

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Competencia moral en estudiantes de Derecho de una universidad privada
de Lima Metropolitana**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología

que presenta:

Fernando Gabriel Reyes Rios

Asesora:

Susana del Mar Frisancho

Hidalgo

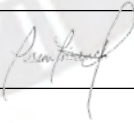
Lima, 2022

INFORME DE SIMILITUD

Yo,,
docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado
.....
.....
del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)
.....
.....
.....
dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el (DD/MM/YYYY)
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

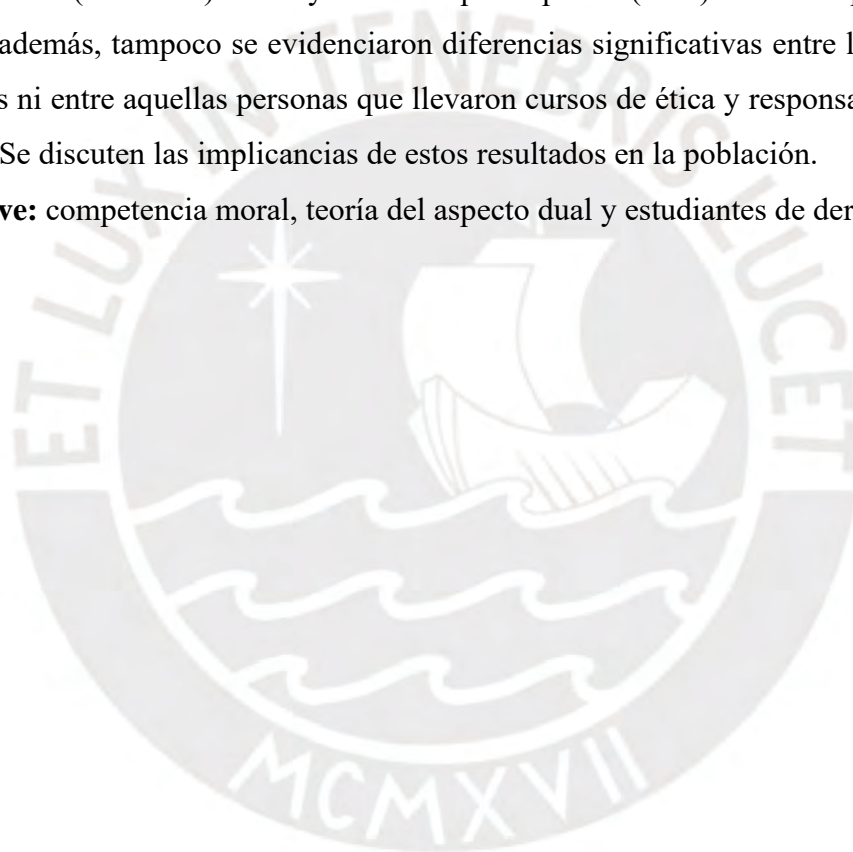
Lugar y fecha:

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
DNI:	Firma 
ORCID:	

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir la competencia moral de un grupo de estudiantes de derecho pertenecientes a una universidad privada de Lima Metropolitana. Para dar cuenta de ello se utilizó el Test de Competencia Moral de Georg Lind (2016), el cual permite evaluar la capacidad de las personas de juzgar argumentos favorables y en contra respecto a un conflicto moral, sobre la base de sus propios principios morales. Esta investigación contó con un total de 55 participantes, quienes obtuvieron una puntuación promedio de 17.63 ($DE=1.56$). La mayoría de los participantes (62%) obtuvo un puntaje menor a 20 puntos; además, tampoco se evidenciaron diferencias significativas entre los primeros y últimos ciclos ni entre aquellas personas que llevaron cursos de ética y responsabilidad social y las que no. Se discuten las implicancias de estos resultados en la población.

Palabras clave: competencia moral, teoría del aspecto dual y estudiantes de derecho



Índice de contenido

Introducción.....	1
Método.....	10
Participantes.....	10
Medición.....	11
Procedimiento.....	14
Análisis de datos.....	15
Resultados.....	15
Discusión.....	18
Referencias.....	24
Apéndices.....	32



Introducción

A lo largo de la historia, la corrupción ha afectado a América Latina. Esta es entendida como el abuso de un poder encomendado con el objetivo de obtener ventajas económicas y/o políticas contrarias a las metas del desarrollo social (Procuraduría Pública especializada en delitos de corrupción -PPEDC-, 2019; Quiroz, 2013). Además, dicha problemática habría traído consigo limitaciones en el desarrollo de los países latinoamericanos, como en el Perú. Una evidencia de ello consiste en que los gobernantes y funcionarios del Estado peruano que han sido partícipes de este tipo de actos, al haber estado involucrados en delitos como tráfico de influencias, soborno, lavado de activos, entre otros. (Maúrtua de Romaña, 2017; PPEDC, 2019; Quiroz, 2013).

De esta manera, la corrupción ha supuesto graves pérdidas de recursos económicos y oportunidades de desarrollo para el país; por ejemplo, se ha calculado que el aprovechamiento ilícito a lo largo de la historia del Perú pudo haber implicado la pérdida directa e indirecta de un promedio del 30 a 40 % de los gastos gubernamentales, los cuales representan entre el 40 y 50 % de posibilidades de desarrollo a largo plazo (Portocarrero y Camacho, 2005; Quiroz, 2013). Además, la corrupción es uno de los principales males que aqueja al Estado, debilitando la legitimidad de los aparatos estatales y generando inestabilidad política (Maúrtua de Romaña, 2017; Quiroz, 2013).

Al respecto, la población peruana es consciente que dicha problemática está presente en el país, lo cual se evidencia en diversos estudios. Así, según el Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) señaló que, en una muestra de 1400 peruanos, el 94% manifestó que había un alto grado de corrupción en su país (Romero, Aragón y Cruz, 2018). Del mismo modo, un estudio realizado por *Transparency International* ubica al Perú en el puesto 105 en el ranking, obteniendo una puntuación de 35/100 que lo califica como un país cuyas autoridades son percibidas con altos niveles de corrupción (Índice de Percepción de la Corrupción, 2018).

Un ejemplo de dicha problemática en las autoridades peruanas, específicamente en miembros del sistema de justicia peruano, se ejemplifica en el caso de los “Cuellos Blancos del Puerto” y los “audios del Consejo Nacional de la Magistratura”¹. Ambos casos darían cuenta de redes de corrupción en las instancias más altas de dicho sistema. Sumado a ello, en un

¹ En el año 2018 “IDL Reporteros” reveló unos audios que darían cuenta de una presunta organización criminal, que luego fue denominada “Los Cuellos Blancos del Puerto”, integrada por magistrados del Poder Judicial, del Ministerio Público, miembros del Consejo Nacional de la Magistratura, por empresarios, abogados y políticos (PPEC, 2019).

estudio realizado por la Procuraduría Pública Especializada en Delitos de Corrupción (PPEDC) se encontró que 334 magistrados, entre jueces y fiscales, estaban involucrados en presuntos actos de corrupción a nivel nacional, algunos de los cuales habrían recibido una sentencia condenatoria (PPEDC, 2019). Estos hechos han generado un alto nivel de desconfianza hacia el Poder Judicial, el cual es percibido por la población peruana como uno de los organismos del Estado más corruptos y desacreditados del país (PPEDC, 2019; Semana Económica, 2018).²

Aunado a ello, existen investigaciones que dan cuenta de problemas estructurales en esta institución, los cuales contribuyen a que sus miembros cometan faltas éticas. Por un lado, Mejía (2001) menciona que algunos de estos problemas se vinculan con la deficiente formación ética y profesional de los que conforman los aparatos de justicia, la presencia de una función corruptora de los grupos de poder y la aceptación social de la corrupción judicial (Frisancho, 2010; Mejía, 2001; Carbajal, Hernandez y Rodriguez, 2019). Por otro lado, Frisancho (2008), Pásara, (2005), y Gonzales, (2018) proponen que la problemática se encuentra en la formación ética de los abogados. Así, si bien estos últimos egresan de las facultades de Derecho con habilidades para el razonamiento legal, presentan una baja capacidad para razonar sobre asuntos morales complejos (Mangan, 2007).

Esta última explicación es compartida por los mismos abogados, quienes reconocen la presencia de problemas éticos en su profesión (Pásara, 2005; Morales, 2010; Del Mastro, 2018). Una investigación que da cuenta de ello es la realizada por Pásara (2005), que señala que dicha problemática no sólo afecta a los abogados con menor preparación profesional sino también a los que cuentan con una larga trayectoria. Otros abogados como Boza (2005) y Morales (2010) reportan que la educación legal estaría orientada, predominantemente a la representación de los intereses privados y del mercado. En general, estos estudios dan cuenta de un grave problema vinculado a la abogacía, puesto que sus profesionales constantemente se encuentran lidiando con conflictos morales (Frisancho, 2010; Boza, Chocano y Salas, 2019). Por ende, como señalan distintos autores, la profesión de abogacía se encuentra en una crisis ética y este sería el entorno en el cual se llevaría a cabo la formación de las futuras generaciones de abogados (Boza, Chocano y Salas, 2019; Gonzales, 2007).

En este contexto, las universidades cumplen un rol fundamental en dicha formación; por lo que no deberían limitarse sólo a generar conocimientos, sino también al fomento de espacios y proyectos que contribuyan con la formación ética de los estudiantes y al desarrollo

² En diciembre del 2018, tras la revelación de estos audios el Poder Judicial alcanzó el 81% en el nivel de percepción social como una de las instituciones más corruptas del Perú (Instituto de Estudios Peruanos, 2018).

de competencias morales (Barba y Romo, 2005; López y Niño, 2015 y Pásara, 2004; Lind, 1985; 2011).

Estas competencias, principalmente, están ligadas a la resolución de los conflictos mediante discusiones basadas en principios morales compartidos, como la justicia y el respeto mutuo, en lugar de recurrir a la fuerza bruta o al engaño (Lind, 1985; 2011). Para el desarrollo de las mismas, la educación debe brindar oportunidades para que los estudiantes asuman responsabilidades, así como guiar y estimular sus reflexiones frente a distintos tipos de conflictos morales (Lind, 2000; Sprinthall, Reiman, y Thies-Sprinthall, 1993; Schillinger, 2006). La falta de estos espacios implicaría una disminución en dichas competencias, lo cual repercute negativamente en cómo el individuo responde ante los conflictos morales que puedan ocurrir en distintos ámbitos de su vida (Lind, 2008; 2019).

Competencia moral

En la presente investigación, para el abordaje de esta problemática se ha optado por utilizar el desarrollo teórico propuesto por Georg Lind (1985; 1999; 2011; 2019b) sobre la moral, puesto que proporciona herramientas conceptuales útiles con una sólida base epistemológica y empírica. Dicho desarrollo se fundamenta en el enfoque cognitivo-evolutivo, desde el cual la moral no es el resultado de aprendizajes tempranos o procesos inconscientes, sino que existen principios y reglas morales universales que son comprendidas a través de un juicio racional maduro que se desarrolla a lo largo de la vida de la persona (Kohlberg, 1964; Lind, 1985; 2011).

