

24/91
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RECIBO DE REGISTRO
ASISTENTE AL TÍTULO

UN ENFOQUE PIAGETIANO SOBRE EL JUICIO

MORAL EN PREESCOLARES

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:
CECILIA M.A. MAR VELASCO
GLORIA M. MORGAN NOTARIO

MAESTRA FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

DIRECTOR Y ASESOR

GENERACIÓN: 1977-1981



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Introducción	11
CAPITULO 1. Desarrollo Moral Infantil	15
1.1 El Comportamiento Moral	16
1.2 Desarrollo de la Moral Infantil	20
1.3 Importancia de la Educación Moral	24
CAPITULO 2. Enfoques Cognoscitivos acerca del Desarrollo Moral Infantil	28
2.1 El Modelo Piagetiano	29
2.2 La Teoría de Kohlberg	38
2.3 Similitudes y Diferencias entre las Teorías de Piaget y Kohlberg	46
2.4 Algunas Críticas a Piaget y Kohlberg	50
CAPITULO 3. Otros Enfoques e Investigaciones sobre Comportamiento Moral en el Niño	57
3.1 Otras Perspectivas Teóricas	58
3.2 Otras Investigaciones sobre Comportamiento Moral	66

CAPITULO 4. Investigación.	74
4.1 Planteamiento del Problema y Objetivos de Investigación.	76
4.2 Método	78
4.3 Resultados	84
CONCLUSIONES Y DISCUSION	110
REFERENCIAS	115
APENDICE "A" (CUESTIONARIOS)	119
APENDICE "B" (LAMINAS)	126
APENDICE "C" (RESPUESTAS PROTOTIPO)	127

INTRODUCCION

Los individuos construyen gradualmente un código de valores que les permiten funcionar adecuadamente como miembros de un grupo social. Así, el comportamiento moral está regulado por sistemas de normas que guían la conducta social e interpersonal.

La adquisición de dicho código valoral está ligada a la transmisión que los adultos hacen de dichos valores al niño, y en este sentido el desarrollo moral se encuentra vinculado estrictamente al proceso de socialización mediante el cual el niño se convierte en adulto.

Sin embargo, el desarrollo de la moralidad infantil no solo está en función de los modelos adultos o de las interacciones que el niño tiene con los demás, sino que depende en gran medida de los cambios cognoscitivos que ocurren a lo largo de su desarrollo.

Así el estudio del comportamiento moral ha estado ligado a aspectos como los siguientes: el determinar cómo se internalizan las reglas morales; el analizar los juicios morales emitidos por los sujetos en función de cómo cambian éstos con la edad, y el establecer la relación existente entre los estándares morales internos y la conducta manifiesta. (Dusek, 1987).

De esta forma, el estudio de la conducta moral se ha asociado al estudio del conocimiento moral, los procesos de socialización, empatía, autonomía, disciplina y juicio moral, entre otros.

El estudio del comportamiento moral, tradicionalmente considerado como un problema religioso o filosófico, se ha adentrado recientemente en el área de estudio de los procesos del desarrollo infantil, incidiendo en aspectos sociales, afectivos, cognoscitivos y de aprendizaje.

Por otra parte el estudio de esta área es importante, dado que la moral y los sistemas de valores asociados a ésta, tienen virtualmente un impacto en todas las esferas de la vida del ser humano.

Aunque son diversos los factores y las aproximaciones teóricas vinculadas al estudio de la conducta moral, fué de nuestro interés particular enfocar el presente trabajo de tesis al estudio de los juicios morales propios del niño en edad preescolar.

El trabajo se aborda a partir de la perspectiva de las teorías cognoscitivas de desarrollo, principalmente con base en los estudios de Piaget, Kohlberg y Gordon.

En el caso de nuestro medio, la investigación en esta área es casi nula, sabemos poco acerca de cómo se da el desarrollo moral en el niño mexicano y del tipo de juicios morales que es capaz de construir en determinada edad.

Tampoco sabemos mucho de los alcances y limitaciones del tipo de educación moral que se ofrece al niño en la familia y en la escuela, o de lo explícito o propositivo de esta educación.

Con base en las consideraciones anteriores, el problema central de este trabajo de tesis fué investigar: si una muestra de niños preescolares de México, de nivel socioeconómico medio bajo, así como sus madres, manifiestan juicios morales heterónomos, inmaduros o preconventionales, en el caso de los niños, y autónomos, maduros o convencionales en las madres, considerando las categorías de respuesta: justicia inmanente, realismo moral, castigo y responsabilidad de acuerdo a lo planteado por los autores antes mencionados.

Los capítulos que conforman la tesis son los siguientes.

En el primer capítulo se presenta una visión de lo que es el desarrollo moral infantil, en donde se desglosan las siguientes secciones:

En la primera, se habla sobre el comportamiento moral en donde se

Por otra parte el estudio de esta área es importante, dado que la moral y los sistemas de valores asociados a ésta, tienen virtualmente un impacto en todas las esferas de la vida del ser humano.

Aunque son diversos los factores y las aproximaciones teóricas vinculadas al estudio de la conducta moral, fué de nuestro interés particular enfocar el presente trabajo de tesis al estudio de los juicios morales propios del niño en edad preescolar.

El trabajo se aborda a partir de la perspectiva de las teorías cognoscitivas de desarrollo, principalmente con base en los estudios de Piaget, Kohlberg y Gordon.

En el caso de nuestro medio, la investigación en esta área es casi nula, sabemos poco acerca de cómo se da el desarrollo moral en el niño mexicano y del tipo de juicios morales que es capaz de construir en determinada edad.

Tampoco sabemos mucho de los alcances y limitaciones del tipo de educación moral que se ofrece al niño en la familia y en la escuela, o de lo explícito o propositivo de esta educación.

Con base en las consideraciones anteriores, el problema central de este trabajo de tesis fué investigar: si una muestra de niños preescolares de México, de nivel socioeconómico medio bajo, así como sus madres, manifiestan juicios morales heterónomos, inmaduros o preconventionales, en el caso de los niños, y autónomos, maduros o convencionales en las madres, considerando las categorías de respuesta: justicia inmanente, realismo moral, castigo y responsabilidad de acuerdo a lo planteado por los autores antes mencionados.

Los capítulos que conforman la tesis son los siguientes.

En el primer capítulo se presenta una visión de lo que es el desarrollo moral infantil, en donde se desglosan las siguientes secciones:

En la primera, se habla sobre el comportamiento moral en donde se

manejan, se explica de dónde proviene la palabra "moral" y se manejan términos como conciencia, vergüenza, culpabilidad, etc., que se encuentran estrechamente vinculados a la moralidad humana.

En la segunda, se maneja concretamente el desarrollo de la moral infantil y sus bases teóricas.

En la última sección del capítulo se habla de la importancia de la educación moral en general.

En el segundo capítulo de la tesis se presentan los enfoques cognoscitivos acerca del desarrollo moral infantil, en donde en primera instancia se habla de el modelo Piagetiano el cual es más importante en este trabajo. Aquí se revisan las etapas del desarrollo moral propuestas por Jean Piaget, así como los resultados que obtuvo en sus múltiples investigaciones al respecto.

En el segundo apartado de este capítulo, se presenta la teoría de Lawrence Kohlberg, quien es uno de los principales seguidores de la teoría de Piaget. A partir de ésta, él planteó sus propias etapas de desarrollo moral y ha conducido trabajos muy importantes sobre este tema.

Después veremos las semejanzas y diferencias existentes entre las dos teorías citadas.

Al final del capítulo, se encuentran algunas de las críticas dadas por diversos investigadores a Piaget y Kohlberg.

Dentro del tercer capítulo, se apreciarán otros enfoques e investigaciones sobre el comportamiento moral en el niño principalmente; en donde se presentan otras perspectivas teóricas e investigaciones varias sobre el tema.

En la siguiente sección de la tesis, se encuentra la investigación realizada; en la primera parte veremos el planteamiento del problema así como los objetivos centrales de la investigación, seguido del método utilizado y la manera en que se obtuvieron y manejan los resultados obtenidos.

Ya en la última parte del documento, se presentan las conclusiones a las que se llegó.

Finalmente, dentro de los tres apéndices, se ofrece el formato de los instrumentos utilizados con los dos grupos, así como los dibujos que se mostraron solamente a los niños y al final las respuestas prototipo que emitieron algunos de los sujetos.

CAPITULO 1 DESARROLLO MORAL INFANTIL

1.1 EL COMPORTAMIENTO MORAL

1.2 DESARROLLO DE LA MORAL INFANTIL

1.3 IMPORTANCIA DE LA EDUCACION MORAL

1.1 EL COMPORTAMIENTO MORAL

Antes de analizar el desarrollo moral del niño, es necesario comprender el significado del término "moral o conducta moral."

De acuerdo al diccionario tradicional, moral procede de la palabra latina mores, que significa modales, costumbres y modos populares de hacer las cosas. La conducta moral significa el comportamiento que se conforma al código moral del grupo social al que se pertenece; se ve controlada por las reglas de conducta y conceptos de moralidad que determinan los patrones esperados de comportamiento de todos los miembros del grupo.

Cuando un niño nace se dice que no tiene conciencia ni escala de valores, por consiguiente se puede considerar que todos los recién nacidos son amorales o no morales. Similarmente, ningún niño puede desarrollar por sí solo un código moral; se le debe enseñar a cada uno de ellos las normas del grupo sobre lo que es o no correcto. Desde luego, esto es un proceso prolongado y lento que se extiende hasta la adolescencia y es una de las tareas importantes del desarrollo de la niñez.

