

Diagnóstico de la competencia moral y de la diferencia de género de estudiantes universitarios

Diagnosis of moral competence and gender difference of university students

Víctor Hugo Robles-Francia^{1*}, Adriana Mariela de la Cruz-Caballero², Víctor Adrián Robles-Ramos³, Judith Banda-Guzmán⁴

¹*División de Ciencias económico-Administrativas. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa Tabasco, México C.P. 86040. Tel. (993) 3581500. vicrob13@yahoo.com.mx

²División de Ingeniería en Gestión empresarial. Tecnológico Nacional de México. Tabasco, México. C.P. 86751. Tel. (913) 3321381. adriana18100@hotmail.com.

³Egresado del Instituto de Ciencias sociales y Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto, Hidalgo, C.P. 42084. Tel. (771) 1190305. adrian_robram@hotmail.com.

⁴Departamento de Arte y Empresa. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México, C.P. 36000. Tel. (461) 4213182. j.bandaguzman@ugto.mx.

*Autor de correspondencia

Resumen

La competencia moral es fundamental en el estudiante universitario, por lo que su medición eficaz a partir de las emociones morales impulsoras del comportamiento moral es fundamental. Esta investigación asumió como objetivo realizar la evaluación de la competencia moral en estudiantes de la Universidad de Guanajuato en México y comparar el nivel de esta competencia entre mujeres y hombres. Se aplicó el cuestionario moral emocional (CME), diseñado mediante emociones morales, a una muestra de 270 participantes, 167 mujeres y 103 hombres. Los resultados mostraron un valor poblacional de la competencia moral de 32.85 y la prueba U de Mann-Whitney arrojó valores de significancia superiores a 0.05 en el género. Se concluye que el nivel de la competencia moral de los participantes obtuvo un valor medio y que hombres y mujeres desarrollan igualmente habilidades cognitivas y emocionales para actuar de forma correcta.

Palabras clave: Competencia moral; emociones morales; cuestionario moral emocional.

Abstract

Moral competence is fundamental in university students, therefore, its effective measurement, based on the moral emotions that drive moral behavior, is essential. The objective of this research was to carry out the evaluation of moral competence in students of the University of Guanajuato in Mexico and to compare the level of this competence between women and men. The moral emotional test (MET), designed using moral emotions, was applied to a sample of 270 participants, 167 women and 103 men. The results showed a population value of moral competence of 32.85, and the Mann-Whitney U test produced significance values higher than 0.05 in gender. It is concluded that the level of moral competence of the participants obtained a medium value, and that men and women equally develop cognitive and emotional skills to act in the right way.

Keywords: Moral competence; moral emotions; moral emotional questionnaire.

Recibido: 22 de octubre de 2021

Aceptado: 10 de enero de 2022

Publicado: 02 de marzo de 2022

Cómo citar: Robles Francia, V.H., de la Cruz Caballero A.M., Robles-Ramos, V.A., & Banda Guzmán, J. (2022). Diagnóstico de la competencia moral y de la diferencia de género de estudiantes universitarios. *Acta Universitaria* 32, e3355. doi. <http://doi.org/10.15174/au.2022.3355>

Introducción

Actualmente se requiere de personas con amplio sentido de la moral y ética en los distintos ámbitos profesionales para el desempeño correcto de sus actividades. Por consiguiente, el individuo debe ser capaz de distinguir entre las acciones positivas o negativas según lo aprendido en su entorno social y en base a su perfil ético (Boff, 2004).

Lagos-Vargas & Keupuchur-Natalini (2019) resaltan la necesidad del estudio del razonamiento moral, dado que cada vez se observa con mayor frecuencia comportamientos incorrectos en los individuos en distintos ámbitos. Esto se debe a que en algunos casos la moral es utilizada para justificar acciones poco éticas en el entorno laboral, enfocándose en el beneficio propio sin importar que esto represente una afectación para la sociedad (Boff, 2004).