Uno de los mayores exponentes de este enfoque es Lawrence Kohlberg (1964), quien a lo largo de su vida realizó distintas investigaciones sobre cómo razonaban las personas acerca de dilemas morales hipotéticos. Los resultados de estas investigaciones permitieron concluir que los argumentos que utilizaban los participantes para justificar su posición frente a estos dilemas pueden categorizarse en 6 diferentes estadios de juicio moral (Power, Higgins, Kohlberg, 1989). Este último refiere a la capacidad individual para reflexionar, argumentar y emitir juicios sobre la corrección o incorrección de los comportamientos humanos (Kohlberg, 1984).

Así, Kohlberg (1946) agrupó estos 6 estadios en 3 niveles: preconventional (estadio 1 y 2), convencional (estadio 3 y 4) y postconvencional (estadio 5 y 6)³. Cabe señalar que cada

³ En el **nivel preconventional** se encuentran el primer y segundo estadio. En el primer estadio, los juicios se basan en las consecuencias materiales, por lo que lo correcto y lo incorrecto constituyen criterios absolutos, establecidos principalmente por la autoridad. En el segundo estadio, las razones para actuar con justicia serán la satisfacción de necesidades propias o el intercambio equitativo (Habermas, 1990 y Kohlberg, 1981).

uno de estos estadios se define de tal forma que un estadio superior está más diferenciado e integrado que uno inferior y las fases superiores son más deseables que las inferiores (Kohlberg, 1985). En este sentido, estos estadios estructurales representan un curso en el desarrollo individual, en el que factores socioculturales podrían acelerar o detener dicho desarrollo, pero no podrían cambiar la secuencia (Habermas, 1990 y Kohlberg, 1984).

Del mismo modo, Kohlberg (1984) fue uno de los primeros en utilizar el concepto de “competencia moral” para referirse a la capacidad para tomar decisiones y hacer juicios morales, basados en principios internos, y, a su vez, poder actuar acorde a estos mismos. Dicha conceptualización supuso un cambio de paradigma en el estudio del comportamiento moral. Por un lado, integró los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales en una sola definición, en lugar de considerarlos como componentes que pueden ser medidos de manera separada (Lind, 2008; 2011). Por otro lado, Kohlberg (1964) fue uno de los primeros en manifestar, a partir de esta definición, que la conducta moral se encuentra en base a principios internos del sujeto, en vez de a cuestiones externas (Lind, 2008). En este sentido, para que una conducta sea catalogada como moral, no necesariamente tiene que ir en la misma línea que las normas sociales, sino que debe responder a principios universales o máximas morales internas (Lind, 1987)

Esta definición de competencia moral, junto a subsecuentes intentos de medirla, supusieron las bases para el desarrollo de la Teoría del Aspecto Dual de la Conducta Moral (Lind 1999, 2008, 2011, 2019). En esta, Lind (2008) se refiere a lo cognitivo y afectivo como “aspectos” y no “componentes” de la conducta moral debido a que estos últimos son clases separables del comportamiento, mientras que los aspectos son descritos como dimensiones de lo mismo. En este sentido, él propone una visión integracionista de los aspectos cognitivos y afectivos de la conducta moral (Lind, 2008; 2013).

Dicha visión, parte de las hipótesis de Piaget (1965, 1954/2005, quien postuló que tanto los aspectos cognitivos como afectivos del comportamiento humano se desarrollan de manera paralela, pues ambos ocurren como resultado de un mismo proceso integrado (Piaget, 1954/2005; Lind, 1987). Así, ambos aspectos no sólo serían paralelos sino también

El **nivel convencional** está compuesto por el tercer y cuarto estadio (Hersh et al, 1988). El tercer estadio está en función a valores como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud, principalmente focalizado a las personas cercanas (Habermas, 1990). El cuarto estadio, lo justo estar en función a las reglas sociales, el mantenimiento del orden social y la contribución con el bienestar de la sociedad (Kohlberg, 1981).

Finalmente, el **nivel postconvencional** está compuesto por el quinto y sexto estadio. El quinto estadio está en función a respaldar los derechos, valores y pactos legales más importantes para la convivencia social, inclusive si es que estos entran en conflictos con normas y leyes específicas del grupo o comunidad. En cambio el sexto estadio es la etapa en la que se argumenta en función a principios éticos universales que toda la humanidad debería seguir (Kohlberg, 1981).

interdependientes, de tal forma que lo afectivo se expresa en los intereses y valores de las acciones y lo cognitivo constituye la estructura de las mismas (Piaget, 1965). De la misma manera, Kohlberg (1964) también daría cuenta de esta integración, puesto que para él un acto moral no puede ser definido como un criterio sólo cognitivo o sólo afectivo.

Al respecto, Lind (2008; 2013) considera que en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1964), el aspecto cognitivo y afectivo están tan íntimamente ligados entre sí que no se pueden distinguir claramente el uno del otro. En contraste, en su modelo teórico dichos aspectos, pese a ser inseparables, no sólo se pueden distinguir entre sí, sino también medir de manera separada (Lind, 1985, 2008, 2013).

En base a estos postulados psicológicos, así como otras ideas provenientes de la filosofía, Lind (1985; 2008) redefine el concepto de competencia moral como la habilidad para identificar problemas y conflictos morales y resolverlos en base a las propias orientaciones morales, mediante el pensamiento y la discusión en lugar de la violencia, el engaño o el uso del poder (Habermas, 2001). Dicha competencia estaría arraigada a estructuras cognitivas inconscientes, las cuales permiten la organización en los patrones de razonamiento. Estas tendrían como consecuencia que la conducta moral sea consistente en el tiempo (Lind, 2011). De este modo, la competencia moral sería el aspecto cognitivo de la conducta moral, mientras que el aspecto afectivo haría referencia a los principios u orientaciones morales que fundamentan dichas conductas en la persona (Lind, 2008).

Aunado a ello, para Lind (2011), la competencia moral, al ser la habilidad para aplicar principios morales en la resolución de conflictos, resulta necesaria para la convivencia en una sociedad democrática. De este modo, él menciona que los ciudadanos de este tipo de sociedades deben fundamentar su razonamiento y conducta sobre la base de principios universales como la justicia y el respeto mutuo. Asimismo, estos deberían estar desligados de cualquier tipo de violencia y uso de la fuerza o poder social (Habermas, 2001). Sin embargo, no todas las personas son capaces de ello, puesto que no cuentan con las siguientes habilidades: usar y aceptar argumentos como medio de solución de conflictos; usar orientaciones o principios morales comúnmente aceptados para evaluar los argumentos; y hacer esto incluso cuando sean desafiados o confrontados por oponentes o por aquellos que estén en desacuerdo (Lind, 2011; 2019a).

El logro de estas habilidades implica el desarrollo de la competencia moral (Lind, 2011). Al respecto, se ha demostrado empíricamente que la educación superior provee de las oportunidades necesarias para que se dé dicho desarrollo (Kohlberg, 1984). Esto ocurre cuando

se le brinda a la persona oportunidades suficientes de *role-taking* (toma de roles) y una reflexión guiada (Lind, 2000a; 2002; Schillinger, 2006; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1993).

La primera implica que la persona desarrolle la habilidad de comprender el punto de vista de los otros, tanto a nivel cognitivo como afectivo, así como de controlar y relativizar su propio punto de vista a la hora de juzgar el de los demás (Higgins, 1981; Selman; 1983); mientras que la segunda, a la disponibilidad de retroalimentación competente por parte de los docentes o facilitadores y oportunidades de reflexión y discusión sobre conflictos morales (Lind, 2011). Cabe señalar que en el modelo de Lind, a diferencia que en el de Kohlberg (1964), la falta de dichas oportunidades y el no poner en práctica la competencia moral pueden hacer que esta regrese (Lind, 2000b; 2008; Schillinger, 2011).

Investigaciones relacionadas

Al respecto, existe poca evidencia empírica de que la educación legal fomente el desarrollo de la competencia moral (Hamilton y Monson, 2011). Por ejemplo, en un estudio de Cameille (2012) realizado en estudiantes de derecho, se encontró que los últimos ciclos presentaban puntajes, en cuanto a su competencia moral, superiores a los de los primeros; sin embargo, dichos puntajes seguían situándose en un nivel bajo de competencia moral. En la misma línea, otras investigaciones realizadas en el contexto internacional darían cuenta que la educación legal tradicional no fomenta el desarrollo del razonamiento moral, sino uno fundamentalmente relacionado a la utilización de convenciones sociales y normas legales (Frisancho, 2010; Hamilton y Monson, 2011; Janoff, 1991; Landsman y McNeel, 2005).

Un ejemplo de ello sería el estudio de Tapp y Levine (1974), donde se encontró que los estudiantes de derecho presentan de manera predominante un razonamiento moral enfocado en el nivel convencional, específicamente en el estadio 4 de la propuesta de Kohlberg (1964). Es decir, en el mantenimiento del orden social y las convenciones sociales aprobadas por la mayoría de personas dentro de una cultura determinada (Kohlberg, 1964). En este sentido, la mayoría de sus argumentos aludieron a la necesidad de seguir las normas para evitar el caos en la sociedad. Estos resultados irían en la misma línea que los de Landwher (1982) y Gregov et al. (2018), quienes encontraron que, la mayoría de los estudiantes de derecho se situaría principalmente en este mismo estadio. Es decir, el razonamiento moral de los participantes estaba en función a leyes y normas sociales, más de lo que suele estarlo en la población general. Específicamente, en la investigación de Landwher (1982) se reportó una tendencia a ignorar los argumentos concernientes a las preocupaciones interpersonales (estadio 3) y a los principios universales (estadio 5 y 6).

El fomento de dicho razonamiento en las facultades de derecho también estaría presente en la investigación de Janoff (1991). En su investigación ella reportó que la mayoría de las estudiantes mujeres al inicio de la carrera de derecho presentaron un razonamiento moral orientado al cuidado y a no hacer daño a otras personas (Janoff, 1991); sin embargo, este cambió significativamente al terminar el primer año universitario por uno enfocado en principios legales y sociales. Cabe añadir que este cambio sólo se presentó en las mujeres, puesto que los varones desde un inicio tuvieron un razonamiento orientado a dichos principios, los cuales podrían relacionarse al estadio 4 de la teoría de Kohlberg (1964).

Al igual que Janoff (1991), Willing y Duhn (1981) evaluaron a los estudiantes de derecho al inicio y al final de su primer año universitario. A diferencia de los estudios anteriores, se encontró que la mayoría se situaba predominantemente entre los estadios 4 y 5. Aunado a ello, no se presentaron cambios significativos en cuanto a su razonamiento moral entre el inicio y el final de su año universitario.

Estos resultados también están presentes en la investigación de Landsman y McNeel (2004) en la cual los estudiantes tampoco presentaron cambios significativos a lo largo de tres años. Sin embargo, al realizar un estudio transeccional por año, se encontró que las mujeres presentaron mayores puntajes que los varones. Los autores refieren que esto es debido a que ellas presentan una ideología política más liberal, lo cual estaría relacionado a su preferencia por una práctica “altruista del derecho”. Esta última contemplaría acciones como: el apoyo a personas en situación de pobreza, el trabajo en derechos humanos y temas de violencia y/o pertenecer a organizaciones de protección ambiental.

Por otra parte, si bien no se han encontrado investigaciones que evalúen el impacto de los cursos de ética y responsabilidad profesional en el desarrollo de la competencia moral de los estudiantes de derecho, sí los hay en relación al de su razonamiento moral. Por ejemplo, un segundo estudio de Willing y Duhn (1981) analizó el impacto de un curso de ética y responsabilidad profesional en el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes de derecho a lo largo de su primer año de carrera, pero no se encontraron cambios significativos en este mismo.