Antes de que los niños ingresen a la escuela se espera que puedan distinguir lo bueno de lo malo y antes de que concluya la niñez, se espera que desarrollen una escala de valores y una conciencia que los ayude a tomar decisiones.

Tarde o temprano, la mayoría de los pequeños aprenden que lo más conveniente es conformarse a las costumbres del grupo social aún cuando no estén de acuerdo con ellas. Sin embargo, hay niños que violan las costumbres del grupo, ya sea porque no las aprueban o por que les gusta hacer lo que

quieren; no obstante la sociedad rechaza estas violaciones de sus normas y los niños reciben un castigo en forma de rechazo social.

Al aprender a ser morales, existen cuatro elementos esenciales que hay que tomar en cuenta según Hurlock (1982):

a) *El descubrir lo que el grupo social espera de sus miembros, que se especifica en las leyes, las costumbres y las reglas. En cada grupo social se consideran ciertos actos ya sea como "correctos" o "incorrectos", porque se cree que fomentan o bien perjudican el bienestar de los miembros del grupo. Los legisladores establecen el patrón de la conducta moral para los miembros del grupo social; así como los padres, maestros y demás personas responsables de la orientación de los niños deben ser los encargados de ayudarles a que aprendan a apegaros al patrón aprobado. Esto se hace mediante el establecimiento de reglas como lineamientos o patrones de conducta. No se espera que los niños pequeños se conformen a las reglas y costumbres de la misma forma que los adultos. No obstante, después de llegar a la edad escolar, se les enseña gradualmente las leyes que se aplican a sus vidas, por ejemplo, no tomar las cosas ajenas, no dañar la propiedad de otros, mostrar cortesía hacia las demás personas, ayudar a las que tienen deficiencias, etc. Además que aprendan a conducirse de acuerdo a las reglas de la escuela y las propias del juego.*

b) *El desarrollo de una conciencia. Actualmente se dice que ningún niño nace con conciencia y que no sólo deben aprender lo que es "correcto" o "incorrecto" sino también deben aprender a utilizar la conciencia que se irá formando como control para su conducta. La conciencia se ha explicado como una respuesta de ansiedad condicional a ciertas situaciones y determinados actos, que se desarrolla mediante la asociación de actos agresivos con el castigo.*

El adquirir una norma interiorizada de conducta es algo demasiado complejo para los niños pequeños, por lo tanto, su conducta se debe controlar primordialmente por las restricciones ambientales y posteriormente llegar a controlarse interiormente mediante esa conciencia. (Hoffman, 1970).

c) El aprender a experimentar vergüenza y culpabilidad cuando la conducta individual no se apega a las expectativas del grupo. Después de que los pequeños desarrollan una conciencia, la utilizan como lineamiento para su conducta; pero si su comportamiento no responde a las normas establecidas por su propia conciencia, se sienten culpables, avergonzados o ambas cosas.

La culpabilidad se ha explicado como "un tipo especial de autoevaluación negativa que se produce cuando el individuo reconoce que su conducta se desvía del valor moral dado que se siente obligado a respetar" (Eysenck, 1988).

Los niños que se sienten culpables por lo que han hecho, reconocen en su interior que su conducta estuvo por debajo de las normas establecidas para sí mismos.

De acuerdo a Ausubel (1953), la vergüenza se ha definido como "una reacción emocional desagradable de un individuo ante un juicio negativo, real o supuesto que hacen otros sobre él, lo que da como resultado la autodegradación frente al grupo".

La vergüenza se basa en sanciones externas exclusivamente, aún cuando pueda acompañarla un sentimiento de culpabilidad. Este último se basa tanto en sanciones internas como externas.

Según Hurlock (ob, cit.), en la moralidad real, debe encontrarse presente la culpabilidad. Si los niños no sienten culpabilidad, tendrán poca motivación para aprender lo que espera el grupo social de ellos y conformarse a esas expectativas.

d) El tener oportunidades para las interacciones sociales con el fin de aprender lo que espera la sociedad. Las interacciones sociales desempeñan un papel importante en el desarrollo moral, por un lado, al proporcionarles a los niños normas de conducta socialmente aprobadas y por otro al darles una fuente de motivación, mediante la aprobación y desaprobación social para que se conformen a esas normas.- Sin interacción con otros, los niños no sabrían cuáles son las conductas socialmente aprobadas. Las interacciones sociales tempranas se producen dentro de la familia, los niños aprenden de los padres, hermanos y otros miembros de la familia, lo que su grupo social considera como "bueno" o "malo"; esto se lleva a cabo posteriormente en el barrio, la escuela y en el juego. Por medio de estas interacciones sociales, los niños no sólo tienen oportunidades para aprender los códigos morales, sino también para darse cuenta del modo en que otros evalúan su conducta.

Cuando los niños cuentan con la aceptación de sus costumbres y mayores, aumentan considerablemente sus probabilidades de interacciones sociales. Esto proporciona a los niños oportunidades para aprender códigos morales y motivación para conformarse a ellos y de este modo van adquiriendo las bases para un conducta moral que conduce a buenas adaptaciones personales y sociales conforme crezcan.

1.2 DESARROLLO DE LA MORAL INFANTIL

El desarrollo moral se lleva a cabo en etapas predecibles, relacionadas con las del desarrollo intelectual. Conforme cambian las capacidades que tienen los niños para percibir y comprender, van pasando a niveles superiores de desarrollo moral. Para cuando el desarrollo intelectual llega a su nivel de madurez, el desarrollo moral debe alcanzar también ese nivel maduro.

Piaget y Kohlberg han mostrado cómo se desarrolla la moral paralelamente a lo intelectual así como su interrelación. Esto lo han hecho por medio de estudios realizados con niños de distintas edades, en los que determinaron cómo el desarrollo moral sigue un patrón predecible relacionado con la secuencia de etapas del desarrollo intelectual, así como en lo que se refiere a la capacidad para emitir juicios morales y las conductas que se apegan a las normas sociales aprobadas.

Para alcanzar la moralidad verdadera, el desarrollo moral se debe producir en dos fases distintas:

1) Debe haber desarrollo de la conducta moral, es decir, los niños pueden aprender a comportarse de un modo socialmente aprobado mediante aprendizaje por ensayo y error; o mediante la enseñanza directa por medio de sus padres y adultos con autoridad; o la identificación, es decir, cuando los niños se identifican con personas que admiran, imitan los patrones conductuales que observan de ellas.

2) Mediante el desarrollo de conceptos morales o de los principios del "bien" y el "mal", en una forma abstracta y verbal. Esto se lleva a cabo cuando los niños tienen la capacidad mental para generalizar y transferir un principio de conducta de una situación a otra.

Según Hurlock (ob. cit.) los niños en edad preescolar, que constituyen la

población de interés en esta tarea, no pueden pensar en forma abstracta y definen la buena conducta en función de actos específicos tales como "obedecer a la madre" o "ayudar a otros" y como "mala conducta" entienden el no llevar a cabo estas cosas.

Los conceptos generalizados que reflejan valores sociales se conocen como "valores morales". Estos no permanecen estáticos en los niños, sino que tienden a cambiar a medida que se van asociando con más personas y situaciones cuyos valores difieren de los aprendidos en el hogar.

Por medio de la disciplina, se enseña a los niños a apearse a las normas de conducta establecidas por el grupo social con el que se identifican. En opinión de Kurtines (1978), (en Hurlock, *ob. cit.*), existen cuatro elementos esenciales para que la disciplina desempeñe su función: a) las reglas como lineamientos de conducta; b) los castigos para la violación de las reglas; c) las recompensas y d) la congruencia con esas reglas.

Las reglas sirven como base para los conceptos morales y estos últimos a su vez para el código moral. A partir de las reglas, los niños aprenden lo que es "correcto" o "incorrecto". Al principio este conocimiento sirve como base para conceptos morales específicos relacionados con conductas dadas en el hogar, la escuela o el grupo de juegos. A medida que aumentan las capacidades intelectuales de los niños, comienzan a ver elementos similares en los conceptos específicos diferentes que se aprenden y a su vez se asocian y se hacen conceptos morales generales o valores morales.

Antes de que los niños puedan comprender las reglas, pueden descubrir que ciertos actos son "buenos" y otros "malos" al recibir castigos mientras realizan actos incorrectos y al no recibir castigos cuando su actuación está permitida; por lo tanto, el castigo desalienta la repetición de actos socialmente indeseables.

Cuando los niños son intelectualmente capaces de sopesar actos alternativos y las consecuencias que se asocian a cada una de ellos, deben aprender a tomar decisiones por sí mismos respecto a si un acto incorrecto vale lo que tendrán que pagar. Si deciden que no es así, tendrán motivación para evitar conducirse de ese modo.

Por otro lado las recompensas enseñan a los niños a conducirse de un modo socialmente aprobado, ya que si se aprueba un acto, los niños sabrán lo que es bueno, o que lo que hacen está bien, dando como resultado que repitan las conductas socialmente aprobadas. Puesto que los niños reaccionan favorablemente ante la aprobación, tratarán de comportarse siempre de esa manera.

Es importante que haya consistencia en la disciplina, ya que deberá haber congruencia en las reglas utilizadas como lineamientos para el comportamiento, esto es en el modo en que se enseñan y aplican esas reglas en los castigos por la falta de conformidad y las recompensas por la conformidad.