Las investigaciones sobre el razonamiento moral en los estudiantes han dado cuenta de los bajos niveles de competencia moral que tienen los universitarios (Cameille, 2013; Lagos-Vargas & Keupuchur-Natalini, 2019; Meza & Guerrero, 2016; Osorio 2018). Por lo anterior, Cameille (2013) y Ramírez (2019) señalan que las intervenciones educativas son importantes para el incremento de la competencia moral y lo relacionado con el desempeño ético del estudiante y futuro profesionista.

La competencia moral se constituye por una reacción emocional que impulsa la acción del individuo; posteriormente, la acción es evaluada cognitivamente por el propio individuo para determinar si esta fue correcta o incorrecta (Etxeberria *et al.*, 2018). La teoría del desarrollo moral de Kohlberg establece que la competencia moral es la habilidad de las personas para llevar a cabo valoraciones y tomar una resolución acerca de asuntos morales. Estas valoraciones se realizan con base a máximas internas, que llevan al sujeto a actuar conforme a estos principios (Agurto *et al.*, 2017; Kohlberg, 1964, 1968; Lind, 2008; Vílchez *et al.*, 2018).

Sin embargo, algunos autores como Gómez & Villegas (2006) y Etxeberria *et al.* (2018) establecen que la competencia moral es más un impulso emocional que una reacción cognitiva, denominando a estos impulsos emocionales como emociones morales, las cuales motivan inicialmente a todo individuo y, en un segundo momento, a reflexionar sobre si tal reacción o actuación fue correcta (Gómez & Villegas, 2006). Así, lo emotivo y lo cognitivo trabajan coordinadamente en la competencia moral (Bericat, 2012; Pinedo *et al.*, 2017).

Algunos autores como Lindauer *et al.* (2020), Huhtala & Holma (2019) y Conejero *et al.* (2019) han encontrado que las emociones tienen un papel importante e incluso mayor que el proceso racional en la competencia moral del individuo. Debido a ello deben considerarse las características emotivas del individuo, dado que la acción moral es motivada preponderantemente por el reflejo emocional (Haidt, & Lukianoff, 2018; Waytz *et al.*, 2019).

Por otra parte, con relación a las diferencias de género vinculadas a las fases emocionales morales y a la competencia moral, se ha encontrado que las distinciones orgánicas, como la fisiología hormonal y cerebral, y las diferentes interacciones sociales configuran las reacciones emocionales entre hombres y mujeres (Deng *et al.*, 2016). Esto es porque las mujeres expresan comúnmente mayor emotividad que los hombres (Else-Quest *et al.*, 2012; Kemp *et al.*, 2013). Adicionalmente, se asume que las mujeres son más expresivas, como señalan Kemp *et al.* (2013) y Else-Quest *et al.* (2012); los estereotipos sociales observan que los hombres, aunque hayan experimentado el mismo grado emocional que las mujeres, lo expresan en menor medida (Deng *et al.*, 2016).

Con respecto a las emociones, Tomkins (2008) y Tracy & Robins (2007) establecen que la culpa y el orgullo son básicas en el razonamiento moral. La culpa, de acuerdo con Freud (1923), resulta de la angustia causada por una punición al ello realizada por el superyó -donde se instaura la conciencia moral- y el conflicto con el yo, reconociendo este conflicto angustiante como una emoción dolorosa (Mejía, 2002; Tomkins, 2008). En sentido contrario, el orgullo, conforme a Tracy & Robins (2007), es una autopercepción agradable que resalta la propia dignidad (Árdal, 1989; Kaufman, 1996; Tracy & Robins, 2007). Así, estas emociones aportan un refuerzo positivo o negativo de su conducta (Árdal, 1989; Sznycer, 2019; Tracy & Robins, 2007).