A diferencia del estudio anterior, en una investigación experimental desarrollada por Conry y Nelson (1989) la implementación de un curso de ética y responsabilidad profesional en un grupo de estudiantes de *business law*, tuvo un impacto positivo en el desarrollo de su razonamiento moral. Dicho curso estuvo compuesto por tres etapas: en la primera se les enseñó teoría ética; la segunda consistió en la utilización de distintos estilos de razonamiento moral para lidiar con situaciones conflictivas de la profesión, que usualmente conllevarían a

conclusiones difusas entre lo que es bueno y lo que es malo; y la última etapa consistió en la discusión y confrontación de las propias opiniones en relación a conflictos morales.

Del mismo modo, Hartwell (1995) evaluó el impacto de un curso de ética y responsabilidad profesional en los estudiantes de derecho, él encontró que el curso sí había generado un desarrollo en el razonamiento moral de los participantes. Él atribuyó estos resultados a la forma como se había diseñado el curso. En este se buscaba que los estudiantes resuelvan conflictos morales y justifiquen su respuesta en base a la utilización de principios morales. Aunado a ello, el docente asumió un rol de facilitador, no les brindaba respuestas acerca de cómo resolver los conflictos, sino les guiaba en su reflexión.

Formación ética en las Facultades de Derecho en el Perú

En el Perú, la importancia de esta formación ética y de responsabilidad profesional estaría contenida en distintos marcos legales. Por ejemplo, en la Ley N° 28044 Ley General de Educación se establece que la formación ética y cívica es obligatoria en todo proceso educativo. Además, se plantea que uno de los objetivos de la educación peruana sería el fortalecimiento de la conciencia moral individual y la construcción de una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana. Sin embargo, la enseñanza de esta misma ha demostrado ser ineficaz en el país, puesto que predomina un modelo pedagógico que prioriza la transmisión de valores tradicionales (Frisancho, 2004; Guerrero y Gomez, 2013); en vez de promover el desarrollo de las capacidades que se necesitan para convivir con otras personas en un marco de justicia y reflexión (Guerrero y Gomez, 2013; Frisancho, 2004; 2018).

Las Facultades de Derecho no estarían exentas de estas problemáticas, puesto que, al igual que en el contexto internacional, existen varios problemas en relación a la enseñanza ética que se brinda en estas (Del Mastro, 2019; Gonzales, 2018; Frisancho, 2010). Distintos autores refieren que los valores y deberes que rigen la práctica del derecho en el Perú son altamente desconocidos, bastante incumplidos y poco aplicados, tanto por estudiantes como por profesionales, lo cual podría evidenciar un bajo nivel de competencia moral en esta profesión (Boza, Chocano y Salas, 2019; Del Mastro, 2018; Pásara, 2005).

Aunado a ello, no existe una práctica sistemática de analizar y debatir el Código de Ética en las Facultades de Derecho, instrumento que recoge los principios y valores sobre los cuales se fundamenta la profesión del abogado (Tapia y Acosta, 2016). Además, se sabe que la aplicación de este código, por parte de los Colegios de Abogados, es escasa y esporádica (Boza, Chocano y Salas, 2019; Tapia y Acosta, 2016), lo que se considera como una razón de la falta de conciencia sobre las faltas éticas que se puedan cometer, y la poca acción por parte de quienes son llamados a actuar frente a estas (Boza, Chocano y Salas, 2019).

Otros problemas presentes en la enseñanza ética en las Facultades de Derecho se reportan en la investigación de Pásara (2004), quien realizó un estudio en 33 universidades peruanas. En esta investigación se identificaron varios casos en los cuales el profesor le enseñaba a sus estudiantes a utilizar la ley para su propio beneficio. Resultados similares se obtuvieron en otras investigaciones como la realizada por Nuñez del Prado (2016) y Soria et al. (2019), en las cuales los estudiantes también manifestaron lo mismo. Ello podría deberse a que la enseñanza del derecho estaría orientada a la formación de profesionales con amplios conocimientos legales y doctrinarios, orientados, principalmente, a los intereses del mercado (Boza, 2005; Nuñez del Prado et al. 2016 y Pásara, 2004, 2005).

Esto último fue reportando en una investigación realizada por el mismo autor, en la cual distintos abogados manifestaron que existe un problema social que corresponde a la devaluación ética de la profesión fundamentada en las exigencias del mercado (Pásara, 2005; Morales, 2010). De este modo, al haber un gran número de abogados, habría una mayor competencia en la búsqueda y mantenimiento de clientes, lo cual contribuiría a que haya una mayor probabilidad de cometer faltas éticas (Boza, 2005; Pásara, 2005; Morales, 2010; Gonzales, 2018). En Lima Metropolitana se agudiza dicha problemática debido a que es donde se encuentra la mayor cantidad de abogados y los estudios prestigiosos del país (González, 2018, La Ley, 2014).

Por lo antes mencionado, la formación en las facultades de derecho podría estar reproduciendo y agudizando un sistema legal corrupto y desigual, fundamentándose en las exigencias del mercado y la alta competitividad que este conlleva (Boza, 2005; Pásara, 2005; Nuñez del Prado et al. 2016). Ello implicaría que los estudiantes normalicen esta realidad en su ejercicio profesional y naturalicen las faltas éticas, convirtiéndolas en prácticas cotidianas (Boza, 2005; Gonzales, 2007; Pásara, 2005). Del mismo modo, significa que quienes deberían de formar a estudiantes con mayores habilidades para lidiar ante conflictos morales, por el contrario, podrían estar influyendo a que reproduzcan prácticas corruptas (González, 2007).

En este marco y teniendo como base el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de derecho, la presente investigación tiene como objetivo general describir la competencia moral de un grupo de estudiantes de esta carrera pertenecientes a una Facultad de Derecho de una Universidad Privada de Lima Metropolitana. En relación a los objetivos específicos se han planteado los siguientes: (1) Identificar si existen diferencias en cuanto a la competencia moral de los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de facultad; (2) Explorar si existen diferencias entre hombres y mujeres en relación al constructo mencionado; (3) Identificar si se presentan diferencias en cuanto a su competencia moral entre estudiantes que

han llevado algún curso de ética y responsabilidad profesional y aquellos que no (4) Explorar si existen diferencias en la competencia moral de los grupos en cuanto a su lugar de preferencia para practicar (Estudios de abogados, Empresas privadas, ONGs y Organismos o Entidades del Estado); (5) e Identificar si existen relaciones entre la competencia moral y el área de derecho de interés (Derecho mercantil, Derecho Financiero, Propiedad Intelectual, Políticas Públicas, Derecho Ambiental y Derechos Humanos).

Método

La presente investigación cuenta con un diseño cuantitativo descriptivo de tipo comparativo o ex post facto. Esto es debido a que en este estudio se busca describir, por un lado, la competencia moral de los estudiantes de derecho; y, por otro, las diferencias de dicha competencia, en relación a distintos grupos. Así, para describir la metodología empleada en este diseño, la presente sección explicará el proceso de selección de los participantes, los instrumentos utilizados para la medición de esta competencia, el procedimiento empleado y los análisis de datos utilizados.

Participantes

La presente investigación contó con 55 participantes de la carrera de derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para ello, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, la elección de la población estuvo en función a las condiciones de disponibilidad de la misma (Otzen y Manterola, 2017). En este caso, se difundió el cuestionario virtual mediante redes sociales, con el apoyo de algunos grupos y profesores de la Facultad de Derecho de la universidad.

Si bien 60 estudiantes aceptaron participar de la investigación, se tuvo que excluir a 5 debido a que no formaban parte de la universidad privada en la que se estaba realizando el estudio. Así, la muestra terminó estando compuesta por 16 hombres (29.1%) y 39 mujeres (70.9%) de entre 18 y 27 años, con una edad promedio de 21.78 (*DE*: 0.25). Asimismo, se consideró como criterio de inclusión que los estudiantes se encuentren cursando los dos primeros o los tres últimos ciclos de facultad. De este modo, 7 personas pertenecían al primer ciclo (12.7%) 6 al segundo (10.9%), 29 al décimo (52.7%), 9 al penúltimo (16,4%) y solo 4 se encontraban en su último ciclo de carrera (7.3%).

En relación a otros datos sociodemográficos considerados en el estudio: 47 personas reportaron haber llevado algún curso de ética y responsabilidad profesional (85.5%) y sólo 8 reportaron no haber llevado ningún curso de este tipo (14.5%), lo cual estaría relacionado a que la mayoría de los participantes se encuentra en los últimos ciclos; además, 20 personas mencionaron estar interesadas en trabajar para organismos del Estado (36.4%), 14 en estudios

de abogados (25.5%), 10 en empresas privadas (18.2%), 10 en ONGs (18.2%) y sólo 1 persona en otra institución fuera de las mencionadas (ONU) (1.8%).

Se utilizó un consentimiento informado virtual en el cual se les explicó a los participantes el objetivo de la investigación (Apéndice A). Del mismo modo, se resaltó que su participación es voluntaria, así como las condiciones de anonimato y la confidencialidad de la información recogida, la que será utilizada sólo con fines académicos. Finalmente, se les informó que ellos pueden solicitar al correo del investigador un resumen con los resultados principales del estudio.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos

Con el motivo de explorar las características de la población, así como el cumplimiento de los criterios de inclusión, se elaboró una ficha de datos sociodemográficos (Apéndice B). Los criterios que se tomaron en cuenta en dicha ficha fueron los siguientes: edad, sexo, año de ingreso a la facultad, semestre que cursa actualmente, si ha llevado el curso de ética y responsabilidad profesional, el lugar en el cual le gustaría laborar (Organismos estatales, estudios de abogados y ONGs). También se consideró el área del derecho de interés para lo cual se consideró a aquellas que estaban enfocadas en labores prosociales (Derechos Humanos, Políticas Públicas y Derecho Ambiental) y aquellas enfocadas en labores empresariales (Derecho Financiero, Propiedad Intelectual y Derecho Mercantil).

Test de Competencia Moral de Georg Lind (MCT) (2015)

El Test de Competencia Moral de Lind (2015) es un cuestionario experimental que fue diseñado con el objetivo de evaluar la capacidad de las personas de juzgar argumentos favorables y en contra respecto a un conflicto moral, sobre la base de sus propios principios morales. Este cuestionario se fundamenta en la teoría dual de la conducta moral, por lo que a partir del mismo se obtienen dos resultados uno para el aspecto cognitivo y otro para el afectivo (Lind 1999, 2008).

Por un lado, en cuanto al aspecto cognitivo se encuentra el índice C, el cual mide la habilidad del sujeto de aceptar o rechazar argumentos sobre un problema moral, de manera consistente en función a su “calidad moral” aunque se opongan a la opinión que tenga el sujeto sobre esa cuestión (Lind, 2008). Este índice supone el análisis del patrón de respuestas del sujeto en función a su nivel de desempeño en relación a la tarea moral, es decir, la resolución del cuestionario (Lind, 2011). En este sentido, este índice puede tomar valores que oscilan entre cero y cien, los cuales se categorizan de la siguiente manera: de 0 a 9 nivel bajo; de 10 a 29 nivel medio y más de 30 es un nivel muy alto (Lind, 2013). Por otro lado, el MCT produce

puntajes que indican el aspecto afectivo, el cual refiere al estadio de razonamiento moral que los participantes prefieren más. Sin embargo, esta puntuación es la menos utilizada en las investigaciones debido a que la mayoría de las personas suelen preferir los estadios más altos (5 y 6) (Lind, 2008).