Cuando la disciplina recibida en casa y en la escuela es congruente, fomenta en los niños el respeto hacia sus padres y maestros, y por lo tanto, tienen una motivación más firme para comportarse según las normas aprobadas por la sociedad, que cuando la disciplina es incongruente. Por consiguiente, los niños a los que se disciplina con justicia y en forma congruente, están bien adaptados, tienen sentimientos de libertad, su conducta se encuentra bien integrada y, poseen un método realista para abordar la vida, además desarrollan sentimientos de autoconfianza y seguridad en sí mismos. (Kest, 1964; Rychlak, J.F., N.D. Tuan, y W. E. Schneider, 1974; Schelifer, M., y V.I. Douglas, 1978) en Hurlock (ob. cit.).

Tanto entre los niños, como entre los adultos, muchas veces hay discrepancias entre el código moral y el comportamiento de una persona. Por ejemplo, el conocimiento abstracto de que es erróneo hacer trampa, no impide

que los niños lo hagan cuando se presenta una situación en la que se sienten tentados a ello o cuando descubren que les conviene hacerlo. De modo similar, los niños que afirman que es "incorrecto" pelearse con sus compañeros en la escuela, no siempre son congruentes con su conducta; sin embargo, la mayoría de las personas relacionan sus creencias morales con su comportamiento.

Los niños cuya conducta cae por debajo de las normas morales, raramente ignoran los males que provocan.

Las discrepancias entre la conducta y el conocimiento moral son peligrosas para las buenas adaptaciones personales y morales. Los sujetos se enfrentan a la desaprobación social y esto a su vez es perjudicial para las oportunidades que tiene el niño de aprobación y aceptación por parte de los adultos y los coetáneos. Esto nos enfrenta tanto a investigar las normas morales de la sociedad como a plantearnos el tipo de educación moral que debemos ofrecer a los individuos.

1.3 IMPORTANCIA DE LA EDUCACION MORAL

Tanto en México como en todo el mundo existen diferentes sociedades, las cuales a su vez tienen diversos sistemas educativos que incluyen de alguna manera la educación moral.

Esta educación se da en primer lugar en el hogar y en segundo lugar en la sociedad en sentido amplio. El niño es expuesto a un adoctrinamiento explícito e implícito. Este último se produce en forma solapada, a través de la exposición repetida y poco ostensible a los supuestos en que se asientan los valores familiares y culturales. En consecuencia, los niños pequeños tienden a identificarse con los símbolos que representan los valores de la pertenencia y de los grupos de referencia de sus padres, mucho antes de tener madurez suficiente como para comprender el significado de esos símbolos.

Durante el periodo preescolar y en los primeros años del escolar, los niños asimilan, por ejemplo, los prejuicios raciales y religiosos de sus mayores, sin tener comprensión racional de los temas correspondientes. De esta manera el niño va adquiriendo ciertos valores morales, y su moralidad va experimentando cambios ordenados y sistemáticos según el nivel de edad, manifestando variabilidad psicosocial e idiosincrásica.

Por supuesto, en la esfera interpersonal de la moral hay un contenido básico que todo niño debe aprender, de reglas referentes a la prohibición de causar daño, el respeto de la propiedad, el sentido de justicia, el respeto a la vida y los derechos de los demás, que en opinión de autores como Kohlberg, constituyen valores éticos que deben estar presentes en todo grupo social.

Como se mencionó anteriormente, en el sistema educativo se enseñan valores morales. Se espera que los maestros establezcan ejemplos de justicia, honestidad y consideración y que éstos sean imitados por sus alumnos.

Asimismo, los compañeros presentan sistemas de valores que pueden o no coincidir con los ofrecidos al niño en su familia. Desde que los estudiantes llegan a la escuela hasta que se van, están expuestos a patrones de conducta e ideales que caen dentro del reino de la moralidad, aunque su transmisión no esté especificada dentro del curso formal, sino más bien formando parte del llamado curriculum oculto.

Wright (1983), manifiesta que la relación entre el maestro y el alumno influye considerablemente en la efectividad del maestro como una fuente de refuerzo y ejemplo. Por otro lado se debe revisar cuidadosamente la clase de conceptos de sí mismo que desarrolla la educación en los niños, ya que se ha visto que cuando su auto-estima está degradada, sus controles morales son débiles y esto puede traer serias consecuencias en la vida moral del niño fuera de la escuela. Por consiguiente, el primer paso que tiene que dar cualquiera que tenga la responsabilidad de la educación moral de niños, es examinar la moralidad de sus propias acciones hacia ellos.

Los niños empiezan a ser morales viviendo en una comunidad en la cual la honestidad y la generosidad son valoradas, y en donde se protesta contra la injusticia que pueda existir ahí. Aunque también es verdad que la predisposición genética y el nivel socio-económico y cultural de la familia puede dejar una huella profunda en el carácter del niño, que en comparación con la influencia de la escuela, ésta es superficial y tenue. Sin embargo, la influencia que está bajo el control de la escuela, sea importante o mínima, obliga a los educadores a ser tan responsable y propositivamente como sea posible.

En opinión de Wright (ob. cit.) si se toma seriamente la educación moral y aún más si se toma a la moral autónoma como el ideal perseguido, entonces no se debe suponer que la educación moral es algo fortuito o que puede estar atado a cursos escolares como algo extra, por el contrario, todos los aspectos de la vida en la escuela deben considerar explícitamente este aspecto.

De acuerdo a Piaget (1967, p. 18) "no hay, pues, moral sin una educación moral, "educación en el más amplio sentido de la palabra que es precisamente lo que se superpone a la constitución psicofísica innata del individuo. Asimismo afirma que en lo que se refiere al fin de la educación moral "podemos considerar por una legítima abstracción que es el de constituir personalidades autónomas aptas para la cooperación, y que si se desea, por el contrario, hacer del niño un ser sometido durante toda su existencia a una coacción exterior, cualquiera que sea esta, bastará aceptar en lo sucesivo lo contrario de lo que decimos".

Según Piaget (ob. cit.), la vida moral se desarrolla en función de las relaciones afectivas de individuos a individuos y admite que la educación moral está ligada a toda la "actividad" del niño; es por esto que los procedimientos de la educación moral deben tener en cuenta el desarrollo integral del niño mismo.

La enseñanza de la moral (Petersen, 1987), debe impregnar a la infancia de principios morales e inculcarle buenos hábitos. Debe exponer y establecer la relación que existe entre las obligaciones morales y los más diversos dominios de la vida social y comunal y enseñarle que es necesario ver en la moralidad individual una parte puesta al servicio de la totalidad, no solamente durante el tiempo que pasa en la escuela, sino durante toda la vida.

Por ejemplo, la educación moral en los centros escolares de la Unión Soviética tiene un fin: moldear de acuerdo con la nueva constitución soviética, que es la ley fundamental de dicha sociedad, una actitud y modo de conducta que concuerdan perfectamente con los principios allí propuestos. La educación moral abarca los aspectos fundamentales de la personalidad y las facetas emocionales y volitivas. Esto lleva a una unidad que se manifiesta en todas las esferas básicas fundamentales de la vida (trabajo, adquisición de cono-

cimientos, actividad social, vida diaria, recreación) y que está involucrada en el desarrollo de una tendencia a evaluar la conducta (de sí mismo u otros) a la luz de la moralidad comunista. (Bodalev, 1979) .

A pesar de su trascendencia en la vida del individuo y en sus interrelaciones con los demás, la educación moral es un aspecto descuidado en nuestras instituciones educativas. Proponemos que esta educación debe ser guiada explícitamente hacia la conformación de una visión del mundo específico y el desarrollo de un código ético que concilie intereses personales y de responsabilidad social. Creemos asimismo que dicha educación moral determinará en gran medida la adaptación del niño a la sociedad así como su actividad consciente y responsable en el seno de su comunidad.

Ya se mencionó que los autores que han elaborado los modelos teóricos más difundidos sobre cómo se desarrolla la moralidad en el individuo, en concordancia con el desarrollo intelectual, son Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. A continuación se ofrecerá una descripción de las etapas del desarrollo moral infantil propuestas por ellos.

**CAPITULO 2 ENFOQUES COGNOSCITIVOS ACERCA DEL
DESARROLLO MORAL INFANTIL**

2.1 EL MODELO PIAGETIANO

2.2 LA TEORIA DE KONLBERG

**2.3 SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE
LAS TEORIAS DE PIAGET Y KONLBERG**

2.1. EL MODELO PIAGETIANO

De acuerdo a Piaget (1974), las funciones superiores de la inteligencia y la afectividad tienden hacia el equilibrio. Considerando los móviles generales de la conducta y del pensamiento, existen mecanismos constantes, comunes a todas las edades y al lado de estas funciones constantes, están las estructuras variables; y son estas formas sucesivas de equilibrio las que marcan las diferencias u oposiciones de un nivel a otro lado de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia.

Para tal efecto Piaget (1988), distinguió seis estadios o periodos del desarrollo que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas, y éstos son:

1o.- El estadio de los reflejos o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas y de las primeras emociones. Este se presenta desde la lactancia hasta aproximadamente el año y medio o dos años de edad.

2o.- El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados. Este también se da desde la lactancia hasta aproximadamente el año y medio o los dos años de edad.

3o.- El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Este al igual que las anteriores va desde la etapa lactante hasta aproximadamente el año y medio o los dos años de edad.

4o.- El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Dicho estadio sucede de los dos a los siete años de edad.