Considerando las emociones morales, conforme a la culpa y el orgullo, según señalan Tomkins (2008) y Tracy & Robins (2007) conjuntamente a los estadios cognitivos de Kohlberg (1992), se establecen tres niveles morales emocionales de la competencia moral. El primero es preconventional emocional, que integra la fase uno. De acuerdo con Tomkins (1975) y Freud (1923), el individuo desea la sensación placentera del orgullo y evita la desagradable sensación de la culpa. Este nivel se complementa con la fase dos, en la cual la persona trata de tener la aceptación de la autoridad moral más alta y por ello sentirse orgulloso, o bien, con la culpa de no lograrlo (Faigenbaum *et al.*, 2014). Continuando, el segundo nivel (convencional emocional) se integra por una tercera fase, donde el individuo siente placer por cumplir las reglas grupales y orgullo de pertenecer al grupo (Etxeberria *et al.*, 2018; Kohlberg & Hersh, 2009), o se puede sentir culpable por incumplirlas (Gray, 2008). En la fase cuatro de este nivel lo social señala a las personas culpables de incumplir las normas (Gray, 2008; Jaramillo, 1992; Kohlberg & Hersh, 2009). El último nivel, posconvencional emocional, engloba la quinta fase, donde se da una disolución emocional individual ocasionada por el señalamiento negativo de una minoría (Etxeberria *et al.*, 2018). En el nivel seis, la última fase, el sujeto corrige principios morales y querrá una autopercepción emotiva superior, orgullosa de sí mismo (Shi, 2009).

De esta forma, se requiere un marco que considere las emociones morales que son determinantes en la competencia moral del estudiante universitario. Por lo anterior, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de competencia moral de los estudiantes universitarios? ¿Existe una diferencia de género con relación a la competencia moral en los estudiantes?

Así, el objetivo del presente fue realizar la evaluación de la competencia moral a estudiantes universitarios de Guanajuato y comparar el nivel de esta competencia entre mujeres y hombres.

Materiales y Métodos

Este estudio tuvo un diseño descriptivo, ya que pretende reconocer el nivel de la competencia moral y de las fases emocionales morales, así como comparativo porque identifica las diferencias de la competencia moral emocional y de fases entre mujeres y hombres.

Participantes

Los participantes del estudio fueron estudiantes de la Universidad de Guanajuato, México, con una muestra de 270 participantes, con un nivel de confianza de 99% y un margen de error de 5, con una edad media de 38.6 (desviación estándar = 2.52), 167 mujeres y 103 hombres.

Instrumento

Los participantes respondieron el cuestionario moral emocional (CME) de Robles (2019), el cual contiene la narración de un parricidio involuntario cometido por un joven actuando en defensa propia y que ocasiona la muerte de un asaltante que resultó ser su progenitor.

El CME indaga sobre la emoción del actor principal a través de doce ítems, seis de culpa y seis de orgullo, correspondientes a las fases morales emocionales expuestas. De esta forma, la competencia moral se registra mediante el índice de competencia moral emocional (ICME), de 0 a 1, o en porcentaje, que se calcula mediante una participación de la suma de cuadrados semejante a un análisis de varianza (ANOVA) (Robles, 2019). La fiabilidad del CME, es decir su consistencia interna, fue evaluada mediante la prueba estadística de alfa de Cronbach, cuyo valor (0.78) fue admisible para la muestra poblacional (Nunnally, 1970).

Análisis de datos

El análisis descriptivo contempló su caracterización mediante la media y desviación típica del ICME y de las seis fases morales emocionales. Además, se analizó la condición de normalidad con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Seguidamente, para analizar las diferencias de género se realizó la prueba U de Mann-Whitney. El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS versión 23.

Consideraciones éticas

Esta investigación se llevó a cabo conforme a los estándares éticos del Comité de Investigación Institucional y Nacional, así como a la Declaración de Helsinki de 1964 y sus enmiendas posteriores comparables.

Resultados

La competencia moral de los estudiantes, evaluada mediante el ICME, tuvo un valor superior a 30, casi un tercio del máximo (100), con una desviación superior a 20 (Tabla, 1). Asimismo, cuatro fases morales emocionales (1, 2, 3 y 6) tuvieron valores superiores a la media de la escala (fase 5), mientras que la fase 4 y 5 registraron valores menores al punto medio de la escala (Figura 1).

Tabla 1. Nivel promedio de competencia moral y de las seis fases morales emocionales de los estudiantes.

