

TRABAJO DE FIN DE GRADO

5º Doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria

Investigación aplicada dirigida a
5º-6º de Educación Primaria

La conciencia y responsabilidad del ser

*Un análisis multidisciplinar de la Identidad Moral en la
preadolescencia (10-12 años)*



Alba Palomar Gutiérrez

Director: Jorge Burgueño López

Curso: 2025-2026

Fecha: abril de 2026

ÍNDICE

1.	JUSTIFICACIÓN	3
2.	MARCO TEÓRICO	6
2.1.	Aspectos clave sobre la identidad	6
2.2.	Toma de decisiones.....	12
2.3.	Educación.....	18
3.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS	23
3.1.	Desarrollo moral diferenciado por género.....	23
3.2.	Identidad (esencia vs construcción).....	23
4.	MÉTODO	24
4.1.	Participantes.....	24
4.2.	Instrumento	25
4.3.	Procedimiento	25
4.4.	Análisis de datos	26
5.	RESULTADOS	27
6.	DISCUSIÓN	31
7.	CONCLUSIONES	36
8.	ANEXOS.....	40

1. JUSTIFICACIÓN

Venimos al mundo sin ser nada y nos vamos de él del mismo modo. Nuestra vida se define por esa búsqueda de identidad que nos muestra el camino hacia nuestra propia plenitud: un estado donde cuerpo, mente y alma (actuar, pensar y sentir) funcionan como una unidad integrada (Andrés, 2025, 113). Esto hace que todas nuestras decisiones sigan un mismo rumbo único e identitario para alcanzar nuestro objetivo de estar completos y, en consecuencia, felices (Mollá, 2010, p.19). Es una de las facetas más maravillosas o exigentes —quizá ambas— de ser “criaturas en construcción”: intentar descubrir cuál es tu camino, sabiendo que esa identidad la perderemos por la noche para recuperarla de día (Quiroga, 2025).

Igual que la identidad es voluble, y más ahora con la acuñación de “identidad quebrada” por Gómez-Ferrer (2019, p.47), donde la identidad se considera una suma de fragmentos de identidades que produce individuos faltos de anclajes con adhesiones débiles; el alma es la guía perenne que da sentido y dirección a ese rumbo identitario (Real Academia Española, s. f., acepción 1). En esta investigación se materializa al alma como el anhelo interior que nos guía, a la espiritualidad como el impulso interior que nos anima a la acción (Klymyshyn et al., 2025, p.141), y a la identidad como el camino escogido en pro de ese anhelo personal (Andrés, 2025, p.160). Es decir, ese rumbo identitario, es guiado por el alma, motivado por la espiritualidad y encaminado por la identidad.

Sin embargo, este mundo interior a menudo queda sepultado bajo la sociedad actual que, en vez de apoyar nuestra unificación personal, nos dispersa, convirtiéndose en obstáculo para alcanzar nuestra plenitud o aproximarnos a ella (Mollá, 2010, p.16). Nunca una época ha sido tan personal e impersonal al mismo tiempo; habitamos un mundo de contradicciones (Gómez-Ferrer, 2019, p.23):

Nos movemos en un mundo consumista pero vacío, donde priorizamos más el “hacer” y el “tener”, que el “ser” —centro de la configuración de la identidad— (Mollá, 2010, p.16) para llenar *nuestro anhelo* con deseos superfluos (Andrés, 2025, p.46). Esto resultará en millones de personas que hacen y tienen muchas cosas, pero no saben quiénes son. Nos hallamos tan llenos, pero tan vacíos.

Estamos en un mundo globalizado pero desvinculado, de las personas y de la vida. Vivimos como espectadores, en vez de como protagonistas (Gómez-Ferrer, 2019, p.25). Y sin apenas personajes secundarios relevantes. Nos vemos rodeados de gente, pero nos sentimos más solos que nunca. Hiperconectados, pero sin conexión (Gómez-Ferrer, 2019, p.45).

También se le considera un mundo individualista (concepto que hace referencia a “poner a la persona en el centro”), pero según Zygmunt Bauman Líquido; concepto acuñado por la falta de solidez en referentes éticos que dificulta la construcción de una identidad personal sólida (Gómez-Ferrer, 2019, p.47). Es decir, se enfoca en la persona, pero se debilita su identidad.

Es considerada “la sociedad del bienestar” cuando el ritmo frenético de la vida corre más rápido que la lentitud natural de nuestro desarrollo biológico (Mollá, 2010, p.16).

En definitiva, nuestro modo de vida va en contra de nuestra propia naturaleza: somos seres sociales y no establecemos relaciones de calidad, somos seres en construcción y forzamos los cambios con inmediatez, somos seres libres y tememos serlo por falta de certezas (Andrés, 2025, p. 37).

No obstante, también somos seres imperfectos. Y, paradójicamente, es precisamente en esa imperfección donde reside la posibilidad de mejora: en la capacidad de reconocer nuestras propias flaquezas. Solo cuando tomamos conciencia de ellas surge nuestro esfuerzo por analizar los errores que se interponen en nuestro camino hacia la felicidad.

En este sentido, Occidente empieza a intuir que la transformación del mundo exterior comienza inevitablemente en el interior de la persona. Comprendemos, cada vez con mayor claridad, que cuidar nuestro interior es la clave para mejorar el mundo exterior (Andrés, 2025, p.77); de ahí el auge de la salud mental, que no es otra cosa que nuestro bienestar emocional, psíquico y social, el cual influye en cómo pensamos, sentimos y actuamos (Bisquerra, 2024, p.15).

Hemos aprendido —o estamos aprendiendo— a atender el cuerpo y la mente. Pero permanece una pregunta abierta, quizá la más decisiva de todas: ¿qué ocurre con el alma?

Ahí reside, precisamente, uno de los grandes retos de nuestro tiempo. Y también la motivación que impulsa este Trabajo de Fin de Grado. Porque, tener en cuenta a la esencia del “yo” en la toma de decisiones, es una obviedad muchas veces obviada (valga la redundancia).

Sin embargo, esa aparente evidencia cobra un peso importante cuando se trata de decisiones morales, donde no solo aplicamos normas externas (sean o no sancionables), sino que nos enfrentamos a nosotros mismos para conseguir nuestra mejor versión (para mí y el mundo). Cada vez que decidimos qué está bien o qué está mal, en cada elección que hacemos, en el fondo estamos respondiendo a una pregunta más trascendente: quién soy y quién quiero ser.

Nuestra identidad es lo que nos hace sentir en paz o en conflicto con lo que hacemos. La identidad orienta qué valores se priorizan, qué conflictos se perciben como relevantes y qué consecuencias se consideran aceptables. En este sentido, tomar decisiones morales no solo resuelve dilemas, sino que contribuye a configurar y redefinir la identidad misma. Un clavo ardiendo para el alumnado en edades comprendidas entre los 10 y 12 años, para los que no saben completamente quiénes son y no saben por dónde empezar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aspectos clave sobre la identidad

2.1.1. Interioridad

Este estudio parte de la premisa de que el ser humano es un todo integrado de cuerpo, mente y alma (Andrés, 2025, p.109). Como señaló López Guzmán en *Elogio espiritual del cuerpo* (2025): “Cuesta entender, por tanto, la mentalidad que, sin pestañear, separa materia y espíritu, alma y cuerpo, humano y divino, exterioridad e interioridad. Como si la dicotomía explicara más fácilmente quiénes somos” (pág. 9-10). Lo que una persona muestra, su exterioridad, no puede concebirse separada de su interioridad, pues el adentro se manifiesta mecánicamente en el afuera (aunque sea con pequeños rasgos y matices), y el afuera se refleja en el adentro (Torralba, 2019, p. 11).

La interioridad es una dimensión antropológica humana (Mamahit, A. & Mamahit, F., 2024) y se entiende como la conciencia de los propios pensamientos (imaginación), sentimientos, recuerdos (memoria) según Torralba (2019) en su libro *La interioridad habitada* (p.34). Esta conciencia puede interpretarse, no tanto como un diálogo interno, en el que pueden participar varias voces (Gómez-Ferrer, 2019, p.47), sino como una dinámica jerárquica en la que alguien habla desde arriba y otra obedece desde abajo (ya que la educación es una política de poder según Foucault, 1975). De este modo, la moral se puede experimentar como algo que alguien censura desde fuera y se proyecta en el interior de la persona.

Los pensamientos, sentimientos y recuerdos mencionados corresponden a las capacidades de lo que el pensamiento antiguo denominaba alma racional (Punset, 2007, p.11). Estas facultades nos habilitan para movernos hacia aquello que consideramos bueno y acceder, aunque sea de manera limitada, a la verdad (Torralba, 2019, p.43).

Para movernos hacia cualquier dirección es necesario: primero, habilidades que nos capaciten para entender la situación y sus implicaciones; después, ser conscientes de todo aquello para tener libertad de elección y cambio; y hacernos

responsables de nuestras acciones (Andrés, 2025, p. 37); y, por último, un motivo interno que impulse hacia una dirección u otra. Coincidiendo con San Ignacio de Loyola, el cual acuñó el término “moción” a esos movimientos interiores que experimenta el alma y que influyen en su conducta (Zatyryka, s. f.).