Este cuestionario utiliza dos dilemas morales (el del trabajador y el del médico), los cuales hacen referencia a dos situaciones diferentes en las que una persona no puede tomar una decisión, sin transgredir una norma o un principio moral importante (Lind, 1999). El primero es el “dilema del trabajador” el cual se basa en la novela y obra de teatro *Stellenweise Glatteis: Roman* escrita por Max Von Der Grün. En esta, dos trabajadores se ven envueltos en distintas situaciones controversiales, en las cuales entran en conflicto distintos principios como los derechos laborales, la dignidad de los trabajadores, la confianza, entre otros (Lind, 2008). El segundo es el “el dilema del médico”, también utilizado en la Entrevista de Juicio Moral de Kohlberg (MJJ) (Colby et al. 1987). En esta, una mujer muy enferma le solicita al doctor que la mate, lo cual implica el conflicto entre varios principios morales como el valor de preservar la vida y la calidad de vida (Lind, 2008). Al respecto, los participantes deben marcar en una escala del -3 al +3 qué tan de acuerdo están con la conducta de los dos trabajadores y con la del doctor, en donde -3 significa “totalmente en desacuerdo” y +3 “totalmente de acuerdo”

En ambos dilemas no importa la decisión que se tome, pues siempre se entrará en conflicto con distintos principios morales, por lo que lo que importa es la calidad de la decisión más que la decisión en sí misma (Lind, 1999; 2008; 2011). Así, lo que se busca averiguar es si los participantes clasifican sus respuestas en función a las diferentes cualidades morales de los argumentos o si su decisión sólo se basa en que los argumentos estén a favor o en contra de sus propias opiniones. De esta manera, se les pide a los participantes juzgar si los argumentos son aceptables, en una escala del -4 al +4, en donde -4 significa “rechazo totalmente” y 4 significa “acepto totalmente”. De estos, seis argumentos justifican la decisión que tomó/tomaron el/los protagonista/s de la historia, y seis que argumentan en contra de estas mismas decisiones (por cada uno de los dilemas). En total, son 24 argumentos, de los cuales cada uno representa uno de los 6 estadios de Kohlberg (1984; Lind, 1999). Cabe señalar que dichos argumentos se presentan en orden aleatorio y no de acuerdo al orden de la etapa que representan (Lind, 2008)

El MCT fue diseñado como un experimento ideográfico multivariable con un individuo tomado como universo (N=1) con un diseño de 6x2x2, dependiente y ortogonal. En este sentido, la etapa moral (o calidad) del argumento, el factor de la tarea (argumentos a favor y en contra) y el contexto del dilema corresponden a las variables independientes del MCT. Mientras que la variable dependiente se representa por la competencia moral del individuo, es decir, por

la calificación de los 24 argumentos en una escala de -4 a +4 (Lind, 2019). Además, cuenta con tres niveles de dificultad que consisten en: la diferenciación conceptual entre argumentos y opiniones; el reconocimiento de que cada argumento difiere en cuanto a su calidad moral; y, la de mayor dificultad, que consiste en que la persona realice un juicio en contraposición a su opinión sobre el dilema (Lind, 2011).

El Test de Competencia Moral ha sido ampliamente validado en estudios interculturales (Bataglia y Unger, 2010; Lind 1986; 2008; Schillinger, 2006). Cabe señalar que la versión utilizada en esta investigación ha sido traducida en México por Moreno et al. (1999) y aprobada por Lind (2001). En esta línea, esta versión ha sido aplicada en Perú, Argentina, Chile, Mexico y otros países latinoamericanos en poblaciones de estudiantes universitarios de abogacía y otras carreras (Cameille. 2012; Dasso, 2016; Lind, 2000b y Meza Pardo y Guerrero Chinga, 2016; Osorio, 2018).

Aunado a ello, se han aplicado procedimientos rigurosos para asegurarse que las diferentes traducciones presenten validez tanto a nivel semántico como semiótico (Lind, 2008). Por un lado, la validez semántica refiere a que cada uno de los ítems del test, y el cuestionario en sí mismo, esté representado correctamente lo que se quiere medir. En este caso, los distintos argumentos del test representan cada uno de los seis estadios de Kohlberg. Por otro lado, la validez semiótica que implica el grado en que los sujetos, quienes no tienen conocimiento de la teoría, comprenden los argumentos que van a puntuar, en el mismo sentido que los expertos lo hacen (Lind, 2005). Esto último sería verificado a través de tres descubrimientos derivados de criterios teóricos y empíricos de investigaciones sobre la conducta del juicio moral que han sido validados transculturalmente en diferentes poblaciones (Lind, 2019).

- Jerarquía de Preferencias: ello implica que un dilema debe suscitar en el sujeto la preferencia por argumentos en estadios superiores (Lind, 2008)
- Estructura Cuasi-Simplex: la correlación entre dos estadios continuos (cuatro y cinco) debe ser mayor que la de dos estadios distantes (cuatro y seis) (Kohlberg, 1964; Lind 2013)
- Paralelismo Cognitivo-Afectivo: existe un paralelismo afectivos- cognitivo en el desarrollo moral, estos son inseparables pero distintos, el primero depende de la energía y el segundo de la estructura (Piaget, 1976). En este sentido, los puntajes del índice C más altos deben correlacionar con la preferencia por los estadios más altos, puntajes medios con los estadios intermedios y los bajos con los estadios menores (Lind, 2013).

Es importante señalar que a diferencia de lo que usualmente se hace para revisar las propiedades psicométricas de los cuestionarios cómo utilizar el Alfa de Cronbach (consistencia interna) o el análisis factorial, Lind utiliza el método anteriormente señalado para analizar la validez del constructo y la equivalencia intercultural del MCT. Esto es debido a que el MCT no fue sometido a un análisis itemizado. Es decir, no se seleccionaron ítems para maximizar la estabilidad de las calificaciones (confiabilidad) (Lind, 1999). Este instrumento ha sido diseñado como un experimento conductual, más que como un test clásico psicométrico, por lo cual las consistencias o inconsistencias indican las propiedades de la estructura moral-cognitiva de la persona, más que ser señales de errores en la medición o falta de confiabilidad de la información (Lind, 2008). Pese a ello, en cuanto a la confiabilidad, Lerkiatbundit, Utaipan, Laohawiriyanon y Teo (2006) han reportado que el índice de correlación del pre y post test fue de .90.

Procedimiento

En primer lugar, se adaptaron los instrumentos a una versión virtual a través de la plataforma de Formularios de Google, lo que permitió la obtención de un enlace para compartir el cuestionario. Ello implicó el cambio de las puntuaciones de la escala a dicho formulario en cada uno de los dilemas, debido a que este formato no acepta números negativos. Así, frente a las dos preguntas referentes a si los participantes están de acuerdo con las conductas de los protagonistas de cada uno de los dilemas la puntuación fue modificada de -3 a 3 a 0 a 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Lo mismo en cuanto a la puntuación de los argumentos a favor y en contra cuyo cambio en los puntajes fue de -4 a 4 a 1 a 9, siendo 1 rechazo totalmente y 9 acepto totalmente. Cabe señalar que este puntaje fue cambiado al original al momento de realizar el análisis de los datos.

En segundo lugar, se elaboró un consentimiento informado a partir del cual se les especificaba las condiciones del estudio: que la participación era anónima y voluntaria y que la información recogida sería confidencial y empleada sólo para fines académicos. Además de dársele la opción de colaborar con la investigación, una vez habiendo leído el consentimiento informado. De esta manera, de no aceptar colaborar el estudiante podía dar fin a la encuesta, caso contrario pasaba a la siguiente sección que contenía una ficha de datos sociodemográficos y, posterior a ello, a la del Test de Competencia Moral de Lind (2015).

En tercer lugar, se difundió el enlace electrónico a través de distintas plataformas de redes sociales como Facebook, Whatsapp e Instagram. Asimismo, se estableció contacto con algunos grupos y docentes de la Facultad de Derecho, quienes ayudaron en dicha difusión.

Finalmente, todas las respuestas fueron almacenadas en una base de datos de Excel y luego trasladadas al programa SPSS para realizar los análisis estadísticos

Análisis de datos

A través del programa Excel se obtuvieron los puntajes del índice C, a partir de la partición de la suma de los cuadrados, similar a un análisis MANOVA (Lind, 1999). Posterior a ello, para la ejecución de los análisis estadísticos se utilizó el software *IBM SPSS Statistics versión 25.0*. Así, se analizó la normalidad y se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los datos. Para identificar la distribución de los datos se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, la cual es considerada como una de las mejores pruebas de normalidad para cualquier tamaño de la muestra (Razali y Yap, 2011). A partir de esta, se obtuvo que la mayoría de los datos no presentaba normalidad. Para corroborar esta información se realizó una inspección visual de los histogramas y QQplots, así como un análisis de los estadísticos de asimetría y curtosis (Apéndice C). Una vez finalizado estos procedimientos se optó por el uso de pruebas no paramétricas.

Con respecto a los objetivos específicos, para hallar diferencias entre los grupos de los primeros y últimos ciclos y entre hombres y mujeres respecto a su índice C se utilizó las pruebas U de Mann-Whitney. Para contrastar dicha información se categorizó las variables en tres niveles: en el nivel bajo se consideró los puntajes hasta el 9, en el medio hasta el 29 y los puntajes mayores a este número se los incluyó en el nivel muy alto. A partir de ello, se utilizó un análisis de chi cuadrado para hallar si existen diferencias en estos niveles en los grupos anteriormente mencionados (primeros y últimos ciclos y hombres y mujeres). Por otra parte, en relación a las diferencias entre los grupos de interés según lugar de prácticas y su índice C, se utilizó una prueba de Kruskal- Wallis. Del mismo modo, se utilizó un análisis de chi cuadrado para identificar si hay diferencias entre estos grupos con respecto a los niveles del índice C. Finalmente, para hallar si existen relaciones entre el índice C y las variables de edad y las áreas del derecho de interés se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

Resultados

En esta sección se presentarán, a partir de los objetivos planteados, los resultados obtenidos en la investigación. De este modo, se mostrarán los análisis descriptivos de las medidas del índice C en la población de estudiantes de derecho. Posterior a ello, se reportarán los resultados de los objetivos específicos, las comparaciones entre primeros y últimos ciclos y en función a la variable sexo y la relación del índice C con la edad. Finalmente, se mostrarán los resultados de las correlaciones entre las variables propuestas.

Objetivo General

En lo que respecta al objetivo general, se reportó que el índice C tiene un puntaje global de 17.63 ($DE=1.56$), lo cual implica que los estudiantes de derecho se encuentran en promedio en un nivel medio de competencia moral. La mayoría de las personas con nivel educativo superior suelen puntuar en este rango (Lind, 2015). Aunado a ello, el puntaje mínimo registrado de 1.55 y el máximo de 43.76. Al realizar un análisis más detallado se observa lo siguiente: la mayor parte de los participantes están en un nivel muy bajo (34.5%), el cual implica un puntaje de 0 a 9, y en el nivel medio (43.6%), de 9 a 29; y solo el 21.8% de ellos se encuentran en un nivel muy alto, tal como se puede apreciar en la Figura 1. Asimismo, se reporta que el 61.8% de los participantes obtuvo un puntaje menor a 20 puntos y sólo el 38.2% uno mayor a este en cuanto a su índice C, este último, según Lind (2019) sería el puntaje necesario para la convivencia pacífica en la sociedad.

