un cambio de vida (Juan 3:3; Efesios 4:22-32), que se traduce en una buena conducta moral en armonía con las enseñanzas que ella contiene. La Biblia propone un estilo de vida guiado por principios de amor y servicio al prójimo tal y como está expresado en la ley de Dios (Éxodo 20), la regla de oro (Mateo 7:12) y demás enseñanzas de Jesucristo.

La Biblia define a la iglesia como el conjunto de los miembros que conforman el grupo de creyentes en Cristo. Igualmente la Biblia da a la iglesia el papel de transmisor y modelador de las enseñanzas de Jesucristo (Mateo 28: 19, 20; Juan 13: 15, 17).

La Biblia concibe la iglesia como una comunidad moral. El principio que las Sagradas Escrituras colocan como fundamento de las relaciones dentro de la iglesia, es el amor (1 Juan 3: 10, 11); es decir, la iglesia según la Biblia es una comunidad de amor. Pero también la Biblia dice que la iglesia es una comunidad de servicio (Filipenses 2:3, 4), de ayuda mutua (Gálatas 6:2), de justicia (1 Juan 3:10), de trabajo (2 Tesalonicenses 3: 10, 11), donde se practica la honradez (Efesios 4:28) y que promueve el respeto a las leyes del Estado (13: 1). Este es el clima que la Biblia dice se debe vivir en la iglesia cristiana. Estas son los principios que la Biblia dice deben ser modelados por cada uno de los miembros de la iglesia y principalmente por sus dirigentes. Por consiguiente, estos son los principios que la Biblia enseña que se deben impartir en la iglesia a cada uno de sus miembros y a la comunidad en general.

En cuanto a la disciplina dentro de la iglesia cristiana, debe tenerse en cuenta que la Biblia enseña que aquella debe ejercerse bajo el principio de la estricta justicia

y principalmente por resguardar la comunidad eclesíastica local o universal como comunidad moral y restaurar a los miembros a su seno (Mateo 18:15-20). No corresponde, pues, a la iglesia o a sus dirigentes ninguna otra prerrogativa que no sea esta y, por lo tanto, se excluye de la disciplina eclesíastica toda clase de castigos o sanciones que vayan contra su integridad o la libre elección de la persona o que correspondan a la autoridad civil.

Iglesia, religiosidad y desarrollo de la virtud

Para autores cristianos como White, la relación espiritual no es solo un factor en el desarrollo del carácter, sino la misma base de dicho desarrollo. Según White este compañerismo divino-humano, este lazo espiritual, no es negociable si se trata de desarrollar un carácter cristiano.

La religión, entonces, es básica en el concepto de White del desarrollo del carácter. Pero ella ve la religión como mucho más que un dogma intelectual, más que un sistema de doctrinas secas (White, 1984). Para ella, religión es una realidad práctica que toca el conjunto de los motivos de las mujeres y los hombres, sus pensamientos, sensaciones, palabras, acciones, apetitos, relaciones, negocios y así sucesivamente (White, 1971 b, 1984). La religión es un principio vital que impregna la vida (White, 1957), es la base de una total y nueva relación en la cual Dios reina supremo. Esta relación, según White, requiere constante cuidado y consolidación por medio del estudio de la Biblia, la meditación y la adoración.

Para White no hay nada más efectivo por desarrollar el intelecto que el estudio de las Escrituras. No hay otro libro tan potente por elevar los pensamientos y dar vigor a las facultades, como las verdades amplias y ennoblecedoras de la Biblia.

Si la Palabra de Dios fuera estudiada como debe ser, los hombres tendrían una anchura de mente, una nobleza de carácter y una estabilidad de propósito raramente considerada en estas épocas (White, 1958).

White afirma que si la Biblia es recibida, creída y obedecida, es el gran instrumento en la transformación del carácter. Es el estímulo magnífico, la fuerza que constriñe, que acelera las capacidades físicas, mentales y espirituales y dirige la vida en los caminos rectos (White, 1959, 1962a).

Según White, la meditación es otro factor espiritual importante que influye el crecimiento del carácter. Ella afirma que el hombre cambia de acuerdo con lo que contempla. Si, por ejemplo, los pensamientos se complacen en asuntos ordinarios y estos asuntos toman la atención, el hombre será ordinario. Sostiene que es una ley de la naturaleza intelectual y espiritual que la persona se transforma de acuerdo con lo que contempla. La mente se adapta gradualmente a los temas sobre los cuales se espacia; se asimila a lo que se acostumbra a amar y a reverenciar (White, 1954, 1984).

La adoración, pública y privada, es también un factor espiritual importante en el crecimiento. Mientras que la adoración pública consolida y refuerza el carácter con la asociación y la participación mutuas en las actividades de la iglesia, la comunión privada en el estudio de la Biblia, la meditación y la oración consolidan y refuerzan la relación directa del ser humano con el divino, sobre la cual se fundamenta el desarrollo del carácter cristiano (White, 1996). La oración es el medio ordenado por el cielo por alcanzar el éxito en el conflicto diario con el mal y en el desarrollo del carácter, no obra un cambio en la disposición de Dios hacia el hombre (White, 1957a), no baja a Dios hacia el hombre, sino que eleva al hombre hacia Dios y crea una atmósfera de

armonía y acuerdo que es esencial por el crecimiento del carácter (White, 1958, 1967a, 1971 b). Este tipo de relación, según White (1976), es imposible sin la intervención del Espíritu Santo, quien no solo produce en la persona el querer, sino que la habilita por mantener la unidad divino-humana indispensable por el desarrollo del carácter cristiano.

El impacto de la religión y de la iglesia sobre la persona cada vez recibe mayor atención por parte de los investigadores.

Stark (2001) sostiene que la ley funcionalista según la cual la religión es el fundamento del orden moral debe ser enmendada. Apoyado en una investigación cuyos resultados cuantitativos se basan en el estudio de 427 sociedades incluidas en el atlas de las culturas del mundo y en encuestas aplicadas en los Estados Unidos y 33 otras naciones, dice demostrar que la religión es el fundamento moral de la sociedad solamente mientras que ella este basada en la creencia en dioses de gran alcance, activos, conscientes y moralmente interesados. Stark afirma que al contrario de las demandas del filosofo y sociólogo Durkheim, la participación en rituales religiosos, por si misma, tiene poco impacto independiente sobre la moralidad y no tiene ningún impacto cuando se hace en nombre de dioses concebidos como esencias inconscientes o como dioses conscientes del alcance pequeño y faltos de preocupaciones morales. Así, la conexión entre los dioses y la moralidad se limita principalmente a las sociedades que tienen culturas mas complejas, pero igualmente en algunas sociedades altamente desarrolladas una base religiosa por la moralidad es débil.

Partiendo de esta consideración general a continuación se presentan los resultados de algunas investigaciones que ayudan a sustentar la hipótesis según la

cual la religión y la participación en una iglesia coadyuvan al fortalecimiento del desarrollo de la virtud en las personas.

Pork y Smith (2000) encontraron una relación positiva entre la religiosidad de las personas y el ofrecerse voluntariamente a realizar trabajos de ayuda por los demás. Estos investigadores usaron una muestra de 1,738 personas que asistían regularmente a iglesias protestantes, les aplicaron un instrumento que media específicamente la influencia de la religiosidad, de la identidad religiosa, de la socialización religiosa y de las redes sociales religiosas; además consideraron su involucración en actividades voluntarias locales, en programas de la iglesia y organizaciones no pertenecientes a la iglesia y las tendencias generales por ofrecerse voluntariamente en actividades de ayuda. Los resultados sugieren que las personas que asistían regularmente a iglesias protestantes son influenciados por involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda por todas las variables anotadas, en un cierto grado, pero la religiosidad (específicamente participación en actividades de la iglesia) fue la influencia mas fuerte. La influencia de la religiosidad en la tendencia a involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda parece ser mas fuerte en los casos de aquellas personas que muestran una fuerte identidad con la comunidad dentro de sus iglesias locales.

Djupe y Grant (2001) estudiaron la relación entre la iglesia, el desarrollo de habilidades cívicas y la participación política de sus miembros. Revisaron diversas investigaciones en las cuales encontraron que las iglesias pueden aumentar la participación política entre sus miembros con el desarrollo de habilidades cívicas. Sin embargo en un estudio realizado por estos dos investigadores en el cual examinaron las diversas maneras como las instituciones religiosas promueven la participación

política de sus miembros, encontraron, contrariamente al trabajo previo, que las iglesias desarrollan habilidades cívicas en sus miembros, pero que esas habilidades que las personas adquieren en la iglesia y la tradición religiosa no afectan directamente su participación política.

Como se indico mas arriba, la practica de la religión cristiana, según lo propone la Biblia, conlleva el desarrollo de la virtud. Sobre la perdurabilidad de la influencia de la iglesia en la vida de las personas, Douglas y Flanagan (2001) realizaron un estudio con padres, madres y adolescentes (10 a 12 años de edad) en 171 familias caucásicas intactas. En este estudio se observaron como variables criterio el comportamiento religioso adolescente y la importancia de la religión por el niño. Se encontró que las variables transmisión del comportamiento religioso parental y deseo parental por que el niño sea religioso fueron predictoras de la mayoría de la variación de las variables criterio. Las discusiones periódicas de la fe predijeron la variación significativa de las variables criterio. El genero del niño tenia un efecto directo solamente en el comportamiento religioso adolescente. Una interacción significativa de tres vías ocurrió entre el genero del niño, el deseo parental por que el niño sea religioso y las discusiones religiosas, por predecir la importancia de la religión al niño. De esta manera parecen tener efecto el ambiente religioso y la enseñanza en la definición del comportamiento religioso futuro del niño.

Por su parte, Barna (2001) afirma que la importancia que las personas dan a la iglesia y su asistencia a ella esta declinando con el paso del tiempo, sin importar la experiencia de asistencia a la iglesia en la niñez. Sin embargo, la declinación es mas pronunciada entre los adultos que no fueron a la iglesia cuando eran niños. Barna condujo un estudio donde encontró que siete de diez adultos estadounidenses (el

71 %) que asistieron regularmente a una iglesia cristiana durante un período de tiempo considerable durante su niñez, lo siguieron haciendo regularmente en su vida adulta. En el caso de los que empezaron a asistir a la iglesia en su juventud, seis de cada diez lo siguieron haciendo regularmente en la adultez (61 %) Y solo dos de cada diez (22%) de los que no asistieron a la iglesia durante la niñez, ni durante la juventud, lo hicieron en la vida adulta.

De lo anterior se desprende que al parecer la iglesia tiene un impacto en la vida de las personas y que este impacto es mas efectivo en las primeras etapas de la vida. Este sigue siendo un asunto que genera interés por las ciencias sociales y del comportamiento.

El adolescente escolarizado de Medellín

Ramírez y Calderón (2002) afirman que en la ciudad de Medellín prevalece el tipo de familia nuclear; existe mayor jefatura de hogar masculina, presentándose además los varones como los principales providentes por el sostenimiento de la familia. En lo que respecta a la dinámica interna de la familia y al desempeño de funciones, las mujeres asumen el mayor peso de la responsabilidad en la crianza y socialización de los hijos, en el manejo de los conflictos y en los eventos que demandan por la conciliación. En los padres, se observa un mayor grado de autoridad aunque se reconoce en mayor medida a la madre.

Según estos investigadores, el liderazgo y control, sus límites y manejo, la comunicación, la afectividad y las tareas evolutivas muestran una relativa cohesión del grupo familiar, en la que no obstante están presentes problemas de comunicación y falta de compromiso con las tareas asignadas. En cuanto a su relación con el

contexto, los grupos familiares mantienen vínculos muy cercanos, existe solidaridad entre los mismos y aprovechan el apoyo de instituciones que hacen presencia en las comunidades. En este contexto viven los adolescentes escolarizados de Medellín.

En términos generales la adolescencia constituye una fase del desarrollo con características propias y con modificaciones de orden biopsicosocial. Abarca un amplio periodo de crecimiento físico y psicológico dirigido hacia la madurez cognoscitiva, funcional, emocional, sexual y social. Transcurre aproximadamente entre los 10 Y 19 años. El presente estudio considera los adolescentes escolarizados que cursan la educación media o sea principalmente entre los 15 y 16 años.

Las diversas situaciones que se presentan durante el crecimiento y desarrollo del adolescente influyen en esta etapa; las características del medio ambiente social y cultural, su naturaleza biológica, los rasgos heredados y su proceso de maduración, determinan en gran medida su comportamiento. Además, son esenciales la experiencia social, las condiciones de vida y la educación que reciba.

Pulido, Escobar y Escobar (2002) sostienen que en Colombia la población de adolescentes ha logrado atraer la atención, pues en los últimos veinte años, han sido protagonistas del escenario social al aportar las mayores cifras de los costos sociales, con fenómenos como el embarazo no deseado, las complicaciones del aborto, el madresolterismo y la participación en diferentes fenómenos de violencia tales como pandillas, milicias, delincuencia común y otras.

Los adolescentes en Colombia, tal como los de otros países en vía de desarrollo, se encuentran abrumados tanto por problemas predecibles y universales de su edad, como por problemas específicos de la época histórica que les toca vivir. Deben enfrentarse a una sociedad que sufre una intensa crisis social, económica y cultural,

con grandes rupturas comunicacionales, que exigen de los jóvenes una compleja capacidad de adaptación al mundo social y de construcción de su identidad, en cuyo proceso el adolescente entra en periodos de conflictos personales, familiares, escolares y sociales (Ministerio de Salud, 1993).

Colombia no ha sido ajena a la preocupación mundial sobre la situación y el manejo de los problemas de la adolescencia, por lo cual ha restablecido un marco legal y ha creado organizaciones por atender su problemática .. El capítulo primero de la Constitución de 1991, que habla sobre los derechos fundamentales de los habitantes de este país, dice: "Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que les imponen los derechos de los demás y el orden jurídico" (Artículo 6).

En el capítulo dos, de los derechos sociales, económicos y culturales, dice: "El adolescente tiene derecho a la protección y formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en las organizaciones públicas y privadas que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud" (Artículo 45).

"Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos" (Artículo 67). Además, la Constitución incluye expresamente los derechos del adolescente a la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad, la paz y la participación.

Para desarrollar estos artículos constitucionales la Presidencia de la República creó el Plan Supervivir que tiene entre sus objetivos fortalecer entre los estudiantes responsabilidad, solidaridad, autoestima, creatividad y nuevos valores de carácter personal y social; además propiciar actitudes positivas en directivos, docentes y

estudiantes. Igualmente la Presidencia de la República estableció la Consejería por la Juventud, la Mujer y la Familia con el fin de apoyar e impulsar proyectos que permitan desarrollar acciones por mejorar el nivel de bienestar de la población objetivo. Esta Consejería da especial énfasis a la vinculación de líderes juveniles a sus programas, reconociendo el valor de la participación y la credibilidad de los jóvenes hacia sus pares (Ministerio de Salud, 1993).

Resumen

En el presente capítulo se hizo un recorrido por la literatura que trata el tema de la virtud y los factores que la determinan. Se encontró que el interés por el estudio de la virtud es tan antiguo como el hombre. Los primeros en teorizar respecto a la virtud fueron los griegos; sin embargo, de una u otra manera, en cada época de la historia del mundo ha estado presente el interés por este fenómeno; filósofos, teólogos y políticos la han venido considerando a lo largo de la historia. Antes de los griegos ya el Antiguo Testamento presentaba un ideal de virtud de vigencia permanente. Con el advenimiento de la modernidad el concepto tradicional de virtud comenzó a ser cuestionado. Desde la perspectiva psicológica se relativizó y desde la perspectiva del positivismo se desechó como algo perteneciente al campo de lo especulativo y por lo tanto no abordable desde la perspectiva de las ciencias modernas. Sin embargo, en esta época, el interés por este asunto ha estado latente en la mente de pensadores y científicos y con la entrada en crisis de la modernidad, el tema volvió a *resurgir con especial ímpetu*.

El renovado interés por el asunto de la virtud ha llevado a que se revise todo lo que los grandes pensadores han dicho en torno a ella y la manera como lo han

abordado. Igualmente se ha generado un especial interés por el estudio de este fenómeno desde la perspectiva empírica. Siendo que estos acercamientos se iniciaron a finales de la última década del siglo XX, aun no son muchas los estudios de carácter empírico que se han realizado en este campo. Además, por sus características y por la tradición positivista, este como otros fenómenos de la naturaleza humana, aun es considerado difícil de abordar desde esta perspectiva.

El presente capítulo reviso algunos estudios que se han dado a partir del movimiento de la educación del carácter que, como ya se dijo, incluye el asunto del desarrollo de la virtud. Incluye en primer lugar algunas investigaciones que se ocupan de este asunto de manera general y luego los estudios que directamente tienen que ver con el desarrollo de la virtud.

Respecto a las variables que en este trabajo se consideran relacionadas con el grado de virtud en las personas, el presente capítulo reviso de manera especial los estudios que presentan el aparte que a dicho desarrollo hace el clima educativo que se vive en el hogar, la escuela y la iglesia.

Se reviso de manera particular el impacto sobre la persona de su propia familia, considerada esta tanto desde la perspectiva de su estructura y funcionamiento, como desde la perspectiva socioeconómica.

Por último se presento una semblanza del adolescente escolarizado de Medellín en el contexto social, cultural y legal del Colombia.

En el próximo capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación que incluyen la hipótesis, la definición de las variables, los instrumentos por la recolección de la información y las pruebas y procedimientos estadísticos utilizados.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Introducción

En el primer capítulo se plantearon los elementos medulares sobre la pregunta central de la investigación. Dicha pregunta indaga sobre la medida en que clima percibido en el contexto del hogar, la escuela y la iglesia, el contexto socioeconómico, la estructura de la familiar, la religiosidad y el género, aunados al esfuerzo que el alumno hace por representarse bien socialmente, están relacionados con el grado de virtud que dicen tener los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002. En el segundo capítulo se realizó una revisión de las fuentes bibliográficas que dan cuenta del desarrollo del concepto de virtud y de los diferentes trabajos que se han realizado alrededor de esta variable y aquellas que en la presente investigación se considera que están relacionadas con su desarrollo,

El presente capítulo muestra la metodología que se utilizó por la ejecución del trabajo planteado. Se consideraron y desarrollaron los siguientes aspectos metodológicos: la aclaración sobre la clasificación dentro de la cual se circunscribe el presente trabajo; la caracterización de la población y la muestra, y los procedimientos por su selección; la definición de la hipótesis nula y los procedimientos por probarla; la operacionalización de las variables y la definición de los instrumentos por recoger la información; los procedimientos y técnicas estadísticas por la captura y el

análisis de los datos y por ultimo, el calendario de eventos y el presupuesto estimado por su ejecución.

Tipo de investigación

Según las diversas formas de clasificación expuestas por Grajales (1996), el presente trabajo se puede identificar como una investigación empírica de carácter descriptivo, explicativo y correlacionar. Además desde el punto de vista temporal, es un trabajo de tipo vertical o transversal.

Es descriptiva, pues pretende describir el grado de virtud de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia).

Es explicativa, pues pretende buscar la explicación del fenómeno de la virtud en los estudiantes por medio de la relación que aquella pueda tener con factores tales como la percepción que ellos tienen sobre el clima educativo al cual han sido expuestos en sus hogares, instituciones educativas e iglesias, la estructura familiar, su procedencia social económica y su genero, en presencia del esfuerzo que los alumnos hacen por representarse bien socialmente.

Es correlacional, ya que se propone encontrar el grado de relación existente entre el conjunto de variables arriba mencionadas.

Además, desde la perspectiva de la extensión del tiempo en que se desarrolla, este estudio es de tipo vertical o transversal, pues se ubica en un momento determinado que es el año 2002.

Población

La presente investigación se llevo a cabo en la ciudad de Medellín, capital del Departamento de Antioquia en la República de Colombia, la segunda ciudad en

importancia económica y la tercero en población de este país sudamericano. Según las proyecciones de población a partir del último censo nacional realizado en 1993, la ciudad en la actualidad cuenta con una población de 1.956.125 habitantes de los cuales 1.058.312 son mujeres y 897.813 son hombres (Secretaría de Planeación Municipal, 2002b).

El sistema educativo de la ciudad de Medellín se rige por la Ley General de Educación de Colombia (Consejo Nacional de Acreditación, 2002). Según esta ley el servicio educativo en este país comprende la educación formal, la educación no formal y la educación informal. El presente trabajo se desarrollo con estudiantes del sistema de educación formal.

La Ley General antes mencionada, establece que la educación formal en Colombia esta organizada en tres niveles: la educación preescolar, la educación básica - que comprende 9 grados, 5 de primaria y 4 de secundaria- y la educación media que comprende 2 grados. La población seleccionada por realizar la presente investigación esta conformada por los estudiantes de educación media del Municipio de Medellín.

Según el censo educativo de la ciudad que arroja datos del año 1999 (Secretaría de Planeación Municipal, 2002a) el numero de estudiantes de educación media en el área urbana de la ciudad es de 47.949. Estos constituyen específicamente la población en la cual se realizo la investigación

Muestra

El área urbana de la ciudad de Medellín se divide en seis grandes zonas; estas, a su vez, se subdividen en agrupaciones de barrios llamadas comunas. De

acuerdo con esta organización territorial, la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín conformo su mapa educativo (ver Apéndice A), donde se describe cada una de las instituciones que dependen de esta entidad: su ubicación por zonas, los niveles educativos que atiende, la jornada en la cual labora, tipo de población a la cual dirige sus servicios y otros aspectos (Secretaría de Educación de Medellín, 2002).

Como ya se ha dado a entender con anterioridad, la unidad de observación en esta investigación es el estudiante del nivel de educación media. Sin embargo, por lograr una mayor representatividad estudiantil de las diferentes zonas geográficas de la ciudad, se escogieron como unidad muestral las instituciones educativas que posean este nivel educativo y cumplan con los criterios de elegibilidad que se enumeran a continuación.

Para incluir las instituciones que aparecerán en la lista de colegios elegibles, en este trabajo se aplicaron los siguientes criterios: (a) aparecer en el mapa educativo de Medellín publicado en la página Web oficial de esta ciudad al momento de hacer la investigación, (b) estar ubicado en el área urbana de la ciudad, (c) poseer información en el mapa educativo que de manera explícita indique que posee el nivel de educación media, (d) informar, también en el mismo medio oficial y de manera explícita, que funciona en la jornada diurna.

La lista de las instituciones que poseen el nivel de educación media y que eran elegibles por conformar la muestra se elaboro con base en la información contenida en el mapa educativo de Medellín; el total de instituciones que llenaron los requisitos mencionados fueron 174 Y se presentaron de acuerdo con su ubicación en cada una de las 6 zonas geográficas en que se encuentra dividida el área urbana de la ciudad (ver Apéndice B).

De esta manera la selección de la muestra se hizo mediante una selección aleatoria de las instituciones educativas que conforman la lista que se elaboro. Para poder ser seleccionado, cada colegio tenia que cumplir con requerimientos establecidos por tal fin. Se considero que una muestra representativa de las 174 instituciones que informan que cumplen con los criterios de elegibilidad era el 10%, o sea 17 instituciones.

Para garantizar una selección representativa de las diferentes zonas geográficas que conforman la ciudad que poseen características particulares y diferenciadas, la selección se hizo de manera aleatoria estratificada; los estratos quedaron conformados por cada una las 6 zonas geográficas. El porcentaje de instituciones elegidas por cada zona fue el mismo (10%), lo que garantiza que la selección del numero de instituciones por cada zona sea representativo de acuerdo con el numero de instituciones que posee. Para la selección de las instituciones que conformaron la muestra de los estudiantes observados, se utilizo una tabla de números aleatorios publicada por Runyon y Haber (1992). Para cada una de las zonas se eligió un numero aleatorio adicional por prevenir cualquier contingencia que se pudiera presentar con alguna institución. Los resultados obtenidos mediante este proceso se pueden observar en la Tabla 1.

El proceso de selección aleatoria de la muestra se complete una vez seleccionadas las instituciones donde finalmente se recogió la información, de la siguiente manera: Se procedió a contactar a cada institución y comprobar el numero de grupos del nivel de educación media que poseía. Si peseta solamente dos grupos, que es lo mínimo que generalmente puede tener cada institución, pues el nivel de media tiene dos grados (10 Y 1lo), se procedía a aplicar los instrumentos en esos dos grupos.

Tabla 1

Instituciones seleccionadas en la muestra

Zona	No. de instituciones en cada zona	No. de instituciones seleccionadas por zona	Números aleatorios elegidos por zona	Instituciones elegidas por zona
Zona 1 Nor-Oriental	1-31	3	16, 25, 07, (19)	16: Liceo Departamental San Lorenzo de Aburrá 25: Instituto Tomás Villarraga 07: Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI
Zona 2 Nor-Occidental	1-34	3	29, 13, 17, (7) (23)	29: IDEM Luis López de Mesa 13: Centro Educativo Don Bosco 17: Idem 12 de Octubre
Zona 3 Central-Oriental	1-44	4	5, 22, 39, 07, (11) (21)	5: Escuela Normal Femenina La Anunciación 22: Liceo Tulio Ospina 39: Liceo Alfonso López Pumarejo 07: Liceo de Bachillerato Universidad de Medellín
Zona 4 Centro-Occidental	1-29	3	15, 4, 2, (5) (12)	15: Colegio Agustiniano de San Nicolás 4: Colegio San Ignacio de Loyola 2: Liceo Nacional Marco Fidel Suárez Primera Agrupación
Zona 5 Sur-Oriental	1-17	2	15, 7, (5) (16)	15: Inem José Félix de Restrepo 7: Colegio Santa María del Rosario
Zona 6 Sur-Occidental	1-19	2	15, 5, (14) (3)	15: Instituto San Carlos 5: IDEM Santo Angel

Si pose famas de dos grupos se escogían al azar dos grupos, uno del grado 10° Y uno del grado 11°. De esta manera se garantizo la aplicación de un método aleatorio en cada una de las etapas de la selección de la muestra.

De acuerdo con este procedimiento quedaron elegidos dos grupos por cada uno de las 17 instituciones seleccionadas, lo que arrojó un total de 34 grupos que en promedio tengan 32.5 alumnos cada uno y conformaron una muestra total de 1090 estudiantes.

Hipótesis

Para llevar a cabo esta investigación se propuso la siguiente hipótesis de investigación con su respectiva hipótesis nula:

Hipótesis de investigación

El clima percibido en el hogar, el clima percibido en la escuela y el clima percibido en la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad y el genero, aunados al esfuerzo que el alumno hace por representarse bien socialmente, constituyen factores que en su conjunto, o en parte, están relacionados con el grado de virtud que dicen haber alcanzado los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002.

Hipótesis nula

El clima percibido en el hogar, el clima percibido en la escuela y el clima percibido *en la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad* y el genero, aunados al esfuerzo que el alum no hace por representarse bien socialmente, no constituyen factores que en su conjunto, o en parte, están relacionados

con el grado de virtud que dicen haber alcanzado los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002.

Operacionalización de las variables

El proceso de operacionalización de las variables permitió establecer dos aspectos de la investigación: lo que se pretendía medir y la manera como iba a ser medido. Para establecer lo que se iba a medir, en primer lugar, se nombro a cada una de las variables por observar y en segundo lugar se definió conceptualmente a cada una de ellas; de esta manera se enfocó el fenómeno por observar. Para establecer como medir cada variable, en primer lugar, estas se definieron instrumentalmente, es decir, se estableció el mecanismo o instrumento con el cual cada variable iba a ser medida, y en segundo lugar, se definió operacionalmente a cada una de las variables, es decir, se indica como opera el instrumento escogido por medir a cada una de ellas.

El proceso seguido por la operacionalización de las variables puede observarse en la Tabla 2.

Instrumentos de medición

En la investigación se utilizaron básicamente dos instrumentos, formados por varias escalas cada uno. Para medir la variable principal, o sea la virtud, y la variable deseabilidad social, se utilizó el Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (LVAQ) (ver' Apéndice C). Este instrumento es una escala tipo Likert que consta de dos subescalas: la primera, por medir el grado de virtud, constituida por 20 ítems; la segunda, por medir el grado de deseabilidad social, formada por 6 ítems. Esta escala, en su conjunto, fue estandarizada por medio de su aplicación en diversos

Tabla 2

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Virtud	<p>La virtud se forma a partir de las decisiones y elecciones que a diario hace la persona. La virtud es la expresión de las actitudes internas (carácter) como acciones exteriores (conducta). Es la conformidad entre lo que una persona desea hacer (deseo) con lo que tiene que hacer (deber). Es querer voluntariamente hacer lo que se sabe que se debe hacer, antes de que incluso se sepa que es; de modo que cuando se descubre qué se requiere de la persona, esta tenga ya disposición para hacerlo. Dicho de manera simple, la virtud es devoción al deber. La virtud es lo que obliga la conciencia de una persona, define sus héroes y forma la base para la libertad en la sociedad.</p>	<p>Esta variable se midió mediante la escala para medir la virtud que hace parte del Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (LVAQ) (Loherer 1998).</p> <p>Esta escala está constituida por 20 ítems, y debe ser respondida de la siguiente manera:</p> <p>1= Totalmente en desacuerdo 2= Tiendo a estar en desacuerdo 3= Tiendo a estar de acuerdo 4= Totalmente de acuerdo</p> <p>Los ítems son los siguientes:</p> <p>2. Yo sé lo que es debido, así que puedo hacer lo que es mejor 3*. Con frecuencia rehúso hacer lo que sé que es correcto 4. Hago lo que debo hacer, aunque mis amigos me rechacen por eso 5*. Frecuentemente insisto en hacer las cosas a mi manera, aún cuando sienta que puedo estar equivocado 7. Estoy completamente decidido a cambiar lo que me impida hacer lo que es debido 8*. Encuentro difícil disfrutar al hacer los quehaceres diarios 9. Soy un ejemplo de completa dedicación al deber 10*. Reconozco que no quiero ayudar cuando sé que debo hacerlo 12. Me mantengo firme de parte de lo que es correcto 13*. Me resisto a establecer valores en mi vida para sentirme libre de ser quien soy 14. Respondo gustosamente y sin vacilar, cuando algo se requiere de mí. 15*. Estoy cansado de que las personas que están sobre mí traten de mostrarme una mejor manera de hacer las cosas 17. Estoy completamente decidido a hacer lo que sé que es debido 18*. Tengo problemas para distinguir lo correcto de lo incorrecto 19. Fácilmente puedo distinguir entre lo que es bueno y lo que es mejor 20*. Me molesta cuando los que tienen autoridad insisten en que haga las cosas a su manera</p>	<p>La escala para medir la virtud contenida en el Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (LVAQ) contiene 20 ítems.</p> <p>De estos, los 10 que aparecen con asterisco (3,5,8,10,13,15, 18,20,23,25) tienen sentido negativo. Al momento de elaborar la base de datos es necesario recodificarlos, pues sus valores se deben invertir.</p> <p>Para determinar el grado de virtud de los estudiantes de preparatoria se sumarán los valores de las respuestas a cada una de las declaraciones. Si un alumno llegare a contestar totalmente de acuerdo a todas las declaraciones, la suma será de 80 puntos, y si a todas contesta totalmente en desacuerdo, la suma será de 20. Lo anterior significa que se está utilizando una escala de 20 a 80 puntos para medir el grado de virtud de los estudiantes de preparatoria.</p> <p>Esta es una escala métrica</p>

Deseabilidad social	La deseabilidad social se define como la manera en que las personas quieren ser vistas por el grupo de personas que las rodea. En este caso se trata de una variable que permite controlar la forma en que los estudiantes de preparatoria contestan la escala que pretende medir la virtud.	<p>22. Yo abiertamente defiendiendo lo que es correcto</p> <p>23*. Me rebelo cuando alguien me habla acerca de lo que yo debería hacer</p> <p>24. Cuando hago algo mal, inmediatamente lo reconozco y lo corrijo</p> <p>25*. Tengo miedo de lo que otros puedan pensar si hago lo que debería</p> <p>Esta variable se midió mediante la subescala de deseabilidad social del Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (LVAQ) (Loehrer 1998), la cual está constituida por 6 ítemes, para responder según la siguiente escala:</p> <p>1= Totalmente en desacuerdo 2= Tiendo a estar en desacuerdo 3= Tiendo a estar de acuerdo 4= Totalmente de acuerdo</p> <p>Los ítemes del LVAQ correspondientes a esta subescala son:</p> <p>1*. Recuerdo "haberme hecho el enfermo" para librarme de algo</p> <p>6. Nunca he tenido la sensación de que alguien me cae muy mal</p> <p>11*. A veces trato de vengarme en vez de perdonar y olvidar</p> <p>16. Nunca me molesto cuando alguien me pide devolverle un favor</p> <p>21*. A veces me siento resentido cuando las cosas no salen a mi manera</p> <p>26. Casi nunca he sentido el impulso de insultar a alguien.</p>	La subescala para medir la deseabilidad social o apariencia, contenida en el Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (LVAQ) contiene 6 ítemes, de los cuales los que aparecen con asterisco (1,11,21) están en sentido negativo y por lo tanto al momento de hacer la base de datos deben ser recodificados.
Percepción del clima del hogar	La percepción del clima del hogar se define como la opinión que el estudiante de educación media tienen de algunos aspectos del ambiente, el modelamiento, la enseñanza y la disciplina, tales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano a los cuales ha sido expuesto en el	<p>La percepción del clima del hogar se determinó mediante las respuestas de los estudiantes de educación media de Medellín a la columna doble señalada como HOGAR del Cuestionario Concepto del Estudiante sobre el Clima del Hogar. En esta escala se pregunta CÓMO ES y CÓMO DEBE SER el clima del hogar.</p> <p>La Escala Concepto del Estudiante Sobre el Clima del Hogar está conformado por 16 ítemes y debe ser respondido mediante la siguiente escala:</p> <p>1= Nunca 2= Muy pocas veces 3= La mayoría de las veces 4= Siempre</p> <p>Los ítemes son los siguientes:</p> <p>1. Se valora y se respeta lo que los</p>	Para determinar el grado de apariencia de los estudiantes de preparatoria se sumarán los valores de las respuestas a cada una de las declaraciones. Si un alumno llegare a contestar totalmente de acuerdo a todas las declaraciones, la suma será de 24 puntos, y si a todas contesta totalmente en desacuerdo , la suma será de 6. Lo anterior significa que se está utilizando una escala de 6 a 24 puntos para medir el grado de apariencia de los estudiantes de preparatoria. <p>Esta es una escala métrica</p> <p>La Escala Percepción del Estudiante sobre el Clima del Hogar consta de 16 ítemes, de los cuales el número 7, que tiene un asterisco, está redactado en sentido negativo y por lo tanto, al momento de hacer la base de datos, es necesario recodificarlo para invertir sus valores.</p> <p>Para determinar el concepto de los alumnos de educación media respecto al clima del hogar, se restará al valor de las respuestas de la columna CÓMO ES el clima del hogar, el valor de las respuestas de la columna CÓMO DEBE SER el clima del hogar, la diferencia resultante constituye la respuesta del estudiante. La suma de estas</p>

- hogar; basado en la diferencia entre lo que él espera y lo que encuentra.
- otros hacen
4. Se dedican tiempo y recursos para ayudar a personas necesitadas
 5. Los miembros se ayudan mutuamente
 6. Se valora la opinión de cada uno de sus miembros
 - 7.* Hay insultos y peleas
 9. Las personas que ejercen autoridad cumplen con sus compromisos y deberes
 10. Las personas que ejercen autoridad son puntuales
 12. Las personas que ejercen autoridad son correctas
 13. Las personas que ejercen autoridad practican las cosas buenas que exigen a los demás
 16. Las personas que ejercen autoridad hacen cosas para proteger el medio ambiente
 17. Las personas que ejercen autoridad ayudan a quienes tienen necesidades o problemas
 19. A las personas con autoridad les gusta asistir a la iglesia
 20. Las personas con autoridad son un modelo de cortesía
 24. Se inculca ayudar a cualquier persona con necesidad
 25. Se fomenta el espíritu de colaboración entre los miembros
 28. Las normas son claras

diferencias conforma la escala de medida del concepto del clima del hogar cuyo puntaje va del menor al mayor valor resultante de la suma de estas diferencias. Por ejemplo: si un estudiante contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO ES** el clima del hogar con la respuesta **siempre**, la suma total de sus respuestas será de 64 y si al mismo tiempo contestara a la columna **CÓMO DEBE SER** el clima del hogar con la respuesta **nunca** la suma total de estas respuestas será de 16, el resultado de restar esta última cifra a la primera es de 48, y si un estudiante contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO ES** el clima del hogar con la respuesta **nunca** la suma total de estos valores es de 16, y si al mismo tiempo contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO DEBE SER** el hogar con un **siempre**, la suma total de estos valores es de 64, la diferencia entre este último resultado y el primero es de -48. De esta manera la escala para medir el concepto del estudiante sobre el clima del hogar irá de -48 a 48 puntos, representando el -48 una percepción extremadamente negativa, el cero una percepción acorde con la expectativa del estudiante el 48 una percepción extremadamente positiva.