Por tanto, si no existe un motivo de movimiento y no se encuentra un sentido al hacer, no se produce movimiento (Gómez-Ferrer, 2019, p. 21). Esa capacidad de discernimiento y búsqueda sobre los motivos que impulsan la acción es la espiritualidad (Souza, 2018; Bisquerra, 2024, p.21). Solo si se trabaja, puede desarrollarse (Torralba, 2010). Ese impulso acerca a la virtud, que no es otra cosa que llegar a ser plenamente quienes estamos destinados a ser (Mollá, 2010, p. 145), puesto que la vida está ordenada hacia una finalidad (como respalda la teleología). Y solo se puede conseguir mediante la propuesta de metas altas y una orientación igualmente elevada, ya que, como sostiene Frankl (1946/2015).

Conviene señalar que toda persona posee una dimensión espiritual, aunque no toda persona profesa una religión (Andrés, 2025, p. 31). La espiritualidad no es lo mismo que la religiosidad: la primera es un potencial universal e innato para buscar respuesta a preguntas esenciales (Bisquerra, 2024, p.13), mientras que la segunda es la relación entre el yo y la Realidad fundamental (Torralba, 2012). La religiosidad favorece el desarrollo de la espiritualidad al concretarla, pero sin ella, seguiríamos siendo seres espirituales (Torralba, 2010).

En la toma de decisiones no solo interviene la cognición, de hecho, la decisión se origina en el sistema emocional, como se verá más adelante (The Psychology Times, 2023). Según David Kolb, lo importante no son las experiencias sino la interpretación que se hace de ellas. El mundo es interpretado por el “yo” (Torralba, 2019, p. 30). Dentro de la interioridad se distinguen relaciones intrapersonales e interpersonales que se accede a ellas mediante la introspección (Bisquerra, 2024, p.22) y la extraversion (Torralba, 2019, p.25). En las primeras se sitúa la dinámica entre pensamiento, sentimiento y acción, una relación muchas veces asimétrica: en ocasiones prima el sentimiento y el pensamiento queda relegado; en otras, a pesar de lo que se piensa y se siente, no se actúa en consecuencia. Esta dinámica evoluciona porque crecemos física y psicológicamente (Goleman, 1995).

En las relaciones interpersonales, en cambio, la persona interactúa con otras personas, cada una con sus propios pensamientos, sentimientos y acciones. También interactúa con el contexto del pasado, del presente y del futuro desde el microcontexto (del tú a tú) al macrocontexto (la sociedad).

Además, “en la interioridad es donde se hallan las reglas de juicio, los criterios de verdad y la rectitud moral” (Torralba, 2019, p.41). Y, es más, la espiritualidad tiene que ver con la conducta. Según Guerrero-Castañeda et al. (2019), “una persona espiritualmente inteligente desarrolla una conducta ética” (p. 261).

2.1.2. Identidad

No se sabe completamente quién es uno mismo porque tanto el cuerpo como la interioridad son dinámicos (Torralba, 2019, p.40). Sin embargo, sí existe una síntesis relativamente estable de la identidad. Esta se forma a partir del refuerzo de ciertos pensamientos, emociones, recuerdos, que fueron emocionalmente intensos, tal como explica la psicología de la memoria. Las emociones que priman en el sistema emocional tienden a convertirse en sentimientos estables, que pasan a formar parte del propio carácter. El carácter —que tiene base biológica, pero es en gran medida educable, aprendido, controlable— junto con el temperamento —innato, heredado, de base genética y difícil de modificar—, forman la personalidad (Cloninger, 1994).

Para diferenciar entre identidad y personalidad, Bordinon (2005), en su teoría del desarrollo psicosocial, asocia la identidad como la síntesis consciente de nuestra vida interior (la construcción del “yo”); mientras que la personalidad se refiere al conjunto de rasgos y patrones de pensamiento, emoción y conducta que caracterizan a una persona (respaldado empíricamente por el modelo de los *Big Five* planteado por McAdams y Pals, 2006). La identidad orienta las decisiones y el comportamiento, dando sentido a los rasgos de personalidad que la construyen (McAdams, D. P., & Pals, J. L., 2006).

Por lo que, la identidad puede definirse como un sistema complejo y dinámico de creencias relativamente estables que el individuo tiene sobre las instancias de sí mismo. Dentro de esas instancias se hayan: su “yo real” (la autoimagen, es decir,

cómo se ve a sí mismo), su “yo social” (la imagen social, es decir, cómo cree que le ven los demás; Andrés, 2025, p.107), y su “yo ideal” (la imagen ideal, es decir, quién anhela llegar a ser o cómo le gustaría que le vieran, guiado por valores que definen su sentido vital).

Estas diferentes “identidades” pueden tener orientaciones vitales y morales contradictorias entre sí, lo que complica la toma de decisiones si las distintas dimensiones de la persona —psicológica, social, somática y espiritual— no están orientadas hacia un mismo camino y no tienen factores comunes.

Esta configuración identitaria se ve influida por procesos de socialización, como la interiorización de etiquetas o expectativas externas, que pueden funcionar como profecías autocumplidas y condicionar la conducta (Gómez-Ferrer, 2019). Sin embargo, dicha influencia no elimina la capacidad del sujeto para distanciarse críticamente de estos condicionamientos, especialmente a medida que se desarrollan las funciones ejecutivas y la capacidad de introspección.

Además, la identidad es dinámica, entre otras cosas, porque la imagen personal se actualiza según la llamada ventana de Johari, propuesta de Joseph Luft y Harrington Ingham. Este modelo distingue cuatro áreas: el área abierta (lo conocido por mi y por otros), el área oculta (lo que uno sabe de sí mismo pero que el resto desconoce), el área ciega (lo que uno no sabe hasta que se lo dicen), y el área desconocida (lo que ni uno mismo ni los demás conocen).

Los valores no son solo creencias aisladas, sino que forman parte del “yo ideal”. Cuando la moral es central para la imagen ideal del niño y, además, este se considera una persona justa (“yo real”), aumentará la probabilidad de que sus decisiones sean coherentes con esos valores, pues las personas suelen actuar siguiendo estándares personales para evitar la autocondena y buscar la satisfacción interna. Por esta razón, estas tres instancias —yo real, yo social y yo ideal— filtran toda decisión moral. La identidad marca las acciones necesarias para mantener un autoconcepto positivo.

En un principio, cuando la identidad estaba “vacía”, esta se fue llenando cumpliendo expectativas sociales, alienándonos, ya que la identidad funciona como un sistema adaptativo universal, donde mecanismos universales se calibran continuamente en función del ecosistema social (la identidad también

es dinámica por nuestra “imagen social”). El rol que una persona representa también forma parte de lo que uno es. En definitiva, las personas buscan aceptación social y personal, y construyen su identidad —y, en consecuencia, sus decisiones— en función de ello.

Un ejemplo clásico de la conexión entre la interioridad del juicio moral y la exterioridad reputacional del “yo” es el experimento de obediencia realizado por Stanley Milgram en 1963, el cual mostró que las personas pueden actuar en contra de sus propias creencias morales cuando siguen a una autoridad. Hoy en día, esta dinámica sigue siendo visible en contextos donde prevalece la presión social y el deseo de aprobación, pues en gran medida, lo que más influye a las personas —satisface o duele— es la relación con los demás.

Desde el personalismo, autores como Czesław Bartnik sostienen que la identidad no puede entenderse como un mero producto de la interacción social, sino como una realidad ontológica que integra interioridad y relacionalidad (Bartnik, 2009; Miczyński, 2022). La persona posee una esencia propia caracterizada por la conciencia, la libertad y la autodeterminación, que no es construida desde fuera, sino que se actualiza desde dentro en relación con el mundo. Esta perspectiva se alinea con el pensamiento de Karol Wojtyła, quien subraya que el sujeto es agente de sus actos y no reducible a condicionamientos externos, destacando la experiencia de la acción como vía de autoconstrucción personal (Wojtyła, 1982).

En este marco, lo específicamente propio del ser humano no reside únicamente en los contenidos que recibe del entorno, sino en su capacidad de apropiación personal de la experiencia (como se ha comentado previamente). Esta singularidad se articula en torno a tres dimensiones fundamentales: la autoposesión, entendida como la capacidad de la persona de pertenecerse a sí misma y no estar totalmente determinada por lo recibido; la libertad, que permite aceptar, rechazar o reinterpretar las influencias del entorno; y la interioridad irreductible, es decir, la existencia de un núcleo personal no completamente explicable desde factores externos u observables. En este sentido, como señala Eric Berne, aunque el individuo interioriza mensajes del entorno en forma de “guiones de vida”, mantiene la capacidad de revisarlos y modificarlos, lo que introduce un margen de autonomía en la construcción de la identidad (Berne,

1961). Así, lo propio del ser humano no es tanto lo que le ocurre, sino cómo lo hace suyo.

Desde la psicología del desarrollo, este planteamiento se ve reforzado por autores como Jean Piaget, quien afirma que el niño no copia la realidad, sino que la reconstruye activamente a través de sus estructuras cognitivas (Piaget, 1970). Esto implica que la interioridad no es un mero reflejo pasivo de lo social, sino un espacio activo de elaboración, donde intervienen procesos como la memoria, la imaginación y la emoción. Asimismo, teorías como la ecológica de Urie Bronfenbrenner evidencian la influencia decisiva del entorno en la configuración del individuo (Bronfenbrenner, 1979), pero sin anular su papel activo en la interpretación de la experiencia. En consecuencia, incluso en contextos similares, dos personas nunca construyen la misma identidad, ya que la combinación de experiencias, su vivencia desde una conciencia única y su interpretación subjetiva configuran trayectorias irrepetibles. Un ejemplo de esto pueden ser los gemelos monocigóticos que a pesar de compartir el 100% de su ADN y, generalmente, crecer en el mismo entorno familiar y cultural, la ciencia ha demostrado que desarrollan personalidades e identidades distintas (Caspi et al., 2002).