La Tabla 1 resume los principales datos descriptivos hallados en la presente investigación en relación a los grupos de comparación y al total de los participantes.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del índice C en relación a los grupos

		N	Media	DE	M	Mínimo	Máximo
Ciclos	Primeros ciclos	13	18.71	3.52	15.51	1.55	43.76
	Últimos ciclos	13	17.72	3.83	9.23	3.31	42.32
Sexo	Hombres	16	13.82	2.2	8.94	3.7	30.88
	Mujeres	39	19.20	1.96	14.68	1.55	43.76
Curso de ética	Llevo curso de ética en facultad	8	18.86	3.70	17.93	1.55	37.44
	No llevo curso de ética en facultad	47	17.42	1.72	11.67	3.31	43.76
	Organismos del Estado	20	19.14	2.74	19.88	1.55	43.76
Lugar de práctica de preferencia	Estudios de abogados	14	14.52	2.81	8.79	3.7	39.04
	Empresas privadas	10	17.14	4.31	15.10	3.31	39.01
	ONGs	10	18.87	3.33	13.40	8.31	37.44
Total		55	17.63	11.55	14.13	1.55	43.76

Objetivo específico 1: Identificar si existen diferencias en cuanto a la competencia moral de los estudiantes de los primeros y últimos ciclos de facultad

En relación al objetivo específico de identificar las diferencias entre los dos primeros ($n=13$) y los dos últimos ciclos ($n=13$) se obtuvo que los primeros presentan un puntaje promedio en relación a su índice C de 18.71 ($DE: 3.52$) y los segundos uno de 17.73 ($DE:$

3.83). Para conocer si estas diferencias eran significativas entre ambos grupos se tomó una prueba U de Mann-Whithney, en la que se encontró que no lo eran ($z = -.44$, $p = .69$). Esta falta de diferencias también se presentaría al realizar una prueba chi cuadrado considerando los niveles de índice C y los ciclos en los que se encuentran los estudiantes

Objetivo específico 2: Explorar si existen diferencias entre hombres y mujeres en relación a su competencia moral

Con respecto a la variable sexo se encontró que los hombres ($N=16$) puntuaron en el índice C un total de 13.81 ($DE=2.20$), mientras que las mujeres ($N=39$) 19.20 ($DE=1.93$). Pese a presentarse diferencias entre los puntajes promedios, al tomarse una prueba de U de Mann-Whithney, en la cual se consideró a sexo como variable independiente y al índice C como dependiente, estas diferencias no fueron significativas entre ambos grupos. Esta falta de diferencias significativas también se mantendría al tomar la prueba de chi cuadrado, al comparar el sexo con los niveles del índice C. En dicha prueba se mostró que las diferencias entre los niveles del índice C de ambos sexos tampoco serían significativas en relación a esta variable ($p=.092$.)

Objetivo específico 3: Identificar si se presentan diferencias en cuanto a su competencia moral entre estudiantes que han llevado algún curso de ética y responsabilidad profesional y aquellos que no

En relación a las diferencias entre los estudiantes que reportaron haber llevado algún curso de ética y responsabilidad profesional ($n=47$) y aquellos que no ($n=8$), se obtuvo que los primeros presentaron un índice C promedio de 17.42 ($DE: 1.72$), mientras que los segundos un puntaje ligeramente mayor de 18.86 ($DE: 3.70$). Los resultados obtenidos a partir de la prueba de U de Mann-Whithney muestran que estas diferencias no serían significativas ($z = -.69$, $p = .52$). Esta falta de diferencias también se mantendría al utilizar la prueba de chi cuadrado utilizar la prueba de chi cuadrado considerando a los estudiantes que reportaron haber llevado algún curso de ética y responsabilidad profesional y los niveles del índice C.

Objetivo específico 4: Comparar las diferencias en la competencia moral de los grupos en cuanto a su lugar de preferencia para practicar

Para conocer si existían diferencias significativas en el índice C dependiendo del lugar de práctica en el que a los participantes les gustaría trabajar (empresas privadas, estudios de abogados, ONGs, Estado), se realizó una prueba de Kruskal Wallis, la cual dio como resultado que no existían diferencias significativas entre los grupos. Esto se corrobora al analizar estas diferencias en relación a los niveles del índice C, a través del análisis de chi cuadrado.

Finalmente, en relación al **Objetivo específico 5** no se hallaron relaciones entre el Índice C y las Áreas del Derecho de Interés (Apéndice D).

Discusión

En esta sección se presenta la interpretación de los resultados de la investigación. El presente estudio tuvo como objetivo principal describir de manera general la competencia moral de un grupo de estudiantes de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se plantearon como objetivos específicos identificar las diferencias entre los estudiantes de los primeros y últimos ciclos, además de las relaciones y diferencias entre el índice C y las variables sociodemográficas. Así, en esta sección se presenta la discusión de los principales hallazgos en relación al objetivo principal, los objetivos específicos, así como las limitaciones de la investigación y recomendaciones para futuros estudios.

Los puntajes obtenidos por los estudiantes, a nivel general, muestran que su competencia moral se sitúa en un nivel medio. Asimismo, la mayoría de los participantes ha obtenido un puntaje menor a 20, lo cual sugiere que, en promedio, frente a conflictos morales el comportamiento de los estudiantes estaría predominantemente regulado por condiciones externas y no por principios universales autónomos (Lind, 2019). Aunado a ello, este desempeño en la resolución del cuestionario daría cuenta que la competencia moral de este grupo de estudiantes de derecho no se encuentra completamente desarrollada, como se había planteado en un inicio.

Al respecto, el Test de Competencia Moral de Lind supone la resolución de una tarea moral que distingue tres niveles de dificultad. El primer nivel implica distinguir las opiniones que uno pueda tener sobre el conflicto de los argumentos propiamente dichos. El segundo, reconocer que cada argumento difiere en cuanto a su calidad moral, pues cada uno representa uno de los estadios de Kohlberg (1984), por lo cual los argumentos de estadios superiores estarían más diferenciados e integrados que los inferiores. El tercero, el de mayor dificultad, implica que la persona realice un juicio que se contraponga a los argumentos opuestos a su opinión sobre el dilema (Lind, 2011).

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes de derecho presentan dificultades en alguno de estos tres niveles, probablemente en relación a los dos últimos. Esto se debería a que dicha carrera involucra la argumentación para la resolución de distintos tipos de problemas y conflictos legales y morales (Del Mastro, 2018; Gonzales, 2007; Pásara, 2004), por lo que el primer nivel de la prueba de Lind, les resultaría sencillo. En relación al segundo nivel de dificultad, los puntajes darían cuenta que varios de los estudiantes habrían aceptado

los argumentos a favor; ello en base a qué tan de acuerdo o tan desacuerdo están con las conductas presentadas en cada uno de los dilemas, sin hacer distinción de la calidad moral de los argumentos (Lind, 2000; 2008; 2011; 2019b).

Del mismo modo, en relación al tercer nivel, el no ser capaz de discernir la calidad moral de los argumentos puede deberse a que la persona está más preocupada por defender sus propias opiniones (Lind, 2011). En este sentido, los bajos puntajes implicarían que sus opiniones respecto a los dilemas están arraigadas a sus propias emociones y serían reforzadas por el ambiente social en el que se desenvuelven (Lind, 2011); por tanto, sus ideales o principios morales difícilmente tendrían una repercusión en su comportamiento (Guerrero y Meza, 2016; Lind, 2008; 2011; 2019b). Teniendo como base lo anterior, se observa que los estudiantes de derecho estarían presentando dificultades para juzgar desde una perspectiva principista el valor de distintos argumentos a favor o en contra de la propia posición frente a un conflicto moral (Guerrero y Meza, 2016; Lind, 2008; 2019a).

Aunado a ello, la competencia moral también está ligada a la resolución de conflictos en base a principios morales universales como la justicia y el respeto mutuo. Ello mediante la deliberación y la discusión pacífica con otras personas, incluso si estas se encontrasen en contra de la postura que uno tiene (Lind, 2011; 2019a). Por tanto, los bajos puntajes darían cuenta que esta forma de resolver conflictos no se está dando de manera consistente. En ese sentido, estos puntajes evidencian dificultades para escuchar opiniones contrarias a las que uno tiene, así como estrategias de resolución de conflictos inadecuadas, las cuales no, necesariamente, tomarían en cuenta la posición de otras personas (Lind, 2011; 2018; 2019).

Las posibles causas de la baja competencia moral en la mayoría de los estudiantes de derecho están, principalmente, relacionadas al ambiente de aprendizaje en el que se encuentran (Mangan, 2007; Lind, 2000a; 2013a; Pásara, 2004). En este caso, al comparar los primeros y últimos ciclos de la carrera, lo cual correspondía al primer objetivo específico, se encontró una ligera regresión (los puntajes de primer ciclo fueron mayores que los de último ciclo), la cual no fue significativa. No obstante, ello indicaría que su formación universitaria no está promoviendo el desarrollo de dicha competencia (Lind, 2000a). En otra investigación realizada en una universidad argentina sobre competencia moral, se reportaron resultados similares. La puntuación de los estudiantes de derecho también se ubicó en este nivel medio, con un puntaje en el índice C de 17; sin embargo, sí se hallaron diferencias significativas entre los primeros y últimos ciclos (Cameille, 2012).

En otros estudios realizados en la misma población se encontró que la enseñanza de la carrera, por sí misma no es suficiente para promover el desarrollo de una moralidad autónoma

(Jacoff, 1991; Willing y Duhn, 1981). Para ello, como se señala en distintos estudios experimentales, la educación debe proporcionar oportunidades de toma de roles y estimular la reflexión y discusión sobre distintos conflictos morales (Lind, 2000; Sprinthall, Reiman, y Thies-Sprinthall, 1993). De este modo, los resultados de este estudio darían cuenta que no se están proporcionando estas oportunidades (Lind, 2002; Schillinger, 2006).

A esto se le suma que la abogacía es una profesión, principalmente, orientada a la resolución de conflictos y problemas en base a la utilización de normas legales, las cuales no necesariamente van en la misma línea que los principios morales autónomos (Frisancho, 2010; Kohlberg, 1988; Roca y Alvarez, 2018). En este sentido, tal como mencionan Roca y Alvarez (2018) en su investigación: *“no es común que en esta profesión se discutan los méritos o la injusticia de la norma, puesto que se trabaja dentro del sistema para la consecución de resultados deseados”*. Aunado a ello, distintos autores mencionan que tanto los estudiantes como profesionales del derecho incumplen con los valores que rigen la profesión y que las instituciones que deberían de regular dicho cumplimiento no ejercen un control estricto de su cumplimiento (Boza, Chocano y Salas, 2019; Pásara, 2004; 2005). Esto podría estar relacionado a los bajos puntajes que presentan (Boza, Chocano y Salas, 2019)

En la misma línea, distintas investigaciones reportan que en las facultades se suele enseñar a los estudiantes a utilizar la ley para su propio beneficio (Nuñez del Prado, 2016; Pásara, 2004; Soria, et al. 2019). Del mismo modo, se ha reportado que la enseñanza del derecho apunta al desarrollo de habilidades legales en función a los requisitos de un mercado cada vez más competitivo, en donde se naturaliza la realización de faltas éticas (Pásara, 2004; 2005; Soria et al. 2019).