Esta es una escala métrica.

La Escala Percepción del Estudiante sobre el Clima de la Escuela consta de 25 ítemes, de los cuales los 4 que tienen asterisco (7,8,11,17) están redactados en sentido negativo y por lo tanto, al momento de hacer la base de datos, es necesario recodificarlos para invertir sus valores.

Para determinar el concepto de los alumnos de educación media respecto al clima de la escuela, se restará al valor de las respuestas de la columna **CÓMO**

Percepción del clima de la escuela

La percepción del clima de la escuela se define como la opinión que el estudiante de educación media tiene de algunos aspectos del ambiente, el modelamiento, la enseñanza y la disciplina, tales como confiabilidad, respeto, responsabilidad,

La percepción del clima de la escuela se determinó mediante las respuestas de los estudiantes de educación media de Medellín a la segunda columna doble del Cuestionario Concepto del Estudiante, señalada como ESCUELA y que constituye la Escala Concepto del Estudiante sobre el Clima de la Escuela, la cual pregunta sobre **CÓMO ES** y **CÓMO DEBE SER** el clima de la escuela.

La Escala Concepto del Estudiante Sobre el Clima de la Escuela está conformado por 25 ítemes y debe ser respondido mediante la siguiente escala:

justicia, benevolencia y espíritu ciudadano a los cuales ha sido expuesto en la escuela; basado en la diferencia entre lo que él espera y lo que encuentra.

1= Nunca

2= Muy pocas veces

3= La mayoría de las veces

4= Siempre

Los ítemes son los siguientes:

1. Se valora y se respeta lo que los otros hacen

2. Hay disposición para el diálogo

3. Se trata a los otros con amabilidad y respeto

4. Se dedica tiempo y recursos para ayudar a personas necesitadas

5. Los miembros se ayudan mutuamente

6. Se valora la opinión de cada uno de sus miembros

7.* Hay insultos y peleas

8*. Existe un ambiente de rivalidad

9. Las personas que ejercen autoridad cumplen con sus compromisos y deberes

10. Las personas que ejercen autoridad son puntuales

11*. Las personas que ejercen autoridad dicen mentiras

12. Las personas que ejercen autoridad son correctas

13. Las personas que ejercen autoridad practican las cosas buenas que exigen a los demás

15. Las personas que ejercen autoridad inspiran a los demás a hacer lo bueno

16. Las personas que ejercen autoridad hacen cosas para proteger el medio ambiente

17. Las personas que ejercen autoridad ayudan a quienes tienen necesidades o problemas

18*. Las personas que ejercen autoridad se burlan de quienes tienen defectos

20. Las personas con autoridad son un modelo de cortesía

21. Se enseña a admirar personajes que se destacan por su bondad

22. Se responsabiliza a cada uno por sus actos

24. Se inculca ayudar a cualquier persona con necesidad

25. Se fomenta el espíritu de colaboración entre los miembros

26. Se explica el porqué de los castigos y sanciones

27. Hay libertad para decidir y actuar

29. Se elogia la observancia de las normas

ES la escuela, el valor de las respuestas de la columna **CÓMO DEBE SER la escuela**, la diferencia resultante constituye la respuesta del estudiante. La suma de estas diferencias conforma la escala de medida del concepto del clima del hogar cuyo puntaje va del menor al mayor valor resultante de la suma de estas diferencias. Por ejemplo: si un estudiante contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO ES** el hogar con la respuesta **siempre**, la suma total de sus respuestas será de 100 y si al mismo tiempo contestara a la columna **CÓMO DEBE SER** el hogar con la respuesta **nunca** la suma total de estas respuestas será de 25, el resultado de restar esta última cifra a la primera es de 75, y si un estudiante contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO ES** el hogar con la respuesta **nunca** la suma total de estos valores es de 25, y si al mismo tiempo contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO DEBE SER** el hogar con un **siempre**, la suma total de estos valores es de 100, la diferencia entre este último resultado y el primero es de -75. De esta manera la escala para medir el concepto del estudiante sobre el clima del hogar irá de -75 a 75 puntos, representando el -75 una percepción extremadamente negativa, el cero una percepción acorde con la expectativa del estudiante y el 75 una percepción extremadamente positiva.

Esta es una escala métrica.

Percepción del clima de la iglesia

La percepción del clima de la iglesia se define como la opinión que el estudiante de educación media tiene de algunos aspectos del ambiente, el modelamiento, la enseñanza y la disciplina, tales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano a los cuales ha sido expuesto en la iglesia; basado en la diferencia entre lo que él espera y lo que encuentra..

La percepción del clima de la iglesia se determinó mediante las respuestas de los estudiantes de educación media de Medellín a la doble columna, llamada IGLESIA, del Cuestionario Concepto del Estudiante que constituye la Escala Concepto del Estudiante sobre el Clima de la Iglesia, la cual indaga sobre **CÓMO ES** y **CÓMO DEBE SER el clima de la iglesia**.

La Escala Concepto del Estudiante Sobre el Clima de la Iglesia está conformado por 16 ítemes y debe ser respondido mediante la siguiente escala:

- 1= Nunca
- 2= Muy pocas veces
- 3= La mayoría de las veces
- 4= Siempre

Los ítemes son los siguientes:

1. Se valora y se respeta lo que los otros hacen
2. Hay disposición para el diálogo
3. Se trata a los otros con amabilidad y respeto
4. Se dedican tiempo y recursos para ayudar a personas necesitadas
5. Los miembros se ayudan mutuamente
6. Se valora la opinión de cada uno de sus miembros
12. Las personas que ejercen autoridad son correctas
13. Las personas que ejercen autoridad practican las cosas buenas que exigen a los demás
15. Las personas que ejercen autoridad inspiran a los demás a hacer lo bueno
17. Las personas que ejercen autoridad ayudan a quienes tienen necesidades o problemas
20. Las personas con autoridad son un modelo de cortesía
22. Se responsabiliza a cada uno por sus actos
23. Se enseña a distinguir lo bueno de lo malo
26. Se explica el porqué de los castigos y sanciones
27. Hay libertad para decidir y actuar
29. Se elogia la observancia de las normas

La Escala Percepción del Estudiante sobre el Clima de la Iglesia consta de 16 ítemes, todos redactados en sentido positivo.

Para determinar el concepto de los alumnos de educación media respecto al clima de la iglesia, se restará al valor de las respuestas de la columna **CÓMO ES la iglesia**, el valor de las respuestas de la columna **CÓMO DEBE SER la iglesia**, la diferencia resultante constituye la respuesta del estudiante. La suma de estas diferencias conforma la escala de medida del concepto del clima del hogar cuyo puntaje va del menor al mayor valor resultante de la suma de estas diferencias. Por ejemplo: si un estudiante contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO ES** el hogar con la respuesta **siempre**, la suma total de sus respuestas será de 64 y si al mismo tiempo contestara a la columna **CÓMO DEBE SER** el hogar con la respuesta **nunca** la suma total de estas respuestas será de 16, el resultado de restar esta última cifra a la primera es de 48, y si un estudiante contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO ES** el hogar con la respuesta **nunca** la suma total de estos valores es de 16, y si al mismo tiempo contestara a todas las declaraciones de la columna **CÓMO DEBE SER** el hogar con un **siempre**, la suma total de estos valores es de 64, la diferencia entre este último resultado y el primero es de -48. De esta manera la escala para medir el concepto del estudiante sobre el clima del hogar irá de -48 a 48 puntos, representando el -48 una percepción extremadamente negativa, el cero una percepción acorde con la expectativa del estudiante y el 48 una percepción extremadamente positiva.

Esta es una escala métrica.

Estructura familiar	La estructura familiar se define como la manera como las familias de los estudiantes de educación media de Medellín están conformadas u organizadas.	La estructura familiar de los estudiantes de educación media de Medellín se determinó mediante la respuesta de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín a la siguiente pregunta: Señala con una X la respuesta correcta para tu caso personal: 2) Vivo con: a. Mis dos padres ____ b. Uno de mis padres ____ c. Ninguno de mis padres ____	Las respuesta de los estudiantes a esta pregunta se colocarán en la siguiente escala: 1 Para la opción a. 2 Para la opción b. 3 Para la opción c. Esta es una escala nominal.
Contexto socioeconómico	La variable contexto socioeconómico se define como las condiciones que caracterizan las zonas geográficas de la ciudad de Medellín a las cuales pertenecen los hogares de los estudiantes objeto del estudio.	El contexto socioeconómico al cual pertenecen los estudiantes objeto de este estudio, se determinó mediante la descripción oficial de la población que conforma el mercado al cual, principalmente, están dirigidos los servicios cada institución.	El contexto socioeconómico se medirá mediante la siguiente escala: 1 Para los estratos 1 y 2 2 Para los estratos 3 y 4 3 Para los estratos 5 y 6 Esta es una escala nominal
Género	La variable género del estudiante de educación media de Medellín se define como su pertenencia biológica al sexo femenino o masculino.	El género se determinó mediante las respuestas de los estudiantes a la pregunta: Señala con una X el género al cual perteneces: a. Femenino b. Masculino	La escala para medir el género es de 1 a 2, así: 1 Para género femenino 2 Para género masculino Esta es una escala nominal
Religiosidad	La variable religiosidad se define como la intensidad con la cual los estudiantes de educación media de Medellín viven su religión.	La religiosidad se determinó mediante la siguiente pregunta: En una escala de uno a diez, señala la intensidad con la cual vives tu religión.	La escala para medir la religiosidad es de 1 a 10. Esta es una escala métrica.

estudios sobre el fenómeno de la virtud. Su validez de criterio se corroboró en comparación con aspectos como el rendimiento académico y el comportamiento de diversas poblaciones donde ha sido aplicada. Su validez de contenido ha sido probada por un panel amplio de expertos en el campo y su confiabilidad en diferentes aplicaciones ha arrojado un alpha por encima de .78 (Loehrer, 1998).

Para medir las variables relacionadas se utilizó un instrumento diseñado ex profeso, denominado Cuestionario Concepto del Estudiante. Este instrumento es también una escala tipo Likert que consta de 28 ítems (ver Apéndice C). Esta es una escala flexible, diseñada de tal manera que pueda conformar tres escalas independientes utilizando los mismos ítems, estas escalas son: *Escala de Opinión del Estudiante acerca del Clima del Hogar*, *Escala de Opinión del Estudiante acerca del Clima de la Escuela* y *Escala de Opinión del estudiante acerca del Clima de la Iglesia*.

En el proceso de su construcción en primer lugar se aplicó una prueba de validez de contenido por un panel de expertos cuyos resultados permitieron pulir cada uno de los ítems, agregar y quitar de su redacción todo aquello que se consideró necesario. El instrumento y los resultados del análisis de pertinencia y claridad se pueden observar en el Apéndice D.

El segundo paso, una vez validado el contenido del instrumento, fue aplicar una prueba piloto a una muestra de 208 estudiantes de la ciudad de Montemorelos, con características similares a las de aquellos donde se hizo el estudio definitivo. Para analizar los datos obtenidos mediante esta prueba se procedió a elaborar una base de datos siguiendo de manera estricta una guía elaborada por tal efecto (ver Apéndice F).

Una vez elaborada y depurada la base de datos se procedió a hacer un análisis de validez de componente principal por cada una de las tres escalas que conforman la escala Concepto del Estudiante. Se estableció como norma seleccionar solo aquellos ítemes cuya carga a la variabilidad de cada escala fuera superior a .40. La escala que mide la percepción del estudiante sobre el clima del hogar obtuvo una KMO de .674 y agrupó 16 ítemes; la escala que mide la percepción del estudiante sobre el clima de la escuela obtuvo una KMO de .731 y agrupó 25 ítemes y la escala que mide la percepción del estudiante sobre el clima de la iglesia obtuvo una KMO de .651 y agrupó 16 ítemes. Los resultados de este análisis de validez de constructo se pueden observar en el Apéndice H.

La confiabilidad de cada una de las escalas se estableció mediante el coeficiente alpha de Cronbach, con los siguientes resultados: La escala que mide la percepción del estudiante sobre el clima del hogar obtuvo un alpha de .8153; la escala que mide la percepción del estudiante sobre el clima de la escuela obtuvo un alpha de .8643 y la escala que mide la percepción del estudiante sobre el clima de la iglesia obtuvo un alpha de .8050. Los resultados de este análisis de confiabilidad se pueden observar en el Apéndice H.

El instrumento que se obtuvo como resultado de este proceso, igualmente permite establecer el género de los estudiantes, la estructura de la familia y la religiosidad de los mismos, mediante preguntas que se incluyeron a manera de información demográfica (ver Apéndice I).

La información sobre la variable contexto socioeconómico se recogió una vez seleccionadas las instituciones que constituyeron la muestra. Para tal fin se procedió a identificar los estratos socioeconómicos a los cuales pertenecen los sectores

poblacionales a los cuales sirve cada institución. Dicha información se obtuvo por medio de documentos oficiales de cada institución y de los datos suministrados por la Secretaría de Educación de Medellín en el mapa educativo de la ciudad.

Los instrumentos definitivos tuvieron la misma presentación que en la prueba piloto; solo cambiaron de acuerdo con las correcciones ya anotadas. Es decir, se agruparon en un solo documento, tanto el cuestionario por medir la variable criterio, como el cuestionario por medir las variables relacionadas. En otras palabras, al estudiante se le entregó solo un instrumento con dos partes: la primera parte formada por el instrumento por medir las variables relacionadas que tenían que ver con el clima educativo y la segunda parte formada por el instrumento por medir la variable criterio o virtud, al igual que la variable aceptabilidad social. Las variables restantes o sea la estructura familiar, el contexto socioeconómico y el género se colocaron como una sección final a manera de información demográfica.

Administración de los instrumentos

El instrumento por la recolección de la información (ver Apéndice J) fue administrado a estudiantes que cursaban el nivel de educación media en la ciudad de Medellín, en el año escolar 2002. El cuestionario fue respondido de manera individual. El investigador condujo su administración siguiendo una guía que señalaba paso a paso las indicaciones que se debían dar a los estudiantes al momento de administrar la prueba (ver Apéndice E). Esto permitió que este proceso se desarrollara de manera *ágil*, seria y ordenada.

Proceso y técnicas estadísticas por el análisis de los datos

Para la captura de los datos y su análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico SPSS por Windows, versión 8.0. Para evitar omisiones al momento de la construcción de la base de datos, se utilizó una guía que detalla cada uno de los pasos que se deben dar en este proceso (ver Apéndice G).

Siendo que la investigación incluye variables de tipo ordinal, nominal y numérico, por probar la hipótesis nula se aplicó una prueba de regresión lineal múltiple con escalamiento óptimo la cual utiliza los valores de cada variable según su nivel de medición, permitiendo su tratamiento estadístico de manera conjunta. La Tabla 3 muestra la operacionalización de la hipótesis.

Resumen

En el presente capítulo se presentó la metodología que se utilizó por la ejecución del trabajo planteado. Se consideraron y desarrollaron los aspectos fundamentales del diseño metodológico que se detallan a continuación.

Se definió el tipo de investigación considerando diferentes enfoques por su categorización.

Se describieron el proceso por la definición de la población y la muestra, los procedimientos específicos por la selección de la muestra y la manera como esta quedó definida.

Se definieron la hipótesis de investigación y la hipótesis nula. Igualmente se establecieron los procedimientos y técnicas estadísticas por utilizar en la prueba de la hipótesis nula.

Tabla 3

Operacionalización de la hipótesis

Ho	Variables	Nivel de medición	Tipo de prueba
El clima percibido en el contexto del hogar, de la escuela y de la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad y el género; en presencia de del esfuerzo que el alumno hace para representarse bien socialmente, no constituyen factores que en su conjunto o en parte, estén relacionados con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002.	Grado de virtud desarrollada por los estudiantes de educación media de Medellín	Métrica 20 a 80	Se aplicará una prueba de regresión con escalamiento óptimo. Si la significación de F es menor de .05 se desiste de la hipótesis nula y se retiene la hipótesis de investigación. En tal caso se procede a comparar los coeficientes de importancia de cada variable relacionada con la variable criterio.
	El clima percibido por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el hogar	Métrica -48 a 48	
	El clima percibido por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en la escuela	Métrica -75 a 75	
	El clima percibido por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en la iglesia	Métrica -48 a 48	
	La estructura familiar	Nominal 3 categorías	
	El contexto socioeconómico	Nominal 3 categorías	
	El género	Nominal 2 categorías	
La deseabilidad social	Métrica 6 a 24 puntos		

Se definió conceptual, operacional e instrumentalmente cada una de las variables de la investigación.

Se describió el proceso seguido por la elaboración de los instrumentos por recoger la información, así como su diseño y su validez de pertinencia y claridad; e igualmente, su validez de constructo y su confiabilidad.

Se definieron los procesos estadísticos por la captura, procesamiento y análisis de los datos y por último, se definió el procedimiento estadístico por la prueba de hipótesis.

En el próximo capítulo se presentarán y se analizarán los resultados obtenidos en la investigación.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Introducción

En los tres capítulos precedentes se planteo el problema de la investigación, se hizo una revisión de la literatura alrededor del mismo y se diseño la metodología a utilizar en la recolección, procesamiento y análisis de los resultados.

En el presente capitulo se presentan los resultados obtenidos. El capitulo esta dividido en seis partes. La primera señala los contenidos principales y los introduce con una breve descripción del proceso de la recolección de la información.

En la segunda parte se presentan los resultados que describen la muestra, tomando como base las cuatro variables categóricas del estudio: el tipo de institución, el contexto socioeconómico, el genero y la estructura familiar.

La tercero parte del capitulo muestra los resultados obtenidos por cada una de las seis variables numéricas de la investigación: la virtud, la deseabilidad social, la percepción del clima del hogar, la percepción del clima de la escuela, la percepción del clima de la iglesia y la religiosidad.

En cuarto lugar se presentan los resultados que tienen que ver con la prueba de hipótesis.

En la quinta parte se analizan los resultados y por ultimo se presenta un resumen del capitulo.

El proceso por la recolección de la información se desarrollo de la siguiente manera:

Una vez planteado el problema, revisada de manera suficientemente amplia la literatura y definida la metodología a utilizar en la investigación, se procedió a obtener por parte de la Universidad de Montemorelos las cartas de presentación, necesarias por ejecutar el plan. No se considero necesario el permiso de la Secretaria de Educación de Medellín debido a la autonomía que en Colombia la Ley General de Educación concede a las instituciones educativas.

Para la aplicación de los instrumentos de recolección de la información fue necesario el traslado del investigador a la ciudad de Medellín donde en primer lugar se actualizo, *in situ*, la base de datos que contenía la lista de instituciones de educación media y luego se procedió a establecer contacto con aquellas que fueron elegidas.

En general el proyecto fue bien recibido por parte de la mayoría de los directivos, profesores y alumnos de las instituciones seleccionadas. Sin embargo fue necesario sortear dificultades que tenían que ver con el clima de inseguridad reinante en Colombia al momento de realizar la investigación, lo cual, junto con las medidas extremas de seguridad existente en cada institución, los prejuicios de carácter ideológico por parte de algunas de ellas y la falta de conciencia sobre la importancia de la investigación social, por parte de algunas otras, hizo bastante difícil o imposible la entrada a algunos colegios. Por estas razones fueron necesarias varias visitas a cada institución y en los casos en que se negó el permiso por aplicar los instrumentos, se hizo uso de la institución adicional que fue elegida en cada zona.

En la medida en que se fue avanzando en el proceso de recolección de la información se procedió a elaborar la base de datos. Este procedimiento, junto con el tratamiento estadístico de la información, se realizó mediante el uso del paquete estadístico SPSS 8.0. Las salidas computarizadas más importantes pueden verse en el Apéndice J.

A continuación se describe la muestra con base en los resultados obtenidos por cada una de las variables categóricas del estudio.

La muestra

Como ya se señaló, la muestra se seleccionó de manera aleatoria estratificada de acuerdo con las seis zonas que constituyen el área urbana de la ciudad de Medellín. Se tomó como unidad muestral a la institución de educación media. Para ser consideradas como unidades muestrales las instituciones debían estar registradas en el mapa educativo de la Secretaría de Educación de Medellín y según este documento oficial poseer el nivel de educación media, estar ubicada en el área urbana de Medellín y funcionar en la jornada diurna.

De las 174 instituciones que cumplían con los criterios de elegibilidad se escogió el 10%, o sea 17 instituciones; estas fueron tomadas según esta misma proporción de cada una de las seis zonas de la ciudad.

Sin embargo, aunque las unidades muestrales fueron las instituciones elegidas, las unidades de observación seleccionadas fueron los alumnos de educación media. Para seleccionar los alumnos a observar se eligió al azar un grupo de 10° grado y uno de 11° por cada una de las unidades muestrales elegidas, obteniéndose una muestra de 1090 estudiantes.

Describen las características demográficas de los alumnos participantes en el estudio las variables tipo de institución, contexto socioeconómico, género y estructura familiar. A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada una de estas variables, destacando los aspectos más sobresalientes.

Según el tipo de institución, los alumnos participantes se encuentran distribuidos, en proporciones similares, entre instituciones oficiales (48.2%) y privadas (51.8%); pero de aquellos que pertenecen a instituciones privadas, la mayoría asisten a colegios privados religiosos (39.4% del total) y en menor proporción (12.4% del total) a colegios privados no religiosos (ver Tabla 4).

Tabla 4

Número de alumnos según el tipo de institución a la que asisten

Tipo de institución	Zonas geográficas						Total	Porct.
	Nor Oriente	Nor Occid.	Centro Oriente	Centro Occid.	Sur Oriente	Sur Occid.		
Pública	131	183	135	0	62	0	511	48.2
Privada religiosa	34	0	22	203	0	159	418	39.4
Privada no religiosa	0	0	64	0	67	0	131	12.4
Total	165	183	221	203	129	159	1060	100.0
Porcentaje	15.6	17.3	20.8	19.2	12.2	15.0	100.0	100.0

Según el contexto socioeconómico al cual van dirigidos principalmente los servicios de cada una de las unidades muestrales, los alumnos participantes se encuentran distribuidos en proporciones similares entre instituciones cuyo mercado meta pertenece principalmente a un contexto socioeconómico de estratos bajos, o sea,

uno y dos (51.4%) e instituciones cuyo mercado meta pertenece principalmente a un contexto socioeconómico de estratos medios y altos, o sea, tres al seis (48.5%). En el caso de los sujetos de la muestra cuyas instituciones están orientadas principalmente a estratos tres al seis estos se distribuyen equitativamente entre aquellas que se dirigen principalmente a estratos medios, o sea, tres y cuarta (22.5% del total) y las que se dirigen a estratos altos, o sea, cinco y seis (26.0% del total) (ver Tabla 5).

Tabla 5

Número de alumnos según el contexto socioeconómico

Con. socio económico	Zonas geográficas						Total	Porct.
	Nor Ori- ente	Nor Occid.	Centro Oriente	Centro Occid.	Sur Oriente	Sur Occid.		
Estratos 1 y 2	165	183	135	0	62	0	545	51.5
Estratos 3 y 4	0	0	86	73	0	80	239	22.5
Estratos 5 y 6	0	0	0	130	67	79	276	26.0
Total	165	183	221	203	129	159	1060	100.0
Porcentaje	15.6	17.3	20.8	19.2	12.2	15.0	100.0	100.0

Respecto del género, se puede observar que la cantidad de mujeres (49.5%) y hombres (50.5%) se encuentra distribuida en proporciones similares en la muestra (ver Tabla 6).

Referente a la estructura de las familias de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín considerados en la muestra seleccionada por la presente investigación, en su mayoría informan haber vivido con sus dos padres

(69.5%). Sin embargo, el restante 30.5% informa haber vivido con uno de sus padres (26.9%) o con personas diferentes a sus padres (3.6%) (ver Tabla 7).

A continuación se presentan los resultados obtenidos de manera particular en cada una de las variables métricas consideradas en el estudio.

Tabla 6

Número de alumnos según el género

Género	Zonas geográficas						Total	Porct.
	Nor Ori- ente	Nor Occid.	Centro Oriente	Centro Occid.	Sur Oriente	Sur Occid.		
Femenino	120	92	131	45	57	80	525	49.5
Masculino	45	91	90	158	72	79	535	50.5
Total	165	183	221	203	129	159	1060	100.0
Porcentaje	15.6	17.3	20.8	19.2	12.2	15.0	100.0	100.0

Tabla 7

Número de alumnos según la estructura familiar

Ha vivido con	Zonas geográficas						Total	Porct.
	Nor Oriente	Nor Oc- cid.	Centro Oriente	Centro Occid.	Sur Oriente	Sur Occid.		
Dos pa- dres	110	115	134	153	98	127	737	69.5
Un solo padre	50	59	77	45	31	23	285	26.9
Otras per- sonas	5	9	10	5	0	9	38	3.6
Total	165	183	221	203	129	159	1060	100.0
Porcentaje	15.6	17.3	20.8	19.2	12.2	15.0	100.0	100.0

Análisis univariado

Para conocer las características particulares y la naturaleza de cada una de las variables métricas del estudio, se realizó un análisis univariado. Los resultados obtenidos constituyeron el material básico sobre el cual se avanzó en la prueba de hipótesis mediante el análisis multivariante.

La Tabla 8 presenta los resultados estadísticos descriptivos de cada una de las variables métricas consideradas en la investigación: el número de casos analizados, los rangos, los puntajes mínimos y máximos, los cuartiles, las medidas de tendencia central y la desviación estándar. Partiendo de este concentrado de resultados, a continuación se analizan de manera pormenorizada los resultados obtenidos por cada una de las variables métricas del estudio.

Tabla 8

Estadística descriptiva de las variables métricas del estudio

Variable	n	Rango escala	Rango obsrv.	Min.	Max.	Q1	Q3	X	Md	Mo	Desv. están.
Virtud	876	60	38	39	77	51	61	56.64	56.00	54.00	7.06
Deseab. social	1030	18	17	6	23	12	16	14.10	14.00	15.00	3.28
Clima hogar	1008	96	54	-39	15	-16	-7	-11.77	-11.00	-9.00	7.35
Clima es- cuela	922	150	62	-58	4	-31	-18	-24.94	-25.00	-23.00	10.12
Clima igle- sia	901	96	55	-47	8	-14	-4	-9.53	-9.00	-5.00	7.35
Religiosidad	1050	10	10	1	10	4	7	5.40	5.00	5.00	2.50

Virtud

La escala por medir la variable grado de virtud de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, tal como se indico en la tabla de operacionalizacion de variables, tiene valores que van desde un mínimo de 20 puntos a un máximo de 80. El valor inferior indica el grado mínimo de virtud que podrían obtener los estudiantes según esta escala y el valor superior el grado máximo de virtud alcanzable.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre los 39 y los 77 puntos; es decir, los puntajes obtenidos no alcanzaron la medida máxima ni tampoco la mínima de la escala.

Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares entre si, siendo la media un poco superior a la mediana y esta a su vez superior a la moda. La Figura 2 muestra esta variable en una distribución normal cuyo sesgo es de .263.

Deseabilidad social

La escala por medir la deseabilidad social manifestada por los estudiantes de la muestra seleccionada estaba constituida por un valor mínimo de 6 puntos y por un valor máximo de 24 puntos.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre los 6 y los 23 puntos; es decir, los puntajes obtenidos van desde el mínimo posible hasta un punto menos de la medida máxima de la escala.

Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares, siendo la media un poco superior a la mediana y esta inferior a la moda. La Figura 3 muestra la distribución de esta variable cuyo sesgo es de .074.

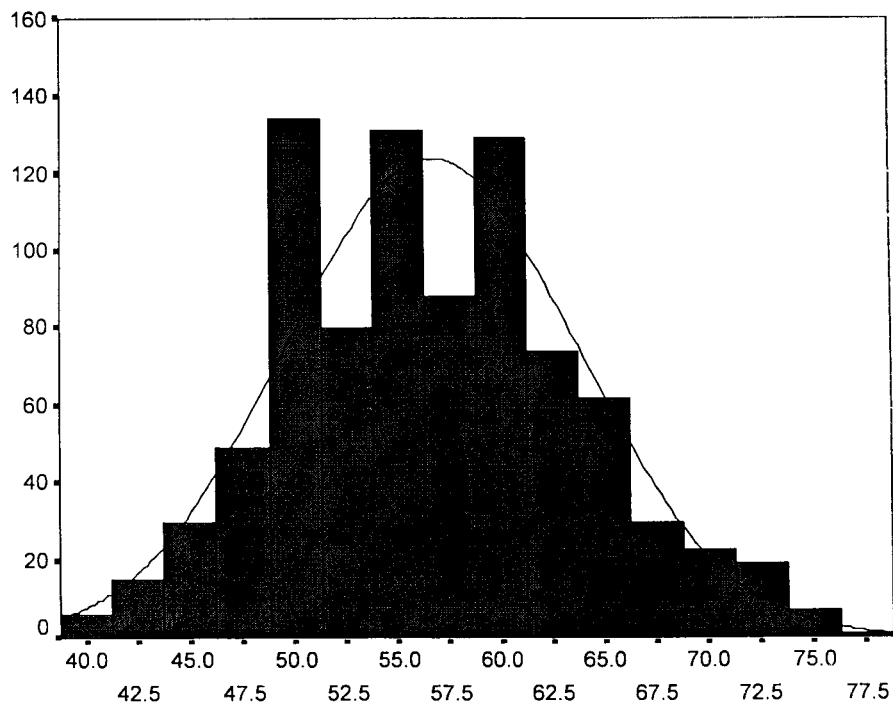


Figura 2. Histograma de frecuencias de la variable grado de virtud.

Percepción del clima del hogar

Las escalas por medir las variables percepción del clima del hogar, percepción del clima de la escuela y percepción del clima de la iglesia fueron elaboradas de tal manera que sus valores fueran determinados por los sujetos objeto del estudio.

En el caso de la escala por medir la percepción del clima del hogar, esta estaba constituida por valores que podían ir de un mínima de -48 a 48 puntos. El menor valor indica que el alumno percibe que el clima de su hogar es mucho peor de lo que debe ser; el cero indica que el alumno percibe que el clima de su hogar es como debe ser y el 48 indica que el alumno percibe que el clima de su hogar es mucho mejor de lo que debe ser.

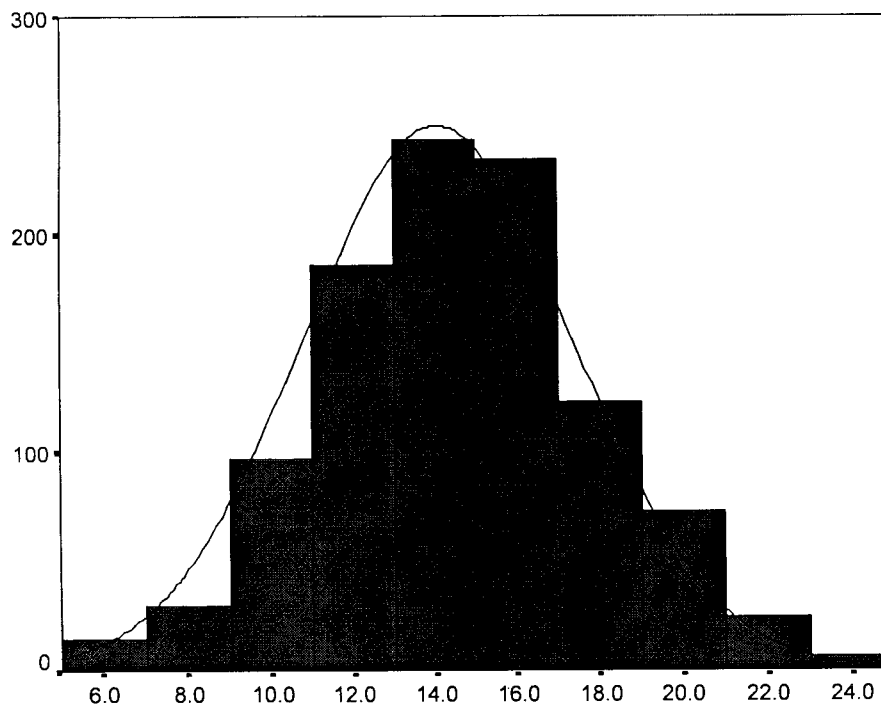


Figura 3. Histograma de frecuencias de la variable deseabilidad social.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre los -39 y los 15 puntos; es decir, los puntajes obtenidos van desde un puntaje cercano al mínimo posible, que era de -48, hasta un puntaje 9 puntos inferior al de la medida máxima de la escala que era de 48.

Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares, siendo la media un poco superior a la mediana y esta a su vez superior a la moda. La Figura 4 muestra la distribución de esta variable, cuyo sesgo es de -.578.

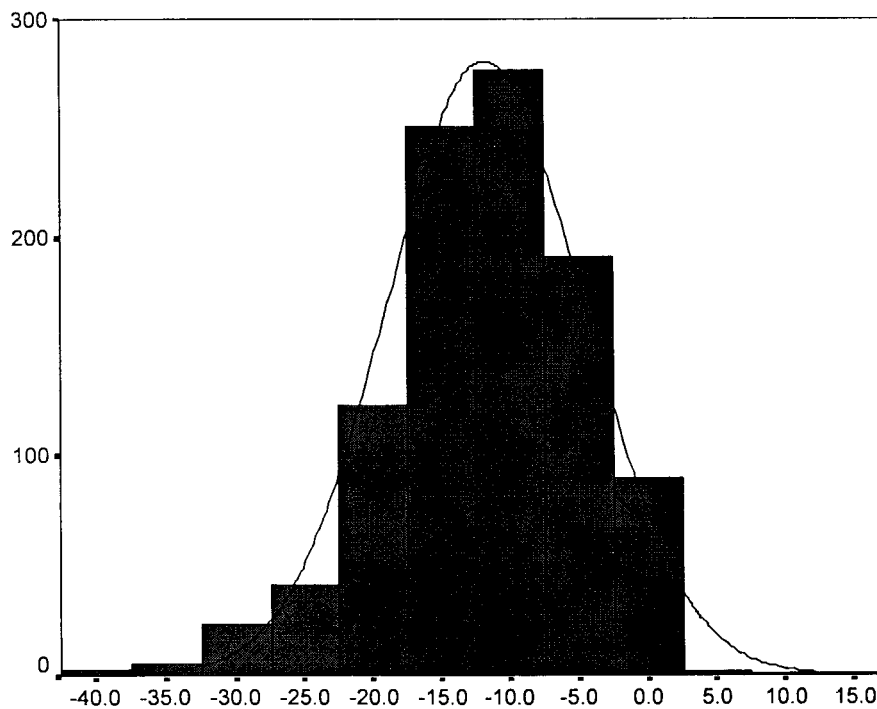


Figura 4. Histograma de frecuencias de la variable percepción del clima del hogar.

Percepción del clima de la escuela

La escala por medir la percepción del clima de la escuela por parte de la muestra estaba formada por valores que van desde de un mínimo de -75 puntos a un máximo de 75 puntos, representando el -75 una percepción extremadamente negativa, que indica que el alumno percibe que el clima de su escuela es mucho peor de lo que debe ser; el cero una percepción acorde con la expectativa del estudiante, que indica que el alumno percibe que el clima de su escuela es como debe ser, y el 75 una percepción extremadamente positiva, que indica que el alumno percibe que el clima de su escuela es mucho mejor de lo que debe ser.

La puntuación obtenida por la muestra oscila entre los -58 y los 4 puntas; es decir, los puntajes obtenidos van desde un puntaje relativamente cercano al mínima posible que era de -75, hasta un puntaje muy inferior al de la medida máxima de la escala que era de 75.

Las medidas de tendencia central tuvieron valores similares, siendo en este caso la media un poco inferior a la mediana y un poco superior a la moda. La Figura 5 muestra la distribución de esta variable cuyo sesgo es de -.148.