5o.- El estadio de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación. Aquí se abarca de los siete a los once o doce años de edad.

6o.- El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos. - Este estadio va de la adolescencia a la edad adulta.

Como se puede observar es en el quinto estadio donde se hace referencia a las operaciones intelectuales concretas y a los sentimientos morales y sociales de cooperación.

Retrocediendo al cuarto periodo, vemos que con la aparición del lenguaje las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como intelectual. Esto tras como consencuencia para el desarrollo mental un intercambio posible entre individuos, es decir, el inicio de la socialización, de la acción, también una interiorización de la palabra, o sea la aparición del pensamiento y por último una interiorización de la acción como tal, es decir el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales. Desde el punto de vista afectivo, esto tras consigo el desarrollo de los sentimientos interindividuales como son la simpatía, antipatía, respeto, etc., así como de una afectividad interior.

Dentro de las funciones elementales del lenguaje del niño están los hechos de subordinación y las relaciones de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño. Sus padres y los adultos que le rodean revelan sus pensamientos y voluntades y de esta manera los ejemplos que le vienen de arriba son modelos que hay que intentar copiar o igualar.

Para los pequeños, los padres y adultos son seres grandes y fuertes que les dan órdenes y consignas y el respeto por el mayor es lo que los hace aceptarlas y les convierte en obligatorias.

Por lo que además de estos núcleos concretos de obediencia, se desarrolla una sumisión inconsciente, intelectual y afectiva debido a la presión espiritual ejercida por el adulto. Es por esto que se dice que la primera moral del niño es la de la obediencia y gracias al respeto, los valores morales así constituidos emanan de reglas propiamente dichas. Por lo tanto los primeros sentimientos morales del niño son intuitivos.

La moral de la primera infancia es heterónoma, es decir, sigue dependiendo de una voluntad exterior que es la de los seres respetados o los padres. Además, debido a este respeto unilateral, el niño acepta y reconoce la regla de conducta que impone la veracidad mucho antes de comprender por sí mismo el valor de la verdad y la naturaleza de la mentira. Los pequeños afirman que no tiene nada de "feo" mentir a sus amigos y sólo la mentira dirigida a los mayores es condenable ya que son ellos los que la prohíben. Además se imaginan que la mentira es más fea cuanto más se aleja de la realidad.

Como se mencionó anteriormente el respeto es unilateral ya que los primeros valores morales están cimentados sobre la regla recibida pero no comprendida.

Para que estos valores se organicen es preciso que los sentimientos morales adquieran cierta autonomía y el respeto sea mutuo. De acuerdo a la división de Piaget, estas transformaciones se dan en la segunda infancia de los siete a los once o doce años que coinciden con el estadio propuesto por el mencionado autor.

La cooperación entre individuos se lleva a cabo en el marco de una reciprocidad que asegura a la vez su autonomía. La afectividad en este periodo se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y sobre todo, por una organización de la voluntad y esto regula más efectivamente la vida afectiva.

Estos sentimientos nuevos en los que interviene la cooperación entre los niños, consisten esencialmente en un respeto mutuo, es decir, cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cual cosa de sus acciones particulares.

De manera general hay respeto mutuo en toda amistad fundada en la estima, en toda colaboración que excluya la autoridad, dicho respeto mutuo conduce a nuevas formas de sentimientos morales, distintos a la obediencia exterior inicial, y es aquí donde la regla une a los niños entre sí, así como al niño con el adulto.

Por ejemplo, la manera en cómo se someten los niños al reglamento de un juego colectivo, como el de las canicas, los pequeños juegan de cualquier forma imitando a su manera reglas diferentes tomadas de los mayores, pero los niños de más de siete años se someten de modo más riguroso y coordinado a un conjunto de reglas comunes.

Piaget (1968) observó, por ejemplo, que cuando se pide a los jugadores que inventen una nueva regla distinta de la tradición que han recibido, es curioso ver la reacción tan diferente en los pequeños y en los mayores. Los pequeños están dominados por el respeto unilateral que sienten hacia sus mayores, se niegan en general a admitir que la nueva regla pueda constituir jamás una "regla de verdad". Según ellos las reglas de verdad son las que siempre se han empleado. Dicen que las "reglas de verdad" son eternas, no emanan de los niños sino de "los papás", "los señores de la ciudad", "los primeros hombres" o el propio Dios, los que han impuesto las reglas.

La reacción de los niños mayores es distinta, ya que la nueva regla puede convertirse en "verdadera" si cada uno de ellos la adopta y esto no es más que la expresión de una voluntad común o un acuerdo. Estos niños dicen que así es como se han constituido todas las reglas del juego; aquí encontramos

aplicado el respeto mutuo: la regla se respeta no como producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo explícito o tácito, y esto es lo que hace que se llaven a cabo automáticamente toda una serie de sentimientos morales como son la honradez entre jugadores, que excluye las trampas no porque estén prohibidas, sino porque violan el acuerdo entre individuos que se estiman. Se entiende por qué la mentira no empieza a ser comprendida hasta esa edad y por qué el engaño entre amigos se considera a partir de este momento más grave que la mentira a los mayores.

La regla obliga en la medida en que el propio y consiente, de manera autónoma, en aceptar el acuerdo que lo compromete.

Otro producto afectivo del respeto mutuo es el sentimiento de justicia, dicho sentimiento es muy fuerte entre camaradas.

En los pequeños la obediencia ejerce al principio su primacía sobre la justicia, la noción de lo que es justo comienza por confundirse con lo que viene impuesto desde arriba.

Piaget (ob. cit.), observó al interrogar a pequeños en relación a la mentira, por ejemplo, que siempre les parece justo (nunque no en la práctica, sino verbalmente) el castigo más duro y su sanción no está basada en la intención sino en la consecuencia.

En cambio, los mayores sostienen la idea de una justicia distributiva basada en la igualdad y además retributiva donde se tiene en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno. El sentimiento de justicia aparece primero en los pequeños a partir de la órdenes justas o injustas de los padres. Posteriormente para los mayores la práctica de la cooperación entre niños junto con la del respeto mutuo es la que desarrolla los sentimientos de justicia. Esto también se observa en ocasión de los juegos colectivos entre camaradas.

El respeto mutuo se va diferenciando del respeto unilateral lo cual conduce a una organización nueva de los valores morales y de esta manera la moral de cooperación es una forma de equilibrio superior a la moral de sumisión.

Ahora bien, según Piaget (ob. cit.), la voluntad es una función de aparición tardía y su ejercicio real está ligado precisamente al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos. Es simplemente una regulación que es reversible, y en esto es comparable a una operación: cuando el deber es momentáneamente más débil que un deseo preciso, la voluntad restablece los valores según su jerarquía anterior al tiempo que postula su conservación ulterior, y de esta manera hace que domine la tendencia de menor fuerza reforzándola. Es, pues, natural que la voluntad se desarrolle durante el mismo período que las operaciones intelectuales, mientras los valores morales se organizan en sistemas autónomos, comparables a los agrupamientos lógicos.

Resumiendo las etapas de desarrollo moral, el autor plantea como la primera etapa a la moral heterónoma, donde la conducta de los niños se caracteriza por la obediencia automática a las reglas, sin razonamiento ni juicio independientes. En esta etapa, los niños consideran a los padres y a todos los adultos con autoridad como personas omnipotentes y siguen las reglas establecidas por ellas sin poner en tela de juicio su justicia.

En la segunda etapa, o moral autónoma, los conceptos que tienen los niños sobre la justicia comienzan a cambiar. Las ideas rígidas e inflexibles sobre el bien y el mal, aprendidas de los padres, se van modificando gradualmente. Como resultado de ello, los niños comienzan a tomar en consideración las circunstancias específicas relacionadas con las violaciones morales y valoran no sólo las consecuencias, sino las intenciones y atenuantes de los actos.

Algunos experimentos recientes para comprobar la postura de Piaget en relación a los niveles de pensamiento en la elaboración de juicios morales, fueron los realizados por Gordon (1978), quien afirma que el docente debe estimar el nivel de los alumnos en relación con los conceptos morales que éstos manejan, los cuales están influidos por la cultura en que el pequeño se haya inmerso. Este autor considera que no pueda tomarse como base un test de inteligencia o puntaje de rendimiento único, sino que se deben aplicar técnicas de observación y algunas otras pruebas con el fin de obtener una muestra del pensamiento infantil en diversas esferas.

Gordon y colaboradores (ob. cit.) realizaron un experimento para evaluar las áreas intelectual y cognitiva, siendo el método clínico de Piaget el preferido por estos investigadores.

Dentro del área intelectual se examinaron los juicios morales del pequeño, pues análogamente a los niveles de pensamiento en el procesamiento de información, se dan niveles de pensamiento en la elaboración de juicios. Según Gordon, el desarrollo del sistema de valores del niño es de carácter transaccional y se relaciona íntimamente con la familia, la cultura y la organización personal.

Para llevar a cabo este experimento se emplearon narraciones en las que se planteaban dilemas morales a los niños, tomando como base su realismo, su creencia en la justicia inmanente, el tipo de castigo que el sujeto considera apropiado y la naturaleza de la responsabilidad asumida. Estas categorías serán retomadas en nuestra investigación de tesis.

El siguiente cuadro nos muestra la división de categorías realizadas por Gordon (ob. cit.), con base en las cuales las diferentes respuestas de los niños se catalogaron como maduras e inmaduras en relación con los diversos dilemas morales que se les presentaron.