	Competencia moral (ICME)	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Media	32.85	5.80	5.84	5.60	4.91	4.76	6.01
N	270	270	270	270	270	270	270
Desv. Est.	22.27	1.87	1.96	2.18	2.05	2.17	1.90

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los participantes.

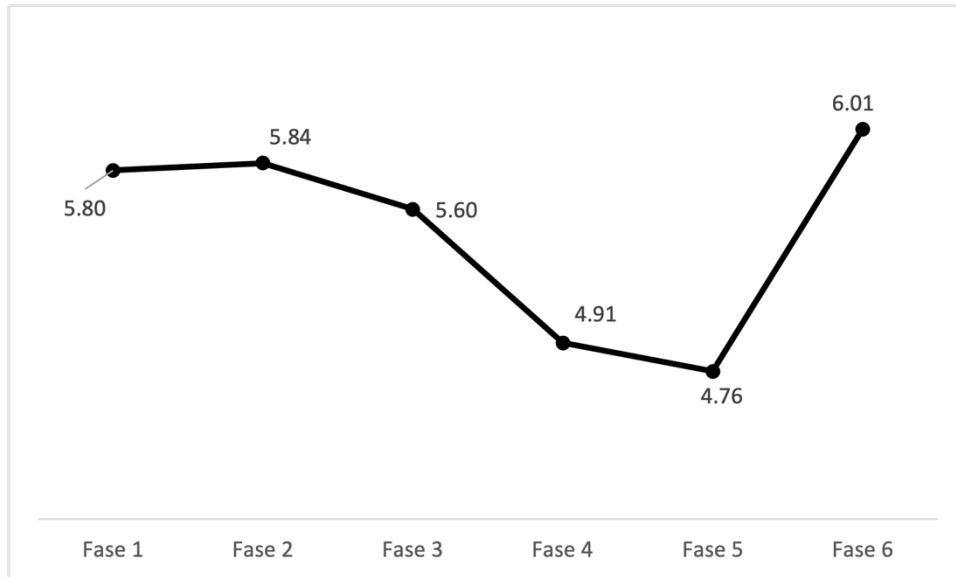


Figura 1. Comparación de valores promedio de las fases emocionales de los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los participantes.

Los resultados aportados por los subgrupos de mujeres y hombres fueron similares. Tanto hombres como mujeres registraron valores apenas superiores a 30 en la competencia moral (ICME) y valores alrededor de 6 en todas las fases morales emocionales, mostrando solo una mayor diferencia (0.68) a favor de los masculinos en la fase moral emocional 1 (Tabla 2 y Figura 2 y 3).

Tabla 2. Competencia moral y fases morales emocionales por género.

Subgrupo	Estadístico	Competencia moral (ICME)	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Masculino	Media	31%	6.22	6.01	5.67	5.03	4.88	5.99
	N	103	103	103	103	103	103	103
	Desv. est.	21.02	1.86	1.88	2.09	1.99	1.93	1.81
Femenino	Media	34%	5.54	5.73	5.56	4.84	4.69	6.03
	N	167	167	167	167	167	167	167
	Desv. est.	23.02	1.83	2.00	2.24	2.09	2.30	1.96

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los participantes.