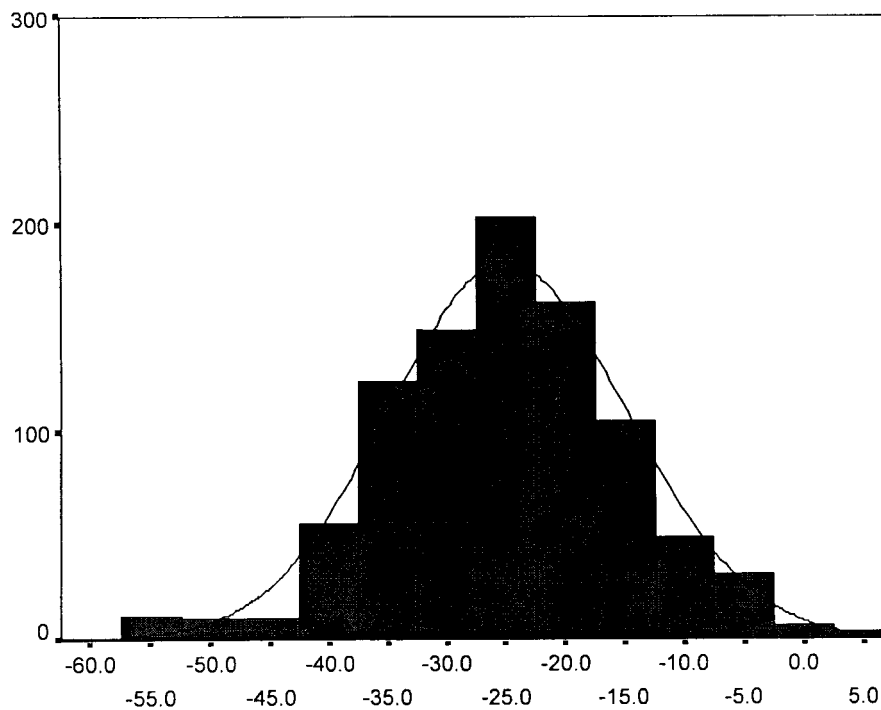


Figura 5. Histograma de frecuencias de la variable percepción del clima de la escuela.

Percepción del clima de la iglesia

La escala por medir la percepción del clima de la iglesia por parte de la muestra estaba formada por valores que van de un mínima de -48 puntas a un 232

máximo de 48 puntos, representando el -48 una percepción extremadamente negativa, que indica que el alumno percibe que el clima de su iglesia es mucho peor de lo que debe ser; el cero una percepción acorde con la expectativa del estudiante, que indica que el alumno percibe que el clima de su iglesia es como debe ser, y el 48 una percepción extremadamente positiva, que indica que el alumno percibe que el clima de su iglesia es mucho mejor de lo que debe ser.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre los -47 y los 8 puntos; es decir, los puntajes obtenidos van desde un puntaje solo un punto superior al mínimo posible que era de -48, hasta un puntaje muy inferior al de la medida máxima de la escala que era de 48.

En el caso de esta variable las medidas de tendencia central tuvieron valores similares entre la media y la mediana siendo la primera un poco mayor que la segunda, pero los valores son bastante dispares entre estas dos y la moda, siendo esta muy inferior a las dos primeras. La Figura 6 muestra la distribución de esta variable con un leve sesgo negativo de -1.031 configurado por algunos valores ubicados en el extremo negativo de la distribución.

Religiosidad

La escala por medir la religiosidad de la muestra estaba formada por valores que van de un mínimo de 1 punto a un máximo de 10 puntos.

La puntuación obtenida por los estudiantes considerados en la muestra oscila entre 1 y 10 puntos; es decir, los puntajes obtenidos coinciden con los puntajes mínimo y máximo de la escala utilizada por medir la religiosidad.

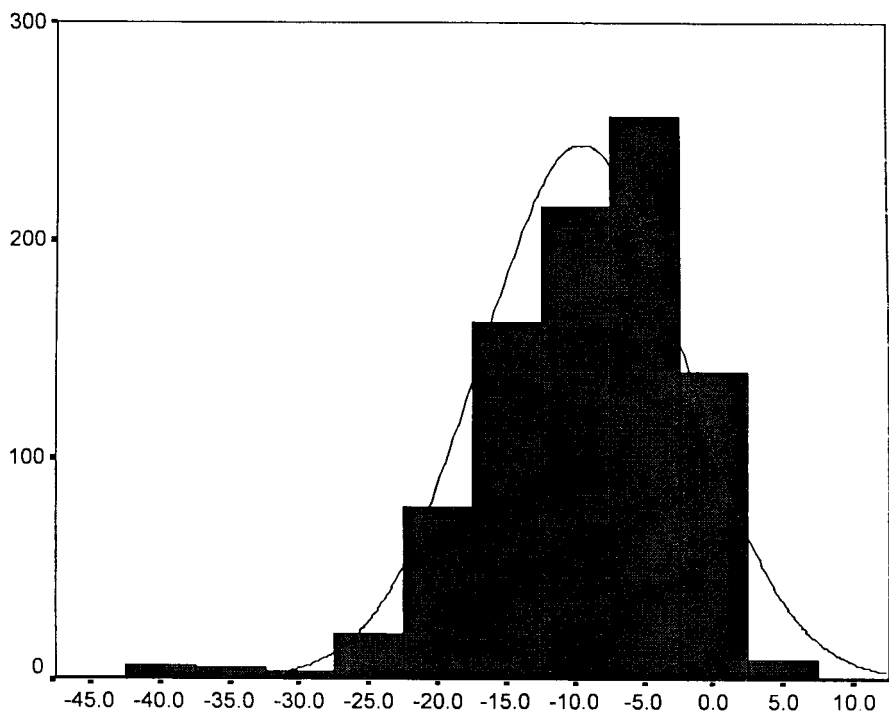


Figura 6. Histograma de frecuencias de la variable percepción del clima de la iglesia.

En el caso de esta variable los valores de las medidas de tendencia central son muy similares entre si, la media es solo un poco superior a la mediana y a la moda que son iguales. La Figura 7 muestra la distribución de esta variable cuyo sesgo es de -.134.

Prueba de hipótesis

La Ho afirma que el clima percibido por los estudiantes de educación media en el hogar, en la escuela y en la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad, el tipo de institución y el genera, en presencia del esfuerzo que el estudiante hace por representarse bien socialmente, no constituyen factores que

en su conjunto, o en parte, estén relacionados con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002.

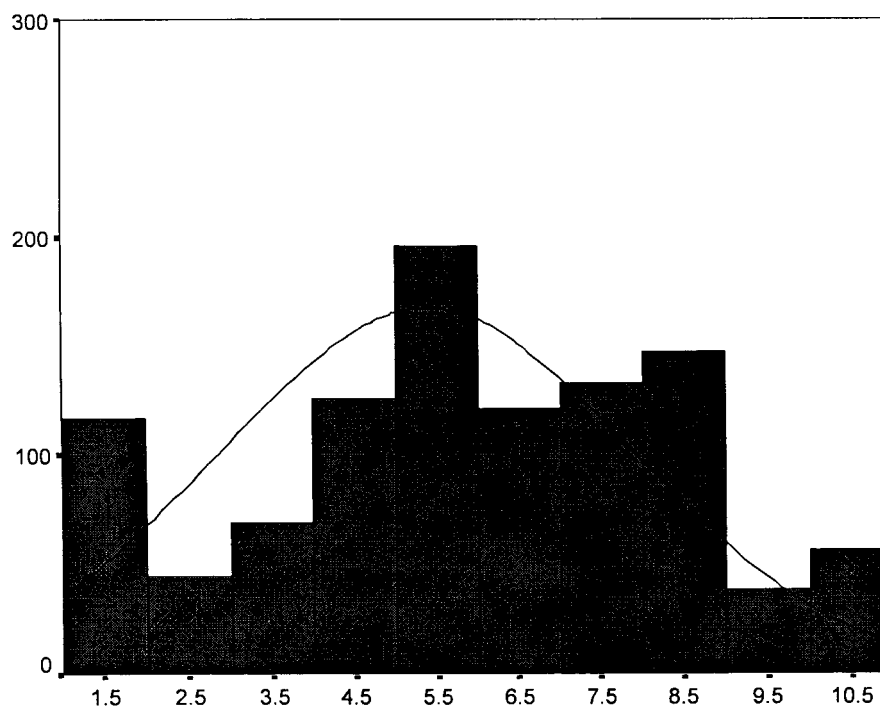


Figura 7. Histograma de frecuencias de la variable religiosidad.

Siendo que la investigación incluye variables de tipo ordinal, nominal y métrico, por probar la hipótesis nula se aplicó una prueba de regresión lineal múltiple con escalamiento óptimo la cual utiliza los valores de cada una de las variables según su nivel de medición, permitiendo su tratamiento estadístico de manera conjunta.

Los resultados obtenidos arrojan un coeficiente de correlación múltiple de .596 con un coeficiente de determinación de .355 ($F(9, 666)=40.811, p=.000$).

Igualmente en la Tabla 9 se puede observar que las variables que en este estudio se considera están relacionadas con el grado de virtud de los estudiantes de

educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002, se ubicaron según su coeficiente de importancia de la siguiente manera: la deseabilidad social (.659), el concepto del clima del hogar (.160), el clima de la iglesia (.076), el clima de la escuela (.055), la religiosidad (.037), el tipo de institución (.007), el género (.003), la estructura familiar (.002) y por último el contexto socioeconómico (-.001). De acuerdo con estos resultados se desiste de la H_0 y se retiene la hipótesis de investigación.

Tabla 9

Coefficientes de correlación e importancia de las variables relacionadas con el grado de virtud (regresión con escalamiento óptimo)

Variable	Beta	Correlación parcial individual	Correlación parcial compartida	Importancia
Deseabilidad social	.453	.481	.440	.659
Clima hogar	.194	.229	.189	.160
Clima iglesia	.107	.126	.102	.076
Clima escuela	.112	.138	.112	.055
Religiosidad	.090	.108	.087	.037
Tipo institución	-.043	-.051	-.041	.007
Género	-.029	-.033	-.026	.004
Estructura familiar	-.032	-.040	-.032	.002
Contexto socioeconómico	-.016	-.017	-.014	-.001

Nota. $R=.596$, $R^2=.355$, $F_{(9, 666)}=40.811$, $p=.000$

Discusión de los resultados

En la sección anterior se presentaron los resultados obtenidos por medio de las pruebas estadísticas previstas en el diseño metodológico. Se analizaron los resultados que tienen que ver con la muestra, con cada una de las variables del estudio y con las supuestas relaciones entre ellas, planteadas en la operacionalización de la hipótesis. A continuación se discuten los resultados encontrados.

Los resultados obtenidos en la toma de la muestra arrojaron guarismos que corresponden con lo planeado en el diseño metodológico. Se observaron las 17 instituciones previstas y los dos grupos por cada institución por un total de 34 grupos y 1090 estudiantes, de los 1020 que se esperaba observar. La observación demostró que el tamaño medio esperado, de 30 alumnos por grupo, resultó alrededor de esa cifra (32.05).

De los 1090 cuestionarios recogidos, en el análisis estadístico solamente se consideraron 1060. Los 30 restantes fueron anulados por estar incompletos.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, en la muestra observada se presenta una privatización de la educación que supera el 50% del total y este tipo de educación es manejado principalmente por entidades religiosas (39.4% del total).

El contexto socioeconómico al cual pertenecen los estudiantes participantes en la investigación conforma una pirámide cuya parte mas amplia o base esta constituida por los estratos socioeconómicos uno y dos, la parte mas reducida o cúspide por los estratos cinco y seis, y su centro por los estratos tres y cuatro. Como se puede observar en la Figura 8 los estratos medios ocupan un espacio mucho menor del espectro poblacional que el ocupado por los estratos bajos y un poco menor que el ocupado por los altos.

La proporción de los estudiantes participantes por genero (49.5% mujeres y 50.5% hombres) difieren un poco de los estimativos poblacionales de la Secretaria de Planeación Municipal (2002b), según los cuales el numero de mujeres supera al de hombres tanto a nivel general como a nivel escolarizado (ver Tabla 6).

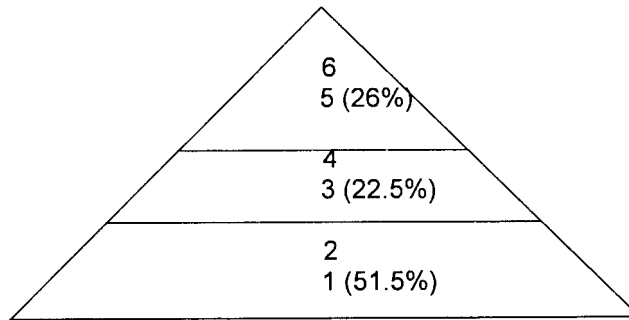


Figura 8. Distribución de la muestra según contexto socioeconómico.

La estructura familiar de los estudiantes que participaron en la investigación en su mayoría esta conformada por los dos padres (69.5%). Sin embargo, no es despreciable la cifra de adolescentes escolarizados que no viven con sus dos padres (30.5%) (ver Tabla 7).

De los resultados obtenidos con relación a las variables métricas se desprenden algunos comentarios que se presentan a continuación.

Del conjunto de variables estudiadas se puede observar una gran diferencia entre el comportamiento de tres de ellas (grado de virtud, de deseabilidad social y de religiosidad) con relación al comportamiento de las tres restantes (percepción del clima del hogar, del clima de la escuela y del clima de la iglesia).

En el caso de las tres primeras, estas tienden a obtener puntajes en el nivel medio de cada una de sus escalas de medida y dichos puntajes son, comparativamente, bastante homogéneos entre si,

De este primer grupo, el comportamiento variable per variable y en su conjunto, de acuerdo con sus puntajes obtenidos, puede observarse en la Tabla 8.

En el caso de la variable grado de virtud, si el rango de su escala se divide en tres segmentos iguales de 20 puntos cada uno, considerando al inferior un sector de grado bajo de virtud, al intermedio de grado medio y al superior de grado alto; de acuerdo con los puntajes obtenidos se observa que el grupo se ubica en los dos segmentos superiores, siendo el segmento intermedio o sector de grado medio de virtud el que agrupa el mayor puntaje.

La variable deseabilidad social presenta un comportamiento bastante similar. Si como en el caso anterior el rango de su escala se divide en tres segmentos iguales, en este caso de seis puntos cada uno, considerando al inferior un sector de grado bajo de deseabilidad, al intermedio de grado medio y al tercero de grado alto; de acuerdo con los resultados obtenidos, los participantes se agrupan principalmente en el segundo segmento o sector de grado medio de deseabilidad.

De la misma manera, en el caso de la variable grado de religiosidad, si se considera religiosidad baja la cercana a uno, media la cercana a cinco y alta la cercana a diez; se puede afirmar que los estudiantes dicen practicar su religión con un grado de intensidad medio. En este caso, como en el de la virtud, la acumulación intercuartil muestra que, si bien la religiosidad de los estudiantes es de nivel medio, tiene una ligera inclinación hacia el nivel de puntajes altos.

De esta manera, no solo se observa una similitud en el comportamiento de estas tres variables, sino una similitud aun mayor entre el comportamiento de la variable virtud y la variable religiosidad, en presencia de la variable deseabilidad social.

Cabe resaltar que estas tres variables miden aspectos que tienen que ver con la imagen de la persona, aunque de manera mas contundente la variable deseabilidad social. Los resultados muestran que puntajes medios en el grado de deseabilidad

social concuerdan en la misma medición con puntajes medias a media altos de las variables grado de virtud y grado de religiosidad.

En el caso del segundo grupo de variables, estas tienden a obtener puntajes bastante disimiles entre si y a la vez bastante disímiles con relación al primer grupo, tomadas tanto las unas como las otras de manera individual o en su conjunto. De hecho, en el segundo grupo, a diferencia del primera, las variables obtienen puntajes que según su escala de medida tienden a ser bajos, ya que tienden a ubicarse en el extrema negativo de la escala aunque no de manera similar.

De este segundo grupo, el comportamiento variable por variable y en su conjunto, de acuerdo con sus puntajes obtenidos, puede observarse en la Tabla 8.

Para la variable percepción del clima del hogar, los valores obtenidos por los estudiantes tienden a ubicarse principalmente en el extrema negativo de la escala de percepción con relación a la expectativa del estudiante que era de cero. De esta manera se configura una percepción del clima del hogar con tendencia negativa por parte de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín.

En el caso de la variable percepción del clima de la escuela, los puntajes obtenidos tienden a ubicarse en proporciones aun mayores que en el caso de la percepción del clima del hogar, en el extrema negativo de la escala de percepción. De esta manera se configura una percepción hacia el clima de la escuela con tendencia aun mas negativa que la percepción sobre el clima del hogar por parte de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín.

Para la variable percepción del clima de la iglesia, los puntajes obtenidos por los estudiantes tienden a ubicarse igualmente de manera marcada en el extrema negativo de la escala de percepción. De esta manera se configura una percepción con

tendencia negativa hacia el clima de la iglesia por parte de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, con la particularidad de que esta variable, en comparación con las variables percepción del clima del hogar y percepción del clima de la escuela, tiene una acumulación de valores intercuartiles y una media menos alejados del valor cero que representa la expectativa del estudiante en la escala; pero presenta casos que llegan mucho mas cerca al extreme negativo, en comparación con las otras dos.

En el caso de este ultimo conjunto de variables también cabe señalar que estas, en contraste con las primeras, miden aspectos que tienen que ver con la opinión sobre asuntos que están fuera de la persona y no tienen que ver con su imagen personal. Este hecho puede explicar su comportamiento autónomo tanto entre ellas como con relación a las primeras, excepto el aspecto señalado con relación a las variables percepción del clima de la iglesia y religiosidad. Igualmente este hecho da a entender que la opinión de los alumnos sobre el clima del hogar, la escuela y la iglesia, al no estar falseado, es confiable y cuestiona sobre lo que los alumnos están percibiendo en estos contextos.

Los resultados hasta ahora analizados permiten tener una base por entrar en la discusión de aquellos que permitieron desacreditar la hipótesis nula y dar crédito a la hipótesis de investigación.

A este respecto, en primer lugar cabe resaltar que, si bien es cierto los estudiantes participantes en la investigación obtuvieron niveles medios en su grado de virtud reportada, estos, en parte, se ven cuestionados por niveles comparativamente similares obtenidos en su grado de deseabilidad social. Es decir, los estudiantes que dicen ser virtuosos también se muestran no exactamente como son, sino como les

gustaría ser vistos, lo que igualmente resulta de observar que la variable mas estrechamente relacionada con el grado de virtud según su coeficiente de importancia es precisamente la variable deseabilidad social (Imp.=.659).

De esta manera se establece que en este estudio el grado de deseabilidad social es la variable que se encuentra mas estrechamente relacionada con el grado de virtud, dentro de los factores estudiados.

Sin embargo, si bien es cierto la correlación entre las variables grado de virtud y deseabilidad social es la mas alta en este estudio, no es la deseabilidad social el único factor relacionado con el grado de virtud.

Las demás variables (clima del hogar, clima de la escuela, clima de la iglesia, estructura familiar, contexto socioeconómico, genera, religiosidad y tipo de institución) también aportan a la variabilidad de la variable grado de virtud, especialmente la variables clima del hogar (Imp.=.160), clima de la iglesia (Imp.=.076), clima de la escuela (Imp.=.055) y religiosidad (Imp.=.037), lo cual podría permitir dar cierto crédito al grado de virtud reportado por los estudiantes y atribuir parte de este no solo al afán de representarse bien socialmente, sino al clima percibido en el hogar, al clima percibido en la iglesia, al clima percibido en la escuela y la religiosidad de los estudiantes que participaran en el estudio.

En segundo lugar es necesario destacar, como ya se comento, que en la percepción que los estudiantes tienen del clima del hogar, de la escuela y de la iglesia, la percepción del clima del hogar es la mas cercana a la expectativa del estudiante en la escala, expectativa que estaba representada por el cero; además era la mas tendiente hacia el extremo positivo y la menos tendiente hacia el extremo negativo, seguida por el clima de la iglesia y por ultimo el clima de la escuela. En este mismo

orden se ubicaron sus coeficientes de importancia en su relación con el grado de virtud de los estudiantes.

Llama la atención la alta proporción de casos que muestran una percepción del clima de la escuela alejada de la expectativa del estudiante y del extremo positivo de la escala; y que además, de las variables del estudio, entre las que miden la percepción sobre el clima es la que arroja el mas bajo coeficiente de importancia como contribuyente a la variabilidad de la variable grado de virtud de los estudiantes.

Por ultimo cabe destacar que dentro de las variables con mayor coeficiente de importancia en su relación con el grado de virtud se ubica en quinto lugar la variable religiosidad, después de la deseabilidad social, la percepción del clima del hogar, la percepción del clima de la iglesia y la percepción del clima de la escuela. Esto le da cierto poder que indica que es conveniente no pasarla por alto en el conjunto de variables que explican el grado de virtud de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín. Sin embargo se debe recalcar que la religiosidad, junto con la virtud y la deseabilidad social, son las variables que en este estudio tienen que ver con la imagen que los estudiantes estaban proyectando de si mismos. De esta manera al igual que en el caso de la virtud los estudiantes podrían también estar, en alguna medida, mostrando una imagen un poco mas positiva de la real.

Con base en los resultados obtenidos y después de hacer las observaciones que se acaban de presentar, se hicieron los siguientes análisis con el fin de complementar la información consignada.

Al observar el alto coeficiente de importancia de la deseabilidad social en su relación con el grado de virtud, surgió la inquietud de observar el comportamiento de las variables del estudio en su relación con el grado deseabilidad social, con el fin de

buscar indicios de la manera como los estudiantes adquirieron la tendencia a mostrarse como es socialmente deseable. Para tal efecto se aplicó la prueba de regresión lineal múltiple con escalamiento óptimo colocando la deseabilidad social como variable criterio y las demás variables que este estudio se consideran relacionadas con la virtud desempeñando ese mismo papel con relación al grado de deseabilidad. Se encontró que existe una correlación significativa entre el restante conjunto de variables y la deseabilidad social ahora como criterio, resultando la percepción del clima de la escuela como la variable que, de este conjunto, alcanza el más alto coeficiente de importancia (.732) en su relación con la variable deseabilidad social.

Resumen

El presente capítulo describió el proceso seguido por la ejecución del plan investigativo y presentó los resultados obtenidos y su discusión.

La presentación de los resultados y su discusión, en primer lugar giró alrededor de los hallazgos que tienen que ver con las variables que caracterizan el grupo de alumnos que hicieron parte de la muestra. Desde esta perspectiva se encontró que los alumnos que participaron en la investigación se reparten en proporciones similares entre instituciones de carácter público e instituciones de carácter privado; entre instituciones cuyos servicios están dirigidos principalmente los estratos socioeconómicos bajos e instituciones cuyo mercado meta son los estratos socioeconómicos medios y altos; entre aquellos que pertenecen al género femenino y aquellos que pertenecen al género masculino. Además se encontró que el 30% de estos alumnos no viven con sus dos padres.

En segundo lugar la presentación y discusión de los resultados giro en torno de los hallazgos relacionados con las variables métricas de la investigación. En esta dirección se encontró que en las variables grado de virtud, religiosidad y deseabilidad social los estudiantes de educación media de Medellín obtuvieron puntajes comparativamente similares ubicados en un nivel medio de las escalas utilizadas.

En la variable percepción del clima del hogar, percepción del clima de la escuela y percepción del clima de la iglesia obtuvieron puntajes disímiles entre sí y con relación al primer grupo de variables, siendo el clima del hogar el que obtuvo una mejor percepción por parte de los alumnos.

Por último se presentaron los resultados relacionados con la prueba de hipótesis por medio de los cuales se estableció que existe relación entre la variable grado de virtud de los estudiantes participantes en la investigación y el conjunto de variables consideradas como los factores que se le relacionan en este estudio. En este mismo sentido se encontró que las variables deseabilidad social, percepción del clima del hogar, percepción del clima de la iglesia, percepción del clima de la escuela y religiosidad son las cinco que más altos coeficientes de importancia obtuvieron como contribuyentes a la variabilidad de la variable grado de virtud de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín. Estos resultados permitieron desistir de la hipótesis nula según la cual el clima percibido por los estudiantes de educación media en el contexto del hogar, de la escuela y de la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad, el tipo de institución y el género, en presencia del esfuerzo que el estudiante hace por representarse bien socialmente, no constituyen factores que en su conjunto, o en parte, estén relacionados con el grado

de virtud alcanzado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002.

A continuación, en el capítulo cinco, se resume el trabajo realizado y se dan las conclusiones con base en los resultados y con el apoyo de la literatura revisada; finalmente se dan algunas recomendaciones relacionadas con la práctica educativa, con aspectos metodológicos y con miras a la realización de nuevas investigaciones.

CAPITULO V

RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES Resumen

La preocupación social, política y religiosa por el comportamiento de los individuos en sus relaciones sociales, ha suscitado en el ámbito educativo internacional un interés creciente, que ha dado como resultado el desarrollo de una diversidad de programas de formación, tales como educación del carácter, educación moral, educación cívica, educación en valores, educación social, educación del corazón (Bernal, 1997; Saito, 1998). Igualmente, a partir de esta preocupación, se han creado numerosas organizaciones y movimientos que desde diferentes perspectivas ideológicas promueven y analizan el mismo problema: la educación del carácter.

El problema

El presente trabajo, si bien se enmarca dentro de la amplia corriente de pensamiento que se desarrolla en la actualidad en torno del concepto de educación del carácter, se detiene de manera particular dentro de la vertiente que actualiza el concepto de virtud y busca acercarse al estudio de los factores que contribuyen a su desarrollo. Por tal motivo este trabajo se centra en el siguiente problema de investigación:

¿En que medida el clima percibido en el contexto del hogar, la escuela y la iglesia, la estructura de la familia, el contexto socioeconómico, el tipo de institución,

la religiosidad y el genero, aunados al esfuerzo que el alumno hace por representarse bien socialmente , son factores que en su conjunto o en parte están relacionados con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002?

Desarrollo del concepto de virtud

El concepto de virtud en el mundo occidental se alimenta de dos grandes corrientes de pensamiento que parten de la antigüedad. Estas dos grandes fuentes son el pensamiento griego y el pensamiento judeocristiano. Las nuevas concepciones que han surgido a través de la historia no son mas que intentos que pretenden ser alternativa de aquellas.

Para Sócrates (469-399 a.C.) y su discípulo Platón (427-347 a.C.) la virtud tiene que ver con el conocimiento. Sin embargo fue Aristóteles (384-322 a.C.) quien al desarrollar su teoría ética o moral da forma al concepto de virtud que mayor influencia ha tenido en la cultura occidental y que de alguna manera coincide con la forma como este asunto es concebido hoy por quienes se encuentran interesados en el tema de la educación del carácter.

La ética aristotélica tiene que ver con cuales y como deben ser las acciones propias del hombre considerado individualmente; no la bondad de las obras resultantes de esas acciones, sino la bondad de las acciones mismas, que equivale a decir la bondad del hombre que actúa.

Ser virtuoso por Aristóteles es llegar a tener la *arete* humana; alcanzar el estado que permite a la persona realizar mejor el fin del ser humano: ser humano a cabalidad, teniendo en cuenta su dimensión total (*Ética Nicomaquea*).

Para Aristoteles la virtud es "una disposición adquirida susceptible de hacer de el un hombre bueno y honesto, capaz de realizar la funcion que le es característica" (*Ética Nicomaquea*, lib. II, c. 5).

La virtud, entonces, desde la perspectiva aristotélica, es una disposición hacia lo bueno, no consiste en obras virtuosas esporádicas, sino que es una disposición adquirida de la que brotan naturalmente obras virtuosas.

Según lo anterior, nacer con la capacidad de adquirir la virtud no significa nacer con la seguridad de adquirirla. Es posible optar por las acciones malas y su repetición dará la costumbre del mal, el vicio. Con lo que se puede ver que la virtud no es solo un saber como decía Sócrates, sino una actuación de la voluntad (Rowe,1995).

Los primeros orígenes postclásicos de la teoría de la virtud están en el periodo patrístico del cristianismo. San Agustín (354-430), quien desarrolla sus ideas sobre la virtud en su obra *Contra Iulianum*, califica de verdadera virtud, solamente a la virtud sobrenatural, excluyendo de ella la virtud de los paganos. "La virtud verdadera es un don de la gracia, y no porque lo sea de nombre, sino porque lo es en realidad" (*Contra Iulianum*, 4, 8, 48).

Sin embargo Agustín rechaza la virtud de los paganos no tanto porque estos sean paganos sino porque estos son infieles y por lo tanto con torcida intención. La intención es uno de los elementos mas importantes en el pensamiento de San Agustín por juzgar si se tiene o no una virtud verdadera:

No son verdaderas virtudes, porque, al no referir a Dios, su verdadero autor, estos dones, los malos hacen mal uso de ellos y se hacen impíos e injustos. Por eso, ni la continencia ni la castidad son, en los impíos, verdaderas virtudes. (*Contra Iulianum*, 4, 8, 48)

Así, ciertas acciones pueden ser buenas sin que los que las hacen sean buenos. Por ejemplo, socorrer a un hombre en peligro, si "el que esto hace busca la gloria de los hombres, no la de Dios, no hace bien esta obra buena" (*Contra Iulianum*, 3, 4,21).

Agustín le niega la virtud al pagano, no en tanto por pagano, sino por infiel. Eso no significa un rechazo por la virtud en si, sino que es un rechazo de la falta de rectitud de intención, que es característica del infiel: "Hemos de confesar, es cierto, que la compasión ejercitada con natural clemencia es en si una obra buena, pero se usa mal de este bien, cuando se usa infielmente" (*Contra Iulianum*, 4, 8, 48).

Así, el motivo mas profundo de la negación de la virtud en los paganos en San Agustín no es que estén fuera de la Iglesia, sino su falta de rectitud de intención, pero esta también la pueden tener los que están dentro de ella. Agustín rechaza, pues, la virtud pagana, no en cuanto pagana, sino en la medida en que es falsa en el plano natural. En el mismo sentido también puede ser rechazada la virtud de los cristianos.

Posteriormente Santo Tomas suscribió una concepción racionalista del pensamiento moral considerando que la *ley natural* se puede descubrir mediante el ejercicio de la *recta razón*. De acuerdo con esta concepción existe una naturaleza humana distintiva y esencial, que tiene asociados un conjunto de valores que constituyen la excelencia en la conducción de la vida. De ahí que las virtudes sean aquellos hábitos de acción que conducen a la consumación de la naturaleza racional de la persona (Haldane, 1995).

El cometido característico de la ética filosófica moderna se forma a medida que las ideas del supremo bien y de la voluntad del Dios cristiano fueron abandonadas como capaces de ofrecer una orientación practica. Se inauguró un periodo en el

cual ya no todos creen que existe solo una forma de vida mejor por todos y que no es posible resolver los problemas prácticas sobre una base religiosa. Las cuestiones de la ética tomaron un curso secular (Schneewind, 1995).

Si no hay un supremo bien determinado por la naturaleza o por Dios, *¿como* conocer si los deseos del hombre son descarriados o fundados? Si no hay leyes decretadas por Dios, *¿que* o quien puede decir al hombre cuando ha de negarse a hacer lo que le piden sus deseos y como ha de proceder?

A partir de la consideración de estos problemas surgieron pensadores y corrientes de pensamiento que se disputaron el espacio o el vacío que se fue generando en la medida en que se produjo la separación gradual del supuesto tradicional de que la moralidad debe proceder de alguna fuente de autoridad fuera de la naturaleza humana, hacia la creencia de que la moralidad puede surgir de recursos internos a la propia naturaleza humana.

Estas nuevas corrientes de pensamiento buscaban defender la concepción de la autónoma individual, haciendo frente a las nuevas objeciones que iban surgiendo e ideando alternativas. Se partió de un enfoque que daba atención primordial al problema del individuo autónomo por luego ir hacia nuevas cuestiones relacionadas con la moralidad pública.

El pensamiento moral del siglo XVII partió de la teoría clásica del derecho natural, pero la modificó en forma drástica. Aun cuando las leyes de la naturaleza están creadas por guiar hacia el bienestar individual y común, y aunque los seres humanos sean competentes por establecer su propio orden político, la mayoría de los pensadores del siglo XVII entendieron que es preciso seguir considerando a las personas sujetos necesitados de una moralidad impuesta (Schneewind, 1995).

A finales del siglo XVII empezó a difundirse la crítica de esta concepción y durante el siglo XVIII diversos pensadores postularon concepciones en las cuales la moralidad no se entendía ya, en una u otra medida, como algo impuesto a la naturaleza del ser humano, sino como expresión de esta.

Immanuel Kant (1724-1804) defendió una versión radical de la tesis de que la moralidad se desprende de la naturaleza humana. Su idea central acerca de la moralidad es que esta impone obligaciones absolutas y muestra lo que las personas tienen que hacer en cualquier circunstancia. Pero según él, este tipo especial de necesidad moral solo podría darse respecto a una ley que las personas se imponen a sí mismas. Las obligaciones morales deben desprenderse de una ley que las personas legislen por sí mismas (O'Neill, 1995).

La moralidad, según Kant, comienza con el rechazo de los principios no universalizables. Esta idea se formula como una exigencia que Kant denomina "el imperativo categórico", o en términos más generales, la ley moral. Su versión más conocida dice así: "Obra solo según la máxima que al mismo tiempo puedas querer se convierta una ley universal". Esta es la clave de la ética de Kant y se utiliza para clasificar las máximas que pueden adoptar las personas (Verducci, 1999). De esta manera Kant defendió una forma extrema de la concepción de que la moralidad es una expresión de la naturaleza humana.

Jeremy Bentham (1748-1852), creador del utilitarismo moderno, también defendió en forma independiente esta concepción, al menos en su parte central. Bentham sostenía que su principio utilitarista, según el cual cada uno ha de actuar por producir la mayor felicidad del mayor número, representa un método racional para la toma de decisiones morales. Según él, ningún otro principio podía hacerlo. Si la

procura de la felicidad general y de la propia felicidad no siempre exigen la misma acción, lo que se debe hacer, decía, es cambiar la sociedad por que así sea; en caso contrario, la gente no estará fiablemente motivada a actuar como exige la moralidad (Schneewind, 1995).

Las dudas escépticas y relativistas sobre la existencia de una moralidad universalmente vinculante que argumentaron Montaigne y otros autores de los siglos XVII Y XVIII, basados en la diversidad de códigos y practicas existentes en el mundo, fueron retomadas con gran fuerza y profundidad por los ataques que dirigió Friedrich Nietzsche (1844-1900) contra todas las pretensiones de las sociedades o teóricos por ofrecer principios vinculantes por todos. Nietzsche no intento refutar las teorías kantiana y utilitaria. En cambio expuso las fuerzas psicológicas que según el motivaban a la gente a postular estas concepciones: la voluntad de poder, la envidia y el resentimiento. Según el, no existe una guía impersonal por la acción: Todo lo que puede hacer uno es decidir que tipo de persona se propone ser y esforzarse por llegar a serlo (Wong, 1995).

Por otra parte, los positivistas lógicos de orientación científica como Moritz Schlick (1881-1936) sostenían una distinción radical entre *los hechos* (que podrían ser probados científicamente) y *los valores* (que el positivismo sostuvo eran meras expresiones de la sensación, de la verdad no objetiva). Como resultado, la moralidad se relativizo y se privatizo, convirtiendose en una cuestión de "juicio personal de valor", no en un tema por la discusión publica y por su transmisión (Rachels, 1995).

Por su parte escritores como Jean-Paul Sartre (1905-1980), que desarrollaron el pensamiento existencialista, se remontaron a las tesis nietzscheanas por defender la idea de que la moralidad se basa en la libre decisión individual, totalmente

descomprometida. Según Sartre, sobre la moralidad no podía decirse nada con carácter general, porque cada persona debe tomar una decisión puramente personal sobre ella, y, a continuación, por tener buena fe, vivir en consonancia (Wong, 1995).

Este enfoque fue reforzado desde otra perspectiva por el darwinismo que a partir de la segunda mitad del siglo XIX introdujo una nueva metáfora, la evolución, la cual condujo a la gente a ver todas las cosas, incluyendo la moralidad, como un asunto cambiante.

Ya en los años sesentas del siglo XX, el ascenso mundial del personalismo exalto el valor, la autonomía y la subjetividad de la persona, acentuando los derechos individuales y la libertad en desmedro de la responsabilidad. El personalismo protesto contra la opresión y la injusticia social, pero también deslegitimizo la autoridad moral, erosiono la creencia en normas morales objetivas, llevando a las personas a solo tener que responder ante si mismas. De esta manera se debilitaron instituciones sociales tales como el matrimonio y la familia, y con el combustible de la llamada revolucion sexual, se llevo a una desestabilizacion de la sociedad.

Igualmente, el pluralismo intensificado en la sociedad norteamericana llevo a la comunidad a preguntarse sobre que valores enseñar y el aumento de la secularizacion en defensa de la separación de la iglesia y el estado, en el caso de los Estados Unidos, llevo a cuestionarse si la educación moral violaría la separación de la Iglesia y el Estado.