En la misma línea, estos resultados darían cuenta de la presencia de problemas estructurales en la formación ética que se imparte en las facultades de derecho, los cuales también han sido reportados por otras investigaciones (Cameille, 2012; Nuñez del Prado, 2016; Pásara 2004; 2005). En el presente estudio se encontró que el índice C en los estudiantes de derecho que llevaron algún curso de ética y responsabilidad profesional en la facultad fueron menores a 20, y no presentan diferencias significativas con aquellos que no llevaron estos cursos. Ello podría estar relacionado a una enseñanza ética tradicional que promueve sólo el aprendizaje de conceptos y teorías éticas, pero no fomenta el desarrollo de competencias morales (Cameille, 2012; Lind, 2019; Hartwell, 1995; Willing y Dunn, 1981).

Al respecto, las ideas sobre cuestiones sociales y morales van cambiando a medida que la capacidad de pensamiento va madurando, desde lo más concreto hacia lo más abstracto (Kohlberg, 1964; Piaget, 1954/2005). En ese sentido, los cursos de ética deberían fomentar este

proceso, por lo que el docente y los centros educativos cumplen un rol fundamental (Conry y Nelson, 1989; Hartwell, 1995; Lind, 2011). Para ello, no sólo resulta necesario que este último disponga de conocimientos para la materia, sino que fomente en los estudiantes el desarrollo de distintas habilidades como: la resolución de dilemas morales mediante la argumentación y contraargumentación, en base a principios morales y no en función a sus propias opiniones (Lind, 2011;2019) y la de reflexionar y cuestionar los propios valores, organizarlos jerárquicamente, y tomar decisiones morales a partir de estos mismos principios (Frisancho, 2018; Lind, 2000a, 2011)

En esta línea, desde la propuesta de Kohlberg (1984), la educación moral que se imparte en las facultades de derecho no debería enfocarse solo en la enseñanza de valores y de un código moral, pues ello implicaría dejar de lado la reflexión y el espíritu crítico del estudiante. Además iría en contra de sus planteamientos, puesto que el resultado esperado de esta educación es lograr la autonomía del sujeto, la cual no puede ser desligada de la responsabilidad de hacer el bien (Caro et al. 2018).

Al mismo tiempo, esto se relaciona con lo argumentado por Lind (2011), quien refiere que la educación moral debe de tener el objetivo de preparar a las personas en la toma de decisiones morales ante situaciones que no siempre van a tener una respuesta “correcta”. Por esto mismo, no resulta suficiente la enseñanza de formas correctas de “comportarse moralmente”, puesto que es imposible que quienes imparten las leyes conozcan las decisiones correctas en todos los conflictos con los que lidiamos a lo largo de nuestras vidas (Lind, 200; 2011).

Así, tanto desde la perspectiva de Lind (2011) y Kohlberg (1984) esta responsabilidad de elegir qué ideales morales deben utilizarse ante estos conflictos recaería en el individuo. No obstante, tal como ha sido demostrado por Higgins, Power y Kohlberg (1984), si bien esta responsabilidad recae en el individuo, el medio social también cumple un rol importante en el desarrollo de competencias morales

De este modo, estos resultados también podrían estar relacionados a otros espacios de socialización a los cuales los estudiantes de derecho están expuestos por largos periodos de tiempo como los ambientes de prácticas pre-profesionales (Del Mastro, 2017). Al respecto, se ha reportado que algunos de los estudiantes realizan dichas prácticas durante su estancia en facultad, las cuales pueden darse tanto en el ámbito público como privado (Del Mastro, 2017). En esta investigación, se hizo una comparación en función a los lugares de práctica de preferencia, en la cual no se hallaron diferencias significativas. Sin embargo, tal como menciona Lind (2011) este tipo de preferencias no necesariamente van a tener una repercusión

en la conducta, por lo que debería seguirse investigando en esta línea para identificar si el lugar de práctica presenta alguna influencia en la competencia moral de los estudiantes.

En conclusión, los estudiantes de derecho predominantemente tienen un puntaje en menor a 20 puntos, lo cual es un indicador de que varios presentan dificultades para resolver conflictos en base a la utilización de sus propios principios morales, así como para afrontar estos mismos mediante la utilización del pensamiento y la discusión democrática, en vez del engaño o la violencia (Lind, 2019b). En este sentido, este estudio debería motivar a las personas responsables de la educación del derecho a brindar oportunidades que permitan el desarrollo de la competencia moral en sus estudiantes, pues esta no sólo es fundamental en la carrera sino también en la vida dentro de una sociedad democrática (Lind, 2011; 2019b)

Conclusiones

1. Los puntajes darían cuenta que conducta y el razonamiento de varios de los estudiantes de derecho estaría siendo regulado predominantemente por principios extrínsecos
2. Existe una dificultad para distinguir la calidad moral de los argumentos y para realizar juicios en contraposición a su opinión sobre el dilema.
3. Necesidad de promoción de espacios para el desarrollo de la competencia moral por parte de las Facultades de Derecho, teniendo en cuenta que la falta de ésta puede acarrear problemas en relación a la convivencia en sociedad.

Limitaciones

Esta investigación al haberse realizado en un contexto de pandemia del Covid-19 contó con varias limitaciones. En primer lugar, hubo dificultad para acceder a la muestra, por lo que se tuvo que hacer uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia a través de redes sociales. Esta dificultad sumado a los plazos limitados para obtener la población, tuvieron como consecuencia que la proporción entre varios de los grupos no fueran homogéneas. De este modo, los resultados obtenidos podrían no dar cuenta de las verdaderas diferencias que existen entre los grupos. Así, de los 55 participantes, 29 fueron del décimo ciclo, lo cual equivale a más de la mitad del total (52.7%); estas diferencias en cuanto al número de participantes también se observan en el grupo de hombres y mujeres: 16 hombres (29.1%) y 39 mujeres (70.9%); y en aquellos que reportaron haber llevado cursos de ética y responsabilidad profesional en la facultad (85.5%), que fueron 47 personas, y los que no, sólo 8 (14.5%). Aunado a ello, para el análisis de las diferencias entre los dos primeros y dos últimos sólo se contó con 26 participantes. Cabe señalar que Lind (2019) recomienda que el número mínimo a utilizar para estudiar las diferencias entre dos grupos con su cuestionario sea de 30.

En segundo lugar, la implementación virtual de la prueba supuso otra limitación, debido a que esta misma está diseñada para ser tomada de manera presencial y se tuvo que realizar una adaptación virtual para la investigación. Asimismo, dicha adaptación no pasó por un criterio de validación de jueces previo. Del mismo modo, se recomienda que en futuras investigaciones se analice los criterios de validación estipulados por Lind (2008) para la prueba en este contexto: jerarquía de preferencias, la estructura cuasi-simplex y el paralelismo cognitivo-afectivo. Además, no se pudo observar la conducta de los participantes al momento de resolver la prueba, lo cual también hubiera sido una fuente de información relevante a tomar en cuenta (Lind, 2019).

Recomendaciones

Para futuras investigaciones resulta necesario que se realice un muestreo más riguroso. Asimismo, en el caso que se desee estudiar las diferencias entre grupos se debe procurar que estos sean homogéneos; de tal manera que se puedan obtener resultados más representativos y generalizables sobre la competencia moral en los estudiantes de derecho. Asimismo, en el caso se opte por utilizar un formulario virtual del MCT, sería recomendable que este pase por un proceso de validación de jueces especialistas en la teoría de Kohlberg, debido a que cada argumento representa a cada uno de los estadios de dicho modelo. En la misma línea, se recomienda seguir trabajando con el presente cuestionario, puesto que mide orientaciones y competencias morales simultáneamente (Lind, 2008; 2011). A esto se le suma que el puntaje en el índice C no es falsable, pues se ha mostrado que las personas no pueden simular puntajes más altos de los que tienen en realidad (Lind, 1999; 2008; 2013).

Aunado a ello, sería importante indagar en las diferencias en cuanto a la competencia moral de aquellos estudiantes que se encuentran realizando prácticas preprofesionales y aquellos que no. Teniendo en cuenta que los estudiantes de la facultad de derecho de esta universidad tienden a comenzar prácticas preprofesionales desde los primeros ciclos de su carrera (Del Mastro, 2017; Nuñez del Prado, 2016; Soria et al. 2019). Asimismo, se podría indagar en las diferencias que presentan los estudiantes que recién ingresan a la universidad con aquellos que están por salir de esta misma, para tener un mayor panorama de la implicancia de la educación universitaria en el desarrollo de la competencia moral.

Del mismo modo, sería de interés analizar otras variables que podrían estar contribuyendo en la puntuación de los estudiantes de derecho como clase social, lugar de procedencia, nivel de tolerancia a la transgresión o incluso orientación política (Lind, 1985). Aunado a ello, se han realizado distintas investigaciones, en las cuales se ha relacionado los altos puntajes de esta competencia a conductas prosociales (Gross, 1994), compromiso con

ideales democráticos (Lind, 2006; 2019), así como a un mayor aprendizaje autónomo y mejor rendimiento académico (Heidbrink, 2010). Sin embargo, son muy pocas las que se han hecho en el Perú, por lo que resulta interesante saber si es que estas relaciones se cumplen en este contexto.

Considerando los resultados expuestos resulta importante establecer estrategias para reforzar la enseñanza ética en las Facultades de Derecho. De tal manera, que tenga un impacto positivo en la competencia moral de los estudiantes. Para ello, Lind (2000; 2011) establece que es necesario que la enseñanza promueva la toma de responsabilidades y la reflexión guiada sobre conflictos morales. En ese sentido, se debe brindar un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se sientan en confianza para expresarse y también escuchar con respeto las opiniones y los argumentos de las otras personas (Lind, 1985). Por lo que el maestro tiene que asumir el rol de facilitador, en el que no imponga su propio punto de vista, sino que permita que los mismos estudiantes construyan su propio conocimiento moral y lleguen a la noción de respeto mutuo, en base a la discusión y la deliberación (Lind, 2011; Frisancho, 2018)

Referencias

- Barba, B. y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(104), pp. 67-92
- Bataglia, R y Unger, P. (2010). A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 83-91. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000100011>
- Boza, B. (2005). Inter estudios, escándalos y crisis: Themis y la responsabilidad profesional del abogado en el Perú. *Themis*, 50, 69-72. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/8748>
- Boza, B., Chocano, C. Salas, M. (2019). *Código de Ética del Abogado*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/433747/CO%CC%81DIGO_DE_E%CC%81TICA_DEL_ABOGADO.PDF
- Cameille, A. (2012). *Competencia de Juicio Moral en estudiantes universitarios de Psicología y Abogacía de la Universidad Empresarial Siglo 21* (Trabajo Final de Graduación, Universidad Empresarial Siglo XXI). https://www.academia.edu/34496033/Trabajo_Final_de_Graduaci%C3%B3n
- Caro, C., Ahedo, J., Esteban, F. (2018) La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista española de Pedagogía*