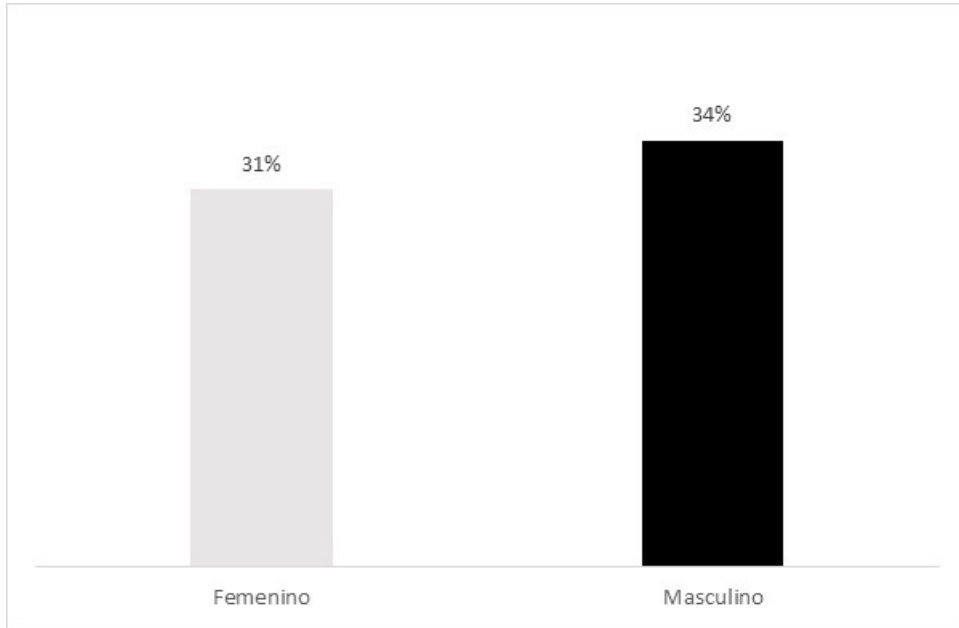


Figura 2. Niveles de competencia moral emocional por género.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los participantes.

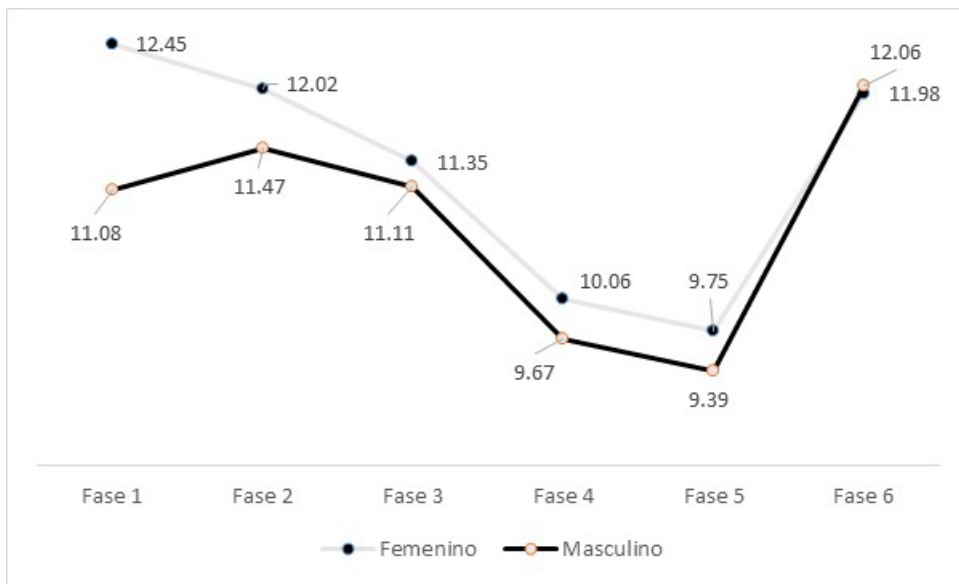


Figura 3. Niveles de competencia moral emocional por fases.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los participantes.

Para analizar la diferencia de las variables entre los dos géneros, se realizó primeramente la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. En esta prueba, los valores resultantes de significancia fueron menores a 0.05, concluyendo que no cumplen con normalidad (Tabla 3). Dado que no cumplió normalidad, se realizó la prueba U de Mann-Whitney, que rechazó la hipótesis nula de igualdad de distribución solamente en la fase uno, determinando así que en esta fase sí existe una diferencia significativa de género.

Contrariamente, en la competencia moral y en las fases morales emocionales restantes (de la dos a la seis), se aceptaron las hipótesis nulas, de igualdad de distribución en el género, sin mostrar diferencias significativas entre mujeres y hombres (Tabla 4).