Como reacción a todo lo anterior y a sus consecuencias, los años setentas consideraron un retorno de la educación de los valores, pero en nuevas formas: la clarificación de los valores y las discusiones morales, según el modelo de los dilemas de Kohlberg. De diversas maneras, ambos expresaron el espíritu individualista de la

época. El movimiento de clarificación de los valores sostiene que no hay que imponer valores; hay que ayudar a los estudiantes por que elijan sus valores libremente. Por su parte Kohlberg dijo que lo que hay que hacer es desarrollar las capacidades de los estudiantes por el razonamiento moral de tal manera que puedan juzgar cuales valores son mejores que otros.

Cada uno de estos esfuerzos hizo valiosas contribuciones, pero cada una ha tenido sus propios problemas. La clarificación de los valores, aunque rica en lo que se refiere a su metodología, no ha podido dar una formula por distinguir entre las preferencias personales (una cuestión de opción libre) y los valores morales (una cuestión de obligación). Kohlberg se centro en el desarrollo del razonamiento moral, que es necesario pero no suficiente por lograr el desarrollo de un buen carácter, pues como se dijo antes, al desarrollo cognoscitivo es necesario agregarle contenido; de lo contrario se subestima el papel de los entes educativos como socializadores morales.

Finalmente, la declinación moral de la sociedad atribuida por muchos estudiosos al largo proceso de privatización y relativización de la moral trajo como consecuencia que, a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI, se produjera un gran movimiento que propugna por el regreso a la educación del carácter. Igualmente, de manera especial y con gran fuerza, se ha registrado una vuelta a las concepciones tradicionales de la moralidad como algo esencialmente vinculado al buen carácter y la virtud, en vez de a principios abstractos.

Una concepción cristiana del carácter y su desarrollo

Al interior de la fe cristiana, existen diferentes ángulos desde los cuales se aborda el concepto del desarrollo de la virtud o de la educación del carácter. Una de ellas es la perspectiva cristiana basada en los escritos de Elena de White quien a su vez se basa en la Biblia.

White (1987) considera que el carácter tiene que ver con la totalidad del ser humano y que la educación debe preocuparse por el desarrollo armonioso de todas las facultades de la persona.

Para White, el carácter es poder (White, 1971 b) que se irradia desde el interior (White, 1955, 1984) Y se expresa en los dominios espirituales, morales y mentales del hombre.

La posición de White sobre el carácter y su educación coincide en algunos aspectos con otras posiciones, pero se diferencia en un punto clave. Para ella, la educación del carácter no estará completa si no tiene en cuenta el componente religioso y espiritual. White (1958) afirma que "la educación, la cultura, el ejercicio de la voluntad, el esfuerzo humano son insuficientes por desarrollar el carácter de la persona" (p.18). Estos esfuerzos pueden producir una corrección exterior del comportamiento, pero no pueden cambiar el corazón; no pueden purificar los fundamentos de la vida, no pueden formar un carácter cristiano (White, 1937, 1955, 1971 b).

Por lo tanto, White sostiene que solo Dios puede ayudar al hombre en la formación de su carácter (White, 1984). Esto significa que el desarrollo del carácter es una obra de "cooperación, una operación común" (White, 1957b, p. 481). Por una parte, se requiere de la provisión divina, y por otra, se requiere de una respuesta del

ser humano. Ni lo uno ni lo otro puede actuar solo. De nada aprovecha el esfuerzo humano, sin el poder divino; y sin el esfuerzo humano, el esfuerzo divino por grande que sea no es de ningún provecho (White, 1956b, 1957b). Dios toma la iniciativa ofreciendo por su gracia la provisión redentora de Cristo sin la cual ninguno puede superar su deficiencia moral. La conexión con Cristo dará como resultado un corazón puro, una vida limpia y un carácter intachable (White, 1984).

La provisión que Dios ha hecho en Cristo por el desarrollo del carácter del hombre se hace real a través de la acción del Espíritu Santo. Así, la vida que viene por el poder del Espíritu Santo, procediendo del salvador, impregna el alma, renueva los motivos y los afectos e incluso trae los pensamientos en obediencia a la voluntad de Dios, permitiendo al receptor elevar los frutos preciosos de las acciones correctas (White, 1957b).

Un concepto contemporáneo de virtud

Dentro de los diferentes autores que actualmente se ocupan del tema de la educación del carácter, y específicamente del asunto de la virtud, la presente investigación se detiene de manera particular en los conceptos de Michael C. Loehrer.

Loehrer (1998) afirma que por medir la virtud hay que saber que es. La virtud, dice, tiene elementos internos y externos (carácter y conducta). La virtud es devoción al deber, es querer hacer lo que se sabe que se tiene que hacer. Tener que es el deber, y el querer es el deseo; la virtud es la unión entre estos dos.

La virtud une el deseo y el deber. Un estudiante virtuoso sabe que está en la escuela por aprender, trabaja duro y disfruta haciéndolo.

Para Loehrer la virtud es la expresión de las actitudes internas (carácter) como acciones exteriores (conducta). Es la conformidad entre lo que una persona desea hacer (deseo) con lo que tiene que hacer (deber). Es querer voluntariamente hacer lo que se sabe que se debe hacer, antes de que incluso se sepa que es; de modo que cuando se descubre que se requiere de la persona, esta ya tiene disposición por hacerlo. Dicho de manera simple, la virtud es devoción al deber. La virtud es lo que obliga la conciencia de las personas, define sus héroes y forma la base por la libertad en la sociedad.

Factores relacionados con el grado de virtud

En esta investigación se consideran relacionados con el grado de virtud que las personas dicen tener los factores clima percibido en el hogar, clima percibido en la escuela, clima percibido en la iglesia, estructura familiar, contexto socioeconómico, religiosidad y deseabilidad social.

Clima del hogar

El clima del hogar en este trabajo tiene que ver con la manera como algunos valores universales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano se viven en el hogar. Su estudio se enfoca desde la perspectiva de la teoría del funcionamiento de la familia.

El modelo del funcionamiento de la familia es un enfoque que ha tomado fuerza debido a las limitaciones y el poco alcance que se ha atribuido en algunos estudios desde la perspectiva de la estructura de la familia, así como desde la perspectiva de la condición económica. Algunos investigadores han criticado aquellos acercamientos por varias razones (Murray y Fairchild, 1989; Scott y Black, 1989). Por

ejemplo, Wilson (1992) afirma que el mayor problema de los estudios basados en la patología familiar no es la descripción de la difícil situación de las familias, sino que se ha fallado en indagar como estas familias sobrevivieron a pesar de sus conflictos y marginación especialmente en algunos sectores poblacionales.

El modelo del funcionamiento de la familia sugiere que es mas fácil que los hijos lleguen a ser buenos viviendo con un solo padre comprensivo, que con dos padres conflictivos (Long, 1986). Por lo cual da importancia a aspectos relacionados con el clima del hogar a los cuales el modelo de la estructura de la familia pasa por alto (McAdoo, 1997; Portridge y Kotler, 1987; Wilson, 1992).

La investigación sobre los efectos de la calidad de funcionamiento de la familia sobre los niños generalmente se ha apoyado en la teoría de funcionamiento de la familia (Cooper et al., 1983; Heiss, 1996). Dancy y Handal (1984) encontraron que la calidad del clima de la familia es un predictor significativo de las opiniones de un grupo de adolescentes sobre dicho ambiente, de su ajuste psicológico y de su promedio de rendimiento académico. En un estudio con otro grupo de adolescentes Heiss (1996) también encontró que la estructura de la familia tenia efectos débiles en las variables académicas, pero la implicación parental tenia un efecto muy fuerte sobre ellas.

Mandara y Murray (2000) desarrollaron un estudio con el propósito de examinar los efectos de la estructura familiar, de la privación económica de la familia y del funcionamiento de la familia, sobre la autoestima de 116 adolescentes afroamericanos, de los cuales el 64% eran mujeres. Este estudio de carácter longitudinal, fue realizado en el Estado de California, Estados Unidos, durante 4 años. Los investigadores examinaron varias hipótesis sugeridas por las perspectivas teóricas antes

mencionadas. En la prueba de dos de las hipótesis basadas en la perspectiva del funcionamiento de la familia se encontró lo siguiente:

Respecto de la hipótesis que afirmaba que la calidad del funcionamiento de la familia predice de manera significativa la autoestima del adolescente, como muchos otros estudios (Cooper et al., 1983; Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996), los resultados de esta investigación confirmaron esta teoría. En este estudio se observó que el funcionamiento de la familia predice significativamente 9 de las 10 subescalas del instrumento utilizado por medir la autoestima de las adolescentes y los adolescentes. Esto sugiere que cuanto mejor es la calidad del funcionamiento de la familia, más alta fue la autoestima de los adolescentes estudiados.

Respecto de la hipótesis que afirmaba que el funcionamiento de la familia sería un mejor predictor de la autoestima de los adolescentes estudiados que la estructura de la familia, esta fue confirmada por las muchachas, pero no por los muchachos. Para las muchachas, la estructura de la familia no tenía efectos significativos en la autoestima, pero la calidad del funcionamiento de la familia era muy importante. Para los muchachos, el estado civil parental y la calidad del funcionamiento de la familia eran predictores igualmente importantes de su autoestima.

Estructura familiar

Centrar el estudio de la familia en aspectos tales como la organización y las patologías al interior de la misma (Littlejohn-Blake y Darling, 1993) conduce a la perspectiva de la estructura de la familia, en donde esencialmente se ha encontrado que los hogares de dos padres facilitan un mejor ambiente por el bienestar de los jóvenes, comparado con los hogares de un solo padre (Erel y Burman, 1995). Esta

teoría sugiere que los hogares de un solo padre perjudican seriamente a los adolescentes y a los niños. Por consiguiente, en esta perspectiva se argumenta en contra de los cambios que se han producido en la familia. El efecto más sobresaliente sobre los niños de los hogares de un solo padre es la carencia de la presencia física de los dos padres.

Existen diversos estudios que indican que los niños de hogares de dos padres son mejores en una variedad de indicadores sociales con relación a los niños de hogares de un solo padre (Coley, 1998; McLeod et al., 1994; Teachman et al., 1998).

Sin embargo, algunos investigadores destacan el hecho de que no todos los estudios muestran ventajas por los hogares de dos padres (Heiss, 1996; Phillips Y Asbury, 1993).

Igualmente algunos investigadores argumentan que las muestras de algunos estudios pueden no ser suficientemente grandes por ser socialmente relevantes (Heiss, 1996).

Otros investigadores también argumentan las consecuencias que conllevan los hogares de un solo padre, principalmente en lo relacionado con la privación económica (McLeod et al., 1994; Wilson, 1979) y otros investigadores reclaman que muchos estudios no tuvieron en cuenta aspectos tan importantes como el funcionamiento de la familia o el papel de los parientes extendidos (Dancy y Handal, 1984; Long, 1986; Portridge y Kotler, 1987; Scott y Black, 1989). Sin embargo, sigue vigente la postura teórica según la cual la estructura familiar de por sí afecta el

comportamiento de los hijos.

Contexto socioeconómico

Las condiciones socioeconómicas que caracterizan los hogares de las personas es lo que aquí se define como contexto el socioeconómico. En este trabajo este factor se estudia desde la perspectiva de la deprivación económica de la familia.

En poblaciones de alto riesgo, como el sector afroestadounidense, a la perspectiva de la privación económica se le ha dado una atención enorme por parte de los investigadores (Taylor et al., 1990), específicamente en lo que se relaciona a los hogares de un solo padre, y especialmente cuando este es la madre (McLanahan, 1985; Wilson, 1979). Por ejemplo, el 50% de las familias dirigidas por una mujer, en el caso de la población afroamericana, viven por debajo de la línea de la pobreza, lo que les hace el grupo más empobrecido de los Estados Unidos y por lo tanto altamente vulnerable (Taylor et al., 1990).

Los autores que trabajan desde la perspectiva de la privación económica argumentan que los efectos potenciales de una familia con un solo padre no se deben a la ausencia física de uno de los padres, sino a la ausencia de los recursos económicos generados por el padre ausente. Por lo tanto, los efectos del estado civil en el bienestar del niño se reducirán cuando esta variable se controle estadísticamente o cuando las familias alcancen un nivel económico adecuado. Por ejemplo, McLeod et al. (1994) sostienen que el decaimiento económico que experimentan los padres puede reflejarse en la relación con sus hijos, quienes a su vez quedan en riesgo de desarrollar comportamientos disfuncionales asociados con esa conducta parental Sin embargo, la investigación empírica sobre los efectos de la privación económica no se ha probado suficientemente (Amato y Keith, 1991).

Clima de la escuela

El clima de la escuela en este trabajo tiene que ver con la manera como algunos valores universales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano se viven en la escuela.

Lickona (1993) señala que la preocupación por la condición moral de la sociedad esta incitando a una nueva evaluación del papel de la escuela en la enseñanza de los valores universales.

Mientras la sociedad se hace cada vez mas consciente de su propia crisis, la sensación de que las escuelas no pueden ser entidades éticamente neutras crece. Consecuentemente, la educación del carácter y la preocupación por el desarrollo de la virtud esta haciendo una reaparición en todo el mundo.

En los años 90 se inicio un nuevo movimiento de la educación del carácter, que busca restablecer el "buen carácter" a su lugar histórico como el resultado deseable y central de *la empresa moral de la escuela*. Este movimiento ha venido creciendo mediante el trabajo de diversas personas Y organizaciones privadas y publicas, pero aun no existen estudios de su alcance ni de su impacto, precisamente por su reciente aparición. Existen si algunos estudios *del* impacto de programas *específicos*, algunos de los cuales se mencionan en este trabajo.

Lickona (2001) dice que la educación del carácter es el esfuerzo deliberado de cultivar la virtud, es decir, cualidades humanas objetivamente buenas, por la persona individual y por la sociedad entera. Eso no sucede accidental o automáticamente Sucede como resultado de un esfuerzo grande y diligente. La escuela tiene un papel central en esta tarea.

Bulach (2000) afirma que si un programa de educación del carácter es eficaz, debe haber relativa mejora en los rasgos de conducta de los estudiantes. Para hacer esta afirmación se basa en un estudio mediante el cual se evaluó el impacto de un programa de educación del carácter sobre el clima de la escuela. Bulach dejó planteado que, en teoría, si un programa de la educación del carácter se pone en ejecución con eficacia, los comportamientos del estudiante asociados a los rasgos del carácter deben mejorar. Esto a su vez, según este autor, debe dar lugar a una mejora en el clima de la escuela. Además, puesto que hay un lazo positivo entre el clima de la escuela y el logro del estudiante (Bulach et al., 1995) este también debe mejorar.

Kagan (2001) dice que debido a la erosión del carácter y de virtudes entre adolescentes ha aumentado el número y la severidad de incidentes de violencia extrema en la escuela. Kagan sugiere que la educación del carácter debe convertirse en una parte del plan de estudios desde la escuela elemental. Afirma que el cómo se enseña es por lo menos tan importante como el que se enseña. Por lo tanto recomienda que los profesores integren la educación del carácter en sus lecciones con el uso de estrategias educacionales específicas que él llama estructuras. En ellas la educación del carácter es una parte integral de instrucción donde los estudiantes tienen regularmente la oportunidad de practicar el ser respetuosos con la clase y con sus pares. Los estudiantes que regularmente se excluyen con esta estrategia se sienten bien, cuidan a sus compañeros y a la clase y el grupo se convierte en una comunidad inclusiva por todos los estudiantes.

Clima de la iglesia y religiosidad

El clima de la iglesia en este trabajo tiene que ver con la manera como algunos valores universales como confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano se viven en la iglesia. La religiosidad se define como la intensidad con la cual las personas viven su religión.

El impacto de la religión y de la iglesia sobre la persona cada vez recibe mayor atención por parte de los investigadores. Siendo que la presente investigación se desarrollo con una población mayoritariamente cristiana que profesa pertenecer en cerca de un de un 90% a la iglesia católica (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2002), la perspectiva que aquí se presenta respecto de la iglesia y su influencia en el desarrollo de la virtud es netamente cristiana.

Las iglesias cristianas basan sus creencias en lo que ellas consideran la revelación de Dios consignada en las Sagradas Escrituras o Biblia.

La Biblia concibe la iglesia como una comunidad moral. El principio que las Sagradas Escrituras colocan como fundamento de las relaciones dentro de la iglesia, es el amor (1 Juan 3: 10, 11); es decir, la iglesia según la Biblia es una comunidad de amor. Pero también la Biblia dice que la iglesia es una comunidad de servicio (Filipenses 2:3, 4), de ayuda mutua (Gálatas 6:2), una comunidad de justicia (1 Juan 3:10), de trabajo (2 Tesalonicenses 3:10, 11), donde se practica la honradez (Efesios 4:28) y donde se promueve el respeto a las leyes del estado (13: 1). Este es el clima que la Biblia dice que se debe vivir al interior de la iglesia cristiana.

Stark (2001) sostiene que debe ser enmendada la ley funcionalista según la cual la religión es el fundamento del orden moral. Apoyado en una investigación cuyos resultados cuantitativos se basan en el estudio de 427 sociedades incluidas en el

atlas de las culturas del mundo, y en encuestas aplicadas en los Estados Unidos y 33 otras naciones, Stark dice demostrar que la religión es el fundamento moral de la sociedad solamente mientras que ella este basada en la creencia en dioses de gran alcance, activos, conscientes y moralmente interesados. Afirma que, contrariamente a los planteamientos del filosofo y sociólogo Durkheim, la participación en rituales religiosos, por si misma, tiene poco impacto independiente sobre la moralidad y no tiene ningún impacto cuando se hace a nombre de dioses concebidos como esencias inconscientes, o como dioses conscientes del alcance pequeño y faltos de preocupaciones morales. Así, la conexión entre los dioses y la moralidad se limita principalmente a las sociedades que tienen culturas mas complejas, pero igualmente en algunas sociedades altamente desarrolladas una base religiosa por la moralidad es débil.

Park y Smith (2000) encontraron una relación positiva entre la religiosidad de las personas y el ofrecerse voluntariamente a realizar trabajos de ayuda por los demás. Estos investigadores usaron una muestra de 1.738 personas que asistían regularmente a iglesias protestantes, les aplicaron un instrumento que media específicamente la influencia de la religiosidad, de la identidad religiosa, de la socialización religiosa y de las redes sociales religiosas, en involucrarse en actividades voluntarias locales, en programas de la iglesia y organizaciones no pertenecientes a la iglesia, así como las tendencias generales por ofrecerse voluntariamente en actividades de ayuda. Los resultados sugieren que las personas que asistían regularmente a iglesias protestantes son influenciadas por involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda por todas las variables anotadas en un cierto grado, pero la religiosidad (específicamente participación en actividades de la iglesia) fue la influencia mas

fuerte. La influencia de la religiosidad en la tendencia a involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda parece ser mas fuerte en los casos de aquellas personas que muestran una fuerte identidad con la comunidad dentro de sus iglesias locales.

Sin embargo, las poblaciones mencionadas son mayoritariamente protestantes, a diferencia de la presente donde la mayoría es catolica.

Deseabilidad social

El fenomeno de la deseabilidad social ha sido estudiado debido a que se ha encontrado que existe una tendencia de quien contesta un test a responder de la manera como seria deseable que respondiera. Esto se explica porque las personas generalmente quieren aparentar lo que es aceptable socialmente. Esto es lo que aquí se define como deseabilidad social.

En el caso del problema de la presente investigación, la deseabilidad social es una variable que se debe tener muy en cuenta pues la virtud es un asunto socialmente deseable; a las personas les gusta aparecer ante los demás como personas virtuosas. Es por esta razón que una persona puede pretender falsear la virtud y presentarse como virtuosa sin serlo (Loehrer, 1998).

Metodología

Según las diversas formas de clasificación expuestas por Grajales (1996), el presente trabajo se puede identificar como una investigación empírica de carácter descriptivo, explicativo y correlacional. Además desde el punta de vista temporal, es un trabajo de tipo vertical o transversal.

Población

La investigación se desarrollo con estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, en la República de Colombia. Según el censo educativo de la ciudad que arroja datos del año 1999 (Secretaria de Planeación Municipal, 2002a) el numero de estudiantes de educación de este nivel en el área urbana de la ciudad era de 47.949. Estos constituyeron específicamente la población en la cual se realizo la investigación.

Muestra

La muestra se selecciono de manera aleatoria estratificada. Se tomaron como estratos las seis zonas geográficas que conforman el área urbana de la ciudad de Medellín y de acuerdo con el mapa educativo de la ciudad se elaboro una lista de 174 instituciones educativas de educación media. Se selecciono una muestra representativa del 10% de las mismas, o sea 17 instituciones.

El porcentaje de instituciones elegidas por cada zona fue el mismo (10%). El proceso de seleccion aleatoria de la muestra se complemento eligiendo al azar dos grupos por cada institución, uno del grado 10° y uno del 11° . De acuerdo con este procedimiento quedaron elegidos dos grupos por cada uno de las 17 instituciones seleccionadas, por un total de 34 grupos que en promedio tenían 32.5 alumnos cada uno, constituyéndose una muestra total de 1090 estudiantes.

Hipótesis nula

El clima percibido en el contexto del hogar, la escuela y la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, el tipo de institución, la religiosidad y el genero, en presencia del esfuerzo que el alumno hace por representarse bien socialmente,

no constituyen factores que en su conjunto o en parte, están relacionados con el grado de virtud alcanzado por los estudiantes de las instituciones de educación media de la ciudad de Medellín (Colombia), en el año 2002.

Instrumentos de medición

En la investigación se utilizó un instrumento con tres secciones, la primera por medir el grado de virtud y de deseabilidad social; la segunda por observar las variables clima del hogar, clima de la escuela, clima de la iglesia, religiosidad y una sección por las variables demográficas (ver Apéndice I)

Para medir el grado de virtud y el grado de deseabilidad social, se utilizó el Cuestionario de Valoración de la Virtud de Loehrer (LVAQ). Este instrumento es una escala tipo Likert que consta de dos subescalas, la primera por medir el grado de virtud, constituida por 20 ítems y la segunda por medir el grado de deseabilidad social formada por 6 ítems (Loehrer, 1998).

Para medir las variables relacionadas se utilizó un instrumento diseñado ex profeso, denominado Cuestionario Concepto del Estudiante. Este instrumento es también una escala tipo Likert que consta de 28 ítems. Esta es una escala flexible, diseñada de tal manera que pueda conformar tres escalas independientes utilizando los mismos ítems: Escala de Opinión del Estudiante acerca del Clima del Hogar, Escala de Opinión del Estudiante acerca del Clima de la Escuela y Escala de Opinión del estudiante acerca del Clima de la Iglesia.

Este instrumento igualmente permite establecer el género de los estudiantes, la estructura de su familia, su contexto socioeconómico y su religiosidad mediante preguntas que se incluyeron a manera de información demográfica.

La información sobre la variable contexto socioeconómico se estableció una vez seleccionadas las instituciones que constituyeron la muestra, ubicadas en sectores que pueden ser identificados con información contenida en documentos de cada colegio y de la Secretaria de Educación de Medellín.

Técnicas **estadísticas utilizadas**

Siendo que el estudio combina variables categóricas y métricas se utilizó como técnica estadística principal en la prueba de la hipótesis nula una prueba de regresión lineal múltiple con escalamiento óptimo.

Resultados

Los hallazgos que tienen que ver con las variables del estudio que caracterizan la muestra son los siguientes. El 48.2% de los alumnos que participaron en la investigación pertenecen a instituciones de carácter público, el 39.4% a instituciones de carácter privado religioso y el 12.4% a instituciones de carácter privado no religioso. El 51.5% pertenecen a colegios cuyo mercado meta son principalmente los estratos socioeconómicos bajos; el 22.5% pertenecen a instituciones cuyo mercado meta principalmente son los estratos socioeconómicos medios y el 26% pertenecen a colegios cuyo mercado meta principalmente va dirigido a estratos socioeconómicos altos. El 49.5% de los alumnos que hicieron parte del estudio son mujeres y el 50.5% son hombres. El 69.5% viven con sus dos padres, el 26.9% viven con uno solo de sus padres y el 3.6% viven con personas diferentes a sus padres.

En cuanto a los resultados que tienen que ver con las variables métricas de la investigación se encontró que el grado de virtud de los estudiantes de educación media de Medellín, en una escala de 60 puntos, se ubicó en un nivel intermedio con

una media de 37 puntos en un rango entre los 19 y los 57 puntos; el grado de deseabilidad social en una escala de 18 puntos se ubica igualmente en un nivel intermedio con una media de 8 puntos en un rango entre 1 y los 17 puntos; su percepción del clima del hogar en una escala de -48 a 48 alcanzo una media de -11.77 en un rango entre los -39 y los 15 puntos, lo cual indica que, aunque tiende a ser negativa, es la menos negativa en comparación con la percepción que los estudiantes tienen del clima de la escuela, que en una escala de -75 a 75 obtuvo una media de -24.94 en un rango entre los -58 y los 4 puntos, y del clima de la iglesia que en una escala de -48 a 48 obtiene una media de -9.53 en un rango entre los -47 y los 8 puntos. Por su Parte la religiosidad que se midió con una escala de 1 a 10 puntos obtuvo un puntaje intermedio con una media de 5.4 y una acumulación de valores extremos principalmente negativos.

Por ultimo se presentaron los resultados relacionados con la prueba de hipótesis, los cuales arrojaron un coeficiente de correlación múltiple de .596 con un coeficiente de determinación de .355 ($F(9, 666)=40.811$, $p=.000$) y además señalaron que las variables consideradas en este estudio como factores relacionados con el grado de virtud de los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002 se ubicaron según su coeficiente de importancia en el siguiente orden: la deseabilidad social (.659), el concepto del clima del hogar (.160), el concepto del clima de la iglesia (.076), el concepto del clima de la escuela (.055), la religiosidad (.037), el tipo de institución (.007), el *genero* (.004), *la estructura familiar* (.002) y *el contexto* socioeconómico (-.001). Estos resultados permitieron desistir de la hipótesis nula y aceptar que las variables clima percibido en el hogar, clima percibido en la escuela, clima percibido en la iglesia, estructura familiar, contexto socioeconómico, religiosidad,

tipo de institución y género, aunados al esfuerzo que el estudiante hace Para representarse bien socialmente, constituyen factores que, en el orden de importancia presentado, se relacionan con el grado de virtud informado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002.

Conclusiones

A Partir de los resultados que permitieron retener la hipótesis según la cual el clima percibido Por los estudiantes de educación media en el hogar, en la escuela y en la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad, el tipo de institución y el género, en presencia del esfuerzo que el estudiante hace Para representarse bien socialmente, constituyen factores que en Parte se relacionan can el grado de virtud que dicen tener los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002; se desprenden las conclusiones que se presentan a continuación.

Importancia de la deseabilidad social

En la investigación realizada la variable deseabilidad social no solo resulto ser el factor que mas se relaciona con el grado de virtud que los estudiantes de educación media de Medellín dicen tener, sino que influyo en la conformación de dos grupos de variables de acuerdo can su comportamiento frente a dicha variable.

Es decir, las variables métricas estudiadas conformaron dos grupos claramente diferenciados según su comportamiento. El primer grupo lo integraron las variables grado de virtud, grado de deseabilidad social y grado de religiosidad. El segundo grupo lo formaron las variables percepción del clima del hogar, percepción del clima de la escuela y percepción del clima de la iglesia.

En el caso de las tres primeras variables, estas tendieron a obtener puntajes en el nivel medio de cada una de sus escalas de medida y dichos puntajes fueron, comparativamente, bastante homogéneos entre si. Al interior de este grupo se observa una similitud aun mayor en el comportamiento de la variable virtud y la variable religiosidad, en presencia de la variable deseabilidad social.

Cabe resaltar que estas tres variables miden aspectos que tienen que ver con la imagen personal, aunque de manera mas directa lo hace la variable deseabilidad social. Los resultados muestran que los puntajes medios en el grado de deseabilidad social concuerdan en la misma medición con los puntajes medios o medio altos de las variables grado de virtud y grado de religiosidad. Lo anterior indica que el comportamiento de la variable deseabilidad social afecta de manera similar al comportamiento de las variables grado de virtud y grado de religiosidad.

En el caso del segundo grupo de variables, o sea las que tienen que ver con el clima percibido en el hogar, la escuela y la iglesia, estas tendieron a obtener puntajes bastante disímiles entre si y a la vez bastante disímiles con relación al primer grupo tomadas tanto las unas como las otras de manera individual o en su conjunto. De hecho, en el segundo grupo, a diferencia del primero, las variables obtuvieron puntajes que según su escala de medida tendieron a ser bajos, ya que se ubicaron principalmente en el extremo negativo de sus escalas de medida, aunque no en la misma proporción. Lo anterior indica que las variables percepción del clima del hogar, percepción del clima de la escuela y percepción del clima de la iglesia se comportaron de manera autónoma frente al comportamiento de la variable deseabilidad social.

Cabe señalar que este segundo conjunto de variables, en contraste con las primeras, mide aspectos que tienen que ver con la opinión de los estudiantes sobre

asuntos que están fuera de la persona y por lo tanto no tienen que ver con aspectos de la imagen personal, que son deseables socialmente. Este hecho puede explicar su comportamiento autónomo, tanto entre ellas, como con relación a las primeras e igualmente este hecho puede explicar la razón por la cual el comportamiento de estas variables no fue afectado por el comportamiento de la variable deseabilidad social.

Los anteriores resultados concuerdan con la teoría según la cual existe una tendencia en las personas a responder los tests de la manera como es deseable socialmente (Loehrer, 1998). En este caso las tres variables que conforman el primer conjunto y se comportaron de manera similar tienen que ver con asuntos de imagen personal en cuestiones que son regulados por la sociedad; las otras tres variables que no se comportaron de manera similar entre si no tienen que ver de manera directa con asuntos deseables socialmente.

En el caso de los estudiantes participantes en esta investigación, es evidente, según estos resultados, que frente a las variables que tenían que ver son su imagen ante el contexto social, sus respuestas tendieron a acomodarse al patrón marcado Por las respuestas frente a la variable deseabilidad social y por ende a lo que la sociedad les exige, mientras con relación a las demás variables, sus respuestas no estuvieron signadas por su reacción frente a la variable deseabilidad social y por ende expresaron una opinión mas libre frente a cada fenómeno.

Estas observaciones confirman la conclusión según la cual en la población observada el grado de virtud informado es un asunto que esta determinado principalmente por el grado de deseo que la persona tiene de aparecer bien delante de los demás.

Consecuentemente el grado de virtud obtenido por los estudiantes de educación media de Medellín es cuestionable, pues, como Loehrer (1998) afirma, el resultado de medir el grado de virtud que una persona dice tener es fiable en la medida en que el resultado de medir su grado de deseabilidad social sea inversamente proporcional al primero, pero en el caso de los estudiantes observados el comportamiento de la variable virtud tiende a ser directamente proporcional al comportamiento de la variable deseabilidad social.

Sin embargo, los resultados anteriores son solo el producto de observar el comportamiento de cada una de las variables métricas y sus relaciones entre si. Estos resultados se confirmaron de manera contundente al hacer la prueba de hipótesis, donde se observo la relación de todas las variables del estudio con la variable criterio, y se encontró que a pesar de que la deseabilidad social no es la unica variable relacionada con el grado de virtud de los estudiantes Participantes, si es la que mas estrechamente lo hace dentro de las variables estudiadas en relación con dicho fenómeno.

De esta manera se concluye que en esta investigación el grado de deseabilidad social es el factor que se encuentra mas estrechamente relacionado con el grado de virtud informado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín, en el año 2002, en comparación con los demás factores estudiados.

Aprendizaje de la deseabilidad social

La razón por la cual los estudiantes se presentan mejor de lo que realmente son, en esta investigación se busco, como antes se anoto, mediante una prueba de regresión con escalamiento optimo, en la cual se coloco la variable deseabilidad

social como criterio y las demás como sus factores relacionados. El resultado obtenido muestra al clima percibido Por los alumnos en la escuela como la variable con mas alto coeficiente de importancia en su relación con la deseabilidad social.

La fuerza de la relación del clima de la escuela percibido por los estudiantes respecto de la variable deseabilidad social podría explicarse en mayor o menor medida Por cada una de los aspectos que conforman dicho factor, como son el clima en si, los contenidos de la enseñanza, el modelaje y la disciplina.

No es muy probable que los contenidos de la enseñanza estén orientados a instruir a los alumnos a que aparenten frente a alguna circunstancia que les indague sobre como son.

Podría ser mas probable que dicho comportamiento este siendo aprehendido de la influencia que ejerce el clima escolar en si y el modelaje sobre el aprendizaje de los estudiantes (Bandura, 1997; Flórez, 1994; Freiberg, 1998; Rice, 1997; White, 1987).

Florez (1994) afirma que el poder pedagógico del modelamiento es un hecho plenamente comprobado Por medio del estudio de la practica educativa, tanto, que se ha llegado a convertir en uno de los principios de la pedagogía. Según este principio, si la escuela como tal o sus funcionarios, frente a determinada circunstancia, aparentan ser lo que no son o mejor de lo que son, los alumnos podrían estar haciendo propia esa conducta y desarrollar la necesidad de presentarse mejor de lo que son ante una autoridad o ante un test personal. Por otro lado, siendo que la principal tarea psicosocial de la adolescencia, según Erickson (Rice, 1997), es el logro de su identidad, podría ser que la fuerza de la relación del clima de la escuela percibido por los alumnos respecto a la deseabilidad social, este siendo determinado por

la presión del sistema disciplinario de las instituciones educativas que exige a los estudiantes comportarse bien Para no ser sancionados, en contraposición al deseo de los estudiantes que los lleva a querer comportarse de una manera no impuesta ya que se encuentran en la búsqueda de su propia identidad.

En este mismo sentido, White (1987) afirma que un sistema disciplinario deficiente, que busca forzar la voluntad, puede llevar a los estudiantes a aparentar Parecer buenos en presencia de una autoridad, Para luego llegar a mostrarse como realmente son en su ausencia.

De esta manera, la escuela podría estar reforzando la tendencia de los estudiantes de comportarse bien, no por que sean así, sino Para evitar ser mal vistos por los profesores, los directivos y los padres; es decir, porque esto es deseable socialmente.

Sin embargo, el hecho de que los alumnos Participantes en la investigación se encuentren en la etapa de la búsqueda de su identidad sirve como argumento Para cuestionar la fuerza de la relación de la variable clima percibido en la escuela con la variable grado de deseabilidad social.

El hecho de que la adolescencia es caracterizada por Erickson como una etapa cuya principal tarea es el logro de la identidad, lleva a considerar la posibilidad de que esta circunstancia por si misma puede ser un factor importante en la determinación del grado de deseabilidad social. Pues, como dice Horrocks (199), si el adolescente puede resolver positivamente sus conflictos de identidad, lograra altos niveles de confianza y seguridad que lo llevaran a sentirse aceptado como es, sin necesidad de aparentar; pero si no logra resolver positivamente sus conflictos de identidad o se demora en hacerlo, desarrollara altos niveles de ansiedad, incertidumbre y confusión,

que lo pueden llevar a no aceptarse como es y tener que presentar una imagen glorificada de si mismo, circunstancia que, según estudios citados por Horrocks, puede ser agravada por las condiciones sociales que lo rodean.

Importancia de otros factores relacionados

El gran poder que ejerce la presión de la sociedad sobre los estudiantes Para mostrarse como personas que desean hacer lo que es debido, da especial valor a la presencia de otras variables del estudio que, aunque con menores coeficientes de importancia, también resultaron relacionados con el grado de virtud informada por los estudiantes. De ellas, las que obtuvieron un mayor coeficiente de importancia fueron las siguientes: el clima percibido en el hogar, el clima percibido en la iglesia, el clima percibido en la escuela y la religiosidad. A continuación se presentan las conclusiones mas sobresalientes respecto al papel de estas variables.

Escuela y desarrollo de la virtud

La percepción del clima de la escuela fue la variable que, dentro del grupo de factores considerados en este estudio como relacionados con el grado de virtud, obtuvo el cuarto coeficiente de importancia. **Su** presencia entre los factores que se relacionan con el grado de virtud desarrollado por los estudiantes de educación media de Medellín concuerda con el protagonismo que desde la teoría se atribuye a este factor como segundo socializador de los niños y los jóvenes después del hogar.

Según Lickona (1993), si una institución educativa realmente desea hacer un impacto en la formación del carácter de sus alumnos, en primer lugar debe tener una teoría adecuada de lo que es un buen carácter, una teoría que de a la escuela una idea clara que le permita establecer sus metas. Para el, el carácter se debe concebir

ampliamente Para abarcar los aspectos cognoscitivos, afectivos y del comportamiento moral. Según este autor, Para que la escuela desempeñe un papel importante en la educación del carácter de sus alumnos, primero debe definir comprensivamente el concepto de carácter en su proyecto educativo. Una vez que se tenga un concepto comprensivo del carácter, es necesario un acercamiento comprensivo a su desarrollo. Este acercamiento advierte a las escuelas la necesidad de mirarse a si mismas a través de una lente moral y considerar como lo que allí sucede afecta los valores y el carácter de estudiantes. Entonces, se puede planear como utilizar todas las fases de la sala de clase y de la vida de la escuela como herramientas deliberadas Para el desarrollo del carácter.