En el ámbito educativo, esta concepción tiene importantes implicaciones. Dado que la interioridad constituye el núcleo más profundo de la persona y no puede ser completamente moldeada desde fuera (Torralba, 2019, p.45), la tarea educativa no consiste en programar la conducta, sino en favorecer el desarrollo de la capacidad de discernimiento, autoconocimiento y autonomía moral (Torralba, 2010; Mollá, 2010).

Esto resulta especialmente relevante en la etapa de 10 a 12 años, caracterizada por una elevada plasticidad cognitiva y emocional, en la que el alumnado comienza a cuestionar normas y a construir su propia identidad (Kohlberg, 1984; Erikson). En este periodo, la interioridad se presenta como un espacio en construcción, donde el acompañamiento educativo puede facilitar la consolidación de una identidad moral coherente.

2.2. Toma de decisiones

Hasta las decisiones cotidianas tienen moralidad: implica seleccionar entre alternativas con consecuencias para uno mismo y para otros. En este sentido, la moral comprende las normas, valores y costumbres que regulan la conducta en una comunidad, mientras que la ética consiste en la reflexión crítica sobre dichos principios y su justificación (Cortina, 2013). Es decir, según Giusti (s. f.) en su vídeo Introducción a la ética, entre moral y ética. La ética consiste en la valoración de las distintas moralidades que existen respecto a “la mejor manera de vivir”, mientras que la moral se refiere al sistema de valores propio de una determinada cultura, incluidas las normas específicas que regulan la conducta de los miembros.

El desarrollo de razonamiento moral presenta niveles progresivos asociados a la maduración cognitiva. Lawrence Kohlberg propuso tres niveles: preconvencional (4-10 años), en el que la conducta se orienta a evitar el castigo o conseguir beneficios personales; convencional (10-13 años), donde el individuo busca agradar a otros y respetar las normas para mantener el orden social — momento en el que la perspectiva individualista comienza a orientarse hacia el bien de personas cercanas. —; y el postconvencional (adolescencia- adultez temprana): caracterizado por la deliberación sobre derechos y principios universales de justicia, considerada la auténtica moralidad (aunque la ética de mínimos también sea moral). Posteriormente, Kohlberg añadió la noción de juicios de responsabilidad —decidir si corresponde a uno ejecutar la acción— vinculando la acción con la coherencia del yo (Kohlberg, 1984), para mantener el sentido de autocongruencia. Con esta última aportación, Kohlberg se aparta de la perspectiva internalista (una ética de justicia, impulsada por la razón y el cumplimiento de las normas estipuladas).

Como complemento crítico, Carol Gilligan formuló la ética del cuidado, centrada en valores como el cuidado, la responsabilidad y la interdependencia. Su modelo describe un proceso que va por niveles, desde el interés propio hacia la responsabilidad por los demás y culmina en un equilibrio entre autocuidado y cuidado ajeno. Investigaciones neurobiológicas muestran mayor activación en áreas relacionadas con el razonamiento del cuidado en mujeres, sugiriendo diferencias en estilos de razonamiento moral (Gilligan, 1982).

En la franja de 10-12 años, la investigación en desarrollo moral muestra que las diferencias entre niños y niñas son limitadas y principalmente de énfasis, no estructurales. Según Lawrence Kohlberg, ambos sexos se sitúan habitualmente en el nivel convencional, donde el juicio moral se orienta a normas sociales y a la aprobación interpersonal, sin diferencias significativas por sexo; de hecho, metaanálisis posteriores indican que el género explica una proporción mínima de la variabilidad en el razonamiento moral. Sin embargo, Carol Gilligan mostró que, dentro de ese mismo nivel, las niñas tienden a enfatizar más el cuidado, la responsabilidad relacional y las consecuencias interpersonales, mientras que los niños tienden a centrarse ligeramente más en reglas, justicia y principios abstractos. La investigación contemporánea ha matizado esta distinción y trabajos recientes confirman que las diferencias en juicios morales son pequeñas en términos de decisiones, aunque persisten diferencias de orientación (más cuidado en mujeres, más justicia en hombres) y de estilo (mayor contextualización en niñas). En esta línea, autores como Jonathan Haidt sostienen que ambos sexos comparten múltiples fundamentos morales (cuidado, justicia, lealtad, etc.), con variaciones leves de peso.

Desde una perspectiva más amplia, el sistema moral humano parece apoyarse en un núcleo cognitivo relativamente universal, evidenciado por patrones estables en la resolución de dilemas morales —como la sensibilidad a la diferencia entre desviar o empujar a alguien en situaciones de sacrificio—. No obstante, su expresión se calibra culturalmente: el individualismo favorece cálculos utilitaristas (Mollá, 2010, p. 17); la religiosidad refuerza prohibiciones deontológicas; el desarrollo económico altera tolerancias frente al sacrificio instrumental (Haidt, 2012; Greene, 2013). Discernir exige asumir riesgos, pues “no nos hace infalibles, pero sí honestos” (Mollá, 2010, p. 148).

El proceso para la toma de decisiones puede describirse en varias etapas. Primero se construye un modelo mental de la situación mediante la percepción y la memoria, aunque la percepción estará condicionada por nuestro “yo”. Después se valoran las posibles opciones de acción recurriendo a la memoria. A continuación, se establece una preferencia recurriendo al control ejecutivo (funciones ejecutivas) y se actúa según una voluntad intencionada. Por último, una vez realizada la acción, se recibe un feedback en el que se compara el

resultado esperado con el obtenido, lo que puede modificar nuestra identidad y reforzar la propia imagen como persona moral, por ejemplo.

El funcionamiento del sistema moral implica múltiples procesos cognitivos y emocionales. Ante un estímulo o situación percibida, el individuo interpreta la realidad desde un “yo” subjetivo construido a partir de experiencias previas almacenadas en la memoria emocional. En situaciones similares, la memoria activa modelos de comportamiento previamente experimentados, que pueden resultar adaptativos en algunos contextos y desadaptativos en otros. El sistema emocional genera una primera impresión subjetiva y activa respuestas fisiológicas automáticas del sistema autónomo; dichas respuestas, influenciadas por el temperamento, pueden orientar la conducta antes de que intervenga el razonamiento deliberativo (Salehinejad et al., 2021). Por ello, las emociones no son intrínsecamente buenas o malas, sino potencialmente adaptativas o desadaptativas según el contexto.

El Modelo Intuicionista Social propuesto por Jonathan Haidt sostiene que los juicios morales suelen surgir primero como intuiciones emocionales y posteriormente son justificados mediante razonamientos conscientes (Haidt, 2001). Este planteamiento se complementa con la teoría de la *Cognitive Dissonance* desarrollada por Leon Festinger, según la cual las personas experimentan malestar psicológico cuando sus acciones contradicen sus creencias. Para reducir dicha disonancia, tienden a generar justificaciones que preserven la coherencia interna entre valores y conducta. En este proceso intervienen mecanismos de desconexión moral, descritos por Albert Bandura, que permiten evitar la autosanción y la permanencia de dichos comportamientos contrarios a nuestros valores morales, ya que la acción reprobable deja de serlo (Festinger, 1957). Asimismo, según Bandura, la gente ordinariamente no actúa de manera reprobable hasta que no justifique para sí misma la moralidad de sus acciones.

Cuando interviene el razonamiento deliberativo, el cerebro racional suprime las emociones para buscar conexiones lógicas entre pensamiento y acción mediante modelos de discernimiento, evaluando cuál de las posibilidades de acción es más coherente con sus modelos de referencia (la ley, los valores propios, los referentes personales, etc). En este punto resultan esenciales las funciones

ejecutivas, especialmente la inhibición, que permite frenar respuestas impulsivas y considerar las consecuencias antes de actuar. Así como la teoría de la mente, es decir, la capacidad de comprender los estados mentales propios y ajenos, pues está estrechamente vinculada con el control inhibitorio.

El desarrollo de las funciones ejecutivas influye significativamente en la conducta moral. La capacidad de inhibición alcanza su madurez alrededor de los veinte años, permitiendo que la identidad o el “quién quiero ser” se imponga progresivamente al impulso inmediato. La memoria de trabajo se estabiliza aproximadamente a los once años, permitiendo mantener simultáneamente en mente, las consecuencias a largo plazo de sus actos y las reglas morales (Barkley, 2011). A partir de los doce años se produce además un desarrollo significativo del cerebro social, lo que facilita la empatía gracias al funcionamiento de las neuronas espejo.

En este contexto, las decisiones cotidianas suelen tomarse de forma automatizada; sin embargo, cuando surgen interrogantes morales más complejos intervienen los llamados sistemas de contraste, mediante los cuales otras perspectivas —personas, referentes o marcos simbólicos— otorgan significado y valoración a la acción. Estos sistemas permiten comprender e interpretar la realidad simbólicamente a través del lenguaje, el autoconcepto, la ética o la espiritualidad. Existen muchos sistemas de contraste y todos buscan convicciones universales (independientemente de la sociedad o cultura).

Las consecuencias de la conducta influyen en la posibilidad de que esta se emita, de modo que aprendemos tanto de nuestras propias acciones como de las observadas en otros (aprendizaje propio y vicario). Dichas experiencias sirven para evaluar tu imagen, almacenar las conductas como adaptativas o desadaptativas, y contribuir a la formación del carácter. Las conductas repetidas contribuyen progresivamente a la formación del carácter, ya que los resultados de las acciones influyen en la probabilidad de que dichas conductas se repitan en el futuro.

