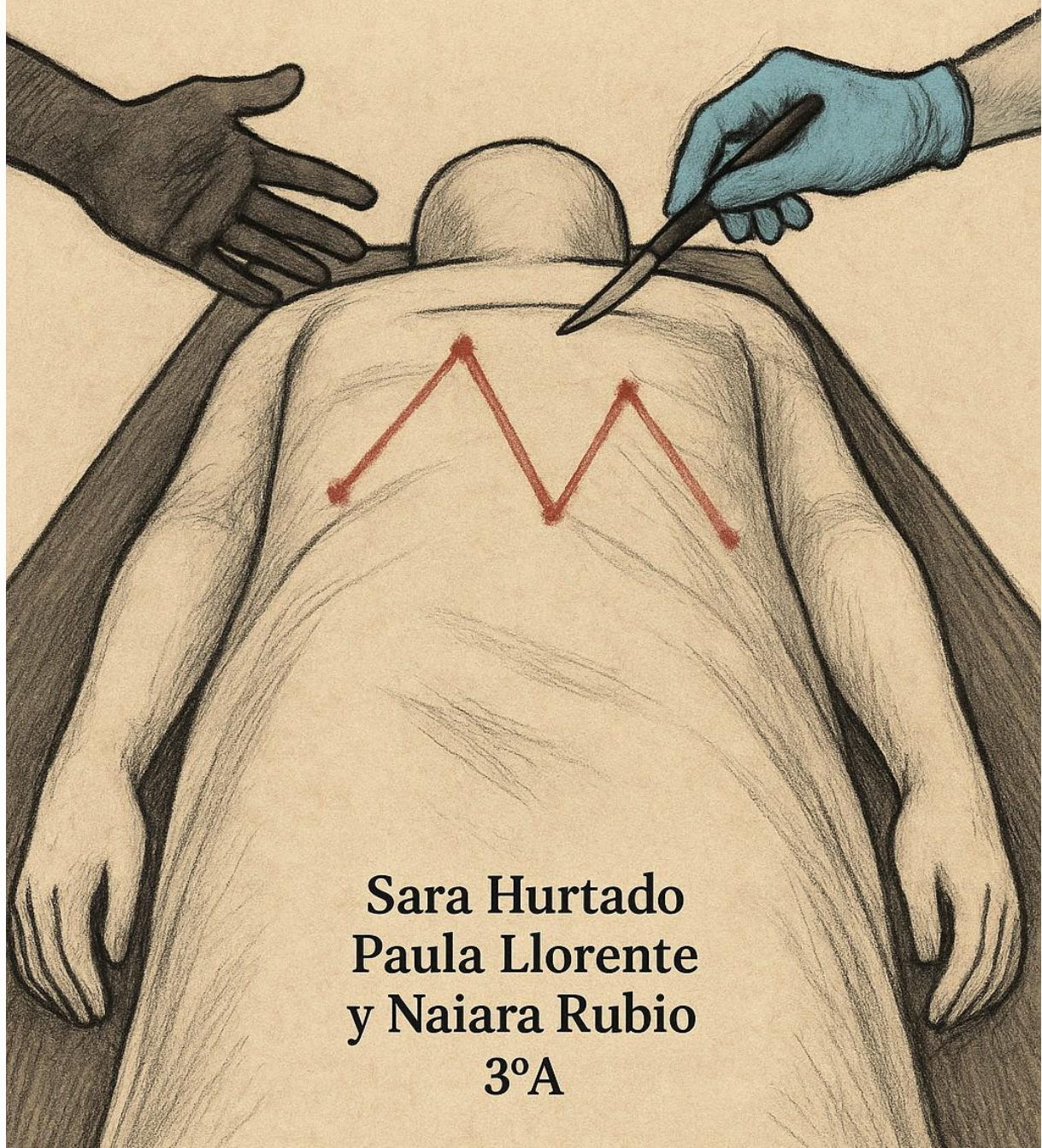


Autopsia a la indiferencia moral

AUTOPSIA A LA INDIFERENCIA MORAL



Sara Hurtado
Paula Llorente
y Naiara Rubio
3ºA

Contents

1	Resumen	3
2	Marco Teórico	3
3	Metodología	4
4	Objetivos	4
5	Preguntas de investigación	5
6	¿Cómo influyen los mecanismos de autocensura y cohibición en el instituto según el género, particularmente en la expresión emocional e intelectual?	5
1.	Género y mecanismo de afrontamiento emocional	5
2.	Análisis de Conflictos de Autoestima, Estado Emocional, Intensidad Emocional y Adaptación Conductual	6
7	Valores éticos y disonancia moral	9
1.	Relación entre valores personales y disonancia ética	9
8	Autenticidad y Estigma	10
1.	Relación entre la Autenticidad Percibida y las Experiencias de Estigma o Juicio Social	10
2.	Motivos Percibidos del Estigma: ¿Por Qué Se Sienten Juzgados los Estudiantes?	11
9	Factores que Influyen en la Participación Escolar y su Relación con el Bienestar Emocional y la Agencia Moral	13
1.	Relación entre Nivel de Agencia Moral y Participación	13
2.	Principales Barreras para Participar en Actividades Escolares	13
3.	Similitudes y Diferencias entre Estudiantes que Quieren Participar (Con y Sin Participación Actual)	15
4.	Participación Actual vs. Iniciativas Personales de Ayuda	16
5.	Relación entre Propósito Vital, Introspección y Participación/Agencia Moral	16
6.	Análisis de la Relación entre Introspección (Metacognición) y Participación/Agencia Moral	17
10	Inferencias	19
1.	Hipótesis/Conclusiones	20
2.	Recomendaciones	20

1. Resumen

Este proyecto, titulado *Autopsia a la indiferencia moral*, investiga cómo algunos estudiantes desarrollan actitudes de desconexión ética o emocional dentro del entorno escolar. La indiferencia moral no se aborda como una falta de valores, sino como el resultado de factores internos y sociales que dificultan la implicación afectiva y la acción ética.

A través de un cuestionario diseñado para captar aspectos profundos de la identidad, los valores, la expresión emocional y la percepción del entorno escolar, se recogieron datos de 33 estudiantes de secundaria. Las respuestas fueron analizadas desde una perspectiva mixta (cualitativa y cuantitativa), organizadas en bloques que reflejan dimensiones clave como el sentido de autenticidad, el afrontamiento emocional, el clima ético percibido o la participación activa.

El propósito del estudio es identificar qué elementos —como la presión de grupo, los mecanismos de defensa, la disonancia entre valores personales y escolares o el estigma— contribuyen a la pasividad moral. A través de cinco preguntas de investigación, se exploran relaciones entre variables personales y sociales para comprender mejor cómo se instala la indiferencia moral en el día a día del instituto.

2. Marco Teórico

La indiferencia moral se refiere a la falta de implicación emocional o ética frente a situaciones que requieren empatía y acción. Este fenómeno no es una ausencia de valores, sino una respuesta condicionada por factores internos y sociales, que dificultan la conexión emocional y la toma de decisiones éticas.

Según la teoría de Schwartz (1992), los valores son principios centrales que guían las decisiones y comportamientos. La disonancia entre los valores personales y las expectativas del entorno escolar puede generar pasividad moral. Además, la metacognición (Flavell, 1979) permite reflexionar sobre los propios pensamientos y emociones, influyendo en cómo los jóvenes gestionan su respuesta ética.