Lickona agrega que si las escuelas desean maximizar su impacto moral, hacer un efecto duradero en el carácter de los estudiantes y tomar y desarrollar las tres Partes del carácter (saber, sentir y actuar), necesitan un acercamiento comprensivo, holístico. Tener un acercamiento comprensivo incluye preguntarse: las prácticas de la escuela, ¿descuidan o contradicen los valores que son indispensables Para la educación del carácter?

Lickona (2001) dice que la educación del carácter es el esfuerzo *deliberado* de cultivar la virtud, es decir, cultivar cualidades humanas objetivamente buenas, Para la persona individual y Para la sociedad entera. Eso no sucede accidental o automáticamente. Sucede como resultado de esfuerzo grande y diligente.

En el mismo sentido Loehrer (1998) propone restaurar en el currículo de la escuela la enseñanza del carácter a los estudiantes, con el propósito de instalar dentro de ellos un carácter (interno) que produzca una buena conducta (externa); es decir, virtud. Para el, este tipo de enseñanza es posible, pero conlleva disposición, coraje,

iniciativa y sacrificio. Realizar esta labor se consideraba un deber en la Grecia antigua. Para Sócrates, según Loehrer, el problema no era enseñar virtud, sino, como esta puede ser enseñada. Para estos pensadores la virtud era salud, belleza y bienestar del alma. En la época actual, hasta el concepto se ha oscurecido. Para ellos su enseñanza era un imperativo. En la actualidad se ha olvidado su importancia.

Loehrer afirma que la virtud solo puede ser enseñada por personas virtuosas, personas que no solo tengan clara la teoría al respecto sino que sean congruentes con ella; es decir que en la enseñanza de la virtud los solos conceptos no significan nada.

Según lo expresado por los dos autores que se acaban de citar, se puede esperar un impacto en el desarrollo de la virtud de los estudiantes si las instituciones educativas tienen programas diseñados con el propósito específico de desarrollarla y profesores preparados, convencidos y convertidos para hacer esta tarea. Parece que las instituciones educativas en donde la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación han pasado la mayor parte de su vida escolar, o parte de ella, cumplen parcialmente estos requisitos y por lo tanto están logrando algún impacto en el desarrollo del carácter de sus alumnos. Sin embargo, para evaluar algún proyecto educativo en particular habría que considerar las variables que los dos autores mencionan y otras que son o no consideradas en el marco teórico de este trabajo.

Hogar y desarrollo de la virtud

Del grupo general de variables que se estudiaron como factores relacionados con el grado de virtud de los estudiantes de educación media de Medellín, las

siguientes tres tenían que ver *directamente* con el hogar de *dichos* alumnos: la estructura familiar, el clima percibido en el hogar y el contexto socioeconómico.

El clima percibido en el hogar resulto ser el factor mas relacionado con el grado de virtud desarrollado Por los estudiantes en presencia de la variable deseabilidad social.

Cabe recordar que los tres aspectos relacionados con la familia que se tuvieron en cuenta en esta investigación -la estructura familiar, el clima percibido en el hogar y el contexto socioeconómico- se pueden enmarcar, respectivamente, dentro de tres grandes perspectivas teóricas que están siendo utilizadas en los últimos años Para el análisis de la problemática familiar, a saber: la perspectiva de la estructura de la familia, la perspectiva del funcionamiento de la familia y la perspectiva la situación económica de la familia (Amato y Keith, 1991; Heiss, 1996).

De los factores que tienen que ver con el hogar, el funcionamiento de la familia esta relacionado con el grado de virtud de los estudiantes. Por el contrario, la situación económica y la estructura de la familia tienen una relación muy baja con el desarrollo de dicho fenómeno. Los anteriores resultados, en primer lugar, confirman la importancia que desde la perspectiva política, religiosa y científica se da a la influencia del hogar en la vida de las personas. Al respecto, por ejemplo, Ingrassia (1993) afirma que las familias siguen siendo la influencia mas importante en la vida de los niños, White (1996) dice que en el hogar es don de se echa el molde del futuro adulto y Hannon (1996) agrega que en el hogar la persona encuentra las experiencias que le permiten el desarrollo de sus habilidades, muchas de ellas imposibles de desarrollar por si solo.

En segundo lugar, los resultados confirman la gran influencia que desde diferentes perspectivas teóricas se atribuye al hogar en general como agente formador del carácter de las personas. Al respecto, por ejemplo, Lickona (1993) dice que la familia es el maestro moral primario de los niños y atribuye gran parte de la crisis moral de la sociedad al derrumbe de la institución familiar y White (1971 a, 1987) afirma que en la formación del carácter no existe una influencia mayor que la del hogar y que es el hogar el que pone el fundamento para la formación del carácter haciendo un trabajo que no puede delegar.

En tercer lugar, los resultados antes presentados coinciden con algunas investigaciones que atribuyen un mayor impacto sobre el bienestar general de los niños y adolescentes al funcionamiento de la familia que el que le atribuyen a su situación económica y su estructura (Amato y Keith, 1991; Emery et al., 1999; Heiss, 1996). Sin embargo este asunto no debe ser entendido de manera simple, pues muchas otras investigaciones han demostrado el poder predictivo de la condición económica de la familia sobre daños de los indicadores de progreso de sus miembros, e igualmente es innegable el impacto sobre la vida de los niños y los adolescentes de la estructura familiar (Alston y Williams, 1982; McLanahan, 1985; Paschall et al., 1996; Wallerstein y Blakeslee, 1989).

La importancia del clima percibido en el hogar como factor relacionado con el grado de virtud es respaldada desde diferentes posiciones teóricas y por varias investigaciones realizadas desde la perspectiva del funcionamiento de la familia que, si bien no se refieren directamente al fenómeno de la virtud, tratan temas relacionados o que sirven como un referente de comparación.

El modelo del funcionamiento de la familia sugiere que es más fácil que los hijos lleguen a ser buenos viviendo con un solo padre comprensivo, que con dos padres conflictivos (Long, 1986), de donde se infiere la importancia que desde esta perspectiva se le da al clima que se vive en el hogar como predictor de un adecuado desarrollo del carácter.

Dancy y Handal (1984) encontraron que la calidad del ambiente de la familia es un predictor significativo de las opiniones de un grupo de adolescentes sobre dicho clima, de su ajuste psicológico y de su promedio de rendimiento académico

En un estudio con otro grupo de adolescentes Heiss (1996) también encontró que la estructura de la familia tenía efectos débiles en las variables académicas, pero la implicación Parental tenía un efecto muy fuerte en las mismas variables.

En un estudio realizado por la UNICEF (2001) a nivel mundial, se encontró que en Latinoamérica y el Caribe el clima total de la familia es un factor importante que influye en la sensación de felicidad de los niños y adolescentes. Los comportamientos agresivos y violentos en el hogar disminuyen el predominio de la felicidad y la calidad de la relación del niño con los padres influye perceptiblemente sobre sus sensaciones de felicidad.

Mandara y Murray (2000) desarrollaron un estudio con el propósito de examinar los efectos de la estructura familiar, de la privación económica de la familia y de del funcionamiento de la familia, sobre la autoestima de adolescentes afroamericanos en los Estados Unidos. Desde la perspectiva del funcionamiento de la familia se encontró, en concordancia con otra gran cantidad de estudios (Cooper et al., 1983; Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996), que la calidad del funcionamiento de la familia predice de manera significativa la autoestima del adolescente. Esto sugiere que

cuanto mejor es la calidad del funcionamiento de la familia, mas alta fue la autoestima de los adolescentes.

Esta perspectiva tiene gran fuerza pues inclusive cuestiona estudios realizados desde la perspectiva de la estructura familiar, al destacar que algunos estudios recientes indican que muchos de los problemas psicológicos encontrados entre los niños y adolescentes de padres divorciados estaban presentes antes de que la separación marital (Block et al., 1986; Cherlin et al., 1991; Elliott y Richards, 1991). Si bien es cierto que el divorcio agudiza y aumenta los problemas de un niño, estos y otros problemas mas básicos se han originado desde antes, desde el mismo seno del hogar. Es decir, los problemas al interior de la Pareja y de la familia, además de ser predictores del mal comportamiento de los niños, predisponen a las familias Para el divorcio y predicen los problemas posdivorcio tanto de la Pareja como de los hijos (Emery et al., 1999). En otras palabras un hogar puede estar desintegrado desde antes de su desintegración de hecho, lo que afecta la manera de ser y el comportamiento del los niños y los adolescentes.

La importancia que desde esta perspectiva se da al clima familiar apoya el resultado de la presente investigación donde este factor alcanzo mayor coeficiente de importancia en su relación con el grado de virtud que la estructura familiar y la condición económica de la familia. Sin embargo, ni los resultados de esta investigación ni la perspectiva misma sugieren que la estructura de la familia no sea importante, pues *no solo existe suficiente apoyo teórico para reconocer su importancia, sino que lo que se esta viendo es que la estructura familiar esta siendo mediada por factores mas primarios y reales como el funcionamiento familiar y hasta la situación socioeconómica de las familias y por ende el grado de virtud es determinado mas por*

las dos segundas variables que por la primera que apenas es un síntoma aparente o real.

Hablando directamente de la formación de un carácter virtuoso. White afirma que las miradas, el tono de la voz y las acciones tienen su influencia en formar o estropear la felicidad del círculo doméstico. Moldean el genio y el carácter de los niños, inspiran o tienden a destruir la confianza y el amor. Todos los miembros de la familia son hechos más o menos felices o más o menos desgraciados por estas influencias (White, 1984). Además, una atmósfera emocional y espiritual estable en el hogar es una influencia que contribuye al desarrollo moral de la persona (White, 1960).

Esta postura y los estudios reseñados confirman la importancia de un clima adecuado en el seno del hogar como condición importante para la formación del niño y del adolescente en aspectos generales de su vida y en aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la virtud.

De lo anterior se puede concluir que existe suficiente evidencia para aseverar que el clima percibido en el hogar es un factor relacionado con el grado de virtud desarrollado por los adolescentes escolarizados de la ciudad de Medellín.

De los resultados analizados respecto a la importancia de esta variable, igualmente se desprende que el clima percibido en el hogar es más importante como factor relacionado con el grado de virtud de los estudiantes de educación media de Medellín que la percepción del clima de la iglesia y esta a su vez más importante que la percepción del clima de la escuela. La preponderancia de la primera variable con relación a las otras dos tiene apoyo teórico. Sin embargo, la ubicación de la escuela después de la iglesia contrasta con la importancia que desde la teoría se le atribuye

como segundo ente responsable en la socialización de la persona, después del hogar.

Iglesia, religiosidad y desarrollo de la virtud

Por último es importante considerar el apoyo teórico que encuentra el resultado obtenido por la variable religiosidad, la cual ocupa el quinto lugar en importancia como factor relacionado con el grado de virtud de los estudiantes participantes en el estudio después de la deseabilidad social, la percepción del clima del hogar, la percepción del clima de la iglesia y la percepción del clima de la escuela.

White (1996) sostiene que la adoración pública consolida y refuerza el carácter con la asociación y la Participación mutuas en las actividades de la iglesia. También sugiere que la comunión privada en el estudio de la Biblia, la meditación y la oración consolidan y refuerzan la relación directa del ser humano con el divino, sobre la cual se fundamenta el desarrollo de un carácter virtuoso.

Pork y Smith (2000) encontraron una relación positiva entre la religiosidad de las personas y el ofrecerse voluntariamente a realizar trabajos de ayuda para los demás. Los indicadores de religiosidad en este caso fueron la asistencia a la iglesia, el involucrarse en actividades voluntarias locales, en programas de la iglesia, en organizaciones no pertenecientes a la iglesia, así como las tendencias generales para ofrecerse voluntariamente en actividades de ayuda. Los resultados sugieren que las personas que asistían regularmente a iglesias protestantes son influenciadas para involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda por todas las variables anotadas, en un cierto grado, pero la religiosidad (específicamente Participación en actividades de la iglesia) fue la influencia más fuerte. La influencia de la religiosidad en la

tendencia a involucrarse voluntariamente en actividades de ayuda Parece ser mas fuerte en los casos de aquellas personas que muestran una fuerte identidad con la comunidad dentro de sus iglesias locales.

Djupe y Grant (2001) estudiaron la relación entre la iglesia, el desarrollo de habilidades cívicas y la Participación política de sus miembros. Revisaron diversas investigaciones en las cuales encontraron que las iglesias pueden aumentar en sus miembros el desarrollo de habilidades cívicas.

Sobre la perdurabilidad de la influencia de la iglesia y la religión en la vida de las personas, Douglas y Flanagan (2001) encontraron que el comportamiento religioso adolescente y la importancia de la religión para el niño fueron predichas por el comportamiento religioso parental y el deseo parental de que el niño sea religioso. De esta manera Parece tener efecto el ambiente religioso y la enseñanza en la definición del comportamiento religioso futuro del niño.

Por su Parte, Barna (2001) encontró que la declinación religiosa es mas pronunciada entre los adultos que no fueron a la iglesia cuando eran niños, de lo que se desprende que al parecer la iglesia tiene un impacto en la vida de las personas y que este impacto es mas efectivo en las primeras etapas de la vida. Este sigue siendo un asunto que genero interés Para las ciencias sociales y del comportamiento.

Los resultados de estas investigaciones constituyen un soporte al hallazgo de la presente investigación, según el cual la intensidad con la cual se vive la religión cristiana es un factor que se relaciona con el grado de virtud de los estudiantes de educación media de Medellín. Este resultado a su vez llama la atención al hecho de que la percepción que los estudiantes tienen del clima de iglesia ocupa el quinto lugar en importancia después de la deseabilidad social, la percepción del clima del

hogar, el contexto socioeconómico y la religiosidad dentro del conjunto de las nueve variables que en este estudio se tomaron como factores relacionados con el grado de virtud.

Resumen

La investigación realizada permitió aceptar la hipótesis según la cual el clima percibido por los estudiantes de educación media en el hogar, en la escuela y en la iglesia, la estructura familiar, el contexto socioeconómico, la religiosidad, el tipo de institución y el género, en presencia del esfuerzo que los estudiantes hacen para representarse bien socialmente, constituyen factores que se relacionan con el grado de virtud que dicen tener los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín en el año 2002. Sin embargo de estos factores la deseabilidad social fue el que resultó estar más estrechamente relacionado. A pesar de la potencia de este factor, hubo otros que también se relacionan con el grado de virtud. De estos los más importantes fueron el clima percibido en el hogar, el clima percibido en la iglesia, el clima percibido en la escuela y la religiosidad.

En general se encontró que existen cuatro grandes fuerzas que se relacionan con el grado de virtud reportado por los estudiantes de educación media de la ciudad de Medellín. La primera y más poderosa es la presión social que les hace presentarse como es deseable socialmente. La segunda esta dada por el clima percibido en el hogar, la tercera por aspectos que tienen que ver con el clima percibido en la iglesia y la religiosidad y la cuarta por el clima percibido en la institución educativa.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación se dividen en tres categorías: relacionadas con la practica educativa, relacionadas con aspectos metodológicos y relacionadas con futuras investigaciones. En primer lugar se presentan las relacionadas con la práctica educativa.

Relacionadas con la práctica educativa

Las recomendaciones relacionadas con la practica educativa van dirigidas de manera especifica a la población en la cual se desarroll6 la investigación o sea el sistema de instituciones de educación media de la ciudad de Medellín. Sin embargo, pueden tener aplicación en cualquier otro sistema educativo en particular o en el sistema educativo en general.

Siendo que la investigación considero factores relacionados con el hogar, la escuela y la iglesia, las recomendaciones están dirigidas a estos tres contextos educativos.

Con relación al clima del hogar, en vista de su importancia en la vida de los alumnos observados, se recomienda a los padres de familia promover un clima propicio Para el crecimiento de sus hijos desde una perspectiva integral, o sea que tenga en cuenta la atención de sus necesidades de desarrollo físico, mental y moral, considerando que lo que se viva en el hogar se reflejara en la sociedad. El clima ético del hogar deberá tener en cuenta la enseñanza de los valores éticos universales, la integración de estos al sistema disciplinario y sobre todo su adopción en la vida de los lideres naturales de la familia.

Un primer paso que pueden dar los padres en la educación del carácter de sus hijos es enterarse sobre el tema, estudiar, leer, asociarse con personas o comunidades con principios morales altos; en suma, tomar conciencia de la importancia de comprometerse con la educación del carácter como un camino cierto en la superación de la crisis de valores que aqueja a la comunidad. En este sentido, igualmente los padres deben cuestionarse sobre la opinión con tendencia negativa que los estudiantes tienen sobre el clima que se vive en los hogares, por lo cual se ofrecen a continuación recomendaciones sobre los aspectos que según la percepción de los estudiantes están mas lejos de la expectativa que ellos tienen acerca de lo que debe ser el clima de sus hogares.

En primer lugar se recomienda que los padres o las personas con autoridad en el hogar se preocupen Por ser modelos para sus hijos, aspecto que mostro algunos puntos débiles según la percepción de los estudiantes. En este sentido se recomienda que los padres practiquen la ciudadanía, participen y promuevan programas Para cuidar su cuadra, su barrio, su ciudad, los recursos naturales y el medio ambiente en general. Pueden realizar el cultivo de estas actitudes y la realización de estas actividades en asociación con sus vecinos, con organizaciones comunitarias, con los profesores y directivos de los colegios de sus hijos y con los miembros y dirigentes de sus iglesias. En segundo lugar se recomienda que los padres, además de involucrarse en el cuidado de su entorno, también cuiden a las personas que los rodean, a sus vecinos; que sean solidarios, caritativos, bondadosos. Que se practique la benevolencia y se evite cualquier actitud o práctica cruel, violenta o insensible.

En este mismo sentido, por ultimo, se recomienda que los padres sean congruentes entre lo que están enseñando por precepto y lo que están enseñando con su ejemplo. Es decir, que no solo inculquen la bondad hacia los demás sino que la practiquen y practiquen la corrección que exigen a sus hijos.

En cuanto al contexto socioeconómico al cual pertenecen los estudiantes objeto de este estudio, se recomienda a todas las entidades que tienen algún grado de responsabilidad en las condiciones de pobreza y marginación que vive gran parte de la población de Medellín que implementen con urgencia acciones que aminoren el impacto de este factor en el deterioro moral de la sociedad.

Respecto de la iglesia o de las iglesias a las cuales pertenecen los estudiantes, se recomienda que estas fortalezcan su papel con relación al desarrollo de la virtud de los estudiantes, promoviendo la Biblia como código ético por excelencia, de donde se desprenden los valores universales y otros mas sublimes y trascendentales. De esta manera se promoverá una religiosidad de compromiso con Dios y de respeto y servicio a los demás.

Sobre actitudes específicas que los estudiantes consideran que están alejadas de lo que ellos esperan, se recomienda que las iglesias fomenten un clima en el cual se valoren las opiniones de cada uno de sus miembros y Por consiguiente de todas las personas aunque no estén sujetas a su doctrina y a su autoridad. Además se recomienda que como parte del contenido de las enseñanzas de cada una de las iglesias se enfatice el respeto a la libertad de todas las personas para tomar sus propias decisiones y determinar responsablemente su manera de actuar. Esta enseñanza tendrá mas poder en la medida en que los dirigentes se constituyan en referentes morales para la sociedad.

En cuanto a la escuela, siendo que esta institución tuvo la percepción mas negativa en comparación con el hogar y la iglesia, dicha opinión debe llevar a sus profesores y a sus directivos a cuestionarse sobre el clima en general y el clima ético en particular que se esta viviendo en ellas y su incidencia sobre la vida de sus alumnos, y con base en este análisis implementar iniciativas que leven al cambio de percepción de los alumnos.

Siendo que según esta investigación, apoyada por la literatura revisada, la escuela se relaciona con el grado de virtud que desarrollan sus alumnos, es necesario que las instituciones de educación media de Medellín y las de los niveles que le preceden revitalicen el ambiente ético y moral que se vive en su interior; que cuestionen su papel, no solo como trasmisor del conocimiento, sino como corresponsable en la determinación de las tendencias que los niños y jóvenes están desarrollando. Esta reflexión y las acciones que de ella se desprendan se deben hacer a la luz de la crisis que vive la sociedad colombiana y a la luz de los resultados de esta investigación, que la muestran como un factor cuya relación con el grado de virtud de los estudiantes puede ser fortalecida.

Se recomienda a las instituciones, a las asociaciones que las agrupan o a la Secretaria de educación de Medellín, que se realice un estudio sistemático y de amplio alcance que ensanche el presente y que indague sobre las causas por las cuales el clima de la institución educativa tiene una percepción alejada de la expectativa de los estudiantes y, en segundo lugar, de las razones por las que se relaciona con el grado de deseabilidad social desarrollado por dichos alumnos.

Pero la recomendación central para la escuela es que implemente un programa diseñado con el propósito específico de educar el carácter de sus alumnos. Dicho

programa debe ser parte integral de los contenidos curriculares, de los sistemas disciplinarios y de la vida de maestros, funcionarios y directivos. Según la literatura revisada, solo de esta manera las instituciones lograrán cambiar la percepción que los alumnos tienen del clima ético que en ellas se vive; y lo más importante, solo así la escuela logrará incrementar su impacto positivo en la manera de ser y de comportarse de sus alumnos.

Un programa como el que se recomienda debe llevar a la institución a convertirse en una comunidad ética que marque el rumbo y asuma su responsabilidad y compromiso frente al tipo de sociedad que el país requiere.

Sobre los aspectos específicos del clima de la escuela que los estudiantes perciben están por debajo de su expectativa, no es lo más conveniente implementar acciones aisladas. Se espera que al implementar un programa de educación del carácter que abarque a toda la comunidad educativa, estos puedan corregirse y así mejorar la opinión de los estudiantes respecto a la escuela. Los aspectos a los que se recomienda dar mayor atención son los siguientes.

En primer lugar, se debe dar prioridad a el clima en si de la institución, haciendo de la escuela una comunidad donde las relaciones se caractericen por la amabilidad, la cortesía, la solidaridad, el espíritu servicial y especialmente la valoración y el respeto de las personas, de sus ideas, de sus opiniones y de su derecho a decidir libre y responsablemente. Una comunidad donde se practique el trabajo cooperativo como una forma de disminuir el ambiente de rivalidad y de discordia percibido.

En segundo lugar, el programa de educación del carácter debe atender con la misma prioridad que al clima en si, al aspecto del modelamiento de las personas con

autoridad. Es indispensable que las personas que son vistas como autoridad en la escuela modelan lo correcto Para sus alumnos. No es suficiente enseñar los valores universales; es necesario vivirlos.

Este proceso puede tener como centro la escuela, pero es necesario que trascienda a ella. Por eso, todas estas recomendaciones podrán implementarse y tener un alcance más general si primero se implementa un proceso de sensibilización a nivel de los organismos influyentes de la sociedad, a nivel de los padres de familia, de los gobernantes, de los medios de comunicación, de los directivos escolares y de los docentes. Aquí puede jugar un papel importante de liderazgo la Secretaria de educación de Medellín. De todas maneras cada ente o cada institución puede hacer su parte en su propio contexto.

Por ultimo es recomendable que el sistema educativo en Medellín en general, y sus directivos, acojan el asunto objeto de la presente investigación como una línea de acción y de trabajo con la cual es necesario comprometerse a fin de producir un impacto duradero en la sociedad.

Metodológicas

Desde el punta de vista metodológico se recomienda, en primer lugar, seguir desarrollando investigaciones en este campo tan inexplorado y al mismo tiempo tan vital Para la construcción de una sociedad mejor.

Desde esta perspectiva es necesario continuar con el proceso de elaboración y validación de instrumentos que permitan observar desde diferentes ángulos los fenómenos que tienen que ver con la educación del carácter en general y con el desarrollo de la virtud en particular.

Para que esto suceda es necesario romper prevenciones metodológicas que hacen ver estos aspectos del ser humano como difíciles de observar o imposibles de medir debido a prejuicios surgidos principalmente desde la perspectiva sociológica positivista.

Siendo que una de las mayores dificultades para desarrollar esta investigación fue lograr entrar a algunas de las instituciones educativas seleccionadas en la muestra, se recomienda que la Secretaria de educación de Medellín instruir a la comunidad educativa de la ciudad sobre la importancia de la investigación científica como soporte para el progreso de ellas mismas y de la sociedad en general.

Relacionadas con futuras investigaciones

El trabajo realizado y los resultados obtenidos abren un amplio campo para el desarrollo de nuevas investigaciones.

Una vez determinados los factores que según este estudio se relacionan mayormente con el grado de virtud que los estudiantes reportan tener, se recomienda realizar investigaciones más puntuales sobre cada uno de ellos y las variables que los componen, en relación con la virtud.

En el caso de la percepción que los estudiantes tienen del clima que se vive en sus hogares, es recomendable descomponer este en sus variables y mirar cuales son los factores relacionados con el clima del hogar que mas influyen en el grado de virtud de los adolescentes.

Respecto de la relación de la iglesia y la religiosidad con el grado de virtud de los estudiantes, es recomendable estudiar ambientes congregacionales específicos y factores específicos de la religiosidad que puedan estar incidiendo en el grado de

virtud desarrollado por las personas. En este mismo contexto, sería valioso desarrollar estudios que establezcan posibles diferencias entre el grado de virtud de personas de diferentes experiencias religiosas.

Aunque el tipo de institución educativa no resulto relacionado con el grado de virtud reportado por los estudiantes, la correlación que se encontró entre estas dos variables amerita su estudio en investigaciones futuras que consideren otros aspectos tipológicos.

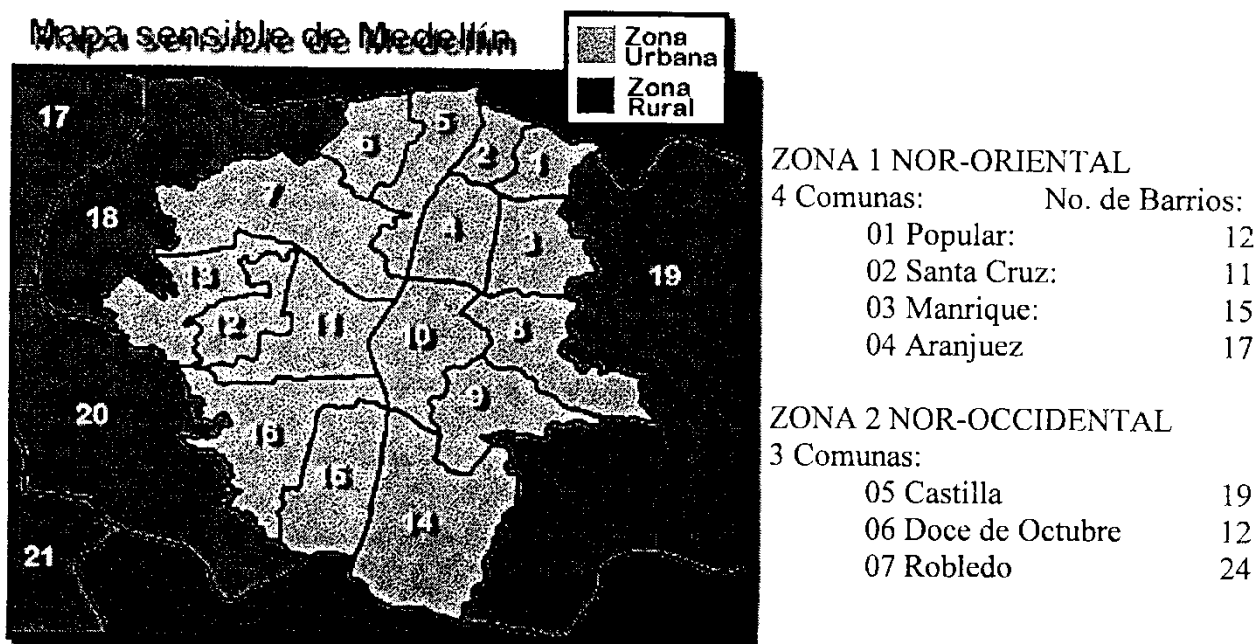
Siendo que la deseabilidad social resulto ser una variable estrechamente relacionada con el grado de virtud que los alumnos informan tener, este fenómeno como tal y los factores que lo determinan ameritan ser estudiados de manera particular.

En este mismo aspecto es recomendable estudiar la relación entre la deseabilidad social y la percepción que los estudiantes tienen del clima que se vive en las instituciones educativas a las cuales han asistido, teniendo como referencia que en los análisis complementarios de esta investigación se encontró que el clima percibido por los estudiantes de educación media de Medellín es un factor relacionado con el grado de deseabilidad social de dichos alumnos.

Por ultimo se recomienda observar la relación entre proyectos educativos específicos, enfoques filosóficos particulares, programas diseñados específicamente para la educación del carácter y otras variables de la institución educativa, con el grado de virtud desarrollado por los alumnos.

APÉNDICE A

MAPA EDUCATIVO DE MEDELLÍN



ZONA 3 CENTRAL-ORIENTAL

3 Comunas:	No. de Barrios:
08 Villa Hermosa:	19
09 Buenos Aires:	17
10 La Candelaria:	18

ZONA 4 CENTRO-OCCIDENTAL

3 Comunas:	
11 Laureles:	17
12 La América:	13
13 San Javier:	20

ZONA 5 SUR-ORIENTAL

1 Comuna:	
14 El Poblado:	23

ZONA 6 SUR-OCCIDENTAL

2 Comunas:	
15 Guayabal:	11
16 Belén:	21

Fuente: *Secretaría de Educación de Medellín (2001)*

APÉNDICE B

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MEDELLÍN QUE OFRECEN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA

ZONA	COMUNA	BARRIO	INSTITUCIÓN		
ZONA 1 NOR-ORIENTAL	01 POPULAR	1 SANTO DOMINGO SAVIO 1	1 CONCENTRACIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA SANTO DOMINGO SAVIO	1	
			2 LICEO SANTO DOMINGO SAVIO	2	
			3 IDEM NUEVO HORIZONTE	3	
			4. LICEO POPULAR No 1	4	
			2 SANTO DOMINGO SAVIO 2		
			3 BARRIO POPULAR		
			4 BARRIO GRANIZAL	5. IDEM FE Y ALEGRIA GRANIZAL	5
			5 BARRIO MOSCÚ 2	6. LICEO SAN PABLO	6
			6 BARRIO VILLA DE GUADALUPE		
			7 BARRIO SAN PABLO		
			8 BARRIO EL COMPROMISO		
			9 BARRIO ALDEA PABLO VI		
			10 BARRIO LA ESPERANZA No. 2	7. COLEGIO SAGRADA FAMILIA ALDEA PABLO VI	7
			11 BARRIO LA AVANZADA		
			12 BARRIO CARPINELO		
	COMUNA 02 SANTA CRUZ	1 BARRIO LA ISLA			
		2 BARRIO PLAYÓN DE LOS COMUNEROS	1. LICEO ASIA IGNASIANA	8	
		3 BARRIO PABLO VI			
		4 BARRIO LA FRONTERA	2 IDEM SANTA TERESA	9	
		5 LA FRANCIA			
		6 BARRIO ANDALUCÍA			
		7 BARRIO VILLA DEL SOCORRO	3 IDEM VILLA DEL SOCORRO	10	
		8 BARRIO VILLA NIZA			
		9 BARRIO MOSCÚ No. 1	4 IDEM CIRO MEDINA	11	
		10 BARRIO SANTA CRUZ			
		11 BARRIO LA ROSA			
	COMUNA 03 MANRIQUE	1 BARRIO LA SALLE			
		2 BARRIO LAS GRANJAS	1. COLEGIO MARIA REINA DEL CARMELO	12	
			2. IDEM FE Y ALEGRÍA LA CIMA	13	
		3 BARRIO CAMPO VALDEZ 2	3. IDEM HERNÁN TORO AGUDELO	14	
			4. INSTITUTO VICARIAL JESÚS MAESTRO	15	
		4 BARRIO SANTA INÉS	5 LICEO DEPARTAMENTAL SAN LORENZO DE ABURRA	16	
		5 BARRIO EL RAIZAL			
		6 BARRIO EL POMAR	6. LICEO JOSE ROBERTO VASQUEZ	17	
			7. IDEM BARRIO MANRIQUE	18	
		7 BARRIO MANRIQUE CENTRAL 2	8 CONCENTRACION EDUCATIVA PEDRO LUIS VILLA	19	
		8 BARRIO MANRIQUE CENTRAL	9 INSTITUTO PABLO VI	20	
		9 BARRIO VERSALLES 1			
		10 BARRIO VERSALLES 2			
		11 BARRIO LA CRUZ			
		12 BARRIO ORIENTE			
		13 BARRIO MARIA CANO CARAMBOLAS			
		14 BARRIO SAN JOSÉ DE LA SIMA 1			
		15 BARRIO SAN JOSÉ DE LA CIMA 2			
	COMUNA 04 ARANJUEZ	1 BARRIO BERLÍN	1. LICEO LORENZA VILLEGAS DE SANTOS	21	
		2 BARRIO SAN ISIDRO	2. LICEO GILBERTO ALZATE AVENDAÑO	22	
			3. LICEO GILBERTO ALZATE AVENDAÑO 2 AGRUPACIÓN	23	
		3 BARRIO PALERMO			

		4 BARRIO BERMEJAL LOS ALAMOS		
		5 BARRIO MORAVIA		
		6 BARRIO UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		
		7 BARRIO SEVILLA		
		8 BARRIO SAN PEDRO		
		9 BARRIO MANRIQUE CENTRAL 1	4 IDEM JOSE MARIA BRAVO MARQUEZ	24
			5 INSTITUTO TOMAS VILLARRAGA	25
		10 BARRIO CAMPO VALDEZ 1	6 LICEO ATANASIO GIRARDOT	26
		11 BARRIO LAS ESMERALDAS		
		12 BARRIO PIÑUELA		
		13 BARRIO ARANJUEZ	7 COLEGIO DE MARIA	27
			8 COLEGIO EMILIA RIQUELME	28
		14 BARRIO BRASILIA	9 COLEGIO ALVERNIA	29
			10 INSTITUTO TECNICO COMERCIAL SOR TERESA VALSE	30
			11 COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LOURDES	31
		15 BARRIO MIRANDA		
		16 BARRIO JARDÍN BOTÁNICO		
		17 BARRIO PARQUE NORTE		
ZONA 2 NOR-OCCIDENTAL	COMUNA 05 CASTILLA	1 BARRIO TOSCANA	1 LICEO CENTENARIO IGNACIANO	1
		2 BARRIO LAS BRISAS		
		3 BARRIO FLORENCIA	2 IDEM DIEGO ECHAVARRIA MISAS	2
			3 IDEM MAESTRO PEDRONEL GÓMEZ	3
			4 IDEM DIEGO ECHAVARRIA SEGUNDA AGRUPACIÓN	4
		4 BARRIO TEJELO		
		5 BARRIO BOYACÁ	5 CONCENTRACION EDUCATIVA JULIO CESAR GARCIA	5
		6 BARRIO PLAZA DE FERIAS		
		7 BARRIO HECTOR ABAD GÓMEZ	6 CONCENTRACION EDUCATIVA SEBASTIAN DE BELALCAZAR	6
		8 BARRIO BELALCAZAR		
		9 BARRIO GIRARDOT	7 CONCENTRACION EDUCATIVA FELIX DE BEDOUT MORENO	7
			8 COLEGIO PARROQUIAL NUESTRA SEÑORA DEL BUEN CONSEJO	8
			9 COLEGIO FONTAN	9
		10 BARRIO TRICENTENARIO	10 LICEO TRICENTENARIO	10
		11 BARRIO CASTILLA	11 IDEM MARGARITA CORREA DE ESCOBAR	11
			12 IDEM MANUEL JOSE GOMEZ	12
			13 CENTRO EDUCACIONAL DON BOSCO	13
			14 COLEGIO PARROQUIAL SAN JUDAS TADEO	14
		12 BARRIO OLEODUCTO		
		13 BARRIO FRANCISCO ANTONIO ZEA	15 LICEO DEPARTAMENTAL MARÍA MONTESSORI	15
		14 BARRIO ALFONSO LÓPEZ		
		15 BARRIO CEMENTERIO UNIVERSAL		
		16 BARRIO TERMINAL DE TRANSPORTE		
		17 BARRIO CARIBE		
		18 BARRIO EVERFIT		
		19 BARRIO EL PROGRESO		
	COMUNA 06 DOCE DE OCTUBRE			
		1 BARRIO SANTANDER	1 IDEM BARRIO SANTANDER	16
		2 BARRIO 12 DE OCTUBRE 1		
		3 BARRIO 12 DE OCTUBRE 2	2 IDEM DOCE DE OCTUBRE	17
		4 BARRIO PEDREGAL	3 IDEM EL PEDREGAL	18