Tabla 3. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencia moral (ICME)	0.086	270	0.000
Fase 1	0.076	270	0.001
Fase 2	0.088	270	0.000
Fase 3	0.076	270	0.001
Fase 4	0.093	270	0.000
Fase 5	0.089	270	0.000
Fase 6	0.108	270	0.000

Nota. Corrección de significancia de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los participantes.

Tabla 4. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Hipótesis Nula	Sig.	Decisión
La distribución del ICME es la misma en todas las categorías de género.	0.454	Se acepta la hipótesis nula
La distribución de la fase 1 es la misma en todas las categorías de género.	0.006	Se rechaza la hipótesis nula
La distribución de la fase 2 es la misma en todas las categorías de género.	0.407	Se acepta la hipótesis nula
La distribución de la fase 3 es la misma en todas las categorías de género.	0.670	Se acepta la hipótesis nula
La distribución de la fase 4 es la misma en todas las categorías de género.	0.510	Se acepta la hipótesis nula
La distribución de la fase 5 es la misma en todas las categorías de género.	0.410	Se acepta la hipótesis nula
La distribución de la fase 6 es la misma en todas las categorías de género.	0.657	Se acepta la hipótesis nula

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los participantes.

Discusión

El nivel de la competencia moral (32.85) de los estudiantes universitarios fue similar a los niveles reportados por Pedraza-Chávez & Pérez- Ramírez (2019) en alumnos de medicina en México. Asimismo, estos resultados fueron similares también a los resultados encontrados por Agurto *et al.* (2017) en estudiantes egresados de medicina en Chile y por Vílchez *et al.* (2018) en jóvenes españoles.

Sin embargo, los estudios como el mostrado aquí, que refiere a la competencia moral basada en las emociones morales, son pioneros y se establecen como los primeros referentes de una competencia moral

emocional de estudiantes universitarios. Se fundan las pautas para continuar con aplicaciones y comparaciones con otras poblaciones.

Adicionalmente, respecto a las diferencias de género en la competencia moral, nuestro estudio no encontró diferencias significativas, donde los hombres registraron un nivel apenas superior al de las mujeres, 34 contra 31, respectivamente. Aunque las mujeres manifestaron niveles más altos que los hombres en cinco de las seis fases morales emocionales, solo en la fase 6 los hombres superaron a las mujeres. Se asume entonces que los varones aprecian más la autopercepción de orgullo, mientras que las mujeres por su lado buscan una sensación gratificante y evitan más que los hombres la sensación desagradable de la culpa.

Las nulas diferencias significativas de género de la presente investigación refutan lo expuesto por Piaget (1976) y Kohlberg (1964, 1968), quienes mostraban un nivel más alto de la competencia moral de los varones respecto a las féminas (Kohlberg 1964, 1968; Piaget, 1976). Asimismo, nuestros resultados desestiman lo argüido por Wang & Calvano (2015) y Bouhnik & Mor (2014), quienes señalan que las mujeres desarrollan una competencia moral mayor que los hombres.

Conclusiones

Mediante esta investigación se identificó el nivel de la competencia moral de los estudiantes universitarios, registrando así un valor medio. Además, la fase moral emocional 6, en la que el ser humano corrige los principios morales y busca una percepción propia superior de sí misma, fue la que obtuvo el mayor valor de las fases morales emocionales en los participantes. Asimismo, la evaluación de competencia moral de los estudiantes no mostró diferencias significativas de género. Lo anterior implica que tanto hombres como mujeres desarrollan igualmente las habilidades e impulsos emocionales para actuar de forma correcta.

Esta investigación contribuyó así a la evaluación del nivel de competencia moral y de las diferencias emocionales entre géneros en estudiantes universitarios, encontrándose en los estudiantes, tanto hombres como mujeres, niveles medios referentes para futuras comparaciones de otras poblaciones; considerando que la evaluación de esta competencia involucra las habilidades cognitivas y emotivas del sujeto que, según Gómez & Villegas (2006), tienen una fuerte relación con la acción cotidiana, en este caso, con la vida estudiantil universitaria.