Por otro lado, la teoría del apego (Bowlby, 1969) y las estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984) explican cómo las experiencias emocionales y las relaciones cercanas afectan la capacidad de los adolescentes para manejar el estrés y las demandas éticas, modelando sus respuestas emocionales y morales.

Este marco teórico permite entender cómo las dinámicas de género, valores y mecanismos de afrontamiento contribuyen a la indiferencia moral en el contexto escolar.

3. Metodología

El cuestionario fue diseñado en bloques que abarcan distintas fases del análisis, organizadas en torno a las áreas de identidad, valores, bienestar emocional y participación. Los bloques incluyen: datos demográficos, fase exploratoria (centrada en cualidades, habilidades, propósito personal, refugios auténticos, mecanismos de defensa, aficiones, trauma, y metacognición), fase analítica (Q-Sorting de valores), fase observacional (salud mental y bienestar subjetivo), fase reflexiva (autenticidad y estigma) y fase participativa (participación).

Los datos fueron recogidos de manera manual a través de respuestas cualitativas y cuantitativas. Después, se realizó un proceso de limpieza de datos para asegurar la coherencia y eliminar posibles errores. Los datos se organizaron en seis hojas de cálculo, cada una dedicada a una fase específica del cuestionario.

El análisis de los datos fue llevado a cabo manualmente, comenzando con la identificación de patrones en las respuestas. A partir de estos patrones, se formularon hipótesis sobre la interacción entre variables clave, como género, mecanismos de afrontamiento y participación. Posteriormente, se procedió al cruce de variables y a la creación de gráficos descriptivos (barras, tablas), facilitando así la visualización de los resultados y su interpretación.

4. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es explorar los factores que influyen en la indiferencia moral entre estudiantes de secundaria, prestando especial atención a cómo los mecanismos emocionales de afrontamiento, la percepción de los valores y la participación escolar afectan el comportamiento moral.

Entre los objetivos específicos se incluyen:

- Examinar la relación entre los mecanismos de afrontamiento emocional y el género, especialmente en la expresión de emociones e intelecto.
- Analizar las discrepancias entre los valores personales y escolares, y su impacto en la conducta ética.
- Investigar cómo las experiencias de estigma y autenticidad afectan el bienestar

emocional y las decisiones éticas.

- Evaluar el papel de la participación en actividades escolares en la formación de la agencia moral.

5. Preguntas de investigación

1. ¿Cómo influyen los mecanismos de autocensura y cohibición en el instituto según el género, particularmente en la expresión emocional e intelectual?
2. ¿Cómo se relacionan los valores personales y escolares de los estudiantes, y cómo afectan a su comportamiento ético?
3. ¿Qué impacto tienen las experiencias de estigma y autenticidad en el bienestar emocional y las decisiones morales de los estudiantes?
4. ¿Cómo influye la participación en actividades escolares en el desarrollo de la agencia moral de los estudiantes?
5. ¿Cómo afecta el nivel de metacognición de los estudiantes a su participación en actividades escolares y su comportamiento ético?

6. ¿Cómo influyen los mecanismos de autocensura y cohibición en el instituto según el género, particularmente en la expresión emocional e intelectual?

1. Género y mecanismo de afrontamiento emocional

El gráfico muestra los mecanismos más comunes que el alumnado emplea para gestionar emociones difíciles, diferenciando por género. Este análisis es clave para comprender cómo la cohibición emocional, especialmente en contextos escolares, puede contribuir a la indiferencia moral, al limitar la expresión auténtica y la conexión empática con los demás.

Entre las chicas, destaca el uso de la rumiación o sobrepensamiento (más del 50%), así como la expresión emocional privada (como llorar o escribir), estrategias que reflejan una alta carga emocional interna pero una escasa exteriorización pública. En cambio, entre los chicos predomina la contención emocional (“tragárselo”), una forma de supresión que puede pasar desapercibida, dificultando la identificación de necesidades afectivas.

La búsqueda de apoyo social es una estrategia presente en ambos géneros, aunque en menor proporción. También se observan otros mecanismos como la evitación emocional, la disociación y la regulación mediante música o atención focalizada.

Estos resultados sugieren que, desde edades tempranas, las normas de género influyen en la manera en que se vive y se expresa el malestar emocional, lo que puede fomentar actitudes de desconexión o pasividad moral en el entorno escolar. Estudiantes que no exteriorizan ni elaboran su mundo emocional difícilmente podrán movilizarse éticamente ante el sufrimiento ajeno.

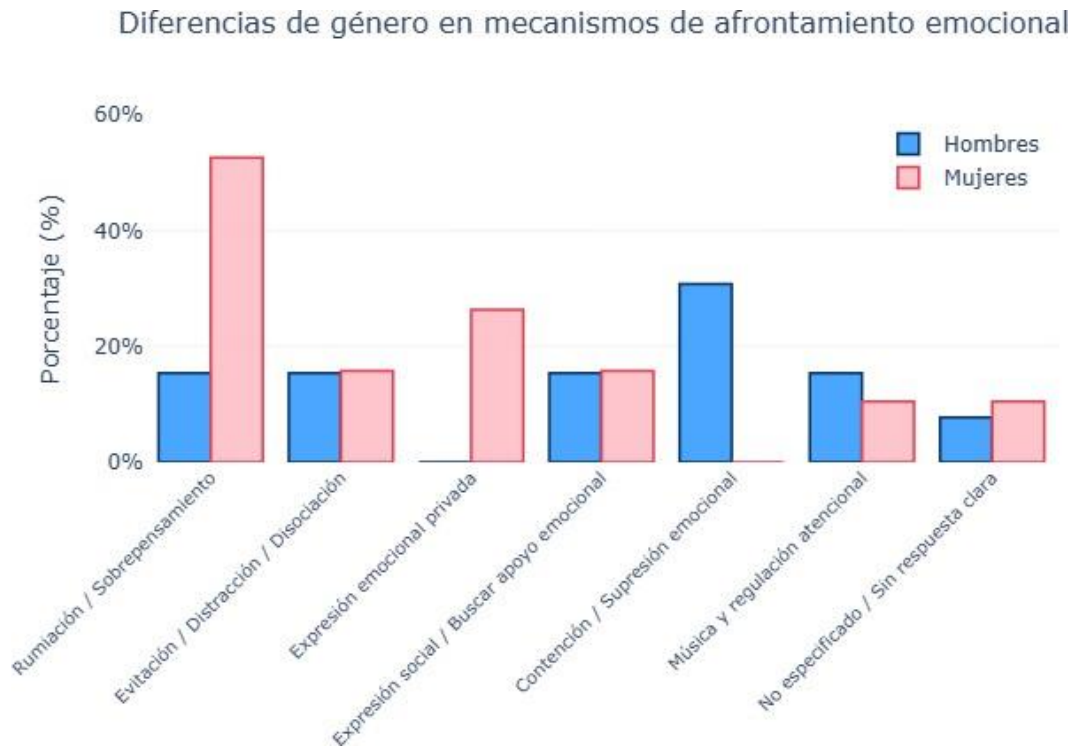


Figure 1: Diferencias de género en mecanismos de afrontamiento emocional

6.2 Análisis de Conflictos de Autoestima, Estado Emocional, Intensidad Emocional y Adaptación Conductual

El mapa de calor expone cómo las variables de conflictos de autoestima o relación, estado emocional, intensidad emocional y adaptación conductual interactúan, reflejando patrones en los perfiles analizados.