			4 CENTRO AUXILIAR DE SERVICIOS DOCENTES JOSE MARIA ESPINOSA PRIETO	19
		5 BARRIO LA ESPERANZA	5 EL LICEO ALFREDO COCK ARANGO	20
			6 IDEM GUILLERMO CANO ISAZA	21
			7 IDEM RICARDO RENDON BRAVO	22
		6 BARRIO SAN MARTÍN DE PORRES		
		7 BARRIO KENNEDY		
		8 BARRIO PICACHO	8. COLEGIO PROGRESAR	23
		9 BARRIO PICACHITO		
		10 BARRIO MIRADOR DEL 12		
		11 BARRIO EL PROGRESO 2:		
		12 BARRIO EL TRIUNFO		
	COMUNA 07 ROBLEDO	1 BARRIO UNIVERSIDAD NACIONAL		
		2 BARRIO EL VOLADOR		
		3 BARRIO SAN GERMÁN		
		4 BARRIO LICEO UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		
		5 BARRIO FACULTAD DE MINAS UNIVERSIDAD NACIONAL	1 INSTITUTO TECNICO PASCUAL BRAVO	24
		6 BARRIO PILARICA	2 INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO "I.T.M."	25
		7 BARRIO BOSQUES DE SAN PEDRO		
		8 BARRIO ALTAMIRA	3 COLEGIO BARBARA MICARELI	26
			4 COLEGIO SANTA BERTILLA BOSCARDIN	27
			5 COLEGIO SAN JUAN EUDES	28
		9 BARRIO CÓRDOBA		
		10 BARRIO LÓPEZ DE MESA	7 IDEM LUIS LOPEZ DE MESA	29
		11 BARRIO EL DIAMANTE		
		12 BARRIO AURES 2		
		13 BARRIO AURES 1	8 IDEM JESUS REY	30
		14 BARRIO BELLO HORIZONTE	9 INSTITUTO CONRADO GONZALEZ MEJIA	31
		15 BARRIO VILLA FLORA	10 COLEGIO EXTERNADO PATRIA	32
		16 BARRIO PALENQUE		
		17 BARRIO ROBLEDO	11 COLEGIO SAGRADOS CORAZONES	33
			12 INSTITUTO SAN FERNANDO FERRINI PROGRAMA ICETEX	34
		18 BARRIO EL CUCARACHO		
		19 BARRIO FUENTE CLARA		
		20 BARRIO SANTA MARGARITA		
		21 BARRIO NAZARETH		
		22 BARRIO OLAYA HERRERA		
		23 BARRIO PAJARITO		
		24 BARRIO MONTECARLO		
ZONA 3 CENTRAL- ORIENTAL	COMUNA 08 VILLA HERMOSA:	1 BARRIO VILLA HERMOSA	1 ESCUELA NORMAL NACIONAL DE VARONES	1
		2 BARRIO LA MANSIÓN		
		3 BARRIO SAN MIGUEL	2 INSTITUTO SAN MIGUEL	2
		4 BARRIO LA LADERA		
		5 BARRIO BATALLÓN ATANASIO GIRARDOT		
		6 BARRIO LLANADITAS		
		7 BARRIO LOS MANGOS		
		8 BARRIO ENCISO		
		9 BARRIO SUCRE	3 COLEGIO DE SAN JOSÉ	3
		10 BARRIO EL PINAL	4. IDEM "FÉLIX HENAO BOTERO"	4
		11 BARRIO 13 DE NOVIEMBRE		
		12 BARRIO LA LIBERTAD		
		13 BARRIO VILLA TINA		
		14 BARRIO SAN ANTONIO		

		15 BARRIO LAS ESTANCIAS		
		16 BARRIO VILLA TURBAY		
		17 BARRIO LA SIERRA		
		18 BARRIO SANTA LUCIA		
		19 BARRIO VILLA LILIAN		
	COMUNA 09 BUENOS AIRES	1 BARRIO JUAN PABLO II		
		2 BARRIO DE JESÚS		
		3 BARRIO BOMBONA 2	1 ESCUELA NORMAL FEMENINA LA ANUNCIACION	5
		4 BARRIO LOS CERROS – EL VERGEL	2 IDEM MERCEDITAS GOMEZ MARTINEZ	6
			3 LICEO DE BACHILLERATO UNIVERSIDAD DE MEDELLIN	7
		5 BARRIO ALEJANDRO ECHAVARRÍA	4 LICEO GONZALO RESTREPO JARAMILLO	8
			5 GIMNASIO EDUCATIVO EL TESORO	9
		6 BARRIO CAYCEDO	6 IDEM LEON DE GREIFF	10
		7 BARRIO BUENOS AIRES	7 CONCENTRACIÓN EDUCATIVA FEDERICO OZANAM	11
			8 COLEGIO SANTA MARIA MAZZARELLO	12
			9 ESCUELA NORMAL ANTIOQUEÑA DE SEÑORITAS	13
			10 COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL SAGRADO CORAZON	14
		8 BARRIO MIRAFLORES	11 LICEO ASAMBLEA DEPARTAMENTAL	15
			12 COLEGIO SAGRADO CORAZON DE JESUS MIRAFLORES	16
			13 COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE CHINQUINQUIRA	17
		9 BARRIO CATALUÑA		
		10 BARRIO LA MILAGROSA	14 INSTITUTO INDUSTRIAL ANTONIO MESA NARANJO	18
			15 COLEGIO EUCARISTICO LA MILAGROSA	19
		11 BARRIO GERONA		
		12 BARRIO EL SALVADOR		
		13 BARRIO LORETO		
		14 BARRIO LA ASOMADERA 1		
		15 BARRIO LA ASOMADERA 2	16 COLEGIO LATINO	20
		16 BARRIO LA ASOMADERA 3		
		17 BARRIO 8 DE MARZO		
	COMUNA 10 LA CANDELARIA	1 BARRIO PRADO	1 COLEGIO BAUTISTA CENTRAL	21
		2 BARRIO HOSPITAL SAN VICENTE DE PAUL		
		3 BARRIO JESÚS NAZARENO	2 IDEM TULIO OSPINA	22
		4 BARRIO EL CHAGUALO		
		5 BARRIO ESTACIÓN VILLA		
		6 BARRIO SAN BENITO	3 COLEGIO FRAY RAFAEL DE LA SERNA	23
		7 BARRIO GUAYAQUIL		
		8 BARRIO CORAZÓN DE JESÚS		
		9 BARRIO LA ALPUJARRA	4 COLEGIO JUVENIL ANTIOQUEÑO	24
			5 INSTITUTO METROPOLITANO DE EDUCACION "I.M.E"	25
			6 INSTITUTO DE COMERCIO MINERVA	26
		10 BARRIO CENTRO ADMINISTRATIVO		
		11 BARRIO CALLE NUEVA		
		12 BARRIO EL PERPETUO SOCORRO		
		13 BARRIO COLÓN		
		14 BARRIO LAS PALMAS		
		15 BARRIO BOMBONA 1	7 LICEO NACIONAL FEMENINO	27

			JAVIERA LONDOÑO	
			8 COLEGIO MILITAR JOSÉ MARIA CORDOBA	28
			9 INSTITUTO CERVANTES	29
		16 BARRIO BOSTON	10 CENTRO FORMATIVO DE ANTIOQUIA CEFA	30
			11 INSTITUTO JOSEFA DEL CASTILLO	31
			12 INSTITUTO ANTIOQUIA	32
			13 COLEGIO SALESIANO EL SUFRAGIO	33
			14 LICEO SUPERIOR DE MEDELLIN	34
			15 COLEGIO BOLIVAR	35
			16 CENTRO INTEGRADO DE EDUCACION LOS LIBERTADORES	36
			17 INSTITUTO COLOMBIANO DE BACHILLERATO	37
			18 INSTITUTO INTEGRAL NUEVA GENTE	38
		17 BARRIO LOS ÁNGELES	19 LICEO ALFONSO LOPEZ PUMAREJO	39
			20 COLEGIO MARIA AUXILIADORA	40
		18 BARRIO VILLANUEVA		
		19 BARRIO LA CANDELARIA	21 INSTITUTO CULTURAL ATENAS	41
			22 INSTITUTO AMERICA	42
			23 CENTRO DE DESARROLLO INTEGRADO "CENDI"	43
			24 CENTRO DE ESTUDIOS ESPECIALIZADOS "CESDE"	44
		20 BARRIO SAN DIEGO		
ZONA 4 CENTRO-OCCIDENTAL	COMUNA 11 LAURELES	1 BARRIO CARLOS RESTREPO	1 INSTITUTO JORGE ROBLEDO	1
		2 BARRIO SURAMERICANA	2 LICEO NACIONAL MARCO FIDEL SUAREZ 1 AGRUPACIÓN	2
			3 LICEO MARCO FIDEL SUAREZ AGRUPACIÓN 2	3
			4 COLEGIO SAN IGNACIO DE LOYOLA	4
		3 BARRIO NARANJAL		
		4 BARRIO SAN JOAQUÍN		
		5 BARRIO CONQUISTADORES:		
		6 BARRIO UPB	5 COLEGIO UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	5
		7 BARRIO BOLIVARIANA	6 INSTITUTO MIGUEL DE UNAMUNO	6
		8 BARRIO LAURELES	7 LICEO LUCRECIO JARAMILLO VÉLEZ	7
			8 COLEGIO BETHLEMITAS	8
			9 COLEGIO HISPANO	9
			10 COLEGIO ANGLO ESPAÑOL	10
		9 BARRIO LAS ACACIAS		
		10 BARRIO LA CASTELLANA	11 COLEGIO SANTA CLARA DE ASIS	11
			12 INSTITUTO COLOMBO VENEZOLANO	12
			13 COLEGIO CORAZONISTA	13
		11 BARRIO LORENA		
		12 BARRIO EL VELODROMO	14 COLEGIO JESUS MARIA	14
		13 BARRIO ESTADIO	15 COLEGIO AGUSTINIANO DE SAN NICOLAS	15
		14 BARRIO LOS COLORES	16 COLEGIO CALASANZ FEMENINO	16
		15 BARRIO CUARTA BRIGADA		
		16 BARRIO EUROPA NUEVA		
		17 BARRIO ATANASIO GIRARDOT		
	COMUNA 12 LA AMÉRICA:	1 BARRIO FERRINI		
		2 BARRIO CALAZANS	1 COLEGIO CALASANZ	17
			2 INSTITUTO SAN FERNANDO FERRINI	18
		3 BARRIO LOS PINOS		

		4 BARRIO LA AMÉRICA	3 IDEM CARMELITA ARCILA	19
			4 LICEO SANTA ROSA DE LIMA	20
			5 LICEO SALAZAR Y HERRERA	21
			6 COLEGIO DE LA PRESENTACION MEDELLIN	22
		5 BARRIO LA FLORESTA	7 LICEO CONCEJO DE MEDELLIN	23
		6 BARRIO SANTA LUCÍA	8 LICEO LOLA GONZALEZ	24
		7 BARRIO EL DANUVIO	9 COLEGIO SANTA TERESITA	25
		8 CAMPO ALEGRE	10 IDEM SAMUEL BARRIENTOS RESTREPO	26
		9 SANTA MÓNICA		
		10 CRISTOBAL COLÓN		
		11 SIMÓN BOLIVAR		
		12 SANTA TERESITA	11 COLEGIO ATENEO HORIZONTE	27
		13 CALASANZ P.A.		
	COMUNA 13 SAN JAVIER	1 EL PESEBRE		
		2 BLANQUIZAL		
		3 SANTA ROSA DE LIMA		
		4 LOS ALCÁZARES	1 COLEGIO TERESIANO NUESTRA SEÑORA DE LA CANDELARIA	28
		5 METROPOLITANO		
		6 LA PRADERA		
		7 JUAN XXIII		
		8 SAN JAVIER 2		
		9 SAN JAVIER 1		
		10 20 DE JULIO		
		11. BELENCITO		
		12 BETANIA		
		13 EL CORAZÓN		
		14 LAS INDEPENDENCIAS	2 COLEGIO NUESTRA MADRE DE MERCEDES	29
		15 NUEVOS CONQUISTADORES		
		16 EL SALADO		
		17 EDUARDO SANTOS		
		18 ANTONIO NARIÑO		
		19 EL SOCORRO		
		20 LA GABRIELA		
ZONA 5 SUR- ORIENTAL	COMUNA 14 POBLADO	1 COLOMBIA		
		2 SIMESA		
		3 VILLA CARLOTA		
		4 CASTROPOL		
		5 LALINDE		
		6 LAS LOMAS 1		
		7 LAS LOMAS 2	1 INSTITUTO MUSICAL DIEGO ECHAVARRÍA	1
			2 COLEGIO LA GRAN COLOMBIA	2
		8 ALTOS DEL POBLADO		
		9 EL TESORO	3 COLEGIO MARIMOUNT	3
			4 COLEGIO MADRE ANTONIA CERINI	4
			5 COLEGIO COLOMBO BRITANICO	5
			6 COLEGIO NUESTRA SEÑORA DELA PROVIDENCIA	6
		10 LOS NARANJOS		
		11 LOS BALSOSO 1	7 COLEGIO SANTA MARÍA DEL ROSARIO	7
		12 SAN LUCAS	8 COLEGIO MONTESSORI	8
			9 COLEGIO SAN LUCAS	9
			10 COLEGIO JOSÉ MARÍA BERRÍO	10
		13 ELDIAMANTE		
		14 EL CASTILLO		
		15 LOS BALSOS 2	11 COLEGIO DE LA COMPAÑÍA DE MARÍA LA ENSEÑANZA	11
			12 INSTITUTO PARRA PARIS	12
			13 GIMNASIO LOS PINARES	13
		16 ALEJANDRÍA		

		17 LA FLORIDA		
		18 EL POBLADO	14 COLEGIO PALERMO SAN JOSÉ	14
		19 MANILA		
		20 ASTORGA		
		21 PATIO BONITO	15 INEM JOSÉ FELIX DE RESTREPO	15
		22 LA AGUACATALA	16 COLEGIO SAN JOSÉ DE LAS VEGAS	16
		23 SANTA MARÍA DE LS ÁNGELES	17 COLEGIO LOS ALMENDROS	17
ZONA 6 SUR- OCCIDENTAL	COMUNA 15 GUAYABAL	1 EL RODEO		
		2 TENCHE		
		3 TRINIDAD	1 LICEO BENJAMIN HERRERA	1
		4 SANTA FE	2 COLEGIOS SANTOS ÁNGELES CUSTODIOS	2
		5 SHELLMAR	3 LICEO CRISTO REY	3
		6 AEROPARQUE JUAN PABLO II		
		7 CAMPO AMOR	4 CONCENTRACIÓN EDUCATIVA LA SALLE CAMPO AMOR	4
		8 NOEL		
		9 CRISTO REY	5 IDEM SANTO ÁNGEL	5
		10 GUAYABAL	6 CONCENTRACIÓN EDUCATIVA JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ	6
		11 LA COLINA		
	COMUNA 16 BELÉN	1 FÁTIMA	1 LICEO FEMENINO SOFÍA OSPINA DE NAVARRO	7
		2 ROSALES		
		3 BELEM	2 INSTITUTO YERMO Y PARRES	8
			3 LICEO MONTINI	9
		4 GRANADA	4 LICEO SAN RAFAEL	10
			5 COLEGIO SAN JUAN BOSCO	11
		5 SAN BERNARDO	6 LICEO ANTONIO NARIÑO	12
		6 LAS PLAYAS	7 LICEO OCTAVIO HARRY	13
			8 COLEGIO LA INMACULADA	14
		7 DIEGO ECHAVARRÍA		
		8 LA MOTA		
		9 LA HONDONADA		
		10 EL RINCÓN		
		11 LOMA DE BERNAL	9 INSTITUTO SAN CARLOS	15
			10 INSTITUTO PARE MANYANET	16
		12 LA GLORIA		
		13 ALTAVISTA		
		14 LA PALMA		
		15 LOS ALPES		
		16 LAS VIOLETAS		
		17 LAS MERCEDES	11 LICEO COMERCIAL HORACIO MUÑOZ SUESÚN	17
		18 NUEVA VILLA DE ABURRA	12 INSTITUTO INDUSTRIAL PEDRO JUSTO BERRÍO	18
		19 MIRAVALLE	13 CONCENTRACIÓN EDUCATIVA JUAN MARÍA CÉSPEDES	19
		20 EL NOGAL		
		21 CERRO NUTIBARA		
TOTAL 6	TOTAL 16	TOTAL	TOTAL 174	174

Tomado de Mapa Educativo de Medellín
EDUCAME 2002

APÉNDICE C

PRIMERA VERSIÓN CUESTIONARIO CONCEPTO DEL ESTUDIANTE

Apreciado alumno: La presente investigación tiene como objetivo estudiar los factores que ayudan a formar mejores ciudadanos. Para alcanzar este objetivo tu opinión es muy importante. **No es necesario que coloques tu nombre** por lo cual puedes contestar libremente y de manera totalmente sincera. El presente cuestionario consta de dos partes.

PRIMERA PARTE

El propósito de esta primera parte es conocer tu opinión respecto a la educación que has recibido en el hogar, en la institución educativa y en la iglesia.

INSTRUCCIONES: Tus respuestas deberán describir honestamente tu percepción general respecto al **HOGAR** donde has vivido, la **ESCUELA** o instituciones educativas donde has estudiado y la **IGLESIA** a la cual has pertenecido.

Lee cuidadosamente cada expresión y coloca tu respuesta así: Debajo de donde dice HOGAR, en la columna de la izquierda que dice "COMO ES", di, según tu percepción general, *cómo es* el hogar donde has vivido, luego en la columna de la derecha, que dice "COMO DEBE SER", di, según tu opinión, *como debe ser* el hogar donde has vivido. Luego has lo mismo pero pensando en las instituciones educativas (ESCUELA) donde has estudiado y luego en la IGLESIA a la cual has pertenecido.

Responde de acuerdo a la siguiente escala:

- 1= Nunca
- 2= Muy pocas veces
- 3= La mayoría de las veces
- 4= Siempre

		HOGAR		ESCUELA		IGLESIA	
		COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER
No.	<i>EJEMPLO: Se fomenta el deporte</i>	2	3	4	4	1	2
1	Cada uno está dispuesto a salir en defensa de los demás						
2	Se trabaja duro para salir adelante						
3	Se valora y se respeta lo que los otros hacen						
4	Hay disposición para el dialogo						
5	Se trata a los otros con amabilidad y respeto						
6	Se dedica tiempo y recursos para ayudar a personas necesitadas						
7	Los miembros se ayudan mutuamente						
8	Se valora la opinión de cada uno de sus miembros						
9	Hay insultos y peleas						
10	Existe un ambiente de rivalidad						
11	Las personas que ejercen autoridad cumplen con sus compromisos y deberes						
12	Las personas que ejercen autoridad son puntuales						
13	Las personas que ejercen autoridad dicen mentiras						
14	Las personas que ejercen autoridad son correctas						
15	Las personas que ejercen autoridad practican las cosas buenas que exigen de los demás						
16	Las personas que ejercen autoridad practican las cosas indebidas que prohíben a los demás						

Continúa en la siguiente página →

		HOGAR		ESCUELA		IGLESIA	
		COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER
Recuerda la clave para contestar: 1= Nunca 2= Muy pocas veces 3= La mayoría de las veces 4= Siempre							
No.							
17	Las personas que ejercen autoridad piden a los demás hacer cosas que saben que son incorrectas						
18	Las personas que ejercen autoridad inspiran a los demás a hacer lo bueno						
19	Las personas que ejercen autoridad hacen cosas para proteger el medio ambiente						
20	Las personas que ejercen autoridad ayudan a quienes tienen necesidades o problemas						
21	Las personas que ejercen autoridad se burlan de quienes tienen defectos						
22	A las personas que ejercen autoridad les gusta asistir a la iglesia						
23	Las personas con autoridad son un modelo de cortesía						
24	Se enseña a admirar personajes que se destacan por su bondad						
25	Se responsabiliza a cada uno por sus actos						
26	Se enseña a distinguir lo bueno de lo malo						
27	Se permite a los menores desempeñar algunas labores o responsabilidades						
28	Se inculca ayudar a cualquier persona con necesidad						
29	Se fomenta el espíritu de colaboración entre los miembros						
30	Se enseña el respeto a los superiores						
31	Se enseña el respeto a las leyes de la nación						
32	Se fomenta la lealtad a Dios						
33	Se enseña a abstenerse de lo que es perjudicial para la salud						
34	Lo incorrecto es recriminado o castigado						
35	Se explica el porqué de los castigos o sanciones						
36	Los castigos o sanciones son acordes con las faltas cometidas						
37	Se humilla al que comete una falta						
38	Hay libertad para decidir y actuar						
39	Se hacen demasiadas prohibiciones						
40	Se obedece por temor a ser castigado o sancionado						
41	Se obedece por convencimiento personal de que eso es lo mejor						
42	Se entiende la razón de ser de las normas						
43	Las normas son claras						
44	Se conocen las consecuencias de faltar a las normas						
45	Se elogia la observancia de las normas						

SEGUNDA PARTE

La segunda parte tiene el propósito de buscar la razón por la cual hacemos lo que hacemos.

Continúa en la siguiente página →

INSTRUCCIONES: Tus respuestas deben ser totalmente honestas y describir tu experiencia personal. No es necesario que demores mucho respondiendo a cada declaración. Tu primera respuesta es la mejor. Contesta colocando una X sobre la casilla correspondiente de acuerdo a la siguiente escala:

- 1= Totalmente en desacuerdo
- 2= Tiendo a estar en desacuerdo
- 3= Tiendo a estar de acuerdo
- 4= Totalmente de acuerdo

EJEMPLO: <i>Platicar con mis amigos es una actividad agradable</i>	1	2	3	4
1. Recuerdo "haberme hecho el enfermo" para librarme de algo	1	2	3	4
2. Yo sé lo que es debido, así que puedo hacer lo que es mejor	1	2	3	4
3. Con frecuencia rehusó hacer lo que sé que es correcto	1	2	3	4
4. Hago lo que debo hacer, aunque mis amigos me rechacen por eso	1	2	3	4
5. Frecuentemente insisto en hacer las cosas a mi manera, aún cuando sienta que puedo estar equivocado	1	2	3	4
6. Nunca he tenido la sensación de que alguien me cae muy mal	1	2	3	4
7. Estoy completamente decidido a cambiar lo que me impida hacer lo que es debido	1	2	3	4
8. Encuentro difícil disfrutar al hacer los quehaceres diarios	1	2	3	4
9. Soy un ejemplo de completa dedicación al deber	1	2	3	4
10. Reconozco que no quiero ayudar cuando sé que debo hacerlo	1	2	3	4
11. A veces trato de vengarme en vez de perdonar y olvidar	1	2	3	4
12. Me mantengo firme de parte de lo que es correcto	1	2	3	4
13. Me resisto a establecer valores en mi vida para sentirme libre de ser quien soy	1	2	3	4
14. Respondo gustosamente y sin vacilar cuando algo se requiere de mí.	1	2	3	4
15. Estoy cansado de que las personas que están sobre mí traten de mostrarme una mejor manera de hacer las cosas	1	2	3	4
16. Nunca me molesto cuando alguien me pide devolverte un favor	1	2	3	4
17. Estoy completamente decidido a hacer lo que sé que es debido	1	2	3	4
18. Tengo problemas para distinguir lo correcto de lo incorrecto	1	2	3	4
19. Fácilmente puedo distinguir entre lo que es bueno y lo que es mejor	1	2	3	4
20. Me molesta cuando los que tienen autoridad insisten en que haga las cosas a su manera	1	2	3	4
21. A veces me siento resentido cuando las cosas no salen a mi manera	1	2	3	4
22. Yo abiertamente defiendo lo que es correcto	1	2	3	4
23. Me rebelo cuando alguien me habla acerca de lo que yo debería hacer	1	2	3	4
24. Cuando hago algo mal, inmediatamente lo reconozco y lo corrijo	1	2	3	4
25. Tengo miedo de lo que otros puedan pensar si hago lo que debería	1	2	3	4
26. Casi nunca he sentido el impulso de insultar a alguien	1	2	3	4

TERCERA PARTE

En esta sección debes completar los datos personales y familiares que se te solicitan. Según sea necesario tacha o escribe en letra clara la respuesta correcta sobre los espacios correspondientes.

DATOS PERSONALES:

Pertenezco al género: femenino masculino . Mi edad es de años.

Pertenezco a la religión:

DATOS FAMILIARES:

La mayor parte de mi vida he vivido con: mis dos padres solo con mi mamá solo con mi papá con mis abuelos con otros familiares con otras personas .

Mis padres: viven juntos separados mamá no es casada otra respuesta

Mis dos padres trabajan fuera de la casa solo mi papá trabaja fuera de la casa

Mi mamá terminó una carrera profesional: sí no mi papá terminó una carrera profesional: sí no

La religión de mis padres es: mamá papá

APÉNDICE D

INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE PERTINENCIA Y CLARIDAD

De manera muy cordial estamos solicitando su opinión profesional sobre la **pertinencia** y **claridad** de los ítemes del instrumento que aparece a continuación.

Para el presente análisis se debe tener en cuenta que, **pertinencia** se refiere a si el ítem sirve o es adecuado para describir las variables que se especifican en este instrumento, es decir, si viene al caso o no; y **claridad** tiene que ver con la facilidad para entender lo que el ítem quiere decir.

Los ítemes están agrupados de acuerdo a las variables que pretenden medir: ambiente, modelaje, enseñanza y disciplina; para calificarlos tenga en cuenta la definición de cada una de ellas.

La escala para calificar la pertinencia y la claridad de los ítemes es de 1 a 5, correspondiendo 1 a lo *menos* pertinente y claro y 5 a lo *más* pertinente y claro. Por favor lea cada ítem y escriba en la columna "P", que se refiere a pertinencia, el número de uno a cinco que representa mejor su opinión; luego haga lo mismo en la columna "C" que se refiere a claridad.

Siéntase libre para sugerir los cambios que considere necesarios colocando su sugerencia en la columna que dice **observaciones**.

Muchas gracias por su colaboración

No	AMBIENTE: Se define como las condiciones de confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano que se viven en un contexto determinado.	P	C	OBSERVACIONES
1	Cada uno está dispuesto a salir en defensa de los demás	45	46	-Mejor debería decir: Hay manifiesta disposición de salir en defensa unos de otros -Me parece que no hay congruencia entre los ítemes: Cual es la temática?
2	Se trabaja duro por el bienestar de todos	44	41	-Sería mejor decir "duramente o fuertemente" -Sería mejor: Se tiene o se manifiesta interés por el bienestar de todos. -No se si sea mejor otra palabra que no sea duro.
3	Se valora y se respeta lo que los otros hacen	48	50	-Me parece que las afirmaciones 3 y 6 son relacionadas mas con la idea de servicio, que con la de ambiente como la defines -La 3 y la 8 son iguales?
4	Hay disposición para dialogar sobre lo que le suceda a cada uno de los demás	49	44	-Sería mejor : ..lo que suceda" a los miembros del grupo" -Eliminar "sobre lo que suceda a cada uno de los demás" -Debería decir se dispone de los medios y las oportunidades para dialogar etc. -Debe decir sucede y no suceda. -Sería mejor decir ...lo que le suceda a los demás.

5	Se trata a los otros con cariño y amabilidad	47	45	-Sería mejor: Se trata a los otros con respeto y amabilidad -Sería mejor: Amabilidad y respeto -Cambiar otros por demás.
6	Se dedica tiempo y recursos para ayudar a personas necesitadas	47	49	-
7	Los miembros se ayudan mutuamente cuando tienen necesidades y problemas	49	50	-Eliminar: cuando tienen necesidades y problemas.
8	Se valora y se tiene en cuenta la opinión de cada una de las personas que la integran	49	45	-Qué integran que? -Integran a quien? -Qué integran que? -Dejar uno solo o se valora o se tiene en cuenta. -Qué integran que?
9	Hay insultos y peleas	48	48	
10	Existe un ambiente de rivalidad	48	48	
	MODELAJE: Se define como la manera de ser de las personas con autoridad, en cuanto a su confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, benevolencia y espíritu ciudadano.	P	C	OBSERVACIONES
11	Las personas con autoridad cumplen con sus compromisos	48	46	Agregar: "Y deberes" De la 11 a la 23 cambiar las personas con autoridad por los mayores, las personas con ascendencia, los dirigentes, los mentores, el personal de la institución. De la 11 a la 23 cambiar por las personas que ostentan autoridad, las autoridades
12	Las personas con autoridad son puntuales	47	46	¿Las personas puntuales tienen autoridad?
13	Las personas con autoridad dicen mentiras	44	42	Se puede decir lo mismo de otro modo -Ponerlo en sentido positivo son veraces -No debería ser: "No dicen mentiras" -Ya es obvio que van a decir no.
14	Las personas con autoridad les gusta hacer lo que es correcto	49	45	Pienso que a uno le puede gustar algo pero no hacerlo. -Hacer lo correcto....Qué es lo correcto? -Mejor:... hacen lo que es correcto. -Les gusta?
15	Las personas con autoridad practican las cosas buenas que exigen a los demás	46	43	Cuales cosas? -Mejor: Exigen de los demás.
16	Las personas con autoridad practican las cosas indebidas que prohíben a los demás	48	43	Cuales cosas -De la 15 y 16 especificar qué cosas.
17	Las personas con autoridad piden a los demás hacer cosas que saben que son incorrectas	46	47	Cambiar : Hacer cosas por realizar actividades

18	Las personas con autoridad inspiran a los demás a hacer lo bueno	49	48	
19	Las personas con autoridad hacen cosas para proteger el medio ambiente	48	46	-Hacen cosas? Le falta claridad -Creo que debes puntualizar la palabra cosas, busca un sinónimo.
20	Las personas con autoridad ayudan a quienes tienen necesidades o problemas	48	48	
21	Las personas con autoridad les gusta burlarse de quienes tienen defectos	47	43	-Sería mejor: Se burlan -En vez de: les gusta burlarse de... Coloca respetan a... -Ver la observación de la pregunta 14 -Debería decir: A las personas... -Agregar A al principio
22	Las personas con autoridad les gusta asistir a la iglesia	48	43	-Cabe dentro de esta variable la iglesia?. -También debería decir a las personas... -Gustar ir, pero van?. Va pero le gusta ir? - Agregar A al principio
23	Las personas con autoridad son un modelo de cortesía	50	48	-Modelo me parece muy absoluto. Modelo parece ser algo idealizado
	ENSEÑANZA: Se define como la manera en que la confiabilidad, el respeto, la responsabilidad, la justicia, la benevolencia y el espíritu ciudadano hacen parte de los contenidos que se imparten en un sistema educativo determinado.	P	C	OBSERVACIONES -Cambiar hacen por son
24	Se enseña a admirar personajes que se destacan por su bondad	48	47	-Mejor: se admiran a personajes..... -Agregar después de la palabra se, la palabra nos
25	Cada persona tiene que responsabilizarse por sus actos	43	49	Reformular -Mejor: Se responsabilizar a cada uno por sus actos
26	Se enseña a distinguir lo bueno de lo malo	47	48	-Mejor: Se hace distinción....
27	Se permite a los menores desempeñar algunas labores o responsabilidades	48	47	Mejor: Hay oportunidades para los menores -En dónde?
28	Se inculca ayudar a cualquier persona con necesidad	50	49	De la 28 a la 33 utilizar frases como: Se consideran tópicos, temas; se discuten sobre los beneficios de; se ventilan A quién? AL niño, al adolescente, al maestro.
29	Se fomenta el espíritu de colaboración entre los miembros	46	49	-Queda mejor en ambiente -Eliminar entre los miembros -Miembros de qué.
30	Se enseña el respeto a los superiores	47	47	-Los superiores son autoridades? -Qué tal a los inferiores -30 al 33 estos ítemes están generalizados, no se define a quién.

31	Se enseña el respeto a las leyes de la nación	50	50	
32	Se fomenta la lealtad a Dios	43	49	Dios, esta incluido en esta variable.
33	Se enseña a abstenerse de lo que es perjudicial para la salud	49	50	
	DISCIPLINA: Se define como la manera en que la confiabilidad, el respeto, la responsabilidad, la justicia, la benevolencia y el espíritu ciudadano se manifiestan en un reglamento y en la forma como este se aplica.	P	C	OBSERVACIONES
34	Lo incorrecto es recriminado o castigado	49	48	-Recriminar no es sinónimo de castigar; - Sería mejor sancionado por castigado. -Cambia castigado por sancionado
35	Se explica el porqué de los castigos y sanciones	49	49	Excelente
36	Se aplican castigos duros	45	43	-Cambiar duros por severos y castigos por disciplina -Cambiar duros por severos -Qué sería duro? -No me gusta duros busca un sinónimo -Cambia castigos por sanciones.
37	Se humilla al que comete una falta	49	50	
38	Hay libertad para decidir y actuar	48	48	
39	Se hacen demasiadas prohibiciones	49	47	
40	Se obedece por temor a ser castigado	46	49	
41	Se obedece por convencimiento de que es lo mejor	49	47	-Mejorar la redacción
42	Se entiende la razón de ser de todas las normas	49	48	-Ojo Con la palabra todas
43	Las normas son claras	50	49	
44	Se conocen las consecuencias de faltar a las normas	49	48	-Agregar un item 45 que diga se encomia la observancia de las normas. -Agrega una pregunta 45 que diga el castigo es acorde a la falta cometida

Si desea haga alguna observación final sobre el instrumento:

Nombre del evaluador _____

APENDICE E

GUIA PARA LA ADMINISTRACION DE LA PRUEBA

Para la persona encargada de aplicar el cuestionario:

Por favor siga cuidadosamente estos pasos progresivos Para asegurar la uniformidad de las condiciones de la prueba:

Paso 1: Salude amablemente a los estudiantes y espere hasta que todos estén acomodados.

Paso 2: Lea lo siguiente:

Estamos realizando una investigación sobre las causas y los efectos de las acciones de las personas y porque en la sociedad hay tantos problemas. Reconociendo la importancia de la opinión de los jóvenes, ustedes han sido elegidos para participar en esta investigación.

Voy a entregarle a cada uno una copia del cuestionario que estamos utilizando, por favor recíbalo y **espere que se le den las instrucciones Para iniciar** (enfatique esto).

Paso 3: Entregue los cuestionarios y:

a. Lea con los estudiantes la introducción que se encuentra en al Parte superior del cuestionario, haga énfasis en lo que esta en negrita.

b. Lea con los estudiantes la explicación e instrucciones contenidas en el cuestionario Para contestar cada una de sus tres Partes, enfatique las Partes que están señaladas, una vez termine de explicar anuncie que si alguien tiene dificultades en alguna sección o pregunta, levante la mana y se le brindara ayuda, dígaes que sigan al pie de la letra las instrucciones al iniciar cada sección.

De la orden Para iniciar su desarrollo.

Paso 4: Observe a los estudiantes para estar seguro que están avanzando en la solución del cuestionario.

Si los alumnos tienen preguntas, contéstelas lo mejor que pueda, pero por favor no influya en sus respuestas. Recoja los cuestionarios tan pronto como los estudiantes terminen. Debe estar seguro de haber recogido todos los cuestionarios entregados.

A la persona que administro el cuestionario: Muchas gracias por tomar de su valioso tiempo Para administrar este cuestionario

APENDICE F

GUIA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS

Prueba piloto

1) Las dos primeras variables son: nc= numero de cuestionario

ti= tipo de institución: 1 = Adventista, 2 Publica, 3= Privada religiosa, 4= Privada no religiosa

2). Preguntas 1 al 10: Hablan sobre como es y como debe ser el clima del hogar, la escuela y la iglesia. Por lo tanto los códigos deben ser así: c = como, e = es, c = clima, h = hogar y c= como, d = debe, s= ser, h= hogar y el numero de la pregunta; estos son los códigos básicos solo cambiara el numero y si se trata de hogar, escuela o iglesia. Deben quedar así: cech1, cdsch1; cece1, cdsce1; ceci1, cdsci1;.... se sigue esta secuencia cambiando los números hasta la pregunta lo.

Preguntas 11 al 23: Básicamente igual a las anteriores excepto que en vez de hablar de clima hablan de modelaje y por lo tanto la ultima c se cambia por m así: cemh11, cdsmh11; ceme11, cdsme11; cemi11, cdsmi11.... se sigue esta secuencia cambiando los números hasta la pregunta 23.