Cuando se pretende modificar conductas automáticas, se recurre nuevamente a las funciones ejecutivas: pensar de forma diferente nos permite realizar acciones

distintas, generando nuevas consecuencias conductuales más exitosas (Barkley, 2011).

Este aprendizaje puede comprenderse mediante el ciclo experiencial propuesto por David A. Kolb, que incluye cuatro fases: observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa y aprendizaje inductivo, en el cual las conclusiones extraídas de una experiencia se ponen nuevamente a prueba en situaciones futuras (Kolb, 1984).

La ejecución de estas funciones requiere además un nivel óptimo de activación o *arousal*, relacionado con la motivación. Esta depende de factores como la emoción, la capacidad percibida y la recompensa anticipada, lo que permite distinguir entre motivación intrínseca y extrínseca.

La motivación moral es compleja: ni el puro racionalismo de Kant (internalista), ni el exclusivo emotivismo de Hume (externalista), explican por sí solos la acción moral, pues existen razones morales que sin emoción o deseo, no se llevan a la acción (Gómez-Ferrer, 2019, p. 53; Tugendhat & Savater, 1988). En palabras de Savater, “lo que estamos aquí dejando sentado es que el deber moral no es sino la expresión racionalmente consciente del querer (ser) humano (Savater, 2003, p.23)”. Es decir, el deber moral consiste en querer lo que es mejor para uno mismo. Aspiro al bien porque lo anhele para mí y para el mundo (Gómez-Ferrer, 2019, p. 53). Posturas integradoras sostienen que la incorporación de rasgos y metas morales en la identidad (Colby & Damon, 1993; Hart & Fegley, 1995), la autorrelevancia de la acción (Piliavin, 1989), el sentimiento de identidad personal (Blasi, 1993) y los sentimientos autoevaluativos (Villegas de Posada, 1994, 1998), son determinantes.

En este marco, el discernimiento se convierte en el medio fundamental para elegir. La complejidad del discernimiento depende de cuidar nuestra calidad personal como sujetos de discernimiento (Mollá, 2010, p. 144), practicando con compromiso y capacidad crítica (Mollá, 2010, p. 153). Cuanto más lo cuidemos, más connatural nos resultará aplicar las claves del discernimiento (Mollá, 2010, p. 154). La verificación última del conocimiento moral se realiza siempre en la propia conciencia, pues es el único lugar al que el sujeto tiene acceso directo para juzgar sus acciones (Torralba, 2019, p.47).

El vínculo con algo o alguien te configura de tal manera que cumples normas morales para cuidar ese vínculo. En estas edades cobra especial relevancia la presencia de modelos morales. Entre los diez y doce años los niños buscan referentes (con una moral de máximos o de mínimos) con los que identificarse, lo que convierte este periodo en un momento clave para la formación de ideales personales y valores morales que conformen las expectativas del “yo ideal”. Si se desaprovecha esta etapa, la identidad se construirá sobre referentes vacíos o puramente estéticos, en lugar de valores.

Los valores constituyen principios que orientan la conducta hacia un ideal de persona. En este sentido, el discernimiento se convierte en el proceso mediante el cual se evalúan las distintas opciones de acción en función del proyecto vital y del “yo ideal”. Decidir implica generar criterios que permitan distinguir y evaluar las alternativas; sin dichos criterios, el discernimiento se vuelve imposible.

El discernimiento moral puede implicar diferenciar entre deseos, orientados al interés inmediato del ego, y anhelos, vinculados con aspiraciones más profundas relacionadas con el sentido vital (Andrés, 2025, p. 46). “Deseando y eligiendo lo que más nos conduce para el fin que somos criados” (Principio y Fundamento, n° 23; Mollá, 2010, p. 145). De este modo, las elecciones reflejan aquello que la persona busca y valora. Que puede o no ser coherente con su proyecto vital (“yo ideal”) por la influencia de deseos superfluos (Andrés, 2025, p.160).

La ética puede entenderse así como una ética de máximos, orientada hacia ideales de plenitud humana, mientras que las normas constituyen una ética de mínimos destinada a garantizar la convivencia. Sin embargo, las éticas exclusivamente deontológicas resultan insuficientes si no se integran en un marco más amplio de sentido personal y comunitario (Gómez-Ferrer, 2019, p. 57). Pues el significado de las cosas encierra dos identidades en una sola realidad: la que le corresponde por naturaleza y la que adquiere valor propio según quien las mira, al mirarlo todo desde el “yo” (Gómez-Ferrer, 2019, p. 40).

Cuando el marco común de valores se debilita, existe el riesgo de que el desarrollo personal se reduzca a la búsqueda del propio interés (Mollá, 2010, p. 152). “¿Por qué lo que el hombre consideró conquistas morales frente a la brutalidad del deseo desgajado del bien ahora es puesto en duda?” (Gómez-

Ferrer, 2019). Por ello, la formación moral requiere no sólo normas, sino también la construcción de una identidad moral coherente que integre pensamiento, sentimiento y acción.

2.3. Educación

Uno de los principales dilemas de la educación consiste en alcanzar la voluntad del niño, de modo que la conducta moral no dependa sólo de la coerción externa. El castigo corporal difícilmente transforma la voluntad, mientras que la interiorización de la culpa moral puede favorecer el autogobierno, es decir, la capacidad de controlar los propios impulsos y orientar la conducta hacia el bien común. En la tradición filosófica de San Agustín, el conocimiento de uno mismo es condición para reconocer a los demás y actuar moralmente mirando por el bien común (Torralba, 2019, p.39).

Este planteamiento adquiere una relevancia especial entre los 10-12 años, porque es entonces cuando el niño empieza a dejar de ser un receptor de normas y comienza a construir su propia identidad, por lo que su interioridad es todavía maleable y receptiva. Esto también es respaldado por la neurociencia, la cual defiende que a los 10-15 años el cerebro aumenta exponencialmente su plasticidad (Andrés, 2025, pág. 147). Si en esta etapa la identidad personal (la pregunta de quién soy) se vincula con la moral (la pregunta de qué es lo correcto), la moral deja de vivirse como una imposición externa y pasa a integrarse en la personalidad del alumnado.

Las aportaciones de Piaget y Kohlberg ayudan a entender este proceso. Hasta aproximadamente los diez años, el niño suele moverse en una moral de obediencia y castigo, en la que se comporta bien porque así se lo mandan. Pero entre los 10 y los 12 años aparece un cambio importante: empieza a preguntarse por el porqué de las normas. Ese momento permite pasar de una moral de mínimos, centrada en cumplir reglas para evitar castigos, a una ética de máximos, orientada a la excelencia moral, a la *areté*, en sentido aristotélico (transitar desde el “yo real” al “yo ideal”; Andrés, 2025, p.161). Mediante la educación, hay que facilitar la integración de una moral de máximos para darles autonomía (saber qué está bien sin necesidad de la ley, castigos o mínimos). Si

este tránsito no se acompaña de manera educativa, el alumno corre el riesgo de quedarse anclado en una moral infantil dominada sólo por el miedo al castigo.

Por eso, en esta etapa, el objetivo de la educación debería ser pasar de la obediencia a la autonomía moral, es decir, ir disponiendo al alumnado para que, llegado el momento, sean capaces de hacer una buena elección (Andrés, 2025, p.161; Mollá, 2010, p. 150). Para ello es imprescindible ayudar al alumnado a desarrollar herramientas de discernimiento que hagan posible la primera racionalización, es decir, pensar antes de actuar (antes de que llegue la adolescencia, donde las emociones suelen “secuestrar” la capacidad de razonamiento). Decidir exige contar con criterios, porque sin criterios no es posible distinguir, valorar ni elegir entre alternativas (Torralba, 2019, p. 11). Se necesita conocer para poder elegir. Y aquí aparece una dificultad propia de nuestro tiempo: “se pide a los alumnos que construyan un pensamiento propio, pero al mismo tiempo se les priva muchas veces de las evidencias y fundamentos necesarios para hacerlo” (Gómez-Ferrer, 2019, p. 24). Si todo parece valer lo mismo (Gómez-Ferrer, 2019, p. 24), resulta mucho más difícil ordenar las prioridades y juzgar con claridad, lo que dificulta la construcción de criterios sólidos para la toma de decisiones. Además, la ley establece mínimos, pero no establece máximos, eso lo hace la moral, y como ahora hay muchas moralidades, se da más importancia a las normas.

En ese proceso, la interioridad ocupa un lugar central. Sólo cuando el niño aprende a mirar hacia dentro puede dar sentido a su experiencia y convertir los valores en algo propio, y no sólo en una lista de normas sociales. La interioridad permite que la conducta moral no dependa únicamente de la vigilancia externa, sino de una convicción interior que guía incluso cuando nadie observa. En este sentido, la dimensión espiritual ayuda al niño a otorgar significado a su comportamiento y a aspirar a metas más altas que lo meramente instintivo.

Desde esta perspectiva, el profesor no debe entenderse sólo como alguien que transmite contenidos, sino como alguien que acompaña el desarrollo personal del alumno y le ayuda a descubrir su verdad interior (inspirándose, por ejemplo, en la tradición socrática de la mayéutica). La tarea educativa no consiste en programar por completo a la persona (ni sus decisiones), porque el núcleo más profundo del ser humano —su interioridad— no puede ser completamente

moldeado desde fuera, pues no está sometido al control del otro. Lo más esencial del otro es ajeno a nuestra mirada. Precisamente por eso, esa interioridad no puede fabricarse, pero sí puede y requiere cultivarse, cuidarse y favorecerse para que madure (Torralba, 2019, p. 49).