Conflictos de autoestima o relación:

Los perfiles con mayores conflictos (ej. Perfiles 9, 10, 20) suelen reportar un estado emocional negativo (estrés, frustración, tristeza). Estos conflictos refuerzan la intensidad emocional, generando una mayor adopción de estrategias de adaptación (ej. Perfil 10, 20), como el ocultamiento o la modificación del comportamiento para evitar juicios.

Menor conflicto (ej. Perfil 1, 2) se asocia con un estado emocional positivo o neutro y una adaptación conductual mínima, indicando que estos individuos no perciben la necesidad

de cambiar su conducta para encajar o evitar el malestar.

Estado emocional:

Los perfiles que reportan un estado emocional negativo (ej. Perfil 10, 24, 30) suelen tener alta intensidad emocional, lo que sugiere que la negatividad no solo se experimenta en la mente, sino también de forma física y conductual, impactando directamente su capacidad de adaptación. Estos individuos, al tener una emocionalidad más intensa, probablemente recurren a adaptaciones más marcadas para manejar la situación (ej. evadir, ocultar sentimientos o alterar su comportamiento).

En contraste, los que presentan un estado emocional positivo o neutro (ej. Perfil 1, 6, 12) reflejan baja intensidad emocional, lo que se traduce en una mayor estabilidad en su comportamiento y menor necesidad de adaptación conductual. No sienten la presión de ocultar aspectos de su personalidad, dado que su bienestar no está amenazado por un conflicto interno.

Intensidad emocional:

La intensidad emocional alta está estrechamente vinculada con perfiles que experimentan conflictos internos (ej. Perfil 10, 24), los cuales, debido a la intensidad, requieren una mayor adaptación conductual. La adaptación aquí se da como un mecanismo para reducir la incomodidad y los juicios sociales. Las emociones fuertes, como la frustración o la tristeza, pueden ser enfrentadas mediante alteraciones conductuales (ej. ocultar opiniones, modificar su imagen) para alinearse con las expectativas externas.

Los perfiles con baja intensidad emocional tienden a mantener una mayor autenticidad en su comportamiento. La ausencia de conflictos graves con la autoestima se traduce en un estado emocional más equilibrado, lo que facilita una adaptación conductual más genuina (ej. Perfil 1, 2, 12).

Adaptación conductual:

Los perfiles que adoptan estrategias de adaptación más fuertes (ej. Perfil 10, 20, 16) muestran patrones de comportamiento alterados debido a la necesidad de alinearse con las expectativas sociales y reducir el malestar emocional. Este cambio conductual suele ser una respuesta a conflictos de autoestima o a un estado emocional negativo, lo que refleja la necesidad de proteger su identidad frente a la percepción ajena.

Los individuos con menor adaptación conductual (ej. Perfil 30, 9) no modifican tanto su comportamiento. Esto se conecta con una menor intensidad emocional y conflictos de autoestima menos pronunciados. Su menor adaptación sugiere que, en lugar de adaptarse a las normas externas, mantienen una cierta resistencia al cambio, lo que podría ser una forma de mantener su integridad emocional.

Conclusión:

El análisis del mapa de calor muestra que los conflictos de autoestima y la intensidad emocional influyen directamente en la adaptación conductual. Aquellos con mayores conflictos emocionales y de autoestima tienden a tener intensidad emocional más alta, lo que se refleja en una adaptación conductual más evidente para enfrentar sus emociones. En cambio, los perfiles con menor conflicto y mayor estabilidad emocional presentan menos adaptación conductual y mayor autenticidad. Estos patrones sugieren que la adaptación no es solo una respuesta social, sino una estrategia para manejar el malestar emocional generado por los conflictos internos.

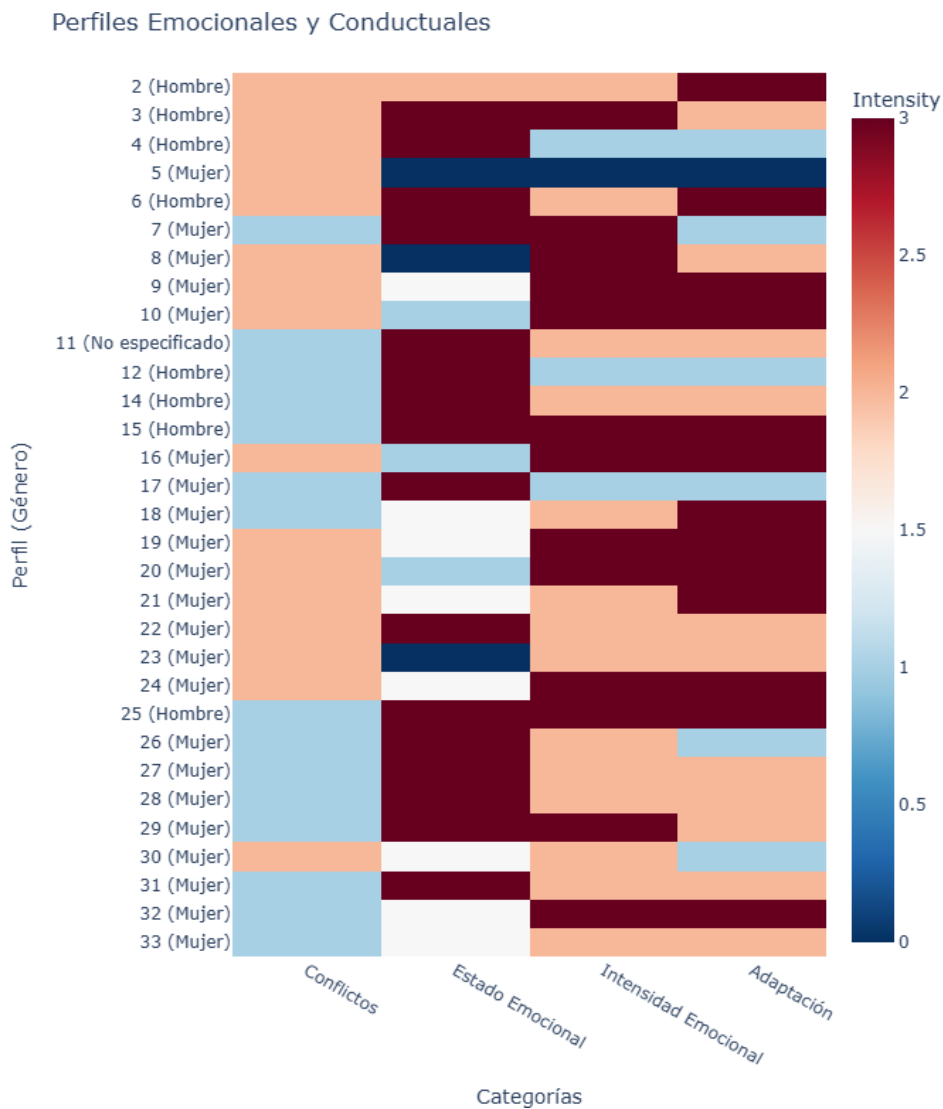


Figure 2: Análisis de Conflictos de Autoestima, Estado Emocional, Intensidad Emocional y Adaptación Conductual

7. Valores éticos y disonancia moral

Este apartado analiza el conflicto que vive parte del alumnado cuando sus valores personales no coinciden con lo que perciben como valores reales en el entorno escolar. A este fenómeno lo llamamos *disonancia ética*: ocurre cuando alguien siente que sus principios entran en contradicción con el clima moral del centro, generando malestar o desmotivación.