Preguntas 24 al 33: se sigue el mismo modelo excepto que aquí en vez de hablar de modelaje habla de enseñanza y por lo tanto la m debe ser cambiada por una e así: ceeh24, cdseh24; ceee24, cdsee24; ceei24, cdsei24... se sigue esta secuencia cambiando los números hasta la pregunta 33

Preguntas 34 a la 45: se sigue el mismo modelo excepto que aquí en vez de hablar de enseñanza habla de disciplina y por lo tanto la e de escuela debe ser cambiada por una d así: cedh34, cdsdh34; cede34, cdsde34; cedi34, cdsdi34... se sigue esta secuencia cambiando los números hasta la pregunta 45

3). Las siguientes preguntas deben ser recodificadas = 9, 10, 13, 16, 17, 21, 37,39, 40. Cada uno de estos ítemes recodificadas debe reemplazar al original y se le debe agregar una r después de su respectivo numero Para su identificación como recodificados. Los antiguos valores deben ser cambiados así: 1 Por 4, 2 por 3, 3 por 2 y 4 por 1.

4), Una vez completado el anterior trabajo se debe proceder a restar de las variables que inician con ce (como es) las variables que inician con cds (como debe ser) Para formar las variables de las respuestas reales cuya primera letra será c Para las lo primeras preguntas que se refieren al clima, m Para las preguntas 11 al 23 que se refieren al modelaje, e Para las preguntas 24 al 33 que se refieren a la enseñanza y d Para las preguntas 34 al 45 que se refieren a la disciplina; la segunda letra será la h si se trata del hogar, e si se trata de la escuela, i si se trata de la iglesia; Por ultimo debe ir el numero de cada pregunta. Ejemplo: ch1, ce1, ci1, ch2, ce2, etc, hasta la di45.

5). Finalizando el trabajo anterior se procede a introducir a la base de datos la sección de la encuesta identificada como "segunda parte" de acuerdo con los siguientes códigos: vica y su respectivo número, para referirse a las preguntas del cuestionario de la virtud que se refieren al carácter; vico y su respectivo número para referirse a aquellas preguntas que se refieren a la conducta y apar para aquellas preguntas que miden la apariencia. Así: apar1, vico2, vico3, vico4, vico5, apar6, vica6, vica8, vica9, vica10, apar11, vica12, vico13, vico14, vica15, apar16, vica17, vica18, vica19, vico20, apar21, vico22, vico23, vico24, vica25, apar26.

De esta parte se deben recodificar los siguientes ítems 1,3,5,8,10, 11,13,15, 18, 20, 21, 23, 25. Los ítems recodificados deben reemplazar a los originales y a su código se le debe agregar la letra r al final para identificarlos como recodificados. Los antiguos valores se deben cambiar así: 1 por 4, 2 por 3, 3 por 2 y 4 por 1.

6). Por último se introducen los datos demográficos así:

Colegio 1 Secundaria José Ma. Morelos
 2 ISAR
 3 Secundaria Serafín Peña
 4 Preparatoria UM
 5 Preparatoria IGES

Genero 1 Femenino
 2 Masculino

Edad:

Religión 1 Adventista
 2 Católico
 3 Otra

La mayor parte de mi vida he vivido con (vidacon)

1 Mis dos padres
2 Solo mamá
3 Solo papá
4 Abuelos
5 Otros familiares
6 Otras personas

Estado civil de mis padres (escipa)

1 Casados
2 Separados o divorciados
3 Madre soltera
4 Padre viudo
5 Padre viuda
6 Ambos murieron

Trabajo de los padres (trapa)

- 1 Los dos padres trabajan fuera de la casa
- 2 Solo el padre trabaja fuera de la casa
- 3 Solo la madre trabaja fuera de la casa

Nivel educativo de los padres (niepa)

1. Ambos son profesionales
2. Solo el padre es profesional
3. Solo la madre es profesional
4. Ninguno es profesional

Religión de los padres (relpa)

1. Ambos adventistas
2. Ambos católicos
3. Adventista y otra
4. Otra no mixta
5. Otra mixta

APENDICE G

GUIA PARA ELABORAR LA BASE DE DATOS DEFINITIVA

A. Creación de la base de datos

1) Las cuatro primeras variables que deben introducirse a la base de datos son: nc= numero de cuestionario, institu= Institución: ti= tipo de institución: 1 Publica, 2= Privada religiosa, 3= Privada no religiosa. zonge= Zona geográfica: 1: Zona nororiental, 2: Zona nor occidental, 3: Zona centro oriental, 4: Zona centro occidental 5: Zona sur oriental, 6: Zona sur occidental

2). En segundo lugar se introducen los datos de la sección del cuestionario general denominada *primera Parte* la cual consta de 28 preguntas que indagan sobre como es y como debe ser el clima del hogar, la escuela y la iglesia. Por lo tanto los códigos deben ser así: c = como, e = es, c = clima, h = hogar y c = como, d = debe, s = ser, h = hogar y el numero de la pregunta; estos son los códigos básicos Para esta sección, pero cambiara la ultima letra si el ítem se aplica al hogar, escuela o iglesia y también cambiaran los números. Las variables en la base de datos quedaran de la siguiente manera: cech, cdsch, Para las preguntas 1,4,5,6,7,9,10,12,13,15,16,18,19,23,24,27. cece, cdsce, Para las preguntas 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,19,20,21,23,24,25,26,28. ceci, cdsci Para las preguntas 1,2,3,4,5,6,12,13,14,16,19,21,22,25,26,28.

3). En tercer lugar se procede a introducir a la base de datos la sección de la encuesta identificada como *segunda Parte* de acuerdo con los siguientes códigos: vica y su respectivo numero, Para referirse a las preguntas del cuestionario de la virtud que se refieren al carácter: vico y su respectivo numero Para referirse a aquellas preguntas que se refieren a la conducta y apar Para aquellas preguntas que miden la apariencia. Así: aPor1, vico2, vico3, vic4, vico5, apar6, vica6, vica8, vica9, vica10, apar11, vica12, vico 13, vic14, vica15, aPor16, vica17, vica18, vica19, vico20, apar21, vic22, vic23, vic24, vica25, apar26.

4). En cuarto lugar se introducen los datos de las variables predictoras ubicadas en la sección final del instrumento y denominada *datos demográficos*. Así:

Genero 1 Femenino
 2 Masculino

La *mayor Parte* de mi vida he vivido con (vivocon) 1

Mis dos padres
2 Con uno de mis padres
3 Con personas diferentes a mis padres

B. Modificaciones

1). De la sección denominada *primera Parte* las siguientes preguntas deben ser recodificadas, sin importar el código que la anteceda = 7, 8, 11,17. Cada uno de estos ítemes recodificados debe conformar una nueva variable que debe agregarse a la base de datos y se le debe añadir la letra r después de su respectivo numero Para su identificación como recodificados. Los antiguos valores deben ser cambiados así: 1 Por 4, 2 por 3, 3 por 2 y 4 por 1.

2). De la sección denominada segunda Parte, se deben recodificar los siguientes ítemes 1, 3, 5, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 23, 25. Los ítemes recodificados deben introducirse a la base de datos como nuevas variables y a su código se le debe agregar la letra r al final Para identificarlos como recodificados. Los antiguos valores se deben cambiar así: 1 por 4, 2 Por 3, 3 por 2 y 4 por 1.

4), Por ultimo, de la sección denominada *primera Parte*, se debe proceder a restar de las variables que inician con ce (como es) las variables que inician con cds (como debe ser) Para formar las variables de las respuestas reales de los estudiantes sobre el clima del hogar, la escuela y la iglesia. La primera letra de estas nuevas variables será la c, la segunda letra será la h si se trata del hogar, e si se trata de la escuela. i si se trata de la iglesia; por ultimo debe ir el numero de cada pregunta. Ejemplo: ch1, ce1, ci1, ce2, ci2, etc, hasta la ci28. En esta Parte se debe tener presente trabajar con las variables recodificadas, donde sea necesario.

APÉNDICE H

ANÁLISIS DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Hogar

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.674
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2164.262
df	990
Sig.	.000

Component Matrix

	Component		
	1	2	3
CH8	.616		
MH12	.603		
MH14	.561		
MH11	.532		
MH20	.531		
CH6	.510		
DH43	.504		
EH29	.480		
MH22	.470		
MH15	.468		
CH7	.465		
MH23	.438		
EH28	.428		
CH3	.416		
CH9	.411		
MH19	.409		
MH13			
EH33			
EH25			
CH5			
CH10			
DH42			
MH21			
MH18			
CH4			
EH31			
EH26			
DH35			
DH41			
EH24			
CH1			
EH30			
DH44		-.548	
DH40		.420	
DH39		.404	
DH34			
MH16			
MH17			
DH36			
EH27			
DH38			.458
DH45			.441
DH37			.414
EH32			
CH2			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 3 components extracted.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CH3	-8.7842	58.6886	.3103	.8120
CH6	-8.6053	55.8910	.4614	.8023
CH7	-8.8789	57.1863	.4529	.8034
CH8	-8.9421	55.3670	.5308	.7978
CH9	-8.8368	57.8198	.3314	.8112
MH11	-8.9105	55.7221	.5493	.7973
MH12	-8.8737	56.1215	.5012	.8001
MH14	-8.8632	55.6108	.5109	.7992
MH15	-8.9684	56.4329	.4058	.8063
MH19	-8.6895	57.9824	.3391	.8104
MH20	-8.8474	55.3893	.4792	.8010
MH22	-8.9053	57.2608	.4008	.8064
MH23	-8.9368	57.6891	.3472	.8100
EH28	-9.1263	58.8834	.3069	.8120
EH29	-9.1105	57.8554	.3645	.8087
DH43	-9.2211	57.1466	.4084	.8059

Reliability Coefficients

N of Cases = 190.0

N of Items = 16

Alpha = .8153

Escuela

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.731
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2438.789
df	990
Sig.	.000

Component Matrix

	Component		
	1	2	3
CE8	.571		
CE5	.566		
CE7	.541		
ME21	.530		
DE38	.508		
DE35	.506		
CE10	.500		
ME11	.489		
CE9	.488		
ME20	.487		
ME19	.474		
EE25	.474		
CE6	.466		
EE29	.464		
ME14	.461		
ME15	.460		
EE28	.459		
ME13	.437		
ME12	.434		
EE24	.434		
DE45	.433		
CE3	.421		
ME23	.417		
CE4	.416		
ME18	.411		
ME16			
EE32			
EE33			
DE36			
CE2			
DE40			
EE26			
DE37			
DE43			
DE39			
ME17			
EE30		.582	
DE34		.552	
CE1			
EE31			
DE42			
EE27			
DE41			-.557
ME22			.482
DE44			-.408

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 3 components extracted.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CE3	-18.1744	168.0162	.3826	.8605
CE4	-18.5465	166.8224	.3623	.8614
CE5	-18.2209	162.3018	.5250	.8559
CE6	-18.1453	166.1483	.4447	.8587
CE7	-18.2674	163.4017	.5357	.8559
CE8	-18.3663	161.8358	.5604	.8549
CE9	-18.3605	165.0623	.4126	.8597
CE10	-18.3837	162.3665	.4986	.8568
ME11	-18.3605	166.3839	.4502	.8585
ME12	-18.4070	168.3597	.4046	.8599
ME13	-18.6744	167.2267	.3392	.8622
ME14	-18.3314	169.2170	.3640	.8610
ME15	-18.3605	167.6588	.3843	.8605
ME18	-18.6802	169.1545	.3598	.8611
ME19	-18.4477	166.6698	.4184	.8594
ME20	-18.2616	166.1475	.4255	.8592
ME21	-18.5872	163.9514	.4666	.8579
ME23	-18.4128	167.4953	.4181	.8595
EE24	-18.7209	168.7638	.4154	.8597
EE25	-18.6337	167.3680	.3948	.8601
EE28	-18.5872	169.3549	.3461	.8615
EE29	-18.4826	169.7014	.3126	.8626
DE35	-18.7035	165.8472	.4438	.8587
DE38	-18.7093	166.0086	.4120	.8597
DE45	-18.7558	166.8055	.3802	.8607

Reliability Coefficients

N of Cases = 172.0

N of Items = 25

Alpha = .8643

Iglesia

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.651
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square		2185.245
	df	990
	Sig.	.000

Component Matrix

	Component		
	1	2	3
MI15	.548		
DI45	.498		.414
C13	.494		
C17	.491		
EI25	.485		
DI35	.478		
C16	.472		
MI23	.471		
MI18	.469		
DI38	.463		
C18	.462		
C15	.451		
MI14	.451		
C14	.447		
MI20	.432		
EI26	.403		
EI29			
EI27			
EI31			
DI43			
MI22			
MI19			
DI41			
DI36			
EI33			
DI42			
EI30			
C12			
DI34			
C11			
EI24			
DI37		.468	
DI40		.421	
MI13		.417	
MI21		.408	
MI12			
MI17			
DI44			
C10			
C19			
EI28			.501
DI39			.434
MI16			.419
MI11			
EI32			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 3 components extracted.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CI3	-6.4798	56.6231	.4283	.7932
CI4	-6.5549	58.3763	.4141	.7940
CI5	-6.6416	58.9406	.4050	.7947
CI6	-6.6012	58.5784	.3997	.7950
CI7	-6.5723	57.0369	.4515	.7912
CI8	-6.6012	57.2760	.4217	.7935
MI14	-6.6127	58.6573	.4254	.7934
MI15	-6.5376	57.2384	.5380	.7863
MI18	-6.7746	59.0012	.4108	.7944
MI20	-6.5954	58.7888	.3848	.7960
MI23	-6.5665	57.3517	.3891	.7963
EI25	-6.7803	57.8236	.4576	.7911
EI26	-6.8092	60.3762	.2967	.8015
DI35	-6.6821	58.9390	.3863	.7959
DI38	-6.7110	59.0206	.3440	.7989
DI45	-6.7803	58.8468	.3423	.7992

Reliability Coefficients

N of Cases = 173.0

N of Items = 16

Alpha = .8050

**APÉNDICE I
CUESTIONARIO CONCEPTO DEL ESTUDIANTE**

Apreciado alumno: La presente investigación tiene como objetivo estudiar los factores que ayudan a formar mejores ciudadanos. Para alcanzar este objetivo tu opinión es muy importante. **No es necesario que coloques tu nombre** por lo cual puedes **contestar libremente y de manera totalmente sincera**. El presente cuestionario consta de dos partes.

PRIMERA PARTE

El propósito de esta primera parte es conocer tu opinión respecto a la educación que has recibido en el hogar, en la institución educativa y en la iglesia.

INSTRUCCIONES: Tus respuestas deberán describir honestamente tu percepción general respecto al **HOGAR** donde has vivido, la **ESCUELA o instituciones educativas** donde has estudiado y la **IGLESIA** a la cual has asistido.

Lee cuidadosamente cada declaración y coloca tu respuesta así: Debajo de donde dice HOGAR, en la columna de la izquierda que dice "COMO ES", di, según tu percepción general, *cómo es* el hogar donde has vivido, luego en la columna de la derecha, que dice "COMO DEBE SER", di, según tu opinión, *como debe ser* el hogar donde has vivido. Luego has lo mismo pero pensando en las instituciones educativas (ESCUELA) donde has estudiado y luego en la IGLESIA a la cual has pertenecido.

Responde solamente en los espacios que están en blanco. Utiliza la siguiente escala:

- 1= Nunca
- 2= Muy pocas veces
- 3= La mayoría de las veces
- 4= Siempre

No.	DECLARACIONES	HOGAR		ESCUELA		IGLESIA	
		COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER
	EJEMPLO: <i>Se fomenta el deporte</i>	2	3	4	4	1	2
1	Se valora y se respeta lo que los otros hacen						
2	Hay disposición para el dialogo						
3	Se trata a los otros con amabilidad y respeto						
4	Se dedica tiempo y recursos para ayudar a personas necesitadas						
5	Los miembros se ayudan mutuamente						
6	Se valora la opinión de cada uno de sus miembros						
7	Hay insultos y peleas						
8	Existe un ambiente de rivalidad						
9	Las personas que ejercen autoridad cumplen con sus compromisos y deberes						
10	Las personas que ejercen autoridad son puntuales						

Continúa en la siguiente página →

		HOGAR		ESCUELA		IGLESIA	
		COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER	COMO ES	COMO DEBE SER
Recuerda la clave para contestar: 1= Nunca 2= Muy pocas veces 3= La mayoría de las veces 4= Siempre							
No.							
11	Las personas que ejercen autoridad dicen mentiras						
12	Las personas que ejercen autoridad son correctas						
13	Las personas que ejercen autoridad practican las cosas buenas que exigen de los demás						
14	Las personas que ejercen autoridad inspiran a los demás a hacer lo bueno						
15	Las personas que ejercen autoridad hacen cosas para proteger el medio ambiente						
16	Las personas que ejercen autoridad ayudan a quienes tienen necesidades o problemas						
17	Las personas que ejercen autoridad se burlan de quienes tienen defectos						
18	A las personas que ejercen autoridad les gusta asistir a la iglesia						
19	Las personas con autoridad son un modelo de cortesía						
20	Se enseña a admirar personajes que se destacan por su bondad						
21	Se responsabiliza a cada uno por sus actos						
22	Se enseña a distinguir lo bueno de lo malo						
23	Se inculca ayudar a cualquier persona con necesidad						
24	Se fomenta el espíritu de colaboración entre los miembros						
25	Se explica el porqué de los castigos o sanciones						
26	Hay libertad para decidir y actuar						
27	Las normas son claras						
28	Se elogia la observancia de las normas						

SEGUNDA PARTE

La segunda parte tiene el propósito de buscar la razón por la cual hacemos lo que hacemos.

INSTRUCCIONES: Tus respuestas deben ser totalmente honestas y describir tu experiencia personal. No es necesario que demores mucho respondiendo a cada declaración. Tu primera respuesta es la mejor. Contesta colocando una X sobre la casilla correspondiente de acuerdo a la siguiente escala:

- 1= Totalmente en desacuerdo
 2= Tiendo a estar en desacuerdo
 3= Tiendo a estar de acuerdo
 4= Totalmente de acuerdo

EJEMPLO: <i>Conversar con mis amigos es una actividad agradable</i>	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>
1. Recuerdo "haberme hecho el enfermo" para librarme de algo	1	2	3	4
2. Yo sé lo que es debido, así que puedo hacer lo que es mejor	1	2	3	4
3. Con frecuencia rehusó hacer lo que sé que es correcto	1	2	3	4
4. Hago lo que debo hacer, aunque mis amigos me rechacen por eso	1	2	3	4
5. Frecuentemente insisto en hacer las cosas a mi manera, aún cuando sienta que puedo estar equivocado	1	2	3	4
6. Nunca he tenido la sensación de que alguien me cae muy mal	1	2	3	4
7. Estoy completamente decidido a cambiar lo que me impida hacer lo que es debido	1	2	3	4
8. Encuentro difícil disfrutar al hacer los quehaceres diarios	1	2	3	4
9. Soy un ejemplo de completa dedicación al deber	1	2	3	4
10. Reconozco que no quiero ayudar cuando sé que debo hacerlo	1	2	3	4
11. A veces trato de vengarme en vez de perdonar y olvidar	1	2	3	4
12. Me mantengo firme de parte de lo que es correcto	1	2	3	4
13. Me resisto a establecer valores en mi vida para sentirme libre de ser quien soy	1	2	3	4
14. Respondo gustosamente y sin vacilar cuando algo se requiere de mí.	1	2	3	4
15. Estoy cansado de que las personas que están sobre mí traten de mostrarme una mejor manera de hacer las cosas	1	2	3	4
16. Nunca me molesto cuando alguien me pide devolverle un favor	1	2	3	4
17. Estoy completamente decidido a hacer lo que sé que es debido	1	2	3	4
18. Tengo problemas para distinguir lo correcto de lo incorrecto	1	2	3	4
19. Fácilmente puedo distinguir entre lo que es bueno y lo que es mejor	1	2	3	4
20. Me molesta cuando los que tienen autoridad insisten en que haga las cosas a su manera	1	2	3	4
21. A veces me siento resentido cuando las cosas no salen a mi manera	1	2	3	4
22. Yo abiertamente defiendo lo que es correcto	1	2	3	4
23. Me rebelo cuando alguien me habla acerca de lo que yo debería hacer	1	2	3	4
24. Cuando hago algo mal, inmediatamente lo reconozco y lo corrijo	1	2	3	4
25. Tengo miedo de lo que otros puedan pensar si hago lo que debería	1	2	3	4
26. Casi nunca he sentido el impulso de insultar a alguien	1	2	3	4

DATOS DEMOGRÁFICOS

En esta sección debes completar los datos personales y familiares que se te solicitan. Según sea necesario coloca una X o escribe con letra clara la respuesta correcta sobre los espacios correspondientes.

Pertenezco al género: Femenino ___ Masculino ___

La mayor parte de mi vida he vivido con: mis dos padres ___ con uno de mis padres ___ con personas diferentes a mis padres ___

De 1 a 10, la intensidad con la cual practico mi religión es de:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

MUCHAS GRACIAS

APÉNDICE J

SALIDAS COMPUTARIZADAS

La muestra

Frequencies

Statistics

		Tipo de institución	CONSOE	GENERO	La mayor parte de mi vida he vivido con
N	Valid	1060	1060	1059	1059
	Missing	0	0	1	1
Mean		1.6415	1.7462	1.5052	1.3409
Median		2.0000	1.0000	2.0000	1.0000
Mode		1.00	1.00	2.00	1.00
Std. Deviation		.6911	.8431	.5002	.5447
Skewness		.610	.507	-.021	1.324
Std. Error of Skewness		.075	.075	.075	.075
Range		2.00	2.00	1.00	2.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
	50	2.0000	1.0000	2.0000	1.0000
	75	2.0000	3.0000	2.0000	2.0000

Statistics

		Tipo de institución	CONSOE	GENERO	La mayor parte de mi vida he vivido con
N	Valid	1060	1060	1059	1059
	Missing	0	0	1	1
Mean		1.6415	1.7462	1.5052	1.3409
Median		2.0000	1.0000	2.0000	1.0000
Mode		1.00	1.00	2.00	1.00
Std. Deviation		.6911	.8431	.5002	.5447
Skewness		.610	.507	-.021	1.324
Std. Error of Skewness		.075	.075	.075	.075
Range		2.00	2.00	1.00	2.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00	2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
	50	2.0000	1.0000	2.0000	1.0000
	75	2.0000	3.0000	2.0000	2.0000

Tipo de institución

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pública	511	48.2	48.2	48.2
	Privada religiosa	418	39.4	39.4	87.6
	Privada no religiosa	131	12.4	12.4	100.0
	Total	1060	100.0	100.0	

CONSOE: CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Estratos 1 y 2	545	51.4	51.4	51.4
	Estratos 3 y 4	239	22.5	22.5	74.0
	Estratos 5 y 6	276	26.0	26.0	100.0
	Total	1060	100.0	100.0	

GENERO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Femenino	524	49.4	49.5	49.5
	Masculino	535	50.5	50.5	100.0
	Total	1059	99.9	100.0	
Missing	System	1	.1		
Total		1060	100.0		

La mayor parte de mi vida he vivido con: estructura familiar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mis dos padres	736	69.4	69.5	69.5
	con uno de mis padres	285	26.9	26.9	96.4
	Otras personas	38	3.6	3.6	100.0
	Total	1059	99.9	100.0	
Missing	System	1	.1		
Total		1060	100.0		

Análisis univariado

Frequencies

Statistics

		VIRTUD	DESEAB	CLIMAHOR	CLIMAESR	CLIMAIGR	INPRAREL
N	Valid	878	1030	1008	922	901	1050
	Missing	182	30	52	138	159	10
Mean		56.6446	14.0728	36.2242	50.0564	38.4673	5.3829
Median		56.0000	14.0000	37.0000	50.0000	39.0000	5.0000
Mode		54.00	15.00	39.00	52.00	43.00	5.00
Std. Deviation		7.0566	3.2834	7.1465	10.1245	7.3530	2.4988
Skewness		.263	.074	-.576	-.148	-1.031	-.134
Std. Error of Skewness		.083	.076	.077	.081	.081	.075
Range		38.00	17.00	54.00	62.00	55.00	9.00
Minimum		39.00	6.00	9.00	17.00	1.00	1.00
Maximum		77.00	23.00	63.00	79.00	56.00	10.00
Percentiles	25	51.0000	12.0000	32.0000	44.0000	34.0000	4.0000
	50	56.0000	14.0000	37.0000	50.0000	39.0000	5.0000
	75	61.0000	16.0000	41.0000	57.0000	44.0000	7.0000

Frequency Table

VIRTUD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	39.00	2	.2	.2
	41.00	4	.4	.7
	42.00	8	.8	1.6
	43.00	7	.7	2.4
	44.00	6	.6	3.1
	45.00	9	.8	4.1
	46.00	15	1.4	5.8
	47.00	25	2.4	8.7
	48.00	24	2.3	11.4
	49.00	26	2.5	14.4
	50.00	57	5.4	20.8
	51.00	51	4.8	26.7
	52.00	39	3.7	31.1
	53.00	41	3.9	35.8
	54.00	58	5.5	42.4
	55.00	31	2.9	45.9
	56.00	42	4.0	50.7
	57.00	48	4.5	56.2
	58.00	40	3.8	60.7
	59.00	38	3.6	65.0
	60.00	50	4.7	70.7
	61.00	41	3.9	75.4
	62.00	29	2.7	78.7
	63.00	45	4.2	83.8
	64.00	29	2.7	87.1
	65.00	28	2.6	90.3

	66.00	5	.5	.6	90.9
	67.00	7	.7	.8	91.7
	68.00	23	2.2	2.6	94.3
	69.00	14	1.3	1.6	95.9
	70.00	3	.3	.3	96.2
	71.00	6	.6	.7	96.9
	72.00	13	1.2	1.5	98.4
	73.00	6	.6	.7	99.1
	75.00	2	.2	.2	99.3
	76.00	5	.5	.6	99.9
	77.00	1	.1	.1	100.0
	Total	878	82.8	100.0	
Missing	System	182	17.2		
Total		1060	100.0		

DESEAB: DESEABILIDAD SOCIAL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6.00	14	1.3	1.4	1.4
	7.00	14	1.3	1.4	2.7
	8.00	16	1.5	1.6	4.3
	9.00	29	2.7	2.8	7.1
	10.00	68	6.4	6.6	13.7
	11.00	76	7.2	7.4	21.1
	12.00	110	10.4	10.7	31.7
	13.00	123	11.6	11.9	43.7
	14.00	120	11.3	11.7	55.3
	15.00	139	13.1	13.5	68.8
	16.00	95	9.0	9.2	78.1
	17.00	81	7.6	7.9	85.9
	18.00	42	4.0	4.1	90.0
	19.00	34	3.2	3.3	93.3
	20.00	39	3.7	3.8	97.1
	21.00	21	2.0	2.0	99.1
	22.00	3	.3	.3	99.4
	23.00	6	.6	.6	100.0
	Total	1030	97.2	100.0	
Missing	System	30	2.8		
Total		1060	100.0		

CLIMAHOR: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DEL HOGAR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9.00	1	.1	.1	.1
	10.00	2	.2	.2	.3
	11.00	4	.4	.4	.7
	14.00	1	.1	.1	.8
	16.00	4	.4	.4	1.2
	17.00	6	.6	.6	1.8
	19.00	9	.8	.9	2.7
	20.00	4	.4	.4	3.1
	21.00	5	.5	.5	3.6
	22.00	2	.2	.2	3.8
	23.00	5	.5	.5	4.3
	24.00	17	1.6	1.7	6.0

	25.00	12	1.1	1.2	7.1
	26.00	9	.8	.9	8.0
	27.00	21	2.0	2.1	10.1
	28.00	23	2.2	2.3	12.4
	29.00	35	3.3	3.5	15.9
	30.00	35	3.3	3.5	19.3
	31.00	34	3.2	3.4	22.7
	32.00	51	4.8	5.1	27.8
	33.00	52	4.9	5.2	32.9
	34.00	47	4.4	4.7	37.6
	35.00	67	6.3	6.6	44.2
	36.00	39	3.7	3.9	48.1
	37.00	46	4.3	4.6	52.7
	38.00	70	6.6	6.9	59.6
	39.00	73	6.9	7.2	66.9
	40.00	49	4.6	4.9	71.7
	41.00	43	4.1	4.3	76.0
	42.00	58	5.5	5.8	81.7
	43.00	30	2.8	3.0	84.7
	44.00	31	2.9	3.1	87.8
	45.00	29	2.7	2.9	90.7
	46.00	38	3.6	3.8	94.4
	47.00	22	2.1	2.2	96.6
	48.00	24	2.3	2.4	99.0
	49.00	3	.3	.3	99.3
	50.00	3	.3	.3	99.6
	51.00	2	.2	.2	99.8
	56.00	1	.1	.1	99.9
	63.00	1	.1	.1	100.0
	Total	1008	95.1	100.0	
Missing	System	52	4.9		
Total		1060	100.0		

CLIMAESR: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE LA ESCUELA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17.00	1	.1	.1	.1
	19.00	6	.6	.7	.8
	21.00	5	.5	.5	1.3
	24.00	5	.5	.5	1.8
	26.00	3	.3	.3	2.2
	27.00	2	.2	.2	2.4
	28.00	3	.3	.3	2.7
	29.00	2	.2	.2	2.9
	32.00	5	.5	.5	3.5
	33.00	1	.1	.1	3.6
	34.00	7	.7	.8	4.3
	35.00	9	.8	1.0	5.3
	36.00	19	1.8	2.1	7.4
	37.00	20	1.9	2.2	9.5
	38.00	18	1.7	2.0	11.5
	39.00	29	2.7	3.1	14.6
	40.00	26	2.5	2.8	17.5
	41.00	16	1.5	1.7	19.2
	42.00	35	3.3	3.8	23.0
	43.00	17	1.6	1.8	24.8

44.00	22	2.1	2.4	27.2
45.00	32	3.0	3.5	30.7
46.00	33	3.1	3.6	34.3
47.00	45	4.2	4.9	39.2
48.00	36	3.4	3.9	43.1
49.00	42	4.0	4.6	47.6
50.00	30	2.8	3.3	50.9
51.00	46	4.3	5.0	55.9
52.00	49	4.6	5.3	61.2
53.00	27	2.5	2.9	64.1
54.00	26	2.5	2.8	66.9
55.00	30	2.8	3.3	70.2
56.00	39	3.7	4.2	74.4
57.00	40	3.8	4.3	78.7
58.00	21	2.0	2.3	81.0
59.00	24	2.3	2.6	83.6
60.00	18	1.7	2.0	85.6
61.00	14	1.3	1.5	87.1
62.00	28	2.6	3.0	90.1
63.00	17	1.6	1.8	92.0
64.00	9	.8	1.0	93.0
65.00	17	1.6	1.8	94.8
66.00	2	.2	.2	95.0
67.00	4	.4	.4	95.4
68.00	5	.5	.5	96.0
69.00	6	.6	.7	96.6
70.00	7	.7	.8	97.4
71.00	1	.1	.1	97.5
72.00	12	1.1	1.3	98.8
73.00	3	.3	.3	99.1
75.00	3	.3	.3	99.5
76.00	1	.1	.1	99.6
78.00	1	.1	.1	99.7
79.00	3	.3	.3	100.0
Total	922	87.0	100.0	
Missing System	138	13.0		
Total	1060	100.0		

CLIMAIGR: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE LA IGLESIA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	.1	.1	.1
	8.00	.6	.7	.8
	14.00	.2	.2	1.0
	15.00	.3	.3	1.3
	17.00	.2	.2	1.6
	19.00	.2	.2	1.8
	21.00	.5	.6	2.3
	22.00	.4	.4	2.8
	23.00	.1	.1	2.9
	24.00	.4	.4	3.3
	25.00	.7	.8	4.1
	26.00	.8	.9	5.0
	27.00	25	2.4	7.8
	28.00	5	.5	8.3
	29.00	23	2.2	10.9

	30.00	17	1.6	1.9	12.8
	31.00	33	3.1	3.7	16.4
	32.00	35	3.3	3.9	20.3
	33.00	26	2.5	2.9	23.2
	34.00	25	2.4	2.8	26.0
	35.00	44	4.2	4.9	30.9
	36.00	41	3.9	4.6	35.4
	37.00	33	3.1	3.7	39.1
	38.00	46	4.3	5.1	44.2
	39.00	61	5.8	6.8	50.9
	40.00	35	3.3	3.9	54.8
	41.00	39	3.7	4.3	59.2
	42.00	56	5.3	6.2	65.4
	43.00	78	7.4	8.7	74.0
	44.00	42	4.0	4.7	78.7
	45.00	42	4.0	4.7	83.4
	46.00	55	5.2	6.1	89.5
	47.00	32	3.0	3.6	93.0
	48.00	45	4.2	5.0	98.0
	49.00	8	.8	.9	98.9
	52.00	3	.3	.3	99.2
	53.00	3	.3	.3	99.6
	54.00	2	.2	.2	99.8
	55.00	1	.1	.1	99.9
	56.00	1	.1	.1	100.0
	Total	901	85.0	100.0	
Missing	System	159	15.0		
Total		1060	100.0		

INPRAREL: RELIGIOSIDAD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	117	11.0	11.1	11.1
	2.00	45	4.2	4.3	15.4
	3.00	69	6.5	6.6	22.0
	4.00	126	11.9	12.0	34.0
	5.00	196	18.5	18.7	52.7
	6.00	121	11.4	11.5	64.2
	7.00	133	12.5	12.7	76.9
	8.00	147	13.9	14.0	90.9
	9.00	39	3.7	3.7	94.6
	10.00	57	5.4	5.4	100.0
	Total	1050	99.1	100.0	
Missing	System	10	.9		
Total		1060	100.0		

Prueba de hipótesis
Factores relacionados con el grado de virtud

Catreg

Credit

CATREG
Version 1.0
by
Data Theory Scaling System Group (DTSS)
Faculty of Social and Behavioral Sciences
Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Cases	681
Cases with Missing Values	379
Total	1060
Cases Used in Analysis	681

a Excluded cases (first 30 are shown): 1 3 13 15 19 25 30 31 35 38 39 40 41 44 47 48 49 50 51 52 53 55 57 61 62 64 65 67 68 69.

Model Summary

Multiple R	R Square	Adjusted R Square
.596	.355	.347

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	240.292	9	26.699	40.811	.000
Residual	435.708	666	.654		
Total	676.000	675			

Coefficients

	Standardized Coefficients		F	Correlations			Importance	Tolerance	
	Beta	Std. Error		Zero-Order	Partial	Part		After Transformation	Before Transformation
CLIHOGAR	.194	.032	37.005	.292	.229	.189	.160	.948	.817
CLIESCUE	.112	.031	12.866	.175	.138	.112	.055	.984	.826
CLIIGLES	.107	.033	10.769	.254	.126	.102	.076	.914	.745
VIDACON	-3.271E-02	.031	1.082	-.027	-.040	-.032	.002	.979	.982
CONSOE	-1.607E-02	.036	.197	.021	-.017	-.014	-.001	.739	.321
GENERO	-2.964E-02	.035	.712	-.046	-.033	-.026	-.004	.785	.768
DESEAR	.453	.032	199.995	.517	.481	.440	.659	.943	.935
INPRAREL	9.031E-02	.032	7.875	.147	.108	.087	.037	.934	.916
TI	-4.339E-02	.033	1.735	.058	-.051	-.041	-.007	.892	.365

Análisis complementarios

Factores relacionados con el grado de discapacidad social

Credit

CATREG
Version 1.0
by
Data Theory Scaling System Group (DTSS)
Faculty of Social and Behavioral Sciences
Leiden University, The Netherlands

Case Processing Summary

Valid Cases	799
Cases with Missing Values	261
Total	1060
Cases Used in Analysis	799

a Excluded cases (first 30 are shown): 1 19 25 30 35 38 39 40 41 47 48 50 51 52 53 55 57 61 62 64 65 67 69 72 74 78 81 86 92 95.