De ahí que la educación integral deba impulsar dos movimientos complementarios. Por un lado, la interiorización, que nace del autoconocimiento y de la reflexión; por otro, la exteriorización, que se concreta en la acción responsable sobre el mundo. Sólo cuando ambos movimientos se desarrollan juntos, el alumno puede convertir su vida en un proyecto personal con sentido y “aprender a ser” (Torralba, 2019, p. 49).

Este proceso también exige una adecuada formación emocional. El deber de la educación no es sólo transmitir normas, sino instalar o reparar un sistema emocional inteligente. Cuando ese sistema funciona bien, ayuda a ordenar lo que se percibe, a priorizar emociones y a regularlas de forma adaptativa. Las emociones no pueden moralizarse de forma directa; requieren discernimiento para mantener aquellas que son adaptativas y modificar las que resultan desadaptativas (por su intensidad o duración). Muchas veces, cuando falla el sistema moral, la raíz del problema está en una mala gestión emocional.

Por eso también es importante cuidar la jerarquía de valores que se transmite en la vida escolar modificando, si se requiere, las actividades educativas y la relación con ellas, para que sigan una moral de máximos (Torralba, 2019, p.46). Todo niño tiene potencial para hacer el bien o el mal, y desarrollará aquello que se alimente en él. Si manifiesta conductas negativas, puede ser reconducido, aunque nunca decidido por otro en su lugar, porque las decisiones últimas se toman siempre desde la libertad. En este punto cobra sentido mostrar modelos de discernimiento y proponer sistemas de enjuiciamiento que ayuden a formar criterio (Gómez-Ferrer, 2019, p. 33). Educar, en realidad, consiste también en ofrecer marcos para leer la realidad, porque el niño necesita orientación en el espacio moral y vital antes de poder contrastar por sí mismo si está o no de acuerdo con lo recibido (Gómez-Ferrer, 2019, p. 49). Si no tiene hipótesis que comprobar, olvida que hay una hipótesis que debe ser verificada (Gómez-Ferrer, 2019).

Todo esto hace necesario mirar de otro modo la evaluación escolar. Si sólo se atiende a la conducta observable, se pierden los procesos profundos que sostienen el desarrollo moral. Por eso, estudiar la interioridad permite introducir criterios más formativos y completos, capaces de considerar también dimensiones internas como la culpa adaptativa, el razonamiento prosocial o la motivación moral autónoma. La investigación contemporánea subraya la importancia de medir constructos latentes y no reducirse a la conducta visible. Porque lo decisivo ocurre muchas veces en el interior de la persona.

Además, esta reflexión cuestiona cualquier intento de reducir al ser humano únicamente al método experimental. El cientismo, entendido como la pretensión de explicar toda la realidad humana desde un único método, empobrece la comprensión de la persona al reducir las perspectivas desde donde abordar toda su complejidad (Torralba, 2019, p.43). La condición humana requiere varios lenguajes: existen verdades científicas, espirituales/ simbólicas y religiosas. No todo puede medirse del mismo modo, porque no toda verdad pertenece al mismo plano. Es un error limitar todas las vías al método experimental.

En consecuencia, una auténtica educación integral debe abarcar todas las dimensiones de la persona (Torralba, 2019, p. 46). Y para que se cubra el derecho al desarrollo y la plenitud de todo el alumnado, la educación no sólo tiene que ser integral, también solidaria (accesible para todos). No basta con formar conductas; hay que favorecer la coherencia entre saber, sentir y actuar (buscar la internalización autónoma de valores, no la mera obediencia externa). El alumno debe llegar a comprender las razones morales, a sentirlas como propias y a vivirlas con coherencia incluso cuando no hay supervisión. Esa integralidad también tiene una dimensión socioemocional, porque la toma de decisiones morales está unida a la regulación emocional y a la empatía. Cuando ambas se desarrollan, mejora la conciencia emocional, el control inhibitorio, la conducta prosocial, el clima del aula y el bienestar psicológico del alumnado, pues también fortalecerá su identidad persona, y mejorará la convivencia.

Esa formación integral, además, debe atender a necesidades muy concretas: seguridad física y mental, identidad (autoestima y autoconocimiento), sentimiento de utilidad, experiencia de amar y sentirse amado, y sentido del futuro (Maslow, 1943/1991). La educación consiste precisamente en equilibrar

estas dimensiones, porque cuando una sobresale demasiado suele ser porque está intentando compensar una carencia en otra. Un desarrollo que no sea integral acaba generando desequilibrio.

También conviene recordar que la educación no puede ser neutral, objetiva e imparcial en sentido absoluto (Torralba, 2019, p.48). Todo educador transmite, quiera o no, una determinada visión del ser humano. Damos lo que somos. Por eso, la formación ética y espiritual del alumno interpela también al propio docente (Torralba, 2019, p.46): nadie puede ofrecer lo que no posee. Y un adulto que no tiene certezas también (Gómez-Ferrer, 2019, p. 48). Un educador que no ha desarrollado una relación reflexiva consigo mismo difícilmente podrá ayudar a que esa relación crezca en el educando (Torralba, 2019, p.48), igual que con el conocimiento moral (Gómez-Ferrer, 2019, p. 57). Sino, podría considerar que estas dimensiones no se pueden desarrollar en el educando.

Todo esto se vuelve todavía más urgente en el contexto actual. La influencia de las redes sociales, la sobreabundancia de información, la dificultad para establecer prioridades y el ritmo acelerado de vida hacen más necesario que nunca enseñar a pensar, a discernir y a buscar la verdad. Además, si el educando no aprende a adentrarse en sí mismo, tampoco podrá hacer de su vida y de su tiempo un proyecto personal.

Por eso la educación tiene hoy más sentido que nunca cuando se entiende como una tarea integral: ayudar al alumno a interiorizar, a exteriorizar, a discernir y a construirse como persona libre, responsable y capaz de aportar su singularidad al mundo.

3.OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A raíz de la revisión bibliográfica, se estableció como objetivo general de este estudio analizar la configuración de la identidad como factor determinante en la toma de decisiones éticas en el alumnado de 10 a 12 años, contrastando las dimensiones antropológicas y sociales con los matices diferenciales de género observados por los expertos.

A continuación, se enumeran las hipótesis analizadas en los resultados con los respectivos objetivos específicos que se persiguen con ellas.

3.1. Desarrollo moral diferenciado por género

Objetivo específico: Determinar si los expertos ven diferencias significativas en la toma de decisiones éticas entre niños y niñas de 10 a 12 años, evaluando la influencia de los modelos de justicia frente a los de cuidado.

Hipótesis: Existen diferencias entre niños y niñas en el desarrollo moral en la etapa de 10 a 12 años, manifestándose de forma más explícita y basada en normas en los niños, y de forma más implícita y relacional en las niñas.

3.2. Identidad (esencia vs construcción)

Objetivo Específico: Analizar si la identidad se percibe como una esencia interna o como un constructor influenciado por el entorno en la toma de decisiones.

Hipótesis: La identidad opera principalmente como un constructo social, pero también “se descubre” a través de la interioridad, lo que condiciona su toma de decisiones.

4. MÉTODO

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, orientado a comprender las percepciones del profesorado sobre la relación entre la configuración de la identidad y la toma de decisiones morales en el alumnado de 10 a 12 años. Este tipo de diseño resulta adecuado ya que se pretende acceder a significados, interpretaciones y experiencias subjetivas, más que establecer relaciones causales o generalizables.

Para el análisis de los datos se ha empleado el Análisis Temático, siguiendo la propuesta metodológica de Braun y Clarke (2006), que permite identificar, analizar y organizar patrones de significado (temas) dentro de los datos. Este enfoque facilita una aproximación flexible y sistemática al discurso de los participantes, permitiendo construir categorías interpretativas alineadas con los objetivos del estudio.

4.1. Participantes

La muestra está compuesta por un total de 10 docentes en activo, 5 de ellos en el ámbito universitario y otros 5 que imparten o han impartido clase en la etapa de Educación Primaria, concretamente en los cursos comprendidos entre los 10 y 12 años.

En cuanto a la distribución por género, participaron 6 mujeres (5 de ellas docentes de Educación Primaria) y 4 hombres (todos del ámbito universitario), lo que permite recoger diferentes perspectivas dentro del contexto educativo.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, priorizando aquellos perfiles que, por su experiencia directa con el grupo de edad en estudio o sus conocimientos respecto a algún aspecto del marco teórico (sistemas éticos, elementos implicados en el discernimiento, relación entre Pensamiento—Sentimiento—Acción, psicología y filosofía de la motivación, el manejo y aspectos de la interioridad, espiritualidad, conducta, funciones ejecutivas, etc.), pudieran aportar información relevante y significativa para los objetivos de la investigación.

4.2. Instrumento

Para la recogida de información se utilizó la entrevista semiestructurada, elaborada ad hoc para esta investigación. Este tipo de instrumento permite combinar una guía previa de preguntas, con la flexibilidad necesaria para profundizar en aquellos aspectos emergentes durante la conversación.

El contenido de la entrevista fue diseñado en coherencia con los objetivos e hipótesis del estudio, estructurándose en torno a las dos temáticas (véase el **Anexo 1** para consultar el guión completo de la entrevista).