TABLA DE EVALUACION DE LOS JUICIOS MORALES ELABORADA POR IRA GORDON.

ESFERA O CATEGORIA	DEFINICION	RESPUESTA IMPULSIVA O MORAL HETERONOMA	RESPUESTA MADURA O MORAL AUTONOMA
I. JUSTICIA INMANENTE	<i>Los actos y sus consecuencias están regidos por un derecho o orden permanente y causal, pudiendo intervenir la casualidad.</i>	<i>Las consecuencias que obtiene un individuo de su comportamiento están dadas por una causa sobrenatural, p.e. "Dios quiere que así sucediera".</i>	<i>Las consecuencias a la acción se establecen en una relación causa-efecto donde puede intervenir la casualidad. p.e. "no fue atrapado porque por casualidad no lo vieron."</i>
II. REALISMO MORAL	<i>Los juicios morales se emiten basándose en la realidad y no en un ideal, considerando las intenciones del sujeto y no sólo las consecuencias de sus conductas.</i>	<i>El juicio es bueno en la magnitud de las consecuencias del acto. p.e. Es más reprochable romper cinco tazas que una sin considerar la intención.</i>	<i>El juicio es bueno en la intención de las consecuencias del acto. p.e. Es más reprochable romper una taza si el acto fue provocado por un intento de robo que si fue simplemente accidental.</i>
III. CASTIGO	<i>Es la pena que se impone al que ha cometido una falta o delito.</i>	<i>Dándole al sujeto un castigo severo.</i>	<i>Restituyendo el objeto dañado o dándole al sujeto un castigo menor, severo y justo.</i>
IV. RESPONSABILIDAD	<i>Significa que los sujetos están obligados a responder por sus actos y a asumir las consecuencias de los mismos.</i>	<i>En este caso el sujeto no acepta su culpa y se excusa o culpa a otros.</i>	<i>Es cuando el sujeto acepta su culpa y las consecuencias de su comportamiento.</i>

A continuación se presenta una de las historias que ejemplifica el material que utilizó Gordon para llevar a cabo el experimento antes mencionado:

"Esta es la historia de un muchacho proveniente de las barrias bajas. Por lo general le iba bastante bien, pero de tanto en tanto robaba alguna cosa. Uno de sus amigos era un jugador de basquetbol excelente, pero como sus padres no tenían dinero, no podía comprar las zapatillas de gimnasia que necesitaba. - Cierta día el joven del cuento fue a una tienda de la ciudad y robó un par de zapatillas para su amigo. Semanas después robó en otra tienda una caja de bombones, que sólo valían alrededor de la cuarta parte de las zapatillas de gimnasia. Ocultó los dulces, sin decir nada a nadie y se los comió. Ahora bien: en ninguna de las dos ocasiones lo atraparon y nadie logró descubrir de dónde provenían las zapatillas de gimnasia de su amigo.

¿En cuál de ambos casos cometió el joven una acción más grave?

¿Por qué?

Este dilema pertenece a la esfera del realismo moral y como se mencionó anteriormente se valoró de acuerdo al método clínico de Piaget, el cual consiste en: a) una demostración de un hecho en el mundo físico o de cierta relación, que pueda o no darse en realidad; b) interrogar a los niños acerca de lo que, en su opinión, habrá de suceder y c) analizar la respuesta que den. Se trata, por ende, de una técnica de entrevista, más que de un test con papel y lápiz. Es preciso que el experimentador que aplique el método clínico permita al niño emplear sus propias palabras para describir lo que a su entender, está ocurriendo.

Gordon encontró en su investigación sobre juicio moral empleando dilemas como el descrito, que los niños en edad escolar emiten respuestas que en su mayor parte pueden catalogarse como inmaduras, siendo propias de una moral heterónoma, de acuerdo a lo propuesto por Piaget.

2.2. LA TEORÍA DE KOHLBERG:

Uno de los principales seguidores de la teoría de Piaget sobre desarrollo moral es Lawrence Kohlberg, quien dice que la habilidad de control y de inhibición se desarrolla con la edad y que está relacionada de alguna manera con el desarrollo cognoscitivo del niño. La habilidad para controlar su propio comportamiento necesita de cierta capacidad para anticipar lo que podría ocurrir en el futuro.

Después de haber llevado a cabo múltiples investigaciones, Kohlberg (1982), afirma que existe cierta relación entre la habilidad de controlar el comportamiento y algunas características de alguna deficiencia de tipo cerebral, ésto se dedujo cuando encontró que muchos niños con pobre control de impulsos, que muestran conductas reprobables como son el robar, hacer trampa y mentir, parecen tener cierto tipo de daño mal funcionamiento cerebral. Cuando a estos pequeños se les controla el daño orgánico, generalmente su comportamiento negativo cesa bruscamente.

Kohlberg, al igual que Piaget, no están muy interesados en el comportamiento moral del niño en general, sino más bien en sus juicios morales. Estudió sobre qué bases decide el niño si una acción es correcta o no, y si es posible el cambio de esas bases según cierta secuencia evolutiva.

Kohlberg (ob. cit.), ha estudiado el razonamiento moral de los niños sobre un amplio rango de edades y ha propuesto una secuencia de etapas de desarrollo, las cuales difieren en forma importante de las de Piaget. Su aproximación fue presentar a los niños dilemas morales hipotéticos y después probar a fondo su pensamiento acerca de ellos. Las situaciones que él usó fueron relacionadas con la obediencia a la ley moral, al decreto de autoridad contra lo que concierne a las necesidades y al bienestar individuales. Por ejemplo, en

una de sus situaciones se plantea al sujeto el dilema en donde la esposa de un hombre se estaba muriendo de cáncer y necesitaba urgentemente una medicina; el hombre trató por todos los medios posibles de obtenerla pero fracasó; y la robo. Kohlberg estaba menos interesado en la opinión del sujeto, si el esposo había hecho mal o bien al robarla, sino más bien en como él justificaría su opinión. Esto es, que cada dilema tenía por objeto investigar una o más facetas de la orientación moral, como son la orientación hacia lo sagrado de la vida o hacia la obediencia de las reglas.

Un análisis de las respuestas de los niños, a tales dilemas dieron por lo menos treinta aspectos diferentes del pensamiento moral, cada uno de los cuales sirvieron para desarrollar por lo menos seis etapas. De todos estos aspectos, Kohlberg les dio mayor importancia a los siguientes "Motivos para la acción moral", "Concepto de derechos" y "Bases del respeto a la autoridad". (Wright, 1971, P. 168).

Para que Kohlberg (ob. cit.), pudiera llegar a la conclusión de que existen tres niveles de la moralidad con dos subniveles en cada uno de ellos, realizó diversas investigaciones con muestras de diferentes edades. Estos estudios estuvieron basados principalmente en la teoría de Piaget.

Kohlberg, cree que las etapas de desarrollo representan secuencias culturalmente invariables en la concepción que tiene el niño de sí mismo y de su mundo social. El afirma que: "Este orden de las etapas no podría ser diferente en virtud de las relaciones lógicas existentes entre los conceptos, además conecta estas etapas de desarrollo moral con una teoría de toma de papeles (rol) y con algunos aspectos más generales del desarrollo por parte del niño, de su entendimiento de otras personas en relación con sí mismo." (Peterson, 1981).

Enseguida, se presentan los niveles y etapas del desarrollo moral infantil propuestos por Kohlberg:

NIVEL No. 1.- Preconvencional o premoral.- En este nivel, los juicios morales del niño, se basan en criterios externos tales como el castigo o la recompensa que recibe el autor de una acción. Lo correcto o lo incorrecto son criterios absolutos y establecidos por alguna autoridad como los padres.

Etapas NO. 1.- (De los tres a los seis años de edad aproximadamente).
Orientación de castigo y obediencia.-

Las consecuencias físicas de una acción determinan si ésta es "buena u mala". Las acciones de los niños se encuentran determinadas por su deseo de evitar el castigo. El niño obedece a los adultos porque estos tienen los poderes superiores, y no porque ellos están en lo "correcto" en un sentido abstracto.

Un ejemplo de esta primera etapa fue dado por un pequeño, cuando dió su mejor respuesta al dilema supuesto de que su hermano mayor cometió una acción prohibida. Entonces el niño dijo que "por una parte estaba bien acusar a su hermano porque de lo contrario el padre se podía enojar con él y le daría una paliza; pero por otra parte estaría bien no contar nada al padre porque su hermano le podía pagar".

El juicio del niño de lo que es "correcto", se basa en las posibles consecuencias que podría tener: si una acción no implica castigo entonces es "correcta", pero si implica castigo es "incorrecta".

Etapas No. 2.- Orientación instrumental-relativista (Esta se presenta aproximadamente entre los cinco y los nueve años de edad).- Es una especie de "hedonismo ingenuo". Las acciones que llavan a resultados agradables son buenas y aquellas consecuencias desagradables son malas. Existe cierto indicio de que el niño está atento a las necesidades de los demás, pero esta atención parece ser parte del principio "doy para que me des". El niño ayudará a otra persona si ella a su vez le ayuda a él. Por ejemplo, un niño dió una respuesta típica de esta etapa al plantársela el problema del crimen piadoso: "Si ella lo

podía era su responsabilidad, la mujer sufre tanto que es como cuando la gente pone fin al sufrimiento de los animales". En este caso se dá énfasis a la consecuencia de la acción: el dolor es desagradable, cualquier acción que acabe con él es correcta.