1. Relación entre valores personales y disonancia ética

El gráfico combina barras y línea para representar la relación entre los valores personales más mencionados y la experiencia de disonancia ética:

- Cada barra muestra cuántas personas eligieron un valor concreto como importante.
- El segmento rojo indica cuántas de ellas reportaron haber sentido disonancia ética en general.
- El segmento azul indica cuántas no.
- La línea roja representa el porcentaje de disonancia entre quienes eligieron cada valor.

Es importante entender que la disonancia no depende del valor en sí, sino de la persona: el gráfico refleja qué valores son más comunes entre quienes sienten un conflicto ético generalizado en el entorno escolar.

Tendencias observadas:

Los valores más elegidos, como Respeto, Honestidad, Empatía o Disciplina, coinciden con una alta proporción de disonancia (60–80%). Esto indica que muchos estudiantes que valoran esos principios no los ven reflejados en el entorno escolar.

Algunos valores presentan 100% de disonancia entre quienes los mencionan: Pensamiento crítico, Libertad, Aprendizaje, Responsabilidad, Amistad o Conformidad. Aunque poco mencionados, quienes los eligieron sintieron conflicto ético sin excepción.

Otros valores, como Ambición, Diversión, Curiosidad o Autoexigencia, presentan niveles bajos de disonancia (por debajo del 50%), lo que sugiere mayor compatibilidad con el contexto actual.

Causas principales reportadas de disonancia ética:

A partir de los testimonios analizados, se repiten algunas causas clave:

- Falta de coherencia ética entre lo que se promueve oficialmente y lo que se tolera en la práctica (por ejemplo, falta de respeto entre alumnos y docentes).

Autopsia a la indiferencia moral

- Invisibilización de valores profundos, como la empatía, la reflexión o la autenticidad.
- Ambiente percibido como superficial, competitivo o centrado solo en resultados.
- Ausencia de escucha real o espacios para expresar dudas, emociones o ideas complejas.
- Presión para adaptarse sin cuestionar, lo que genera tensión en quienes priorizan la autonomía o el pensamiento crítico.

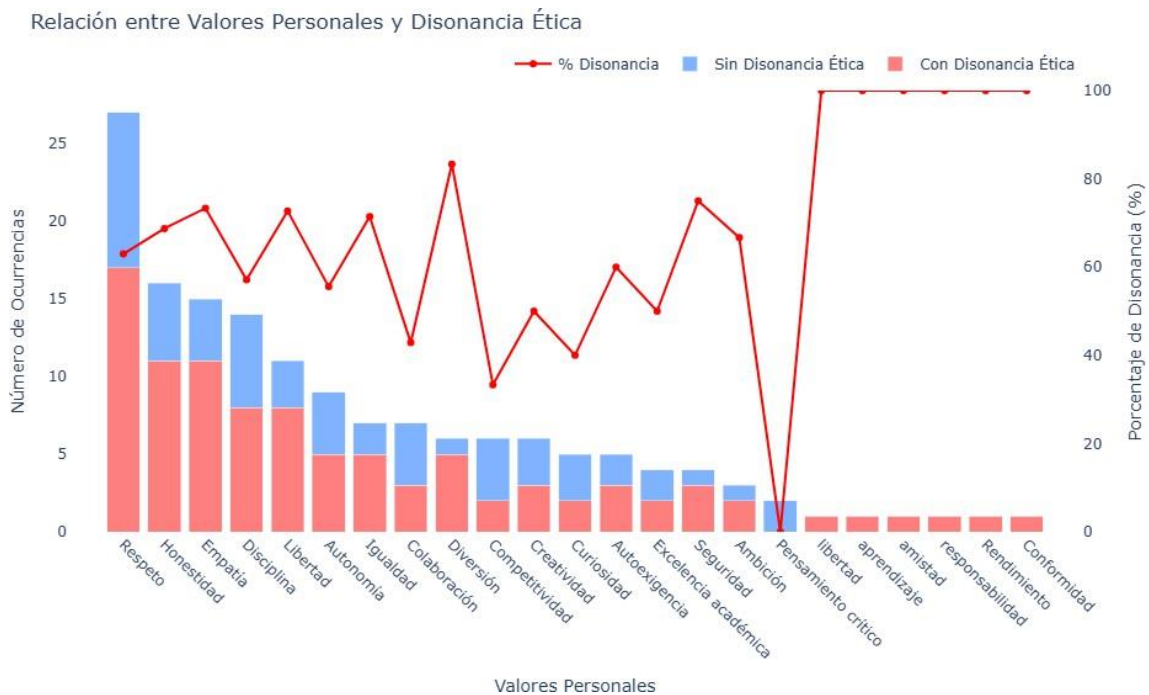


Figure 3: Relación entre valores personales y disonancia ética

8. Autenticidad y Estigma

1. Relación entre la Autenticidad Percibida y las Experiencias de Estigma o Juicio Social

Se pidió a los participantes que reflexionaran sobre cuánto sentían que podían ser ellos mismos en el entorno escolar (autenticidad percibida) y si alguna vez habían experimentado estigma o juicio por expresar su personalidad, intereses o emociones. El gráfico representa la relación entre estas dos variables mediante un análisis de frecuencias.

Patrones Observados:

Entre quienes reportaron alta autenticidad, la mayoría indicó no haber experimentado estigma (6 frente a 3), lo que sugiere un entorno más favorable o una mayor seguridad

interna para expresarse sin miedo al juicio.

En los niveles moderado y bajo de autenticidad, el estigma se vuelve mucho más prominente: 8 y 9 personas, respectivamente, afirmaron haberse sentido juzgadas. Esto puede señalar una relación entre la presión por encajar y la vivencia de crítica social.

Quienes reportaron una autenticidad muy baja o nula solo habían experimentado estigma (4 casos); ninguno indicó no haberse sentido juzgado. Esto podría ser un indicador del coste emocional de la autocensura constante.

Curiosamente, las pocas respuestas marcadas como “ambiguas” en cuanto al estigma solo aparecieron entre quienes reportaron alta autenticidad, lo que podría reflejar una autoconciencia más matizada: las personas que se sienten más libres para ser ellas mismas también podrían percibir el juicio social de formas más complejas y no binarias.

Interpretación Teórica:

Desde la perspectiva de la indiferencia moral, este patrón puede reflejar la presión grupal y la falta de reconocimiento empático dentro del entorno educativo. Cuando la autenticidad se ve amenazada, el alumnado puede desarrollar mecanismos de defensa como la autocensura, que—si se normalizan—alimentan una cultura escolar donde el juicio moral se vuelve implícito pero generalizado.