Las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento previo de los participantes, garantizando en todo momento la confidencialidad y el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

4.3. Procedimiento

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo mediante entrevistas individuales realizadas en formato online y presencial, en función de la disponibilidad de los participantes.

En primer lugar, se contactó con los entrevistados para informarles sobre los objetivos del estudio y solicitar su participación voluntaria. Una vez aceptada su colaboración, se acordó una fecha y modalidad para la realización de la entrevista.

Antes de comenzar cada entrevista, se explicó nuevamente el propósito de la investigación y se solicitó el consentimiento informado para la grabación de la conversación. Posteriormente, se desarrolló la entrevista siguiendo el guión previamente establecido, permitiendo al mismo tiempo la adaptación a las respuestas de cada participante.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de unos 45 minutos. Fueron posteriormente transcritas de forma literal y anónima para su análisis.

4.4. Análisis de datos

Finalmente, para el tratamiento de la información recabada, se ha empleado el Análisis Temático (como se ha comentado previamente), siguiendo las fases del marco metodológico propuesto por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de los mismos, y elaboración del informe final.

5.RESULTADOS

Este apartado presenta los resultados del análisis temático, que permiten identificar patrones de significado (temas) dentro de los datos cualitativos obtenidos en las [entrevistas](#). Estas fueron transcritas mediante [TurboScribe](#).

A continuación, se describen los dos grandes bloques temáticos que vertebran la investigación, correspondientes a las hipótesis planteadas, y se detallan las tablas analíticas que incluyen la descripción de cada sub-tema, la evidencia empírica (citas textuales) y su interpretación a la luz del marco teórico.

El primer enfoque temático comprende las diferencias de género en el ámbito moral y está basado en la divergencia teórica entre Kohlberg (moral basada en reglas universales y justicia) y Gilligan (moral basada en la responsabilidad y el cuidado de los vínculos). Este tema investiga si niños y niñas de 10-12 años procesan los dilemas éticos y la toma de decisiones de forma distinta. En la tabla se encontrará cómo los expertos no identifican ningún patrón significativo que diferencie el razonamiento moral entre niños y niñas salvo lo más puramente cultural.

Tabla 1. Desarrollo moral diferenciado por género			
Sub-tema	Descripción	Cita textual	Interpretación
Ausencia de patrón biológico diferencial	La observación de que la capacidad de juicio moral y la estructura de toma de decisiones no están determinadas por el sexo biológico del alumno.	<i>“Yo creo que no. [...] a lo mejor se fijan en cosas diferentes” (Participante 9).</i>	Los expertos contradicen la interpretación de la "Ética del Cuidado" de Gilligan. Sugieren que la ética es una facultad humana universal donde la variable determinante es la personalidad y la madurez, no el género.
Prevalencia del factor cultural y crianza	Las diferencias conductuales son “construidas” por	<i>“A mí me parece que a esta edad es más cultural.</i>	Los roles de género se validan aquí como un

	<p>el entorno (familia, redes, colegio) a través de expectativas y roles de género diferenciados.</p>	<p><i>[...] en niños de 11 años, yo no creo que haya... más allá de los estereotipos con los que vinculen al género femenino y masculino” (Participante 2).</i></p>	<p>molde externo. Los expertos sostienen que la sociedad "entrena" a las niñas en el cuidado y a los niños en la justicia, creando una falsa apariencia de diferencia innata.</p>
<p>Identidad como respuesta a etiquetas</p>	<p>El comportamiento ético de niños y niñas cambia cuando los adultos les asignan etiquetas o "espejos" sociales basados en estereotipos</p>	<p><i>“[...] es un reparto tan llamativo en el género del cuidado. Es decir, mira, ‘tú Alba, dedícate a los grandes dependientes, que yo ya estoy para el Tribunal Superior de Justicia’.” (Participante 5).</i></p>	<p>Esto conecta con el Personalismo de Bartnik: la esencia del niño/a es única y común. Las diferencias de género en la ética son externas y no pertenecen al "ser" profundo del alumno.</p>
<p>Similitud en el desarrollo neuropsicológico</p>	<p>Describe la paridad en los procesos cerebrales de control de impulsos y reflexión, indicando que el desarrollo de la corteza prefrontal es universal.</p>	<p><i>“Eso a nivel moral yo creo que influye, [...] Es una edad, yo creo, que empieza el niño, y la niña probablemente más porque el desarrollo hormonal y psicológico empieza yo creo que un poco antes, dependiendo de la niña” (Participante 3).</i></p>	<p>Los expertos defienden que la capacidad de interioridad para decidir éticamente es una potencia humana que se desarrolla igual en ambos sexos.</p>

Este segundo tema analiza la naturaleza de la identidad en la pe-adolescencia. Mientras que la fundamentación teórica propone una visión del niño como un ser con una “esencia” profunda (perspectiva de Bartnik), los expertos entrevistados señalan que, en la realidad cotidiana de los 10-12 años, la identidad opera principalmente como un constructo social. El niño no “se descubre” a sí mismo a través de la interioridad, sino que “se mira” en el espejo de los demás (padres, profesores, iguales, redes sociales...), lo que condiciona radicalmente su capacidad para tomar decisiones éticas autónomas.

Tabla 2. Naturaleza de la identidad como esencia o construcción			
Sub-tema	Descripción	Cita textual	Interpretación
La identidad como construcción social dominante	La percepción del “yo” a los 10-12 años no es interna, sino que viene impuesta por el grupo y las etiquetas externas.	<i>“Tiene que ver con el entorno, con la información que reciben del entorno y se forma gracias a las validaciones de los compañeros, muchas veces de la familia y de los profesores, del entorno cercano (Participante 9).</i>	La identidad se vuelve una “máscara” impuesta por el feedback del entorno.
Interiorización de etiquetas	Profecía autocumplida: la predicción que, una vez hecha, es en sí misma la causa de que se haga realidad.	<i>“Es decir, soy muy movido, ‘es que es muy pesado’. Entonces ya las terminologías que otros usan hacia nosotros es lo que empieza a configurar esa parte como de identidad” (Participante 1).</i>	Las etiquetas actúan como un guión moral. La decisión moral no nace del valor del bien, sino de la necesidad psicológica de ser coherente con la etiqueta social.
Identidad como base de la decisión moral	El comportamiento moral es una extensión de la identidad.	<i>“[...] Si tienes la etiqueta o el cartelito de ser un macarra o un niño que no ayuda, que no está, pues al final te lo crees, te lo terminas</i>	La identidad es una “pieza fundamental”. No se decide “el bien” en abstracto, sino que se decide para ser fiel a la imagen que uno

		<i>creyendo [...]” (Participante 10).</i>	tiene de sí mismo.
Dependencia de la validación externa	La necesidad de aprobación (likes, mirada del adulto) para sostener la propia identidad y moralidad.	<i>“[...] una cría de 12 años, hablo de las que yo conozco, mata por tener Instagram... [...] es capaz de matar a su padre con tal de tener una cuenta y que le den likes. [...] esta afectando a su identidad” (Participante 2).</i>	Los expertos describen una “heteronomía radical”: la identidad no existe sin el aplauso o la aprobación externa.
Limitaciones evolutivas de la interioridad	La dificultad biológica y madurativa para realizar procesos de introspección profunda en la pre-adolescencia.	<i>“Eso psicológicamente está estudiado también más porque empieza a configurarse más o a desarrollarse más la corteza prefrontal, pero de manera muy incipiente todavía” (Participante 3).</i>	La biología limita la teoría. La educación ética debe adaptarse a este desarrollo cerebral inacabado.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos no solo permiten dar respuesta a los objetivos planteados, sino que obligan a cuestionar algunos de los supuestos de partida del propio marco teórico. Los datos introducen tensiones relevantes entre teoría y realidad empírica.

En relación con el primer objetivo específico, centrado en la posible existencia de diferencias significativas en la toma de decisiones éticas entre niños y niñas, los resultados no respaldan la hipótesis planteada. Aunque el marco teórico recogía la distinción entre una ética de la justicia (Kohlberg) y una ética del cuidado (Gilligan), los discursos de los participantes muestran un claro escepticismo hacia cualquier interpretación que atribuya estas diferencias a factores estructurales o biológicos.

En este sentido, los datos (ver Tabla 1) sugieren que las diferencias observadas en el comportamiento moral no responden a dos formas de razonamiento diferenciadas, sino a variaciones de énfasis dentro de una misma estructura moral compartida. Es decir que, aunque predomine un tipo de razonamiento en niños y en niñas, ambos usan ambos estilos. Esta conclusión cuestiona la tendencia a sobredimensionar las aportaciones de Gilligan respecto a la diferencia de géneros. Más aún, pone de relieve el riesgo de convertir en esencial lo que en realidad es resultado de procesos de socialización. La reiterada referencia de los participantes al peso de los estereotipos de género, la presión social y las expectativas culturales apunta a que las diferencias detectadas en el aula son, en gran medida, aprendidas y reforzadas desde el entorno. Es decir, son el resultado del factor cultural. Por lo que, si cambias la educación, las expectativas, los roles sociales, etc., cambian también las diferencias morales observadas.