76(269). 85-100

- Carvajal, J., Hernandez, C. y Rodriguez, J. (2019). La corrupción y la corrupción judicial: aportes para el debate. 22(44), 67-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7316039>
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Leberman, M., Ficher, K., Saltzstein, H. (1983), A Longitudinal Study of Moral Judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1), 1-124,
- Conry, E. J.; Nelson, D. R. (1989). Business law and moral growth. *American Business Law Journal*, 27(1), 1-40.
- Dasso, F. (2016). *Competencia Moral y Satisfacción con la vida en profesores de educación básica* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú
- Del Mastro, F. (23 de julio de 2018). Avivar la justicia en las facultades de derecho. Blog Ventana Jurídica. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/blog/avivar-la-justicia-en-las-facultades-de-derecho/>
- Del Mastro, F. (2017). *Un modelo de consejería de carrera para estudiantes de derecho: reflexiones en torno a la educación legal y el bienestar de los estudiantes de derecho*. CICAJ.
- Del Mastro, F. (2018). Venga a nosotros tu reino: la justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho. *Derecho PUCP*, (81). 463-510. <http://www.scielo.org.pe/pdf/derecho/n81/a15n81.pdf>
- Evers, M., & Townsley, L. (2015). The importance of ethics in the law curriculum: essential or incidental? *The Law Teacher*, 51(1), 17–39. doi:10.1080/03069400.2015.1070651
- Frisancho, S. (2004). Educación moral en el Perú. Aportes de la psicología evolutiva [Archivo PDF]. http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11868/educacion_etica_peru_Frisancho.pdf?sequence=1
- Frisancho, S. (2008). Jueces y Corrupción: algunas reflexiones desde la psicología del desarrollo moral. *Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos*, (4). 63-72.
- Frisancho, S. (2010). Emociones Morales y corrupción judicial: un estudio exploratorio. *Postconvencionales*, (1), 66-82. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_post/article/view/5951/5741#.XXVfLygzaM9
- Frisancho, S. (2018) Los retos de la educación moral y ciudadana del siglo XXI. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11, 190-209 DOI: 10.36311/1984-1655.2019.v11esp2.09.p190

- Gonzales, G. (2007). Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. *Derecho PUCP*, 60(), 51-96.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/2925>
- Gonzales, G. (2018). La urgencia por una formación técnica y neutral de los abogados. Educación Legal y crisis institucional en el Perú. *Jurídica*, 12(715).
<https://elperuano.pe/suplementosflipping/juridica/715/web/index.html>
- Guerrero, M. y Gomez, D. (2013) Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista electrónica de investigación educativa* 15(1), 122-135.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3252/Ense%c3%blanza%20de%20la%20%c3%a9tica%20y%20la%20educaci%c3%b3n%20moral%20permanecen%20ausentes%20de%20los%20programas%20universitarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gregov, L., Proroković, A. Tokić, A. (2018). Some Aspects of Moral Reasoning of Law Students. *Proceedings of EDULEARN18 Conference*. DOI: 10.21125/edulearn.2018.0685
- Gross, M. L. (1994). Jewish Rescue in Holland and France during the Second World War [...] *Social Forces* 73, 463-496.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. The MIT Press.
- Habermas, J. (2001). La ética del discurso y la cuestión de verdad.
- Hamilton, N.; Monson, V. (2011). Legal education's ethical challenge: Empirical research on how most effectively to foster each student's professional formation (professionalism). *University of St. Thomas Law Journal*, 9(2), 325-402.
- Hartwell, S. (1995). Promoting moral development through experiential teaching. *Clinical Law Review*, 1(3), 505-540
- Helfer, G.; Alvarado, V. ; Gutiérrez, T. y Pascasio, N. (2004). Educación libre de corrupción. Lima: Congreso de la República del Perú.
- Heidbrink, H. (2010). Moral judgment competence and political learning. En: G. Lind, H. A., Hartmann, & R. Wakenhut (Eds.), *Moral judgment and social education* (pp. 259-271) Transaction Books.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirth (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 74-106). Wiley.

- Instituto de Estudios Peruanos (2018). IEP Informe de Opinión – Diciembre 2018 Los peruanos y la corrupción, Encuesta Nacional Urbano Rural. <https://iep.org.pe/wp-content/uploads/2018/12/Informe-OP-Diciembre-2018-Los-peruanos-y-la-corrupción-2.pdf>
- Janoff, S. (1991). "The Influence of Legal Education on Moral Reasoning". *Minnesota Law Review*, 76(), 193-238. <https://scholarship.law.umn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3302&context=mlr>
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. En M. L.Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. I, pp. 381- 431). Sage.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. II. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- La Ley (1 de Abril del 2014) Los abogados en el Perú. *La Ley*. https://laley.pe/art/1215/los-abogados-en-el-peru#:~:text=De%20los%20130%2C000%20abogados%20colegiados,encuentran%20en%20Lima%20y%20Callao_
- Landsman, M. y McNeel, S. (2004). Moral Judgment of Law Students Across Three Years: Influences of Gender, Political Ideology and Interest in Altruistic Law Practice, *45 S. Tex. L. Rev.*, 891(), pp. 891-914
- Landwehr, L. J. (1982). Lawyers as social progressives or reactionaries: The law and order cognitive orientation of lawyers. *Law & Psychology Review*, 7, 39–51.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C., & Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101-108.
- Ley N° 28044 del 2003. Ley General de Educación. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Lind, G. (1984). Change or development? A comparison of two paradigms of viewings outcomes on education. En Lind, G. (ed.). *Morality, Cognition, Education* (pp. 53-66). Universität Konstanz Sozialwissenschaftliche Fakultät
- Lind, G. (1985). Attitude Change or Cognitive-Moral Development? How to Conceive of Socialization at the University. En G. Lind., H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Eds.). *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Psychology and Philosophy of Moral Judgment and Education* (pp. 173-192). Precedent Publishing.

- Lind, G. (1986). Cultural differences in moral judgment? A study of West and East European University Students. *Behavioral Science Research* 20(), pp. 208-225.
- Lind, G. (1995). Cultural Fairness and the Measurement of Morality. https://www.researchgate.net/publication/251271230_Cultural_Fairness_and_the_Measurement_of_Morality
- Lind, G (1999). An introduction to the Moral Judgment Test (MJT). https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf
- Lind, G. (2000a). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education* 10 (1), 9-15.
- Lind, G. (2000b). Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de Educacao Medica*, 24(3), 24-33. https://www.researchgate.net/publication/246869562_Moral_Regression_in_Medical_Students_and_Their_Learning_Environment
- Lind, G. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(), 189-196
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. En: D. Fasko, Jr. & W. Willis (eds). *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (pp. 185-220). Hampton Press.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, (1), 26-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4505112>
- Lind, G (2013a). The Dual Aspect Model of Moral Behavior: An Experimental Test of Piaget's Theory of Affective-Cognitive Parallelism. *Revista electrónica de Psicología y Epistemología*, 5(). <https://doi.org/10.5555/repeg.v5i0.3220>
- Lind, G. (2013b) Thirty years of the Moral Judgment Test – Support for the Dual-Aspect Theory of Moral Development. En C. S. Hutz y L. K. de Souza (eds.). *Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: uma homenagem a Angela Biaggio* (pp. 143-170). Sao Paulo: Casa do Psicólogo. https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2013_30_years_moral_judgment_test.pdf
- Lind, G. (2016). How to Teach Morality. Promoting Thinking and Discussion, Reducing Violence and Deceit. Berlin: Logos.

- Lind, G., (2018). Proceedings of the 7th International Symposium Moral competence and Behavior. University of Konstanz, July 25-26, 2013.” https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2018_7th_Proceedings_Moral_Competence_and_Behavior_2013.pdf
- Lind, G (2019a). Discussion Theater. A Method of Democratic Education. *Ethics in Progress*, 10(1), pp. 23-40. Doi:10.14746/eip.2019.1.3
- Lind, G (2019b). *How to teach Morality. New Discussion Theater*. Berlin: Logos. More
- Lind, G. (2019c). Why do we need to foster moral competence and how? Recuperado de: <https://www.researchgate.net/project/Moral-democratic-competence-education-MDCE/update/5d2f0b35cfe4a7968db650a5>
- López, A. y Niño, L. (2015). *La educación superior y su impacto en el desarrollo moral del individuo* (Tesis de Maestría, Universidad Sergio Arboleda)
- Mangan, K. (2007). Carnegie Foundation report suggests more focus on clients, less on Socratic dialogues. *Chronicle of Higher Education*, 53(20), 6-8.
- Mejía, B. (2001). Corrupción Judicial en el Perú: causas, formas y alternativas. *Derecho y Sociedad*. (17), 208-215. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/16871>
- Meza Pardo, M. y Guerrero Chinga, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles educativos*, 38(154), 41-56. Recuperado en 21 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400003&lng=es&tlng=es.
- Morales, F. (2010). ¿En qué conocimientos y habilidades debe ser formado un estudiante de derecho? *Derecho PUCP*, 65(), pp. 237-243. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/16407>
- Moreno, C., Hernandez, R., Rangel, M. y Quiroga, A. (1999). Validity Study of the Mexican Version of the Moral Judgement Test. http://moralcompetence.net/pdf/Lind-2000_MJT-Review-and-Appraisal.pdf
- Maúrtua de Romaña, O. (2017). La corrupción: una perspectiva internacional. En O. Maúrtua de Romaña (ed.). *Enfoques sobre la Corrupción en el Perú* (pp. 44-51). Ediciones Misky
- Nucci, L., & Pascarella, E. T. (1987). The influence of college on moral development. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. (Vol. III, 271-326). Agathon Press.

- Núñez del Prado, P., Kern M., Del Mastro, F., Torresllosa, K., Ríos, J. (2016). Mixed Methods Investigation of Factors Underlying Subjective Well-being and Academic Performance in Peruvian Law Students. *Journal of Positive Psychology* https://www.researchgate.net/publication/303939760_A_Mixed_Methods_Investigation_of_Factors_Underlying_Subjective_Well-being_and_Academic_Performance_in_Peruvian_Law_Students
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), pp.227-232
- Pásara, L. (2004). *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto en la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia.
- Pásara, L. (2005). *Los abogados de Lima en la administración de justicia*. Lima: Instituto de Defensa Legal
- Piaget, J. (1954/2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Piaget, J. (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: B. Inhelder & H.H. Chipman, eds., *Piaget and his school* (pp. 63-71). New York: Springer.
- Procuraduría Pública especializada en delitos de corrupción (2019) Informe especial “Corrupción en el Sistema de Justicia: Caso los Cuellos Blancos del Puerto”. Lima: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Portocarrero, F. y Camacho, L. (2005). Impulsos moralizadores: el caso del Tribunal de Sanción Nacional 1930-1931. En F. Portocarrero Suárez (ed.). *El pacto infame: estudios* (pp. 35-73). Lima: Red de Ciencias Sociales.
- Proyecto de Ley N°3164/2018-PE Ley para incentivar la probidad del ejercicio de la abogacía, 2 de agosto del 2018
- Quiróz, A. (2013). *Historia de la Corrupción*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Razali, N. M. y Yap. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors y Anderson-Darling Tests. *Journal of Statistical Modeling Analytics* 2(1), 21-33. https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. University of Minnesota Press
- Roca, S. y Salazar, A. (2018). *¿Enemigas o hermanas? El rol de las emociones en el derecho y su lugar en el pensar como abogado en el Perú* (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú)

- Romero, C., Aragón, C., Cruz, M. (2018). *Encuesta Mundial de Valores. Perú 2018*. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/133575>
- Robertson, M. (2005). Challenges in the Design of Legal Ethics Learning Systems: An Educational Perspective. *Legal Ethics*, 8(2), 222–239. doi:10.1080/1460728x.2005.11424239
- Robertson, M. (2009). Providing Ethics Learning Opportunities throughout the Legal Curriculum. *Legal Ethics*, 12(1), 59–76. doi:10.1080/1460728x.2009.11423921
- Semana Económica (2018). El Poder Judicial es percibida como la institución más corrupta del Perú. *Semana Económica*.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Shaker-Verlag.
- Soria, F., García, A., Nako, E. y Zagazeta, T. (2019). Factores estresantes en practicantes de derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana. (Investigación sin publicar.)
- Tapia, A. y Acosta, O. (2016). La enseñanza de la ética en las facultades de derecho del Perú (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Tapp, J. L. y Levine F. (1974). Legal Socialization: Strategies for an Ethical Legality. *Stanford Law Review*, 27(1), 1-72. DOI: 10.2307/1227929
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. y Thies-Sprinthall, L. (1993). Role-taking and reflection: promoting the conceptual and moral development of teachers. *Learning and Individual Differences*, 5(4), 283-299.
- Willging, T. Duhn, T. (1981). The moral development of the law student: theory and data on legal education. *Journal of Legal Education*, 31(3), pp. 306-358.