Nivel No. 2.- El nivel convencional.- En este segundo nivel las consecuencias de las acciones, el castigo o la recompensa, lo agradable o desagradable, empiezan a perder importancia. Los juicios del niño se basan en las normas y expectativas del grupo. Lo que el grupo (familia, sociedad, nación) dice que es correcto, es correcto.

Etapas No. 3.- Orientación del niño buena/niña buena (Esta se dá aproximadamente entre los siete a los doce años de edad).- El factor importante en esta tercera etapa es el pequeño grupo al cual pertenece el niño: la familia, la escuela y los compañeros. Un buen comportamiento es el que agrada a los demás. Además, el niño empieza por primera vez a juzgar tomando como referencia las intenciones del actor de la acción. Los argumentos de "no quería hacerlo" se toman como circunstancias atenuantes. Por consiguiente el énfasis global se acepta a las normas del grupo. Un ejemplo del juicio moral en esta etapa, lo ilustra la respuesta de un niño, sobre el problema del crimen piadoso: "Puede ser mejor para la mujer, pero su esposo es humano y no existe una misma relación entre un humano con su familia que con los animales. Uno puede apagar mucho a un perro pero no de igual manera que a una persona que se conoce".

Aquí predomina la familia de la mujer, se juzga no por las consecuencias para la mujer, sino para la familia.

Etapas No. 4.- Orientación de la ley y el orden (Esta se presenta entre los diez y los quince años de edad aproximadamente).-

En la cuarta etapa la importancia se ha desplazado de lo personal y de grupos pequeños a la sociedad general. Lo que es correcto es lo que la ley dice que es correcto y se considera la ley como fija. El cumplir con los deberes, respetar a las autoridades y mantener el orden social tal como existe, todo eso es considerado como "bueno". No se reconoce la arbitrariedad de las leyes de una sociedad particular o la variabilidad de esas leyes.

Las leyes religiosas figuran también como absolutas en esta etapa, como la respuesta dada por un niño al problema del crimen piadoso: "El doctor no tiene derecho a quitar una vida; ningún humano tiene ese derecho. Él no puede crear una vida, entonces no la puede destruir. (ob. cit.)."

Nivel No. 3.- El nivel postconvencional, autónomo o de principios.

En este nivel el joven reconoce la arbitrariedad de las convenciones sociales y legales. Las leyes son arbitrarias y se pueden modificar. El joven trata de definir los valores morales que son distintos del conjunto de las normas.

Etapas No. 3.- Orientación legalista o de contrato social (Aproximadamente entre los doce años a la adultez).-

En la quinta etapa, el joven reconoce que las leyes de una sociedad dada son arbitrarias y modificables, pero al mismo tiempo da importancia a la necesidad de un cambio ordenado, de un trabajo dentro del sistema. En lo que respecta a las conductas no gobernadas por la ley, las decisiones personales son las que determinan si una acción es correcta o no, pero el acento le lleva el factor importante y obligatorio de los acuerdos personales y los compromisos. (En el campo de la liberación femenina, el nuevo énfasis dado a los contratos matrimoniales que precisa minuciosamente las responsabilidades, es tal vez el reflejo de ese tipo de razonamiento moral).

Por ejemplo, un joven de veinte años al dar su juicio sobre el crimen piadoso, ilustra muy bien la clase de moral en este periodo: "Si tenemos en cuenta la ética del doctor que ha asumido la responsabilidad de salvar vidas humanas, entonces quizá el doctor no debería hacerlo, pero existe otro aspecto; cada día es mayor el número de doctores que piensan que es más duro para todo el mundo, para la persona, para la familia cuando se sabe que se va a morir. Cuando se mantiene en vida a una persona con un pulmón o hígado artificial, la persona es más un vegetal que un ser humano. Si es la mujer la que decide, creo que existen ciertos derechos y privilegios de todo ser humano. Yo soy un ser humano y deseo vivir y creo que todo el mundo también desea lo mismo". (See, 1978, P. 268)

Por lo que se puede ver este joven busca e tienta un principio universal de respeto por la vida humana. El ha ido más allá que considerar simplemente lo que es legalmente correcto y considera ciertos principios, más universales pero no desarrolla aún el sistema íntegro de tales principios, los cuales se desarrollan más en la sexta etapa.

Etapas No. 8.- Orientación de principios éticos universales.- Lo que es correcto en esta etapa, es un problema de conciencia individual. Los juicios se basan en principios fundamentales y universales. Cada acción por juzgar se analiza en términos de un conjunto de principios básicos, como se muestra en la opinión de un joven de veinticuatro años, sobre el problema del hombre y su mujer agonizante y el farmacéutico: "Si, una vida humana predomina sobre cualquier otro valor inherente esté o no valorizado por un determinado individuo". El experimentador preguntó: ¿Cuál es la razón de ello? y el joven contestó: El valor inherente de un ser humano es el valor principal en un conjunto de valores, en donde los principios de justicia y amor son las normas de todas las relaciones humanas". (Ob. cit.).

En una de sus investigaciones, Kohlberg (ob. cit.), demostró que estas seis etapas se llevan a cabo en una secuencia de desarrollo, sin embargo, él insiste en que en cualquier momento un niño puede dar respuestas pertenecientes a diferentes etapas. La mayoría de las respuestas de los niños, por ejemplo, pueden corresponder a la tercera etapa pero habrá unas respuestas incluidas en la segunda etapa y otras en la cuarta. Como se puede observar esto no significa que no haya un orden determinado, sino, que es una extensión de respuestas a diferentes niveles. Kohlberg (1984), apoyó lo anteriormente dicho, cuando años después al trabajar con los mismo niños, éstos dieron respuestas correspondientes a la cuarta etapa y algunas más tanto a la tercera y a la quinta etapas. En este caso se denota un avance en el sistema de una etapa.

En otra de sus muchas investigaciones, Kohlberg (ob. cit.), se interesó por la importancia de la experiencia cultural. Sus estudios al respecto, consistieron en trabajar con jóvenes de diecisiete años de edad, en poblaciones con diferentes culturas, como son Yucatán, México, así como en Turquía y algunos poblados rurales de los E.E.U.U.

Kohlberg (ob. cit.), utilizó su propio método de presentación de dilemas morales (similar al de Piaget), cuyos resultados fueron los siguientes: Tanto en los poblados de Turquía como en los de México los datos obtenidos fueron muy parecidos y la secuencia de las etapas de desarrollo moral parecían ser las mismas; no obstante la experiencia cultural específica marca una diferencia tanto en el ritmo en que se avanza de una etapa a la otra, como en alcanzar la etapa final. En estos dos lugares ninguno de los jóvenes había alcanzado la cuarta etapa y no hubo sujetos que estuvieran en la quinta o sexta etapas. En la población rural de los E.E.U.U., los jóvenes alcanzaron la etapa cinco y algunos hasta las seis. Estos avanzaron con más rapidez que las otras poblaciones.

El contexto cultural marca realmente una diferencia, pero aparentemente no afecta el orden de las etapas del desarrollo.

En otro de sus estudios, Kohlberg (ob. cit), también encontró que el nivel de los juicios morales tiene cierta correlación con el cociente intelectual. Los niños con un C.I. alto tienden a ser más avanzados en la secuencia, que los niños de la misma edad con un C.I. bajo.

Las anteriores investigaciones nos dan una idea más amplia sobre la cantidad de aspectos encontrados por Kohlberg relacionados con el desarrollo moral infantil.

2.3. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LAS TEORIAS DE PIAGET Y KOHLBERG.

Como vimos, según Piaget, el niño hasta la edad de ocho años tiende a concebir las reglas como algo sagrado que "debe cumplirse" y "no puede cambiarse"; es decir, el respeto hacia los mayores es unilateral, pues los consideran como una autoridad que da órdenes y prohibiciones. Esto trae como consecuencia una moralidad basada en la obediencia y en la coerción, (moral heterónoma). Cuando pasa a niveles evolutivo más avanzados, se convierte en moral autónoma, la cual se basa en la cooperación, en el respeto mutuo y por lo tanto en consideraciones de justicia y reciprocidad. Por lo tanto gracias a este proceso de cooperación, el niño termina distinguiendo entre moralidad y costumbre o convención.

Vimos también que las ideas de Piaget fueron desarrolladas posteriormente por Kohlberg quien propuso un modelo más completo del desarrollo de la moral, defendiendo un modelo semejante al de Piaget en lo que se refiere a que el conocimiento socio-moral progresa desde la indiferenciación entre lo moral y lo no moral hacia la construcción de una moralidad de justicia y principios no contingente al castigo ni determinada por la obediencia. Sin embargo, Kohlberg interpreta de forma diferente la moralidad del niño pequeño al decir que éste asocia lo bueno con la obediencia no por un sentimiento de sacralidad hacia sus mayores, sino por una búsqueda de la recompensa y una evitación del castigo (la moral pre-convencional).

Kohlberg definió el juicio moral como un proceso de toma de perspectiva que tiene una nueva estructura lógica en cada etapa, isomórficas a las etapas de Piaget del pensamiento lógico. Las estructuras formadas son estructuras de justicia que son progresivamente más comprensivas, diferenciadas y equilibra-

das. Esta última característica indica que el desarrollo del juicio moral es el resultado de las discrepancias de integración de los niños y de los conflictos entre sus propias acciones y evaluaciones y las de las otras personas; la toma de perspectiva es la fuente principal para engendrar la realización y resolución de tal discrepancia y conflicto, definiendo toma de perspectiva como la habilidad de los niños para considerar el punto de vista de otras personas en las interacciones sociales.