Model Summary

Multiple R	R Square	Adjusted R Square
.259	.067	.058

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	53.785	8	6.723	7.127	.000
Residual	745.215	790	.943		
Total	799.000	798			

Coefficients

	Standardized Coefficients		F	Correlations			Importance	Tolerance	
	Beta	Std. Error		Zero-Order	Partial	Part		After Transformation	Before Transformation
CLIMAHOR	8.162E-02	.038	4.512	.154	.075	.073	.186	.800	.802
CLIMAESR	.187	.037	24.963	.221	.175	.172	.614	.844	.845
CLIMAIGR	4.622E-02	.040	1.337	.149	.041	.040	.102	.739	.741
VIDACON	-4.988E-02	.035	2.053	-.050	-.051	-.049	.037	.974	.974
CONSOE	4.815E-02	.077	.387	.011	.022	.021	.008	.197	.312
GENERO	5.016E-02	.037	1.882	.055	.049	.047	.041	.883	.775
INPRAREL	-2.205E-02	.036	.382	.005	-.022	-.021	-.002	.928	.932
Tipo de institución	-6.952E-02	.076	.837	-.011	-.033	-.031	.012	.205	.356

Grado de virtud según contexto socioeconómico

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

VIRTUD

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.090	2	875	.914

ANOVA

VIRTUD

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	420.095	2	210.047	4.249	.015
Within Groups	43251.035	875	49.430		
Total	43671.130	877			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VIRTUD

Tukey HSD

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
(I) CONSOE	(J) CONSOE				Lower Bound	Upper Bound
Estratos 1 y 2	Estratos 3 y 4	-1.7351	.596	.010	-3.1312	-.3390
	Estratos 5 y 6	-.4803	.570	.677	-1.8170	.8565
Estratos 3 y 4	Estratos 1 y 2	1.7351	.596	.010	.3390	3.1312
	Estratos 5 y 6	1.2548	.676	.152	-.3304	2.8400
Estratos 5 y 6	Estratos 1 y 2	.4803	.570	.677	-.8565	1.8170
	Estratos 3 y 4	-1.2548	.676	.152	-2.8400	.3304

* The mean difference is significant at the .05 level.

Homogeneous Subsets

VIRTUD

Tukey HSD

	N	Subset for alpha = .05	
CONSOE		1	2
Estratos 1 y 2	444	56.1171	
Estratos 5 y 6	231	56.5974	56.5974
Estratos 3 y 4	203		57.8522
Sig.		.715	.103

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 260.703.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**Descripción de las variables de las escalas clima del hogar,
clima de escuela y clima de la iglesia**

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CH15	1060	-3.00	1.00	-1.1321	.8925
CH4	1056	-3.00	2.00	-1.0047	.7855
CH13	1056	-3.00	3.00	-.8778	.8844
CH1	1056	-3.00	2.00	-.8674	.8177
CH6	1060	-3.00	2.00	-.8349	.8670
CH7R	1060	-3.00	3.00	-.7538	1.0859
CH16	1058	-3.00	3.00	-.7287	.7957
CH18	1048	-3.00	3.00	-.7223	.9456
CH10	1058	-3.00	2.00	-.7174	.7833
CH5	1060	-3.00	2.00	-.6896	.7995
CH19	1049	-3.00	3.00	-.6883	.8191
CH12	1060	-3.00	2.00	-.6500	.7781
CH9	1060	-3.00	2.00	-.5877	.7959
CH27	1053	-3.00	2.00	-.5214	.8068
CH24	1053	-3.00	3.00	-.5176	.7621
CH23	1060	-3.00	3.00	-.4991	.7420
Valid N (listwise)	1008				

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CE6	1060	-3.00	3.00	-1.3472	.8539
CE1	1059	-3.00	2.00	-1.3201	.7609
CE26	1051	-3.00	2.00	-1.2512	.9679
CE8R	1044	-3.00	3.00	-1.2040	1.1576
CE7R	1060	-3.00	3.00	-1.2019	1.1607
CE3	1054	-3.00	3.00	-1.1537	.7851
CE5	1060	-3.00	2.00	-1.1425	.7722
CE4	1060	-3.00	1.00	-1.1406	.8405
CE13	1050	-3.00	3.00	-1.1181	1.0219
CE2	1056	-3.00	2.00	-1.1051	.7917
CE15	1059	-3.00	2.00	-1.0784	.8753
CE16	1059	-3.00	2.00	-1.0784	.8753
CE10	1050	-3.00	3.00	-.9867	.7991
CE19	1049	-3.00	2.00	-.9857	.8142
CE24	1058	-3.00	2.00	-.9490	.8352
CE12	1060	-3.00	3.00	-.9481	.8725
CE9	1058	-3.00	2.00	-.9452	.7688
CE28	1025	-3.00	3.00	-.8722	.9387
CE25	1060	-3.00	3.00	-.8264	.9640
CE23	1060	-3.00	3.00	-.8151	.8614
CE14	1047	-3.00	3.00	-.7861	.9026
CE20	1051	-3.00	3.00	-.7012	.9072
CE11R	1032	-3.00	3.00	-.6638	1.1376
CE17R	1029	-3.00	3.00	-.6074	1.1525
CE21	1057	-3.00	3.00	-.5932	.9176
Valid N (listwise)	922				

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CI6	1037	-3.00	2.00	-.8149	.8556
CI26	1029	-3.00	2.00	-.7833	.9596
CI2	1033	-3.00	2.00	-.7164	.8989
CI12	1028	-3.00	3.00	-.6984	.8235
CI13	1035	-3.00	3.00	-.6957	.8758
CI1	1034	-3.00	3.00	-.6847	.8144
CI5	1038	-3.00	2.00	-.6734	.7894
CI25	1021	-3.00	3.00	-.6347	.9387
CI28	998	-3.00	3.00	-.6283	.8874
CI19	1029	-3.00	2.00	-.6132	.7341
CI16	1036	-3.00	3.00	-.5386	.8256
CI21	1026	-3.00	3.00	-.4737	.8132
CI14	1021	-3.00	3.00	-.4731	.7479
CI4	1040	-3.00	2.00	-.4413	.7305
CI3	1033	-3.00	2.00	-.3640	.6373
CI22	1004	-3.00	2.00	-.2560	.6526
Valid N (listwise)	901				

LISTA DE REFERENCIAS

- Allen, S. A. (1981, abril). *Study to determine the effectiveness of a positive approach to discipline system for classroom management*. Documento presentado en la reunion anual de la American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Alston, D. y Williams, N. (1982). Relationship between father absence and self-concept of Black adolescent boys. *Journal of Negro Education*, 51, 134-138.
- Amato, P. R. y Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Anderson, R. C., Heibert, E. H., Scott, J. A. y Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, National Academy of Education.
- Anderson, L. M., y Prawat, R. S. (1983). Responsibility in the classroom: A synthesis of research on teaching self-control. *Educational Leadership*, 40(7), 62- 66.
- Anderssen, N., y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 341-348.
- Antis, James. (1997). *An evaluation of the effect of a character education program on the ethical understanding, ethical sensibility, and ethical behavior of elementary children*. Tesis doctoral no publicada. School of Education Duquesne University.
- Atkeson, B. M., y Forehand, R. (1979). "Home-Based Reinforcement Programs Designed to Modify Classroom Behavior. A Review and Methodological Evaluation." *Psychological Bulletin*, 86(6), 1298-1308.
- Aramburu Oyarbide, Mikel y Guerra Plaza, Jesús. (2000). Estudio de componentes motivacionales de la personalidad: yo real, yo ideal y yo deber, locus de control, estilos de atribución, autoeficacia percibida y otras variables clínicas en sujetos universitarios. *Psicología*, 4(2), 1-12.
- Baier, Kurt. (1995). El egoísmo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 281-290). Madrid: Alianza.

- Ballen, J. y Moles, O. (1994). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington: U.S. Department of Education.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *American Journal of Health Promotion*, 12, 8-12.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 31-41). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Barna, George. (2001, 5 de noviembre). *Adults who attended church as children show lifelong effects* [documento de WWW]. URL <http://www.barna.org/cgi-bin/MainTrends.asp?Cmd=2001>
- Barton, P. E. y Coley, R. J. (1992). *America's smallest school: the family*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Becerra, Enrique. (1999). Tras un carácter eterno. *Revista de Educación Adventista*, 11(3), 16.
- Becher, R. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. Washington: National Institute of Education.
- Bernal, Aurora. (1997). *Educación del carácter-educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Biddle, S. y Goudas, M. (1996). Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive values. *Journal of School Health*, 66(2), 75-78.
- Block, J. H., Block, J. y Gjerde, P. (1986). The personality of children prior to divorce: A prospective study. *Child Development*, 57, 827-840.
- Blum, Lawrence A. (1998). *Moral perception and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boehnke, Klaus. (1996). *Is intelligence negligible? The relationship of family climate and school behaviour in a cross-cultural perspective*. New York: Waxman.
- Bowman, R., Jr. (1983). Effective classroom management: A primer for practicing professionals. *Clearing House*, 57(3), 116-118.
- Boyd-Franklin, N. (1989). Five key factors in the treatment of Black families. *Journal of Psychotherapy y the Family*, 6, 53-69.

- Brody, G. y Flor, D. (1997). Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single-parent, African American families. *Developmental Psychology*, 33, 1000-1011.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265-285.
- Brophy, J. E. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182-194.
- Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 316-323.
- Bulach, C. R. (2000, noviembre). *Evaluating impact of a character education curriculum*. Documento presentado en la Character Education Partnership Conference, Philadelphia, PA.
- Bulach, C. R.; Malone, B., y Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to student achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23-29.
- Capaldi, D. M. y Patterson, G. R. (1991). Relation of parental transitions to boys adjustment problems: I. A linear hypothesis. II. Mothers at risk for transitions and unskilled parenting. *Developmental Psychology*, 27, 489-504.
- Caspi, A., Elder, G. H. y Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Cherlin, A. J., Furstenberg, F. F., Chase-Lansdale, P. L., Kiernan, K. E., Robins, P. K., Morrison, D. R. y Teitler, J. O. (1991). Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the United States. *Science*, 252, 1386-1389.
- Center for Human Resources Research. (1995). *National Longitudinal Study handbook*. Columbus: el autor.
- Clark, R. M. (1988). Parents as providers of linguistic and social capital. *Educational Horizons*, 66(2), 93-95.
- Clark, R. M. (1990, Primavera). Why disadvantaged students succeed. *Public Welfare*, pp. 17-23.
- Cobb, H. C., y Richards, H. C. (1983) Efficacy of counseling services in decreasing behavior problems of elementary school children. *Elementary School Guidance y Counseling*, 17(3), 180-187.

- Coley, R. L. (1998). Children's socialization experiences and functioning in single-mother households: The importance of fathers and other men. *Child Development*, 69, 219-230.
- Consejo Nacional de Acreditación (Ed.). (2002). *Ley 115 de 1994: Ley general de educación en Colombia*.
- Cookson Jr, Peter W. (2001). Fostering moral democracy. *Educational Leadership*, 59(2), 42-45.
- Cooper, H. (1989). *Homework. White Plains*. New York: Longman.
- Cooper, J. E., Holman, J. y Braithwaite, V. A. (1983). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 153-159.
- Copeland, A. P. (1985). Individual differences in children's reactions to divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 11-19.
- Cotton, K. (1990). *Schoolwide and classroom discipline*. Washington: U.S. Department of Education.
- Cotton, K., y Savard, W. G. (1982). *Student Discipline and Motivation*. Research Synthesis. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Dancy, B. y Handal, P. (1984). Perceived family climate, psychological adjustment, and peer relationship of Black adolescents: A function of parental marital status or perceived family conflict. *Journal of Community Psychology*, 12, 222-229.
- Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.
- Delors, Jacques. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Demo, D. H. y Acock, A. C. (1988). The impact of divorce on children. *Journal of Marriage and the Family*, 12, 222-229.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2002). *Sistema nacional de información estadística*. Bogotá: el autor.
- Dewey, John. (1988). *Human nature and conduct*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- DiLalla, L. F. y Gottesman, I. I. (1990). Heterogeneity of causes for delinquency and criminality: Lifespan perspectives. *Development and Psychopathology*, 1, 339-349.
- Dickson, L. (1993). The future of marriage and family in Black America. *Journal of Black Studies*, 23, 472-491.
- Dix, T. (1993). Attributing dispositions to children: An interactional analysis of attribution in socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 633-643.
- Djupe P.A., Grant J.T. (2001). Religious institutions and political participation in America. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(2), 303-314.
- Docking, J. (1982). The impact of control and management styles on young children in the early years of schooling. *Early Childhood Development and Care*, 8, 239-252.
- Douglas, L. Flor y Flanagan, Nancy. (2001). Transmission and transaction: Predicting adolescents internalization of parental religious values. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 627-645.
- Doyle, W. (1989). Classroom management techniques. En Oliver C. Moles (Ed.), *Strategies to reduce student misbehavior* (pp.11-31). Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Duke, D. L. (1989). School organization, leadership, and student behavior. En Oliver C. Moles (Ed.) *Strategies to reduce student misbehavior* (pp. 31-62). Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Dunn, C. y Tucker, C. (1993). Black children's adaptive functioning and maladaptive behavior associated with quality of family support. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 79-87.
- Durkheim, Emilio. (1979). *Educación y sociedad*. Bogotá: Linotipo.
- Elliott, B. J. y Richards, M. P. M. (1991). Children and divorce: Educational performance and behaviour before and after parental separation. *International Journal of Law and the Family*, 5, 258-276.
- Emery, R. E. (1999). *Marriage, divorce, and children's adjustment* (2^a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Emery, R. E.; Waldron, Mary; Kitzmann, Katherine M. y Aaron, Jeffrey. (1999). Delinquent behavior, future divorce or nonmarital childbearing, and externalizing behavior among offspring: A 14-year prospective study. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 568-579.

- Emmer, E. T. (1982). *Management strategies in elementary school classrooms*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education.
- Emmer, E. T., y Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Epstein, J. L. (1991). Paths to partnership: What we can learn from federal, state, district, and school initiatives. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 344-349.
- Epstein, J.L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Erel, O. y Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Escobar Valenzuela, G. (1992). *Etica. Introducción a su problemática y su historia* (3ª. ed.) México: McGraw-Hill.
- Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management: A school-based training program for beginning the year. *Journal of Educational Research*, 83(2), 82-90.
- Evertson, C. M.; Emmer, E. T.; Sanford, J. P. y Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(2), 173-188.
- Fawler, John M. (1977). *The concept of character development in the writings of Ellen G. White*. Disertación doctoral no publicada, Andrews University, Barrien Springs, Michigan.
- Finney, P. (1993, 17 de mayo). The PTA/Newsweek national education survey. *Newsweek*, p. 32.
- Flórez, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Florsheim, P., Tolan, P. y Gorman-Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner-city boys in single-mother and two-parent families. *Child Development*, 69, 1437-1447.
- Freiberg, H. J. (1996). From tourists to citizens in the classroom. *Educational Leadership*, 51(1), 32-37.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer.
- Freiberg, H. J. y Stein, T. (1999). A climate for democracy. En H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 74-85). London: Falmer.
- Freedson, P. S. y Evenson, S. (1991). Familial aggregation in physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 384-389.
- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17(2), 227-242.
- Good, L. Thomas y Brophy Jere. (1997). *Psicología educativa contemporánea* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Gottfredson, D. C. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder. En Oliver C. Moles (Ed.), *Strategies to reduce student misbehavior* (pp. 87-104). Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Gottfredson, D. G.; Karweit, N. L. and Gottfredson, G. D. (1989). *Reducing disorderly behavior in middle schools*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Grajales, Tevni. (1996). *Conceptos básicos para la investigación social*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Greenwood, C. R.; Carta, J. J. y Hall, R. V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School Psychology Review*, 17(2), 258-275.
- Grimshaw, Jean. (1995). La idea de una ética femenina. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 655-666). Madrid: Alianza.
- Haldane, John. (1995). La ética medieval y renacentista. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 198-216). Madrid: Alianza.
- Hannon, P. (1996). School is too late: Preschool work with parents in family involvement. En S. Wolfendale y K. Topping (Eds.), *Literacy: Effective partnership in education* (pp.115-131). London: Cassell.
- Hanson, S. L. y Ginsburg, A. (1985). *Gaining ground: Values and high school success*. Washington: U.S. Department of Education.
- Hendrick, J. (1996). *The whole child: Developmental education for the early years*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Heiss, J. (1996). Effects of African American family structure on school attitudes and performance. *Social Problems*, 43, 246-265.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A.T. y Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington: National Committee for Citizens in Education.
- Hernández Ruiz, Santiago. (1956). *Antología pedagógica de Quintiliano*. México: Luis Fernández G. Editor.
- Hewlett, S. (1991). *When the bough breaks: The cost of neglecting our children*. New York: Basic Books.
- Hobbes, Thomas. (1940). *Leviatán*. Traducción de Manuel Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Horrocks, John E. (1990). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Ingrassia, M. (1993, 22 de noviembre). Growing up fast and frightened. *Newsweek*, p. 23.
- Jackson, A. (1993). Black, single, working mothers in poverty: Preferences for employment, well-being, and perceptions of preschool-age children. *Social Work*, 38, 26-34.
- Jenkins, J. y Guidubaldi, J. (1997). The nature-nurture controversy revisited: Divorce and gender as factors in children's racial group differences. *Child Study Journal*, 27, 145-160.
- Jones, C. (1993). *Parents are teachers, too: Enriching and encouraging your child's first twelve years*. New York: Williamson.
- Jones, F. H. (1979). The gentle art of classroom discipline. *National Elementary Principal*, 58, 26-322.
- Josephson, Michael. (2001). *Making ethical decisions*. Marina del Rey, CA: Josephson Institute of Ethics.
- Kagan, Spencer. (2001). Teaching for character and community. *Educational Leadership*, 59(2), 50-55.

- Keith, T. Z. y Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology review*, 22(3), 474-496.
- Kikuchi, J. (1988, otoño). Rhode Island develops successful Intervention program for Adolescents. *National Coalition Against Sexual Assault Newsletter*, 4(4), 11-27.
- Kimiecik, J. C. y Horn, T. S. (1998). Parental beliefs and children's moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 163-175.
- Kohlberg, Lawrence. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development* (Vol. 1). San Francisco: Harper y Row.
- Kohlberg, Lawrence. (1992). *Sicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kohlberg, Lawrence; Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Kohl, Herbert. (1998). *The Discipline of hope: Learning from a lifetime of teaching*. New York: Simon y Schuster
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kupperman, Joel. (1991). *Character*. New York: Oxford University Press.
- Lahey, B. B., Hartdagen, S. E., Frick, P. J., McBurnett, K., Connor, R. y Hynd, G. W. (1988). Conduct disorder: Parsing the confounded relations to parental divorce and antisocial personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 334-337.
- Lasley, T. J., y Wayson, W. W. (1982). Characteristics of schools with good discipline. *Educational Leadership*, 40(3), 28-31.
- Leach, D. J., y Byrne, M. K. (1986). Some "Spill-over" effects of a home-based reinforcement programme in a secondary school. *Educational Psychology*, 6(3), 265-276.
- Leve, L. y Fagot, B. (1997). Gender-role socialization and discipline processes in one and two-parent families. *Sex Roles*, 36, 1-19.
- Lee, V. E. y Croninger, R. G. (1994). The relative importance of home and school in the development of literacy skills for middle-grade students. *American Journal of Education*, 102(3), 286-329.

- Ley 142 de 1994 artículos 14 y 102. Diario Oficial No. 41925 de Julio 11 de 1995. Congreso de la República de Colombia
- Littlejohn-Blake, S. y Darling, C. A. (1993). Understanding the strengths of African American families. *Journal of Black Studies*, 23, 44-62.
- Liontos, L. B. (1994). *At-risk families and schools becoming partners*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lickona, Thomas. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Lickona, Thomas. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, Thomas. (1998). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- Lickona, Thomas. (2001, 19 de noviembre). Thomas Lickona talks about character education. *Early Childhood Today*, pp. 7-11.
- Lickona, Thomas, Schaps, Eric, y Lewis, Catherine. (2001). *Eleven principles of effective character education*. Washington: Character Education Partnership.
- Loehrer, Michel C. (1998). *How change a rotten attitude*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Long, B. (1986). Parental discord vs. family structure: Effects of divorce on the self-esteem of daughters. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 19-27.
- Mandara, Jelani y Murray, Carolyn B. (2000). Effects of parental marital status, income, and family functioning on African American adolescent self-esteem. *Journal of Family Psychology* 14(3), 475-490.
- Maritain, Jacques. (1985). *Introducción a la filosofía*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- McAdoo, J. L. (1997). The roles of African American fathers in the socialization of their children. In H. P. McAdoo (Ed.), *Black families* (3ª. ed.) (pp. 183-197). Newbury Park, CA: Sage.
- McLanahan, S. S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology*, 90, 873-901.
- McLeod, J., Kruttschnitt, C. y Dornfeld, M. (1994). Does parenting explain the effects of structural conditions on children's antisocial behavior? A comparison of Blacks and Whites. *Social Forces*, 73, 575-604.

- McNamara, E.; Harrop, A. y Owen, F. (1987). The effect of group orientated classroom management procedures on individual pupils. *Educational Psychology*, 7(3), 157-168.
- Miller, D. (1986). Effect of a program of therapeutic discipline on the attitude, attendance, and insight of truant adolescents. *Journal of Experimental Education*, 55(1), 49-53.
- Ministerio de salud (1993). *Atención integral en salud al adolescente. Manual de normas técnico administrativas*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Moles, O. C. (1989). *Strategies to reduce student misbehavior*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. En N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp 11-24). Albany: State University of New York Press.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Olshan, A. F., y Ellison, R. C. (1991). Influence of parents physical activity levels on activity levels of young children. *Pediatrics*, 118(2), 215-219.
- Moore, Shirley G. (1997). *The Role of Parents in the Development of Peer Group Competence*. Urbana IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mott, F. L. (1994). Sons, daughters and fathers' absence: Differentials in father-leaving probabilities and in home environments. *Journal of Family Issues*, 15, 97-128.
- Mulvaney, Maureen G. (2000). Parental modeling. *Home Educator's Family Times*, 8(5), 17-24.
- Murray, J., y Lonnborg, B. (1994). *Children and television: A primer for parents*. Boys Town, NE: Boys Town Press.
- Murray, C. B. y Fairchild, H. (1989). Models of Black adolescent academic underachievement. En R. Jones (Ed.), *Black adolescents* (pp. 49-62). Berkeley, CA: Cobb y Henry.
- National Center for Health Statistics. (1997). Births and deaths: United States, July 1995-June 1996. *Monthly Vital Statistics Report*, 45 (Suppl. 2), 1-18.
- Nietzsche, F. (1981). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.

- O'Connor, Thomas G.; Plomin, Robert; DeFries, John C. y Caspi, Avshalom. (2000). Are associations between parental divorce and children's adjustment genetically mediated? An adoption study. *Developmental Psychology*, 36(4), 429-437.
- O'Neill, Onora. (1995). La ética kantiana. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 253-266). Madrid: Alianza.
- Ornstein, A. C. y Levine, D. U. (1981). Teacher behavior research: Overview and outlook. *Phi Delta Kappan*, 62(8), 592-596.
- Park, J. Z. y Smith, C. (2000). To whom much has been given: Religious capital and community voluntarism among churchgoing protestants. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 39(3), 272-286
- Partridge, S. y Kotler, T. (1987). Self-esteem and adjustment in adolescents from be-reaved, divorced, and intact families: Family type versus family environment. *Australian Journal of Psychology*, 39, 223-234.
- Paschall, M., Ennett, S. y Flewelling, R. (1996). Relationship among family characteristics and violent behavior by Black and White male adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 177-197.
- Pence, Greg. (1995). La teoría de la virtud. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 347-360). Madrid: Alianza.
- Pestalozzi, Juan Enrique. (1982). *El canto del cisne*. México: Porrúa.
- Pestello, F. G. (1989). Misbehavior in high school classrooms. *Youth and Society*, 20(3), 290-306.
- Petersen, Jörg y Reinert, Gerd-Bodo. (1992). Teoría de la enseñanza y modelos tipológicos. *Educación*, 50, 48-59.
- Phillips, C. y Asbury, C. (1993). Parental divorce/separation and the motivational characteristics and educational aspirations of African American University students. *Journal of Negro Education*, 62, 204-210.
- Pinderhughes, Ellen E.; Dodge, Kenneth A.; Bates, John E.; Pettit, Gregory S. y Zelli, Arnaldo. (2000). Discipline responses influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 380-400.
- Price-Bonham, S. y Skeen, P. (1982). Black and White fathers' attitudes toward children's sex roles. *Psychological Reports*, 50, 1187-1190.

- Pulido, Socorro; Escobar, Isabel y Escobar, María Eugenia. (1998). Proyecto educativo: "maternidad-paternidad como proyecto de vida de los adolescentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 16(2) 20-30.
- Puma, M. J., Jones, C. C., Rock, D., y Fernandez, R. (1993). *Prospects: the congressionally mandated study of educational growth and opportunity: Interim report*. Bethesda, MD: Abt Associates.
- Rachels, James. (1995). El subjetivismo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 581-592). Madrid: Alianza.
- Rambow Singh, Gloria. (2001). How character education helps students grow. *Educational Leadership*, 59(2), 46-49.
- Ramírez, Patricia E.; Calderón, Gustavo A. (2002). *Realidades y perspectivas de la organización interna de la familia en Medellín*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rawls, John. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rice, F. Phillip. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Rojo, Josefa. (2001, 6 de noviembre). *La Virtud en los paganos según San Agustín* [documento de WWW]. URL <http://www.bu.edu/wcp/index.html>
- Rowe, Christopher. (1995). La ética de la antigua Grecia. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- Rowley, James B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 33-39.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L. y Chen, X. (1995). Parents of aggressive and with-drawn children. En M. Borstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 255-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Runyon, Richard P. y Haber, Audrey. (1992). *Estadística para la ciencias sociales*. México: Addison Wesley Iberoamericana.
- Saito, Naoko. (1998). *On the educational on the heart. The idea of Growth in Emerson and Cavell for contemporary education*. Urbana: IL: University of Illinois.
- Sanford, J. P. y Evertson, C. M. (1981). Classroom management in a low SES junior high: Three case studies. *Journal of Teacher Education*, 32(1), 34-38.
- Savage, G. (1989). Forward. En N. Hare y J. Hare (Eds.), *Crisis in black sexual politics* (pp. vi-xii). San Francisco: Black Think Tank.

- Savage, T. (1996). *The ready to read, ready to count handbook: How to best prepare your child for school - A parent's guide*. New York: Newmarket Press.
- Scarr, S. y McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaffer, K. F. (1981). *Sex roles and human behavior*. Cambridge, MA: Winthrop.
- Scherer, Marge. (1998). Realizing a Positive School Climate. *Educational Leadership*, 56(1), 15-21.
- Schneewind, J. B. (1995). La filosofía moral moderna. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 217-234). Madrid: Alianza.
- Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. *Review of Education Research*, 11, 259-304.
- Scott, J. W. y Black, A. (1989). Deep structure of African American life: Female and male kin networks. *The Western Journal of Black Studies*, 13, 17-23.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2002). *Mapa educativo de Medellín*.
- Secretaría de Planeación Municipal. (2002a). *Anuario estadístico de Medellín*. Medellín: Departamento de Análisis Estadístico.
- Secretaría de Planeación Municipal. (2002b). *Documento de proyecciones de población para Medellín 1993-2018*. Medellín: Departamento de Análisis Estadístico.
- Shapiro, L. (1990, 28 de mayo). Guns and dolls. *Newsweek*, pp. 56-65.
- Short, P. M. (1988). Effectively disciplined schools: Three themes from research. *NASSP Bulletin*, 72(504), 1-3.
- Siegal, M. (1987). Are sons treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- Singer, J. L., Singer, D. G., Desmond, R., Hirsch, B. y Nichol, A. (1998). Family mediation and children's cognition, aggression and comprehension of television: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(347), 57-69.
- Smedley, S. R. y Willower, D. J. (1981). Principals pupil control behavior and school robustness. *Educational Administration Quarterly*, 17(4), 40-56.
- Smith, Michael. (1995). El realismo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 539-554). Madrid: Alianza.

- Stallings, J. A. y Mohlman, G. C. (1981). *School policy, leadership style, teacher changes, and student behavior in eight schools*. Mountain View, CA: Stallings Teaching and Learning Institute.
- Stark, R. (2001). Religion y moral: gods, rituals, and the moral order. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(4), 619-636
- Starrels, M. (1994). Gender differences in parent-child relations. *Journal of Family Issues*, 15, 148-165.
- Stephens, N. y Day, H. D. (1979). Sex-role identity, parental identification, and self-concept of adolescent daughters from mother-absent, father-absent, and intact families. *Journal of Psychology*, 103, 193-202.
- Stevenson, M. R. y Black, K. N. (1988). Paternal absence and sex-role development: A meta-analysis. *Child Development*, 59, 793-814.
- Stucky-Ropp, R. C. y DiLorenzo, T. M. (1993). Determinants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22, 880-889.
- Strother, D. B. (1985). Practical applications of research. *Phi Delta Kappan*, 66(10), 725-728.
- Taylor, R. J., Chatters, L. M., Tucker, M. B. y Lewis, E. (1990). Developments in research on Black families: A decade review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 993-1014.
- Teachman, J., Day, R., Paasch, K., Carver, K. y Call, V. (1998). Sibling resemblance in behavioral and cognitive outcomes: The role of father presence. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 835-848.
- Termes, Rafael. (1992). *Antropología del capitalismo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Thomas, Lawrence. (1995). La moralidad y el desarrollo psicológico. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 621-636). Madrid: Alianza.
- Tibbs, T. Haire-Joshu, D. Schechtman, K.B. Brownson, R.C. Nanney, M.S. Houston C. y Auslander, W. (2001). The relationship between parental modeling, eating patterns, and dietary intake among African-American parents. *Journal American Diet Association*, 101(5), 535-541.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Saunders, R., Ward, D. S., Dowda, M., y Felton, G. (1997). A prospective study of the determinants of physical activity in rural fifth-grade children. *Preventive Medicine*, 26, 257-263.

- Tucker, M. B. y Mitchell-Kernan, C. (1995). Trends in African American family formation: A theoretical and statistical overview. En M. B. Tucker y C. Mitchell-Kernan (Eds.), *The decline in marriage among African Americans* (pp. 3-26). New York: Russell Sage Foundation.
- UNICEF. (2001). *What young people think*. Panamá: UNICEF - The Americas and Caribbean Regional Office.
- U.S. Department of Education. (1987). *What works: research about teaching and learning*. Washington: el autor.
- U.S. Department of Education. (1990). *Growing up drug free: a parent's guide to prevention*. Washington: el autor.
- U.S. Bureau of the Census. (1992). Marriage, divorce, and remarriage in the 1990's. *Current Population Reports*, 23-180. U.S. Government Printing Office.
- U.S. Bureau of the Census. (1996). *Marital status and living arrangements*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Vander Zanden, J. W. (1996). *Sociology: The core*. New York: McGraw-Hill.
- Verducci, Susan. (1999). *Empathy and Morality*. Urbana IL: University of Illinois.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi delta kappan*, 65, 397-400.
- Wallerstein, J. y Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women, and children a decade after divorce*. New York: Ticknor y Fields.
- Walker L. (1984). *The battered woman syndrome*. New York: Springer.
- Wayson, W. W. y Lasley, T. J. (1984). Climates for excellence: Schools that foster self-discipline. *Phi Delta Kappan*, 65(6), 419-421.
- Weber, W. A.; Crawford, J.; Roff, L. A. y Robinson, C. (1983). *Classroom management. Reviews of the teacher education and research literature*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Weitzman, N., Birns, B. y Friend, R. (1985). Traditional and nontraditional mothers' communication with their daughters and sons. *Child Development*, 56, 894-896.
- Welk, G. J. (1999a). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5-23.

- Welk, G. J. (1999b). *Promoting physical activity in children: Parental Influences*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V. y Horn, T. S. (1997). Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 52-70.
- Wellis, Wayne. (1999). Dewey and virtue ethics. *Journal of Philosophy and History of Education*, 49, 1-7
- White, Elena. (1925). *Christian service*. Washington: Review and Herald.
- White, Ellen. (1937). *The sanctified life*. Washington: Review and Herald.
- White, Elena. (1954). *El conflicto de los siglos*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1955). *El Deseado de todas las gentes*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1956a). *Hijos e hijas de Dios*. Mountain View, California: Pacific Press.
- White, Ellen. (1956b). *Thoughts from the mount of blessing*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1957a). *Hechos de los apóstoles*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1957b). *Profetas y reyes*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1958). *El camino a Cristo*. Washington: Review and Herald.
- White, Elena. (1959). *El ministerio de curación*. Coral Gables, FL: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, Elena. (1960). *El hogar cristiano*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1965). *A fin de conocerle*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, Ellen. (1962a). *Medical ministry*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1962b). *Primeros escritos*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1967a). *Mensajes para los jóvenes*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1967b). *Mensajes selectos (Vol. 1)*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.

- White, Elena. (1968a). *Consejos sobre el régimen alimenticio*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1968b). *En los lugares celestiales*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1971a). *Consejos para maestros, padres y alumnos*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1971b). *Palabras de vida del Gran Maestro*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1974). *Conducción del niño*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, Elena. (1975). *Patriarcas y profetas*. Mountain View, CA: Publicaciones Interamericanas.
- White, Elena. (1976). *El evangelismo*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, Elena. (1977a). *Mente, carácter y personalidad* (Vol. 2). Coral Gables, FL: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, Elena. (1977b). *Testimonios para los ministros*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, Elena. (1978). *El colportor evangélico*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, Elena. (1982). *Alza tus ojos*. Buenos Aires: Casa Editora Sudamericana.
- White, Elena. (1984). *Testimonies for the church* (Vol. 1-9). Mountain View, CA: Pacific Press.
- White, Elena. (1987). *La educación*. México: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, Elena. (1992). Ellen White comments. En Francis D. Nichol (Editor). *Comentario bíblico adventista del séptimo día* (Vol. 2) (p. 1002). Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, Elena. (1996). *La educación cristiana*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- Whitehead, B. D. (1993). Dan Quayle was right. *The Atlantic*, 271, 47-84.
- Wilson, A. N. (1979). *The developmental psychology of the Black child*. New York: African Research Publications.

- Wilson, M. N. (1992). Perceived parental activity of mothers, fathers, and grandmothers in three-generational Black families. En K. Burlew, C. Banks, H. P. McAdoo y D. A. A. Azibo (Eds.), *African American psychology: Theory, research, and practice* (pp. 87-104). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Willson, P. (1998). Domestic violence: Are nurses hiding the facts? *The Internet Journal of Advanced Nursing Practice*, 2(1), 23-46.
- Wolf, Susan. (1990). *Freedom within reason*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wong, David. (1995). El relativismo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 593-604). Madrid: Alianza.
- Young, Robert. (1995). Las implicaciones del determinismo. En Peter Singer (Comp.), *Compendio de ética* (pp. 711-721). Madrid: Alianza.
- Yurén Camarena, María Teresa. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Univesidad Pedagógica Nacional.
- Zapata V., V.; Flórez O., R.; Bedoya M., J. I.; Echeverri S., J. A.; Zuluaga G., O. L. y García P., F. (1993). *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

CURRICULUM VITAE

Alberto Valderrama Rincón

Fecha de nacimiento

13 de enero de 1961

Estudios

Licenciado en Educación: Teología, Corporación Universitaria Adventista de Colombia, 1984.

Magister en Educación: Orientación y Consejería, Universidad de Antioquia, 1991.

Diplomado en Administración de Instituciones Universitarias, ASIESDA (Asociación de Instituciones en educación Superior de Antioquia), 1996.

Doctor en Educación: Curriculum e Instrucción, Universidad de Montemorelos, México, 2002.

Experiencia laboral

Pastor asociado en la Asociación Colombiana del Pacífico de los Adventistas del Séptimo Día.

Capellán del Centro Educativo Adventista, Cali, Colombia. Director del Colegio Adventista Simón Bolívar, Medellín, Colombia.

Coordinador de la Escuela Normal del Instituto Colombo-Venezolano, Medellín, Colombia.

Psicorientador en el Instituto Colombo-Venezolano, Medellín, Colombia.

Decano de la Facultad de Educación, Corporación Universitaria Adventista de Colombia.

Director del Centro de Investigación, Corporación Universitaria Adventista de Colombia.

Director del Departamento de Planeación, Corporación Universitaria Adventista de Colombia.

Experiencia docente

Docente en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media, Pregrado y Posgrado.

Proyectos e investigaciones

Investigación: Patrones de comunicación Maestro Adolescente Escolarizado de Medellín, Universidad de Antioquia.

Proyecto Para la Estructuración Administrativa y Curricular de la Facultad de Educación, aprobado por la Corporación Universitaria Adventista y el Ministerio de educación Nacional de Colombia.

Proyecto Para la reestructuración curricular de las Licenciaturas en Teología, Música y Preescolar Musical, aprobados por la Corporación Universitaria Adventista y el Ministerio de educación Nacional de Colombia.

Proyectos Para la Creación y estructuración curricular de las Licenciaturas en Informática Educativa, educación Básica con énfasis en Matemáticas. Ciencias Naturales, Humanidades, Ciencias Sociales y educación Física aprobados por la Corporación Universitaria Adventista y el Ministerio de educación Nacional de Colombia.

Proyecto de estructuración curricular de la Licenciatura en Atención Pre hospitalaria (APH) aprobado por la Corporación Universitaria Adventista y el Ministerio de educación Nacional de Colombia.