Basándonos en teorías como el “estigma como gestión de la identidad” de Goffman o la noción de “moralidad banal” de Zygmunt Bauman, se puede argumentar que la baja autenticidad no siempre es una elección, sino a menudo una reacción a entornos donde el silencio parece más seguro que la exposición. Esto da lugar a una forma sutil de indiferencia: los estudiantes dejan de cuestionar el estigma en otros porque han normalizado silenciarse a sí mismos.

En resumen, el gráfico muestra que la autenticidad percibida no solo condiciona la expresión personal, sino que también está profundamente ligada a la percepción (o tolerancia) del juicio social, afectando tanto a la autoestima como a la agencia moral.

8.2 Motivos Percibidos del Estigma: ¿Por Qué Se Sienten Juzgados los Estudiantes?

En esta pregunta, se pidió a los participantes que compartieran sus propias experiencias de estigma o juicio dentro del entorno escolar. La mayoría indicó haber sido juzgada por ser diferente en su forma de ser o comportarse (21.4%), seguida de aspectos relacionados con la apariencia física o el estilo (16.7%) y los gustos

Relación entre autenticidad percibida y experiencias de estigma

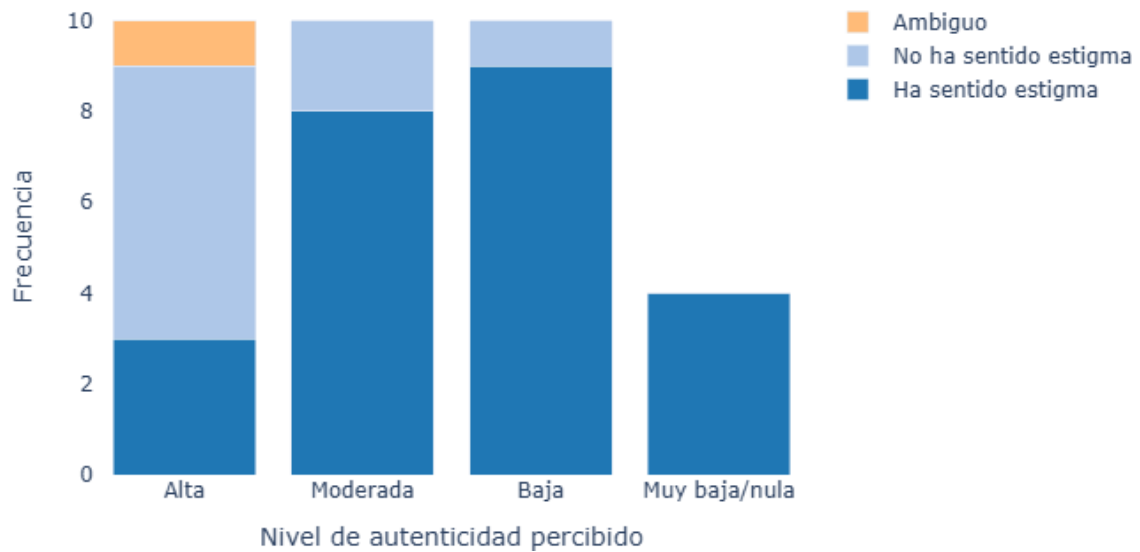


Figure 4: Relación entre la autenticidad percibida y las experiencias de estigma o juicio social

o aficiones personales (16.7%). Otros motivos destacados incluyeron las propias opiniones o valores (14.3%) y una sensación de exclusión social o de no encajar (11.9%).

Las respuestas revelaron patrones ligados al género: entre los chicos, la presión se centraba más en ocultar la vulnerabilidad, adoptar una actitud dura o usar el humor como defensa frente al juicio; entre las chicas, el estigma se relacionaba más a menudo con la imagen corporal y, en algunos casos, con la profundidad emocional o intelectual.

Algunos participantes también señalaron que ciertas formas de estigma—como las relacionadas con el origen étnico o familiar—eran promovidas con mayor frecuencia por grupos de iguales masculinos, lo que sugiere dinámicas de poder y validación social dentro de los círculos masculinos.

Este panorama pone de relieve una forma de *indiferencia moral colectiva*, donde las diferencias se juzgan o ridiculizan de forma pasiva y, a menudo, sin plena conciencia del daño causado. La presión por encajar, especialmente durante la adolescencia, puede llevar a los estudiantes a silenciar partes importantes de su identidad para evitar convertirse en blancos del juicio.

Autopsia a la indiferencia moral

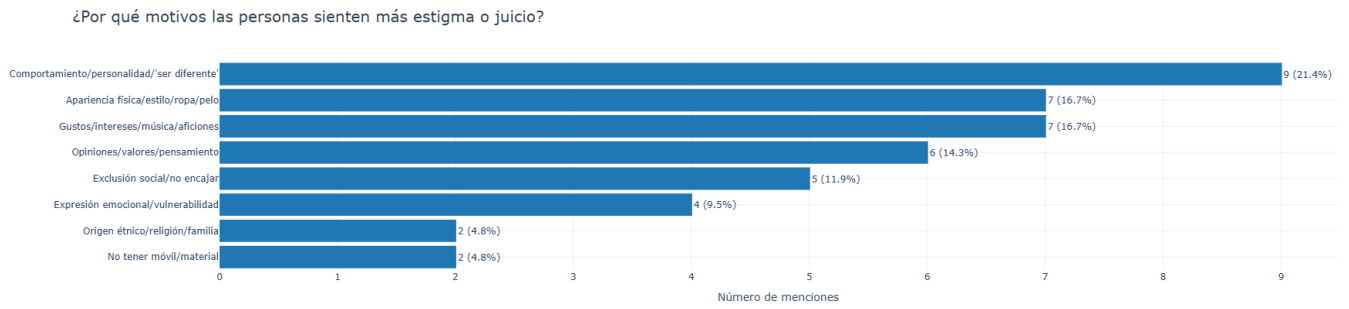


Figure 5: Motivos percibidos del estigma: ¿Por qué se sienten juzgados?

9. Factores que Influyen en la Participación Escolar y su Relación con el Bienestar Emocional y la Agencia Moral

1. Relación entre Nivel de Agencia Moral y Participación

El gráfico muestra que a medida que aumenta el nivel de agencia moral, también lo hace la proporción de estudiantes que participan en actividades escolares. En el grupo con baja agencia moral, la mayoría no participa, mientras que en el grupo con alta agencia moral existe un equilibrio entre quienes participan y quienes no. Esto sugiere que un mayor sentido de agencia moral puede estar relacionado con una mayor implicación en la vida escolar, lo cual podría tener también implicaciones positivas en su desarrollo emocional y compromiso ético.

2. Principales Barreras para Participar en Actividades Escolares

El gráfico indica que la principal barrera para la participación del alumnado es la falta de tiempo, seguida de la falta de conexión o desinterés, y la ansiedad social o miedo. Esto sugiere que, más allá de los factores estructurales (como el tiempo disponible), existen barreras emocionales y motivacionales que limitan la implicación. La baja presencia de obstáculos como la falta de alineación de valores refuerza la idea de que el problema no es ético ni ideológico, sino práctico y emocional. Estos factores pueden afectar tanto al bienestar emocional del alumnado como a su percepción de eficacia moral.