Aunque Piaget y Kohlberg difieren algo en sus puntos de vista en relación a la naturaleza del desarrollo del juicio moral (Kurdek, 1974), ambos ven la toma de perspectiva, particularmente la toma de perspectiva cognitiva; es decir; el inferir los pensamientos, intenciones, motivos, actitudes de los demás, como prerrequisito de habilidad cognitiva para los juicios morales maduros basados en el conocimiento. La evidencia empírica para afirmar la relación entre la toma de perspectiva y el juicio moral se ha centrado alrededor de dos puntos: a). - la correlación entre la habilidad de la toma de perspectiva y la consideración de la intención en las historias de juicio moral y, b). - el orden en la aparición de la habilidad de la toma de perspectiva y la consideración de la intención moral.

Del mismo modo encontramos que al realizar sus investigaciones acerca del desarrollo moral, Kohlberg corrobora la concepción general del desarrollo de la moralidad de Piaget, aun cuando difiere de la misma en algunos puntos específicos. En su propia obra, encontró un considerable traslapamiento entre las diversas edades respecto del uso de los seis tipos morales, aun cuando la frecuencia de los tipos maduros aumentaba con la edad. En comparación con la teoría de Piaget, "los datos sugieren que los aspectos "naturales" del desarrollo moral son continuos y constituyen una suerte de reacción a todo el cuerpo social, en vez de ser producto de una determinada etapa, un determinado

concepto... un determinado tipo de relaciones sociales..." (Ausubel 1985, p. 522-25).

Evidentemente, el desarrollo de la conciencia madura requeriría una maduración cognoscitiva, así como cierto número de complejos procesos psicológicos basados en el aprendizaje. Como señala Kohlberg, el niño pequeño es incapaz de llevar a cabo el grado de pensamiento abstracto que se requiere para el desarrollo de las normas sociales, en contraposición al de prohibiciones concretas, muy específicas y absolutas a las normas más flexibles y relativas, en las que, por ejemplo, la intención del motivo, y ya no el simple hecho mismo es lo que se toma en cuenta para estimar la responsabilidad o determinar la culpa.

Para Piaget y Kohlberg, muchas funciones cognoscitivas desempeñan un papel en el desarrollo de la conciencia a medida

A medida que los niños van desarrollando los conceptos de tiempo, satisfacciones futuras, consecuencias de bueno y malo, de valores e ideales, se van percibiendo paulatinamente de los efectos de sus actos.

En relación a las etapas propuestas por Kohlberg comparadas con las de Piaget, se encontró lo siguiente:

La primera etapa de Kohlberg es similar en varios aspectos a la moralidad heterónoma de Piaget que se da de los dos a los siete años. Implica el interés en las consecuencias antes que en las intenciones, la falta de conocimiento de la relatividad de los valores y la definición de lo correcto en función de la obediencia a la autoridad y en relación con el castigo. No obstante, Kohlberg no ve en esta etapa una indicación de respeto heterónomo por las reglas, sino más bien una orientación externalista no diferenciada.

La segunda etapa es equivalente a la moralidad autónoma de Piaget, que comienza a los siete años; aquí se ve la aparición de un hedonismo indivi-

dualista que deriva de una creciente diferenciación en las facultades cognitivas. A partir de los datos de Kohlberg resulta evidente que el proceso de adquirir la moralidad autónoma no es completo hacia los siete años, según lo establecido por Piaget. En la edad escolar se observa el desarrollo de una orientación más abstracta, basada en el "niño bueno" y en el mantenimiento de la autoridad. Ejemplo de esta etapa son también los juicios morales de muchos adultos, demasiado impresionados por la importancia de adaptarse implícitamente a las reglas promulgadas por los representantes de la autoridad.

Por lo general, la última etapa del desarrollo (sexta) no aparece hasta la adolescencia avanzada. En esta etapa, los jóvenes comienzan a formular juicios sobre la base de ciertos principios morales que son universalizables y reversibles. La conciencia, en este caso, es similar a la definición filosófica de una función de autojuicio antes que un sentimiento de culpa o miedo. En esta etapa el joven emite juicios morales derivados de sus propias pautas internas y cada vez es menos influido por su ambiente social inmediato.

Resulta claro, a partir de los datos de Kohlberg, que el componente racional del desarrollo de la conciencia (es decir los juicios morales cognitivos respecto de lo correcto y lo incorrecto) alcanza su punto máximo tras un prolongado proceso evolutivo. Esto se contraponen a las afirmaciones de Piaget, que lo ubica alrededor de los siete años, (Ausubel, ob. cit.).

Además los datos de Kohlberg proporcionan pruebas estadísticas (algo que no se encuentra en los trabajos de Piaget) para sustentar la hipótesis de que existe una genuina jerarquía evolutiva en el crecimiento moral. La repetición secuencial de estas etapas se verifican en diferentes culturas, tanto transversal como longitudinalmente. Esta jerarquía evolutiva supone que una etapa más adelantada representa una reorganización de las precedentes.

2.4. ALGUNAS CRITICAS A PIAGET Y KOHLBERG

La investigación acerca de la toma de perspectiva como una correlación cognitiva o prerrequisito de desarrollo, en la consideración de la intención de los niños en historietas de juicios morales, está rodeada de varios problemas conceptuales.

Uno de ellos es el hecho de que existen actitudes negativas con el diseño, resultado e interpretación de las propuestas o enfoques de Piaget y Kohlberg acerca de la valoración del juicio moral. (Bearison e Isaacs, 1973, en Kurdek, 1974).

Los descubrimientos recientes indican claramente que los niños que juzgan las acciones de los personajes de la historia con base a la magnitud de las consecuencias, no lo hacen debido a una falla específica al considerar la intención per se, sino por la tendencia general de los niños pequeños a centrarse en solo un aspecto sobresaliente de la situación del juicio moral. El juicio moral maduro, por lo tanto, necesita ser reconceptualizado implicando una habilidad para coordinar simultáneamente dos o más tipos de información diferentes; el lazo entre esta habilidad y la coordinación de diversas perspectivas es verdaderamente sorprendente y debe considerar la relación entre el juicio moral maduro y la toma de perspectiva en términos de un equilibrio flexible común coordinando la actividad cognitiva.

Relacionada a esta crítica está la relatividad normativa-filosófica o ética, ofrecida por Gilligan y Murphy, (1979), en Levine y Kewer, 1983., quienes declararon que los juicios morales maduros son contextualmente relativos y se cuestionan si es posible definir una idea o concepto éticamente universal de adecuación o exactitud moral.

Murphy y Gilligan, (1988); Gilligan y Murphy, (1974); Sullivan (1977), objetan la teoría que define las etapas morales en términos de razonamiento moral mientras se ignoran los factores de la voluntad.

Asimismo, Kohlberg es criticado por fallar al analizar el razonamiento moral vinculado a las actuales relaciones y situaciones sociales particulares (Haberman, (1979).

Por otro lado, el concepto de Kohlberg acerca de la madurez moral, enfatizando las ideas de justicia y respeto para los derechos individuales, también es criticado por ignorar los conceptos de responsabilidad humana. (Gilligan, 1982, en Levins y Newer, 1985).

Finalmente, algunas críticas afirman que la dependencia de Kohlberg en los conceptos piagetianos de equilibrio para definir las etapas, conduce al descuido de una forma dialéctica "más abierta" de pensamiento moral que surge después de las etapas postuladas.

Otra de las críticas a Kohlberg, es la acusación de que su teoría es incompleta, por ejemplo, que ignora psicológicamente los componentes críticos del proceso del juicio moral, tales como imaginación, afecto y un sentido de responsabilidad en relaciones específicas.

En respuesta a las críticas del punto anterior, Levins y Newer (1985), arguyen que estos han fallado en apreciar que la inquietud principal de Kohlberg ha sido el estudio del razonamiento de justicia per se, y no con todos esos factores, los cuales, además de la justicia, comprenden el dominio moral.

En lo referente a las críticas relacionadas con los experimentos diseñados para probar las hipótesis o teorías de Piaget y Kohlberg se encontró las siguientes:

El trabajo realizado por Gottlieb, Taylor y Ruderman (1977), fue diseñado para probar la hipótesis de que la preferencia de los niños (de cinco, seis,

nueve y diez años) por la información centrada en las consecuencias del acto moral, refleja una preferencia por la información concreta. De modo que, si el nivel de concretización de la información es variable sistemáticamente, es predecible que los niños más pequeños tomarían como base la información más concreta, ya sea por el motivo o la consecuencia.

Los resultados de las respuestas de los niños en este estudio no estuvieron de acuerdo con la teoría de Piaget en relación a una progresión del desarrollo de la etapa de la responsabilidad objetiva. De acuerdo a Piaget, los niños basan sus juicios morales en la información referida a las consecuencias. Sin embargo, en el presente estudio el número de niños que usaron la información referida a los motivos fue idéntica al número que usó la información sobre las consecuencias.

Dichos sujetos prefirieron los motivos y catorce las consecuencias. La difusión de las respuestas de los niños indicaron que había una distribución bimodal. Por otro lado, las respuestas de los niños mayores fueron unimodales. Estos niños usaron la información referida a los motivos al hacer sus juicios morales. Estos resultados por lo tanto, constituyen un apoyo para la sugerencia de Chandler (1975), de que los niños jóvenes utilizan una parte de la información al evaluar historias, más que la información sobre la consecuencia exclusivamente.