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado

Estimado/a colaborador/a:

La presente investigación es conducida por Fernando Gabriel Reyes Ríos, estudiante de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), para el curso de Seminario de Tesis, bajo la supervisión de la Dra. Susana Frisancho, profesora principal del Departamento de Psicología de la PUCP. El objetivo del presente estudio es conocer la manera en la cual los estudiantes de la carrera de derecho de la PUCP (en sus primeros dos ciclos de facultad y en sus tres últimos) razonan acerca de conflictos éticos y sociales.

Si accede a participar, se le pide alrededor de 20 minutos de su tiempo para resolver un breve cuestionario y algunas preguntas sobre dos casos. No hay preguntas buenas o malas, todas las opiniones son válidas por lo que le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Asimismo, se conservará el anonimato de los/as participantes (no se le pide su nombre ni ningún otro dato que permita su identificación) y, además, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Para cualquier duda y/o información adicional, puede contactarse al correo del investigador: a20121227@pucp.edu.pe. En caso de tener dudas adicionales puede escribir al correo de la asesora: sfrisan@pucp.edu.pe. Si tuviera consultas generales sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Los resultados de este estudio se procesarán de manera general por lo que no es posible entregar resultados individuales a cada participante. Sin embargo, al concluir la investigación, si usted lo solicita a mi correo le podré enviar un resumen con los resultados generales de este estudio.

Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos

1. Edad: _____
2. Sexo: M () F ()
3. Ciclo de Facultad en el que te encuentras: _____
4. Cantidad de créditos matriculados: _____
5. ¿Has llevado algún curso de ética y responsabilidad profesional en la facultad de derecho?: SI () NO ()
6. ¿Has llevado en algún curso/taller de ética y responsabilidad profesional fuera de los cursos que llevas en la universidad?: SI () No ()
7. Marca el lugar en la cual te gustaría laborar, no importa si en estos momentos te encuentras trabajando en un lugar diferente. Sólo marca una opción.
 - Organismos o entidades del Estado ()
 - Estudio de abogados ()
 - ONGs ()
 - Empresa privada ()
 - Otros (especificar): _____
8. A continuación, se le presentará distintas áreas del derecho, marque del 1 al 3
9. qué tan interesado se encuentra en dichas áreas, siendo 1 ="No me interesa", 2 ="Me interesa"

Área de interés del derecho	1	2
Derecho ambiental		
Derecho financiero		
Derechos humanos		
Derecho mercantil		
Propiedad intelectual		

Políticas públicas		
--------------------	--	--

Apéndice C: Normalidad del Índice C

Descriptivos de Asimetría y Normalidad

		Estadístico	Desv. Error
Índice C	Asimetría	.69	.32
	Curtosis	-.73	.63

Pruebas de normalidad de Shapiro Wilk

Índice C	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Índice C	.91	55	,000

Figura 1

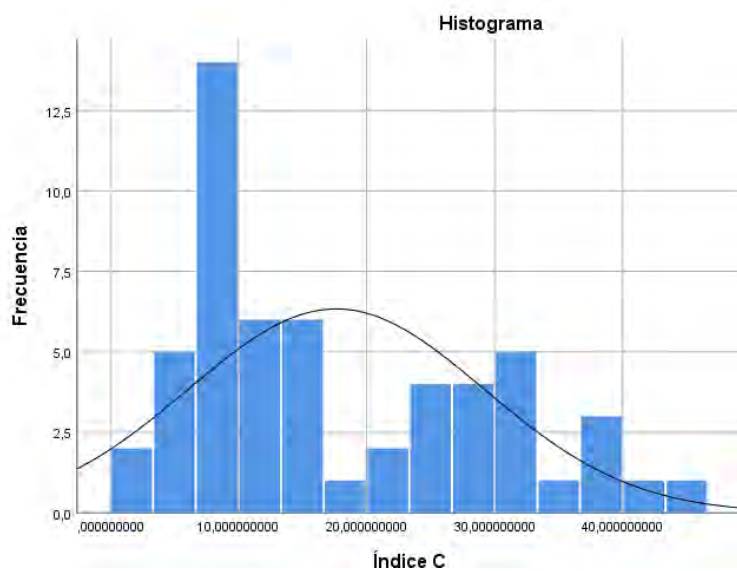


Figura 2

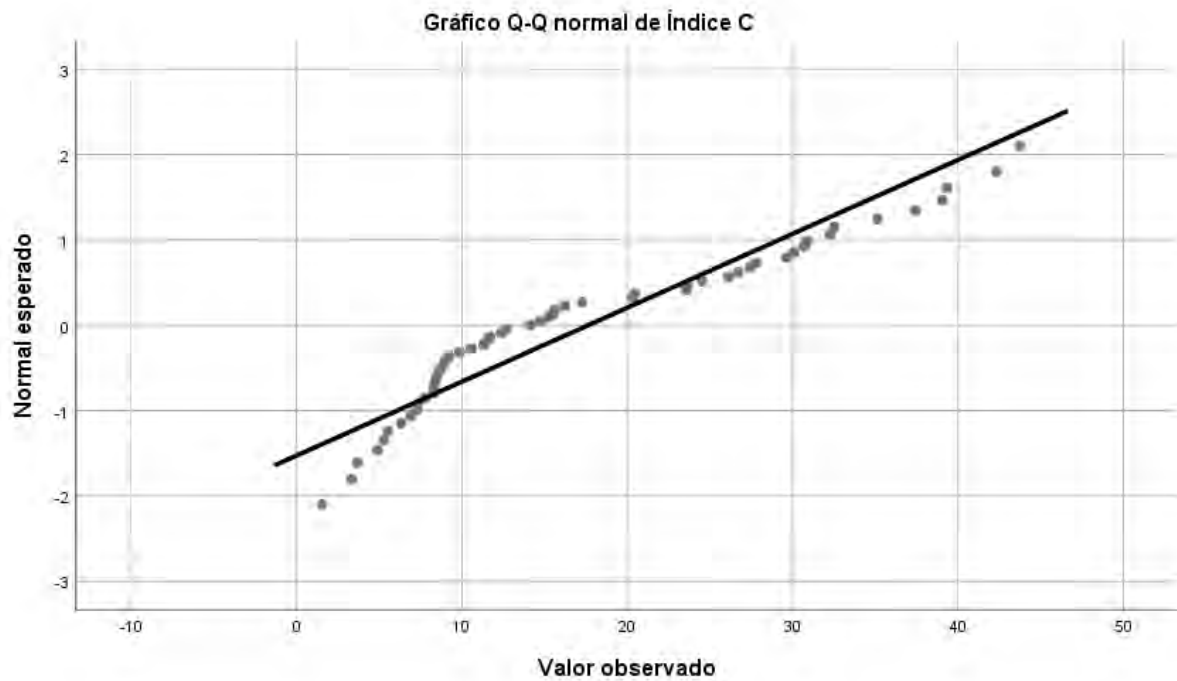
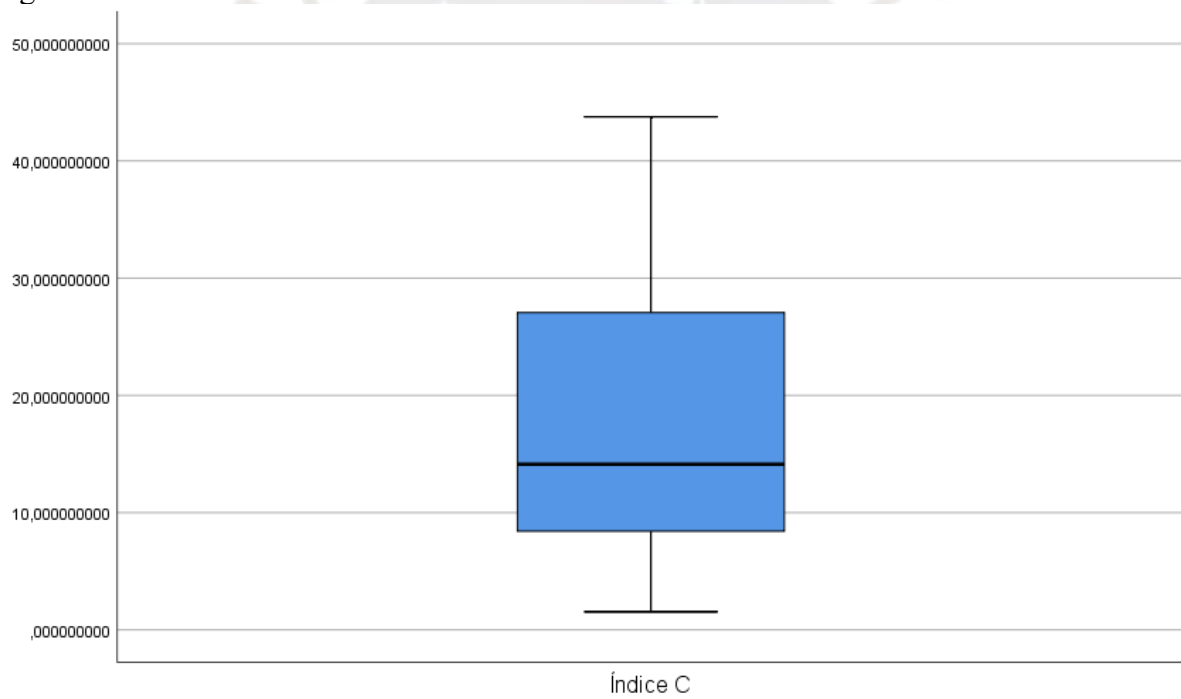


Figura 3



Apéndice C: Tabla de correlaciones entre el índice C y las áreas del derecho de interés

Tabla de correlaciones entre el índice C y las áreas del derecho de interés

			Derecho ambiental	Derechos humanos	Derecho mercantil	Derecho financiero	Propiedad intelectual	Políticas públicas
Rho de Spearman	Índice C	Coefficiente de correlación	-.04	-.20	.24	-.08	-.00	-.25
		Sig. (bilateral)	.75	.15	.08	.55	.99	.07
		N	55	55	55	55	54	55