Autopsia a la indiferencia moral

Relación entre Nivel de Agencia Moral y Participación

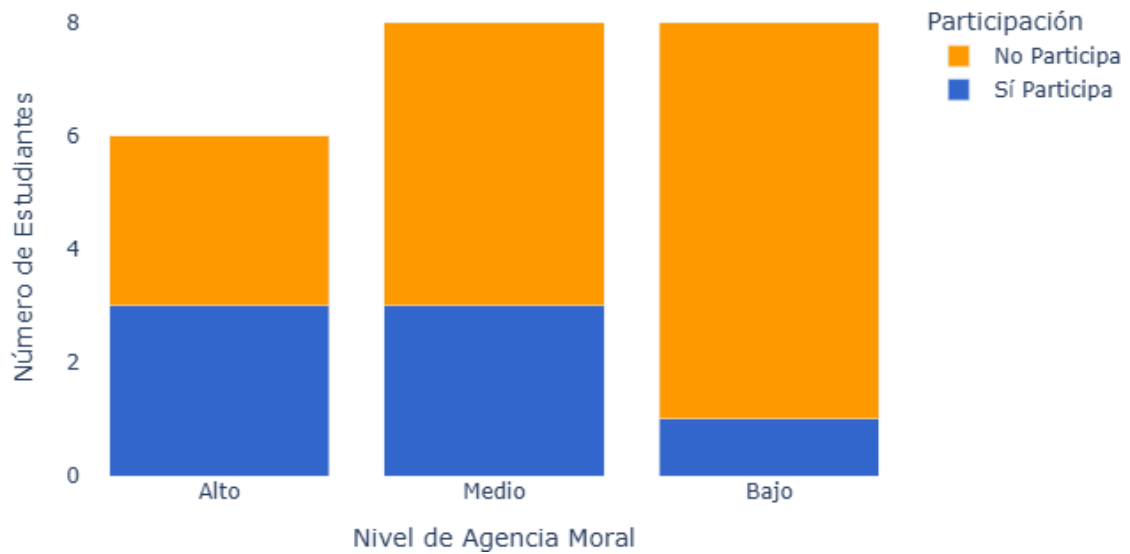


Figure 6: Relación entre nivel de agencia moral y participación

Principales Obstáculos para Participar en Actividades Escolares

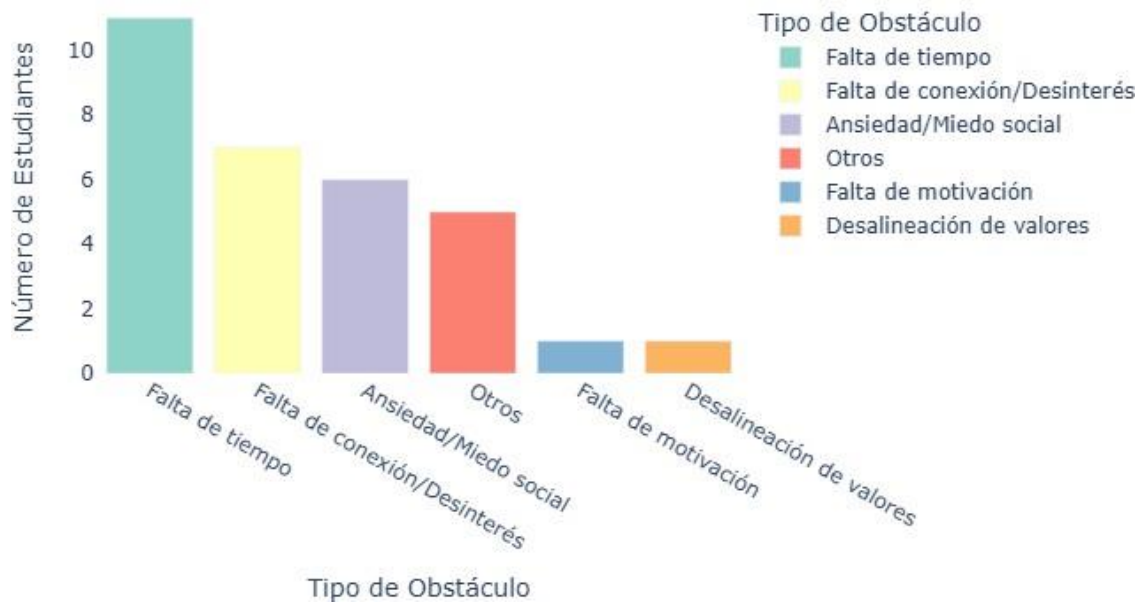


Figure 7: Principales barreras para participar en actividades escolares

9.3 Similitudes y Diferencias entre Estudiantes que Quieren Participar (Con y Sin Participación Actual)

El diagrama de Venn compara dos grupos de estudiantes que comparten el deseo de participar pero se diferencian en su participación real. El Grupo 1, que participa, presenta características asociadas al empoderamiento moral y emocional, como mayor agencia moral, seguridad personal y menor ansiedad social. En cambio, el Grupo 2, que no participa, se ve afectado por barreras psicosociales como la inseguridad, el miedo al juicio y una menor capacidad para superar obstáculos, lo cual impide su implicación a pesar de su deseo. Ambos grupos comparten fuertes valores personales, alineación entre valores y participación, y frustración ante las limitaciones, lo que sugiere que el deseo de participar está vinculado al compromiso ético, aunque las condiciones externas marcan una diferencia significativa en la acción.

Similitudes y Diferencias entre Grupos de Participación

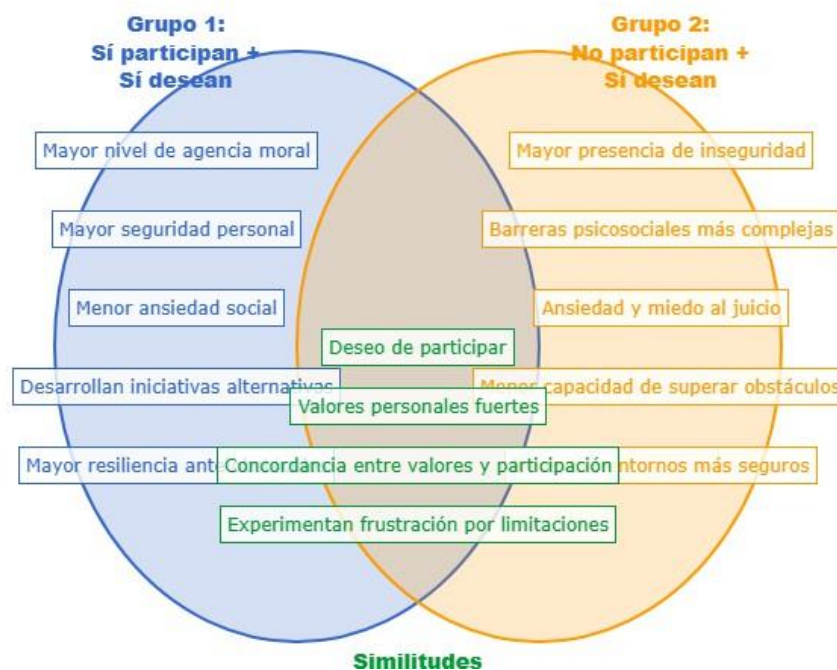


Figure 8: Similitudes y diferencias entre estudiantes que quieren participar (con y sin participación actual)

9.4 Participación Actual vs. Iniciativas Personales de Ayuda

El gráfico revela que los estudiantes con baja o nula participación actual también tienden a tener un nivel bajo o inexistente de iniciativas personales de ayuda. En cambio, los niveles más altos de participación actual se asocian con una mayor proporción de estudiantes que realizan actos individuales de solidaridad. Esto sugiere que la participación activa en el entorno escolar puede estar vinculada al desarrollo de una actitud prosocial y un compromiso con los demás. A medida que disminuye la implicación en actividades colectivas, también lo hace la tendencia a actuar por iniciativa propia en beneficio del grupo, lo que puede reflejar un menor desarrollo de la responsabilidad moral y social.