De esta forma, se posibilita la realización de diagnósticos más eficaces sobre la actuación correcta de los estudiantes en los diferentes entornos (Souza *et al.*, 2019) y la prevención de algunas conductas incorrectas.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés derivado de esta investigación.

Referencias

- Agurto, M., Tello, D., Elgueta, A., Larrea, R., Minaeff, T., Miranda, A., Parodi, E., Salas, J. M., Vukusich, A., Llanos, S., Daza, P., & López, S. (2017). Índice C en médicos de dos centros hospitalarios chilenos según el test de competencia moral de Lind. *Revista Médica de Chile*, 145(9), 1122-1128. doi: <https://doi.org/10.4067/s0034-98872017000901122>
- Árdal, P. S. (1989). Hume and Davidson on Pride. *Hume Studies*, 15(2), 387-394. doi: <https://doi.org/10.1353/hms.2011.0403>
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1177/205684601361>
- Boff, L. (2004). *Ética y Moral*. Sal Terrae.
- Bouhnik, D., & Mor, D. (2014). Gender differences in the moral judgment and behavior of Israeli adolescents in the internet environment. *The Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(3), 551-559. doi: <https://doi.org/10.1002/asi.22979>
- Cameille, A. (2013). Competencia de Juicio Moral en estudiantes universitarios de Psicología y Abogacía de la Universidad Empresarial Siglo 21. *Revista de Ciencia y Técnica de la Universidad Empresarial Siglo 21*, 6(1), 1-20. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/19822>
- Conejero, S., Apodaca, P., Pascual, A., Etxebarria, I., & Ortiz, M. (2019). ¿Orgullo moral solo bajo la mirada positiva de los otros? Los efectos del elogio y la crítica sobre el orgullo moral y la culpa. *Revista de Psicología Social*, 34(3), 439-478. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1639341>
- Deng, Y., Chang, L., Yang, M., Huo, M., & Zhou, R. (2016). Gender differences in emotional response: Inconsistency between experience and expressivity. *PloS One*, 11(6), 1-13. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158666>
- Else-Quest, N. M., Higgins, A., Allison, C., & Morton, L. C. (2012). Gender differences in self-conscious emotional experience: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(5), 947-981. doi: <https://doi.org/10.1037/a0027930>
- Etxebarria, I., Etxebarria, I., & Urdaneta, E. (2018). Profiles in emotional aging: Does age matter? *Aging and Mental Health*, 22(10), 1-9. doi: <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1286450>
- Faigenbaum, G., Castorina, J. A., Helman, M., & Clemente, F. (2014). El enfoque Piagetiano en la investigación del juicio moral: Alternativas frente al naturalismo y el relativismo. *Estudios de Psicología*, 24(2), 205-222. doi: <https://doi.org/10.1174/021093903765762910>
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*. Internationaler Psychoanalytiker Verlag.
- Gómez, G. E., & Villegas, M. C. (2006). El desempeño moral en la organización. *Psicología desde el Caribe*, (18), 161-187. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301808>
- Gray, L. (2008). Becoming self-harm, theodicy and neo-primitive organizing - necessary evil or evil of necessity? *Culture and Organization*, 14(2), 151-169. doi: <https://doi.org/10.1080/14759550802079291>
- Haidt, J., & Lukianoff, G. (2018). *The coddling of the American mind: How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin.
- Huhtala, H., & Holma, K. (2019). Education of moral beings: The distortion of Habermas' empirical sources. *Ethics and Education*, 14(2), 171-183. doi: <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587684>
- Jaramillo, J. (1992). El sentimiento de culpa, el superyó y la pulsión de muerte. *Revista Colombiana de Psicología*, (1), 30-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15711/16538>
- Kaufman, G. (1996). *The psychology of shame*. Springer Publishing Company.
- Kemp, E., Kennett-Hensel, P. A., & Kees, J. (2013). Pulling on the heartstrings: Examining the effects of emotions and gender in persuasive appeals. *Journal of Advertising* 42(1), 69-79. doi: <https://doi.org/10.1080/00913367.2012.749084>
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. En M. Hofmann & L. Hofmann (eds.), *Review of child development research* (pp. 384-431). Russel Sage Foundation.