Ahora bien, esta interpretación tampoco debe conducir a una negación absoluta de cualquier diferencia. Los datos muestran que existen matices en la forma en que niños y niñas abordan determinadas situaciones, pero estos no pueden considerarse estructurales ni determinantes. De hecho, las diferencias son de promedio, pequeñas, están incluidas por socialización (no solo por biología), y el alto grado de solapamiento entre ambos grupos y la variabilidad entre individuos

indican que el género es una variable explicativa débil frente a otras como la madurez, la experiencia o el contexto educativo (como respalda Jonathan Haidt en coherencia con los expertos). Sí que es cierto que el desarrollo de la corteza prefrontal en las niñas es más precoz, pero en ambos sexos sigue desarrollándose hasta los 20-25 años (Giedd, 2008).

En consecuencia, la hipótesis inicial queda rechazada, pero su reformulación permite una comprensión más precisa: no existen “dos morales”, sino múltiples acentos posibles dentro de la misma moral que cada niño o niña combina en distinto grado.

Por otro lado, el análisis del segundo objetivo específico, relativo a la naturaleza de la identidad, revela una de las principales tensiones del estudio. Mientras que el marco teórico, apoyado en el personalismo (Bartnik, Wojtyta), defiende la existencia de una interioridad esencial desde la cual el sujeto se gobierna, los resultados empíricos muestran que, en la etapa de 10 a 12 años, dicha interioridad no parece desempeñar un papel dominante en la toma de decisiones.

Los participantes describen una identidad fuertemente dependiente de la validación externa, construida a partir de las miradas del entorno y sostenida por la necesidad de aceptación. En este contexto, la conducta moral aparece subordinada a la coherencia con la autoimagen social más que a la búsqueda del bien en sentido pleno. Esta constatación introduce una crítica implícita al marco teórico: asumir que la interioridad guía la acción en estas edades.

En otras palabras, existe una distancia significativa entre el ideal antropológico planteado y la realidad evolutiva observada. La interioridad, entendida como capacidad de autoconocimiento, discernimiento y orientación autónoma de la conducta, no está ausente, pero sí limitada. Su desarrollo se ve condicionado tanto por factores biológicos—como la inmadurez de las funciones ejecutivas—como por factores contextuales, especialmente en una cultura que refuerza la exposición, la comparación y la búsqueda de aprobación externa.

Este hallazgo obliga a replantear el papel que se atribuye a la interioridad en la educación moral. Si bien el marco teórico la sitúa como eje central, los datos sugieren que, en la práctica, su influencia es secundaria frente a los mecanismos de socialización. Ignorar esta realidad puede llevar a propuestas educativas poco

ajustadas a la etapa evolutiva del alumnado. En este sentido, parece necesario entender la interioridad como una capacidad en proceso de desarrollo que requiere ser explícitamente educada.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto una dinámica especialmente relevante: la interiorización de etiquetas y expectativas externas. Lejos de ser un fenómeno superficial, esta interiorización actúa como un mecanismo estructurador de la identidad, generando patrones de comportamiento que tienden a reforzarse a sí mismos. De este modo, la conducta moral no se orienta hacia principios abstractos, sino hacia la confirmación de un rol asumido. Este proceso conecta con teorías como la profecía autocumplida (acuñada por el sociólogo Robert K. Merton) o los “guiones de vida” de Berne, y plantea interrogantes sobre el grado real de autonomía moral en estas edades.

En relación con el objetivo general, los resultados confirman que la identidad influye de manera decisiva en la toma de decisiones éticas, pero no en los términos inicialmente previstos. La identidad no actúa como una esencia “exterior” de la interioridad, sino como una construcción social interiorizada que orienta la conducta hacia la coherencia con la propia imagen. Esta reinterpretación no invalida el marco teórico, pero sí lo desplaza hacia uno más normativo.

Para enriquecer el análisis, es importante introducir una reflexión crítica sobre los límites del propio enfoque del estudio. En muchas ocasiones, cuando se analizan datos empíricos, existe el riesgo de simplificar en exceso la realidad humana. Esta tendencia, relacionada con el cientismo (mencionado en el marco teórico), puede llevar a centrarse únicamente en lo que se puede observar o medir (conductas, expuestas, discursos), dejando en segundo plano aspectos más profundos como la interioridad.

Desde este punto de vista, la aparente falta de interioridad en la toma de decisiones del alumnado de 10 a 12 años no significa necesariamente que esta no exista, sino que puede resultar difícil acceder a ella en esta etapa. Es decir, la interioridad estaría presente, pero todavía poco desarrollada o poco accesible de forma consciente.

Esto permite replantear una de las cuestiones más interesantes del estudio: ¿Cómo es posible que los expertos afirmen que la identidad influye claramente en la toma de decisiones, pero al mismo tiempo señalen que el alumnado apenas accede a su interioridad, que es lo que permitiría conocerse a sí mismo?

Una posible explicación es entender la identidad como una realidad compleja con diferentes niveles. Por un lado, existiría una dimensión construida, que corresponde al “yo social” y al “yo ideal”, muy influida por el entorno (familia, amigos, escuela, redes sociales). Esta es la parte más visible y la que más aparece en los resultados, ya que se refleja directamente en la conducta.

Por otro lado, podría hablarse de una dimensión más esencial de la identidad, que incluiría aspectos más estables como la personalidad (con base biológica) y una dimensión más interna o incluso espiritual. Esta parte no depende tanto del entorno y no es tan fácil de observar ni de expresar, especialmente en edades tempranas.

Desde esta perspectiva, los resultados no niegan la existencia de la interioridad, sino que muestran que, en esta etapa, la conducta está más influenciada por la parte construida de la identidad, mientras que la parte más profunda todavía no guía de forma clara las decisiones. Esto ayuda a entender mejor la tensión entre el marco teórico y los datos obtenidos, sin rechazar ninguno de los dos.

Sin embargo, se puede poner de manifiesto una posible carencia en el ámbito educativo. Aunque la escuela influye mucho en la construcción de la identidad social, no siempre se dedica el mismo esfuerzo a desarrollar la interioridad del alumnado. En este sentido, incorporar prácticas sencillas como momentos de silencio, reflexión o actividades de autoconocimiento puede ayudar a que los alumnos y alumnas empiecen a tomar contacto con esa dimensión más profunda de sí mismos.

Por otro lado, el análisis comparativo entre los perfiles de los participantes sugiere diferencias en la forma de abordar el fenómeno. Los docentes de Educación Primaria tienden a ofrecer descripciones más concretas y situadas, centradas en la influencia del entorno y en las manifestaciones observables del comportamiento. En cambio, los docentes universitarios aportan explicaciones más abstractas, vinculadas a modelos teóricos de desarrollo. Esta diferencia no

implica una contradicción, pero sí refuerza la necesidad de integrar ambos niveles en la interpretación.

Finalmente, y hablando de sus implicaciones educativas, si la identidad en esta etapa se construye principalmente desde el exterior y si la interioridad tiene un papel todavía incipiente, entonces la educación moral no puede limitarse a apelar a la autonomía del alumno como si esta estuviera plenamente desarrollada. Más bien, debe asumir la responsabilidad de configurar contextos, discursos y relaciones que favorezcan la construcción de una identidad más reflexiva y menos dependiente de la validación externa. Esto implica no solo enseñar normas o valores, sino también ayudar al alumnado a conocerse mejor y a desarrollar progresivamente su capacidad de pensar por sí mismos antes de actuar.

En conclusión, este estudio muestra que la toma de decisiones morales en la preadolescencia debe entenderse como un proceso complejo en el que influyen el desarrollo evolutivo, el entorno social y una identidad que todavía se está construyendo. Sin embargo, centrarse únicamente en lo observable puede dejar fuera una parte importante del ser humano. Por eso, es necesario integrar tanto la dimensión social como la dimensión más interna de la persona. Tener en cuenta ambas no solo hace el análisis más completo, sino que también permite plantear una educación más realista y, a la vez, más profunda: no solo orientada a cómo actúa el alumno, sino también a quien puede llegar a ser.

7. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado ha sido un proceso de investigación que se ha ido construyendo sobre la marcha. La necesidad de cambiar el tema inicial por falta de bibliografía y la integración de distintas disciplinas como la psicología o la antropología han podido generar cierta dispersión, pero también han enriquecido el análisis. Aunque el resultado final difiere bastante de la idea inicial, la valoración es positiva, tanto por el aprendizaje adquirido como por haber podido conectar contenidos de distintas asignaturas de la carrera. Ha sido un proceso exigente, pero también muy enriquecedor.

Entre las principales aportaciones del estudio destaca la clarificación de conceptos como identidad, interioridad y toma de decisiones morales, así como la evidencia de una cierta desvinculación actual con la dimensión más esencial del ser humano. Esto resulta relevante, ya que, si esta dimensión no se trabaja, difícilmente puede desarrollarse, lo que limita una educación verdaderamente integral. Además, los resultados invitan a cuestionar explicaciones simplistas de la realidad, especialmente aquellas basadas en diferencias de género, mostrando que existen más similitudes que diferencias y que la conducta humana responde a una mayor complejidad. También se ha evidenciado que teoría y práctica no siempre coinciden, y que la identidad y la moral están profundamente relacionadas: no solo decidimos según quiénes somos, sino que también nos construimos a través de nuestras decisiones.

En cuanto a las limitaciones encontradas durante su realización, destacan la dificultad para encontrar expertos que abordaran conjuntamente identidad y moral, la complejidad de trabajar con conceptos abstractos, el reto de diseñar un instrumento equilibrado para distintos perfiles y leer alguna bibliografía en inglés. A pesar de ello, considero que el estudio ofrece una aproximación pertinente al fenómeno.