Participación Actual vs Iniciativas Personales de Ayuda

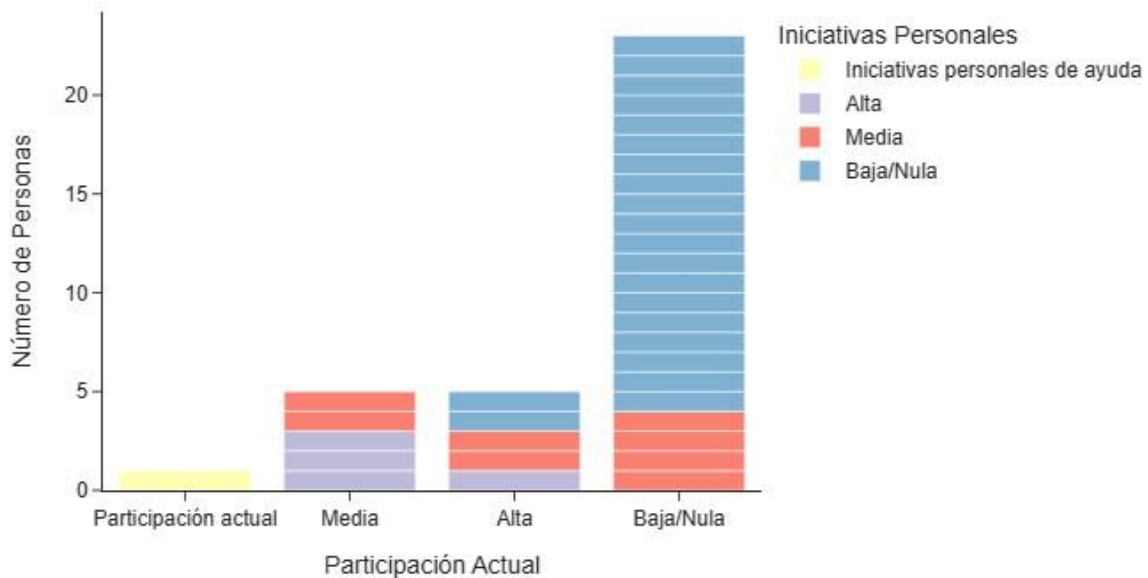


Figure 9: Participación actual vs. iniciativas personales de ayuda

9.5 Relación entre Propósito Vital, Introspección y Participación/Agencia Moral

El gráfico muestra cómo varían los niveles de introspección y participación/agencia moral en función del propósito vital, a partir de una muestra de 33 perfiles. Los resultados reflejan dos tendencias opuestas pero complementarias:

Se observa una correlación negativa moderada entre propósito vital e introspección (-0.67), lo que sugiere que a medida que el alumnado desarrolla un propósito vital

Autopsia a la indiferencia moral

más claro, disminuye su tendencia a centrarse en procesos introspectivos. Esto podría interpretarse como una orientación más hacia el exterior cuando se tiene una dirección vital definida.

Por otro lado, la correlación positiva muy fuerte entre propósito vital y participación/agencia moral (0.91) indica que un mayor sentido de propósito está estrechamente asociado con una implicación activa en el entorno y en decisiones con peso moral.

Relación entre Sentido Vital, Introspección y Participación/Agencia (33 perfiles)

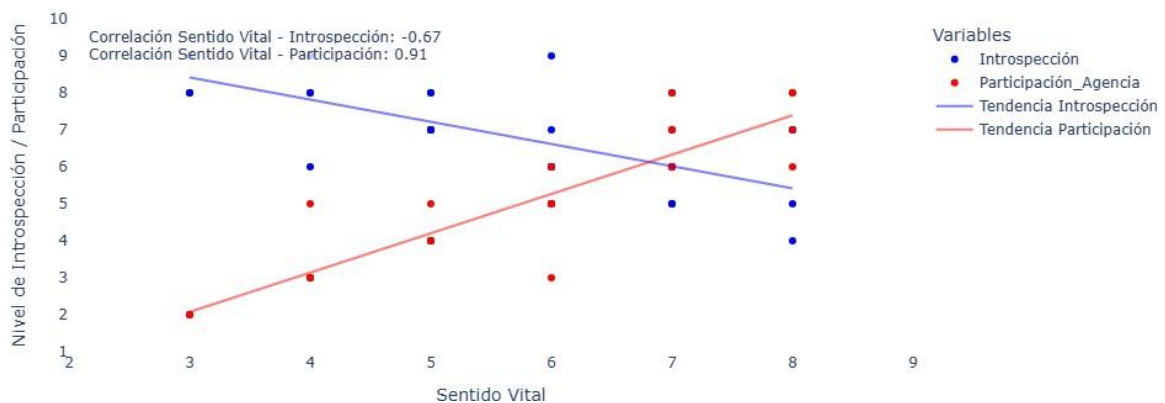


Figure 10: Relación entre propósito vital, introspección y participación/agencia moral

9.6 Análisis de la Relación entre Introspección (Metacognición) y Participación/Agencia Moral

Los datos revelan una correlación negativa moderada ($r = -0.61$) entre la introspección metacognitiva y la participación/agencia moral. Esto significa que a medida que aumenta la capacidad de reflexión interna, disminuye la implicación activa en contextos escolares y morales. Esta relación sugiere un posible desequilibrio en la asignación de recursos cognitivos y emocionales: el alumnado más centrado en la autoobservación tiende a implicarse menos en acciones externas con significado moral.

El propósito vital, representado por el color y tamaño de las burbujas en el gráfico, parece actuar como una variable mediadora relevante. Los perfiles con mayor propósito vital se agrupan en zonas de alta participación y baja introspección, mientras que aquellos con menor propósito vital se encuentran mayoritariamente en el extremo opuesto. Esto indica que el propósito vital podría modular la dirección de los recursos psicológicos, orientando al individuo hacia una actitud más activa o más reflexiva.

Autopsia a la indiferencia moral

Estos resultados permiten hipotetizar dos estilos predominantes de funcionamiento psicológico: uno introspectivo, centrado en el análisis interno y el autoconocimiento; y otro participativo, orientado a la acción y al compromiso moral con el entorno. Ambos estilos pueden coexistir en distintos grados, y su equilibrio puede estar influido por el propósito vital del individuo.