- Kohlberg, L., & Hersh, R. (2009). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59. doi: <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>
- Kohlberg, L. (1968). Early education: A cognitive-developmental view. *Child Development*, 39(4), 1013-1062. doi: <https://doi.org/10.2307/1127272>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Lagos-Vargas, R., & Keupuchur-Natalini, C. (2019). Desarrollo de la competencia moral en estudiantes de secundaria: Una reflexión sobre la Formación Ética en la escuela. *Opción*, 35(90), 1301-1321. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30498>
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgement competence revisited -A dual-aspect model. En D. Fasko & W. Willis (eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (pp. 185-220). Hampton Press.
- Lindauer, M., Mayorga, M., Greene, J., Slovic, P., Västfjäll, D., & Singer, P. (2020). Comparing the effect of rational and emotional appeals on donation behavior. *Judgment and Decision Making*, 15(3), 413-420. <http://journal.sjdm.org/18/18703b/jdm18703b.pdf>
- Mejía, M. P. (2002). Culpa y deuda. *Affectio Societatis*, 3(6), 1-7. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/5379>
- Meza, M., & Guerrero, 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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400003&lng=es&tlng=es
- Nunnally, J. (1970). *Introduction to psychological measurement*. McGraw-Hill.
- Osorio, J. F. (2018). Competencia del juicio moral en escolares de quinto año de secundaria y universitarios de primer semestre en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología*, 1(1), 27-38. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3>
- Pedraza-Chávez, J., & Pérez-Ramírez, J. (2019). Nivel de juicio moral en alumnos de la carrera de medicina de una universidad pública. *Medicina Interna de México*, 35(6), 885-895. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=90377>
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness*. Harvard University Press.
- Pinedo, I. A., Pacheco, L., & Yáñez, J. (2017). Las emociones y la moral: Claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Tesis Psicológica*, 12(1), 84-106. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/759>
- Ramírez, H. S. (2019). Ética y experiencia universitaria: El papel de la libertad de cátedra en el aprendizaje ético y sus amenazas. *Revista de Educación y Derecho*, (20), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30025>
- Robles, V. H. (2019). Introducing the emotive moral competence index (EMCI): A new measurement of moral judgment. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 13(4), e90832. doi: <https://doi.org/10.5812/ijpbs.90832>
- Shi, X. (2009). Continuing commentary: Emotions of guilt and shame: Towards historical and intercultural perspectives on cultural psychology. *Culture and Psychology*, 15(3), 363-371. doi: <https://doi.org/10.1177/1354067X09337870>
- Souza, E., Serafim, M. C., & Santos, L. (2019). Contribution of ethics education to public administration students' moral competence development. *Education Policy Analysis Archives*, 27(104), 1-30. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4088>
- Sznycer, D. (2019). Forms and functions of the self-conscious emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(2), 43-57. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.11.007>
- Tomkins, S. S. (1975). Distinguished contribution award: The phantasy behind the face. *Journal of Personality Assessment*, 39(6), 550-562. doi: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_1
- Tomkins, S. S. (2008). *Affect imagery consciousness: The complete edition*. Springer Publishing Company LLC.

- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). Emerging insights into the nature and function of pride. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 147-150. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00493.x>
- Vílchez, M. P., Sánchez-Romero, E. I., Reche, C., & De Francisco, C. (2018). Programa de predeporte para el desarrollo moral en personas con discapacidad intelectual. *Revista Complutense de Educación*, (4), 1185-1199. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.54953>
- Wang, L. C., & Calvano, L. (2015). Is business ethics education effective? An analysis of gender, personal ethical perspectives and moral judgment. *Journal of Business Ethics*, 126(4), 591-602. doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1973-y>
- Waytz, A., Iyer, R., Young, L., Haidt, J., & Graham, J. (2019). Ideological differences in the expanse of the moral circle. *Nature Communications*, 10(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12227-0>