Finalmente, este trabajo abre nuevas líneas de investigación, como profundizar en el grado real de autonomía moral del alumnado en estas edades, los límites entre lo antropológico y lo cultural, etc. Y recalcar que, los resultados obtenidos son percepciones docentes, no necesariamente una verdad absoluta, lo que abre la puerta a futuras investigaciones con los propios niños/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrimada, M. (2021, 19 de octubre). *La teoría de la ética del cuidado de Carol Gilligan (explicada y resumida)*. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-etica-cuidado-gilligan>
- Andrés, E. (2025). *La educación de la interioridad: claves de bóveda*. PPC.
- Bisquerra Alzina, R. (2024). *Educación emocional y competencia espiritual*. El Hilo Ediciones.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Erik Erikson. Las etapas de la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7685384.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57–71). American Psychological Association.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A., & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854. <https://doi.org/10.1126/science.1072290>
- Cloninger, C. R. (1994). *The temperament and character inventory (TCI): A guide to its development and use*. Center for Psychobiology of Personality, Washington University.
- El Talón de Aquiles. (2018, 30 de agosto). *Curso "Introducción a la ética" - Clase 3: Ética y moral* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=i_Cr6Ht3_8Q
- Erdoğan, F. I. (2025, 26 de octubre). *The gray area of moral decisions: Why do we sometimes act against what we know is right?* *Psychology*

Times. <https://psychologytimes.co.uk/the-gray-area-of-moral-decisions-why-do-we-sometimes-act-against-what-we-know-is-right/>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).

Frankl, V. E. (2015). *El hombre en busca de sentido* (2.^a ed.). Herder. (Obra original publicada en 1946).

Giedd, J. N. (2008). The teen brain: Insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 335-343. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.007>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez-Ferrer Lozano, G. (2019). *La inteligencia religiosa, el sentido de la educación*. PPC.

Guerrero-Castañeda, R., De Oliva Meneses, T., Prado, M., & Galindo-Soto, J. (2019). Spirituality and religiosity for the transcendence of the elderly being. *Revista brasileira de enfermagem*, 72 (suppl 2), 259-265. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0840>.

Klymyshyn, O., Kopchuk-Kashetska, M., Semak, O., Bogachevska, L., & Maslij, O. (2025). Psychological and pedagogical support of a student's spiritual personality development. *European Humanities Studies: State and Society*, 1(1), 136–158. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2025.1.10>

López Guzmán, M. D. (2025). *Elogio espiritual del cuerpo*. San Pablo.

Mamahit, A., & Mamahit, F. (2024). Psychological and Biblico-Theological Exploration of Spirituality and Religiosity using Grounded Theory: Clergy's Perspective. *Jurnal Jaffray*, 22(1), 56-81. <https://doi.org/10.25278/jj.v22i1.909>.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos. (Obra original publicada en 1943).

McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), 204-217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>

- Miczyński, J. (2022). *Human soul in the light of Czesław Stanisław Bartnik's universalistic personalism*. Verbum Vitae. <https://doi.org/10.31743/vv.13900>
- Mollá, D. (2010). *Espiritualidad para educadores*. Mensajero.
- Punset, E. (2006). *El alma está en el cerebro: Radiografía de la máquina de pensar*. Aguilar.
- Quiroga Méndez, M.P. (2025). *Reconocer la espiritualidad del niño y acompañar su desarrollo desde la perspectiva psicológica* [Simposio]. En Berástegui (Presidencia). *Primer Simposio sobre la Espiritualidad Infantil*. Grupo de investigación de la Espiritualidad de la infancia, Madrid, España. <https://youtube.com/live/yc3HhrU0Mg?feature=share>
- Real Academia Española. (s.f.). Alma. En *Diccionario de la lengua española* (edición del Tricentenario). Recuperado el 22 de enero de 2026, de <https://dle.rae.es/alma>
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Ariel.
- Souza, R. P. (2018). *A alma, o antigo e o novo*. *Self - Revista do Instituto Junguiano de São Paulo*, 3. <https://doi.org/10.21901/2448-3060/self-2018.vol03.0001>
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2019). *La interioridad habitada*. Ediciones Khaf (Edelvives).
- Zatyрка, A. S. (s. f.). *Las mociones* [PDF]. Scribd. <https://www.scribd.com/document/490699951/02-Las-Mociones-pdf>

8.ANEXOS

Anexo 1 (guión entrevista):

Objetivo General

Analizar la configuración de la identidad como factor determinante en la toma de decisiones éticas en el alumnado de 10 a 12 años, contrastando las dimensiones antropológicas y sociales con los matices diferenciales de género observados por los expertos.

Pregunta 0:

El Dr. Sans Segarra utiliza una secuencia atribuida a Aristóteles para explicar cómo el ser humano moldea su vida. Según él: *el pensamiento condiciona la acción; la acción determina el comportamiento; el comportamiento repetido crea hábitos; el hábito estructura el carácter; y, finalmente, el carácter marca el destino.*

Para el doctor, esta reflexión es fundamental para los jóvenes porque subraya la importancia de la conciencia y la responsabilidad personal en la construcción de la propia identidad y futuro. Al enfatizar que el pensamiento es el punto de partida de todo este proceso, sugiere que cambiar nuestros patrones mentales es el primer paso para transformar nuestro destino.

Conducta: Actividad física de una persona observable. Es consciente y voluntaria, pues es consciente de su manera de actuar. Esas acciones conforman o violan los estándares del grupo social en el que vive. La persona puede modificarla en función de sus propias necesidades o del entorno.—> Conducta (aprendida, modificable, controlable, hábitos, rasgos del carácter)

Comportamiento (biológica, reacción ante estímulos del entorno en un momento determinado, puede ser consciente o inconsciente, influenciada por el temperamento, no siempre parte de la conducta habitual).

Carácter: base biológica pero es principalmente aprendido. Es modificable, educable y controlable. Los rasgos del carácter individual constituyen la peculiaridad de una persona (la hacen única).

Temperamento: innato y heredado con base genética. Es la base esencial de la personalidad, determinada biológicamente. Es mínimamente modificable por las experiencias de la vida y no es controlable.

Bloque 1. Identidad y autoconcepto

Pregunta 1

Desde tu experiencia, ¿cómo se forma la identidad personal de los alumnos entre los 10 y los 12 años?

Pregunta 2

¿Hasta qué punto la imagen que un alumno tiene de sí mismo influye en las decisiones morales que toma en el colegio?

La **identidad** es la imagen que una persona tiene de sí misma y el sentido de quién es.

La **personalidad** es el conjunto relativamente estable de rasgos psicológicos que caracterizan la forma habitual de pensar, sentir y comportarse de una persona.

Bloque 2. Interioridad y autonomía moral

Pregunta 3

¿Crees que los niños de esta edad toman decisiones morales por convicción propia o más bien por obedecer normas externas?

Pregunta 4

¿De qué manera la reflexión personal o la conciencia interior puede ayudar a un alumno a resistir la presión del grupo?

Interioridad (mente): conciencia (perspectiva/ dimensión) de las capacidades del alma.

Alma (parte trascendental y personal que nos habilita para conectar con lo espiritual): conjunto de capacidades internas que nos habilitan para movernos (principio ontológico). El alma del ser humano es racional (por lo tanto, sus capacidades nos permiten pensar y tener un acceso a la verdad limitado, que escapa a la verificación objetiva y exterior).

Espíritu (elemento trascendental ajeno, relacionado con Dios): motivo del movimiento (dirección de la voluntad: intuición/ conocimiento de aquello que el entendimiento presenta como bueno).

Bloque 3. Presión social y entorno escolar

Pregunta 5

¿Qué papel juega la opinión de los compañeros en el comportamiento moral de los alumnos?

Pregunta 6

En el contexto escolar, ¿los niños suelen actuar por convicción o más bien para mantener una buena imagen dentro del grupo?

Pregunta 7

¿Notas diferencias entre niños y niñas?

Reputación y Estrategia: En esta edad, la opinión del grupo de iguales pesa enormemente (muy sensibles a su imagen social). En entornos de baja movilidad relacional (relaciones estables y duraderas), el niño suele rechazar acciones que puedan parecer "peligrosas" o poco fiables para proteger su reputación y evitar conflictos. Si un niño no tiene una identidad moral sólida (una síntesis estable de quién es y qué valores defiende), será fácilmente arrastrado por la presión del grupo para encajar.

Universalidad vs Cultura: Aunque existe una estructura moral universal (distinguir entre desviar y empujar en dilemas morales), la intensidad con la que se expresan estas preferencias está calibrada culturalmente.

Baja movilidad relacional: Como suelen estar en entornos escolares estables, lo que decidan hoy afecta a su reputación de mañana. Enseñarles que sus

decisiones morales construyen su identidad les ayuda a ser más prudentes y coherentes.

Bloque 4. Educación moral y referentes

Pregunta 8

¿Qué factores educativos ayudan más a que un alumno pase de obedecer normas a actuar por convicción o por deseo de hacer el bien?

Pregunta 9

¿Qué papel juegan los referentes (profesores, familias u otros modelos) en la construcción del ideal moral del alumno?

Bloque 5. Ética de mínimos y ética de máximos

Pregunta 10

En tu experiencia, ¿los alumnos suelen comportarse bien principalmente para evitar castigos o también porque desean hacer lo correcto y ser mejores personas?

Pregunta 11

¿Qué estrategias educativas podrían ayudar a que los alumnos pasen de una moral basada solo en cumplir normas a una actitud más proactiva de buscar el bien o la excelencia personal?

Anexo 2: [Transcripciones](#)