Este hallazgo tiene implicaciones educativas y formativas: destaca la necesidad de fomentar tanto la reflexión como la acción en los procesos escolares, valorando ambas dimensiones como complementarias. Además, trabajar el propósito vital podría servir como palanca para promover una participación moral más activa sin descuidar el desarrollo introspectivo.

Nota aclaratoria sobre la interpretación de los resultados: Aunque los datos muestran una correlación negativa moderada entre introspección metacognitiva y participación/agencia moral, es importante matizar que esta relación no implica una causalidad simple ni una tipología rígida de perfiles estudiantiles. La realidad psicológica de los estudiantes es más compleja.

Existen casos en los que se da simultáneamente un alto nivel de introspección y una elevada participación moral, lo que demuestra que ambos estilos —el introspectivo y el participativo— pueden coexistir en un mismo individuo. Además, se observa que los perfiles más introspectivos tienden a comprometerse más profundamente con las preguntas del cuestionario, lo cual podría indicar un mayor grado de implicación reflexiva y ética.

También cabe la posibilidad de que ciertos niveles de introspección, cuando no se acompañan de estrategias de regulación emocional adecuadas, deriven en saturación cognitiva o autoexigencia excesiva, lo cual podría explicar una menor participación externa en algunos casos. Por otro lado, estudiantes con menor introspección podrían enfocar sus recursos psicológicos en acciones más prácticas, sin verse limitados por el sobreenálisis.

Por tanto, es probable que una muestra más amplia y diversa revelara una relación más compleja, no necesariamente lineal ni universalizable, entre introspección y participación moral. Este matiz invita a interpretar los resultados con cautela, reconociendo la diversidad de trayectorias personales y la importancia de considerar variables mediadoras como el propósito vital, el bienestar emocional o el contexto social.

Autopsia a la indiferencia moral

Análisis de Relaciones entre Introspección (Metacognición) y Participación/Agencia

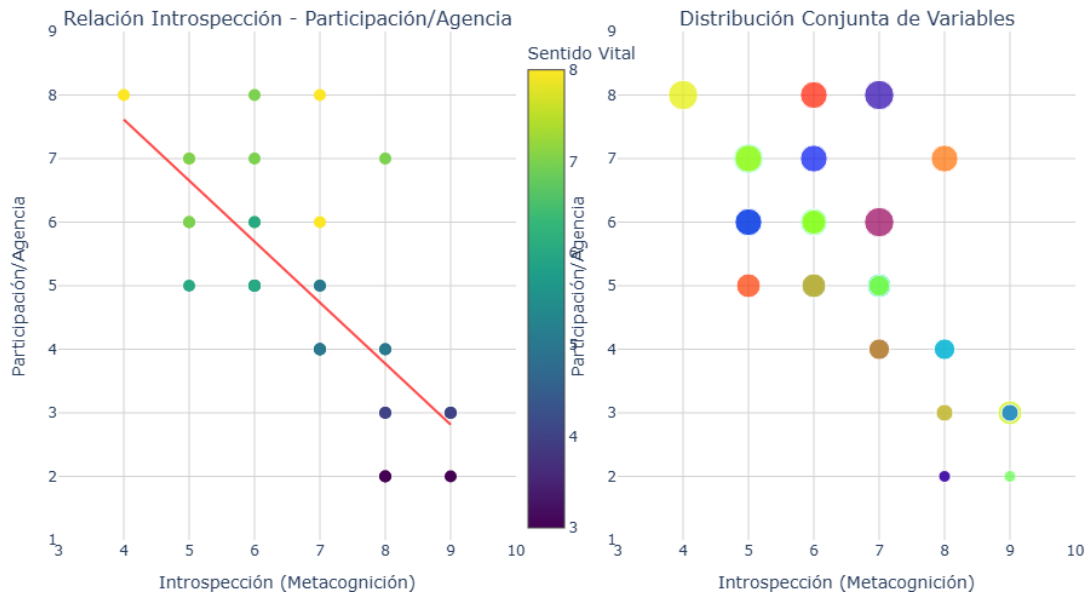


Figure 11: Relación entre propósito vital, introspección y participación/agencia moral

10. Inferencias

- **La indiferencia moral como resultado de la falta de autenticidad y propósito vital:** Se puede inferir que la indiferencia moral puede ser consecuencia de la desconexión entre el estudiante y su sentido de autenticidad o propósito vital. Cuando los estudiantes no se sienten genuinamente aceptados o valorados por quienes son, o carecen de un propósito claro que guíe sus decisiones, tienden a desvincularse de la participación activa y de las responsabilidades éticas. Este desapego puede manifestarse como indiferencia hacia las normas y valores escolares, favoreciendo una pasividad moral.
- **El impacto de las barreras psicosociales en la indiferencia moral:** La relación entre las barreras psicosociales y la indiferencia moral es evidente: los estudiantes que enfrentan obstáculos como la ansiedad social o la falta de conexión emocional con su entorno escolar son más propensos a adoptar una actitud de desconexión moral. Este fenómeno es especialmente relevante en contextos educativos donde los alumnos no sienten que sus decisiones morales tengan un impacto tangible o que tengan espacio para expresar su identidad auténtica.
- **La necesidad de promover la reflexión y la acción moralmente comprometida:** La introspección, cuando no va acompañada de acción, puede

contribuir a la indiferencia moral, ya que los estudiantes se centran en exceso en el análisis interno sin traducirlo en participación activa en su comunidad. Para contrarrestar esto, es necesario promover no solo la reflexión metacognitiva, sino también el compromiso ético con el entorno. Los espacios educativos deben fomentar tanto la autorreflexión como la acción moral en el aula, asegurando que el alumnado esté motivado para implicarse en decisiones y actividades con consecuencias éticas.

1. Hipótesis/Conclusiones

- **Hipótesis sobre el propósito vital y la reducción de la indiferencia moral:** Se plantea la hipótesis de que un mayor sentido de propósito vital en el alumnado se relaciona inversamente con los niveles de indiferencia moral. Los estudiantes con un propósito claro tienden a implicarse de forma más activa en actividades escolares con implicaciones éticas, mientras que quienes carecen de un propósito definido son más propensos a adoptar actitudes de desapego moral.
- **Hipótesis sobre la relación entre autenticidad y participación ética:** Se propone que los estudiantes con mayor percepción de autenticidad tienen menos probabilidades de caer en la indiferencia moral, ya que se sienten más seguros y motivados para participar activamente en el entorno escolar y tomar decisiones éticas. En cambio, quienes sienten la necesidad de ocultar su verdadera identidad tienden a desvincularse de los asuntos morales.
- **Hipótesis sobre metacognición y participación moral:** Se sugiere que la metacognición sin un propósito claro contribuye a la indiferencia moral. Los estudiantes con alta capacidad introspectiva pero sin un sentido definido de propósito vital son menos propensos a participar activamente en actividades con relevancia ética, ya que su reflexión no se traduce en acción.

1. Recomendaciones

- **Propósito vital y autenticidad:** Fomentar metas personales e identidad auténtica ayuda a reducir la indiferencia moral y promueve compromiso ético.
- **Reducir barreras psicosociales:** Un entorno inclusivo que reduzca la ansiedad social favorece la participación ética.
- **Equilibrar reflexión y acción:** Combinar introspección con decisiones prácticas fortalece la implicación moral del alumnado.