De manera que, los juicios morales en niños jóvenes pueden estar ligados mayormente o limitados a las habilidades cognitivas.

Otros estudios que han intentado manipular la importancia relativa a las intenciones y consecuencias en relación con los juicios morales, fueron los que demostraron que el uso de la información de intenciones y consecuencias por niños menores de nueve y diez años dependan grandemente del orden de presentación de la información. (Feldman, Parsons, 1978). ***

Feldman, encontró que cuando las intenciones fueron presentadas al último, los juicios de los niños de cuatro y cinco años de edad demostraron un gran efecto debido a las intenciones y de esta manera, los juicios de los individuos parecen reflejar lo que recordaron.

"La negligencia relacionada con la intención en individuos menores, puede ser basada, en parte, al fracaso de recordar el material correctamente, más que en el peso diferencial de la información.: (Feldman, et al, 1978).

Vale la pena hacer notar que para medir la memoria de los niños con respecto a las intenciones y consecuencias de los componentes de una historia, estos investigadores pidieron a los niños que recordaran la valencia de la intención y de la consecuencia. Después de juzgar la historia, se les preguntó que fue lo que el actor principal de la historia trató de hacer y si lo que pasó fue malo o bueno. Esto, realmente no es una medida de la memoria de los niños para las intenciones y consecuencias en sí misma, pero sí es un juicio de la intención y consecuencia del componente de la historia.

Por otro lado, el programa de educación moral propuesto por Paolitto (1978), reveló que ningún sujeto se movió hacia una etapa más alta sin tener el prerequisite de la etapa de toma de perspectiva (pero la muestra fue pequeña).

Los estudios de Colby (1975), Faust y Arbuthnot (1978), y Fritz (1974), examinaron los efectos de los programas de educación moral y encontraron que el desarrollo moral era más probable para sujetos con un desarrollo cognitivo más alto, en este punto concuerdan con la teoría de Kohlberg. Desafortunadamente estos dos estudios no diferenciaron entre las subetapas de operaciones formales, por lo que no se puede satisfacer totalmente la evidencia específica en relación a las correspondencias propuestas por Kohlberg. En este estudio también se concluyó, que tanto el nivel avanzado en el desarrollo

cognitivo, así como la toma de perspectiva eran condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo moral.

Wright (1985), nos dice en relación a la teoría de Piaget, que esperamos que los hijos de padres estrictos y controladores estén atrasados en su desarrollo moral y los niños que tiene una relación completa y feliz con sus contemporáneos estén avanzados en su desarrollo moral. No obstante, aquí la evidencia es poco convincente.

Mac (1954), no encontró que los niños cuyos padres eran autoritarios estuvieran atrasados en sus ideas morales. Por otro lado, encontró, que tales niños no convenían en que la amistad depende de la obediencia de una regla.

Abel (1941), encontró en sus investigaciones, que niñas institucionalizadas por problemas mentales eran menos maduras en moralidad que un grupo control de niñas similarmente retardadas que fueron criadas en sus casas. Si podemos asumir que las instituciones son más autoritarias que los hogares, esto puede ser tomado para proveer apoyo indirecto a la teoría de Piaget.

Además de las anteriores críticas, hay otras acerca de lo que Piaget pudo haber hecho y no hizo. Por ejemplo, pudo haber investigado si la transición a través de las diversas etapas de la moral es sólo una cuestión de maduración, o si depende de tradiciones sociales, familiares o educativas. Piaget supuso que los juicios de valor se vuelvan más equitativos con la edad y también que el desarrollo depende de los rasgos generales de la cultura; pero no trató de detallar esta distinción.

Por su parte Peters (1984), manifiesta sus críticas acerca de la constancia cultural asserada por Kohlberg, ya que afirma que tales asseraciones constituirían los hallazgos más importantes realizados en el campo de la psicología de la moral desde Piaget, cuyos resultados se han criticado a

menudo por su relatividad cultural. Asimismo comenta el mencionado autor, que la mayoría de los observadores aceptaría la existencia de cierta clase de orden de desarrollo culturalmente invariable en el caso de las formas de experiencia matemáticas o científicas, pero considerarían a la moral como algo mucho más relativo a la cultura en lo referente a su forma y contenido.

En relación a la explicación que da Kohlberg a las etapas del desarrollo moral, afirma que el orden de éstas no podría ser diferente en virtud que las relaciones lógicas existentes entre los conceptos. En términos generales, parecería que lo mismo debe decirse de las dos etapas de Piaget, ya que por ejemplo, resulta difícil entender cómo podría surgir una moral autónoma antes de una moral trascendente, porque una moral autónoma implica nuestra capacidad para formular interrogantes acerca de la validez de las reglas y para aceptarlas o rechazarlas tras la reflexión. Por lo tanto, si no hemos sido introducidos de algún modo a las reglas y sabemos desde adentro lo que significa la observancia de una regla, no existirá ningún contenido en relación con el cual podríamos ejercer nuestra autonomía.

Por otro lado, Martohorne y May (1984), ponen en duda la existencia de rasgos de carácter estables. En el caso de la honestidad, demostraron que el hecho de engañar en una situación no permitía pronosticar que se engañaría en otra; es decir, que quienes no engañaban parecían ser más cautos y no más honestos.

En la explicación de Kohlberg sobre el desarrollo moral se contrasta una moral regida por los principios con una moral de rasgos de carácter. Este es un contraste extraño según Peters (ob. cit.), ya que afirma que no hay duda de que el hecho de ser justo y honrado es un paradigma de los rasgos de carácter, como lo es también el hecho de ser honesto, que es la virtud con la que se contrasta a menudo la justicia en la obra de Kohlberg. Pero la honestidad y la

justicia son también paradigmas de principios morales. Sin embargo, hay un constructo importante que no establece Kohlberg entre los rasgos, tales como la honestidad y la justicia, así como las motivaciones, tales como la preocupación por los demás. Una investigación ulterior podría identificar el grado de asociación entre los rasgos.

Además de la poca importancia que el mencionado autor da a los rasgos de carácter específicos, también le da poca importancia al hábito, oponiéndose a toda una tradición de pensamiento acerca del desarrollo moral proveniente de Aristóteles.

Después de haber visto algunas de las críticas hechas a las teorías de Piaget y Kohlberg, observaremos a continuación otros enfoques e investigaciones acerca del desarrollo moral infantil principalmente.

**CAPITULO 8 OTROS ENFOQUES E INVESTIGACIONES
 SOBRE COMPORTAMIENTOS MORAL
 EN EL NIÑO.**

8.1 OTRAS PERSPECTIVAS TEORICAS

**8.2 OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE COMPORTAMIENTO
 MORAL**

5.1. OTRAS PERSPECTIVAS TEORICAS

En este capítulo revisaremos otros enfoques acerca de la conducta moral infantil, así como una serie de investigaciones conducidas sobre el tema.

TEORIA SOCIAL

La aproximación del grupo social trata al comportamiento moral como una función de control social o el control por otros.

La característica distintiva de esta aproximación es que el objeto de estudio no es una persona sino dos o más personas en relación. Los grupos especialmente grandes e institucionalizados, retienen su identidad a pesar de los cambios en sus miembros, y la gente puede tener preferencias hacia los distintos grupos en que participa. Hay por lo tanto alguna validez en el punto de vista el cual concibe el comportamiento individual como un función de estructuras sociales.

Dos de los conceptos básicos en la teoría de grupo son norma y rol. El término "norma" es usa descriptiva y dinámicamente. Descriptivamente es la forma de comportarse, pensar, sentir o creer lo cual es relativamente uniforme entre los miembros de un grupo. Dinámicamente, una norma es la fuerza o presión buscada para sobrellevar a cada miembro de un grupo en virtud del hecho de que el resto espera que se comporte de una cierta manera. Aunque es del conocimiento de todos nosotros la existencia de esta fuerza, la evidencia experimental sugiere que frecuentemente la subestimamos. (Hare, 1982).

Las normas se desarrollan espontáneamente en un grupo, están íntimamente relacionadas con los propósitos del grupo y su objetivo principal o función positiva es facilitar el logro de estos propósitos.

Los miembros de un grupo, requieren conformarse con sus normas; al violar éstas se exponen a las sanciones del grupo tales como la desaprobación colectiva, ostracismo o expulsión del grupo.

Todas las normas son reglas, pero no todas las reglas son normas. Los investigadores sociales afirman que una regla moral es una norma cuando los miembros de un grupo convienen en que cada uno de ellos la guarde. De modo que, las reglas que gobiernan el trato de las gentes, son normas pero manejadas en grandes grupos en la sociedad. Las normas también controlan lo que la gente dice acerca de las reglas morales; en cierto sentido las normas pueden requerir la expresión constante de sentimientos morales impecables.

Por otro lado, es posible que un regla no sea una norma, un ejemplo trivial de esto, es el hecho de que es conocido por todos los miembros de un grupo que ciertas clases de comportamiento son malas, como robar, en este caso la regla sería no robar; sin embargo, puede suceder que la norma de un grupo no solo permita sino prescriba acciones contrarias a las reglas morales, de manera que un joven pueda robar porque es la única manera de mantener el status dentro de su pandilla, aunque reconozca que robar es malo.

El término "rol" se refiere a la norma asociada con una posición particular en un grupo. Esto es el conjunto de perspectivas que los miembros tienen acerca de cómo un individuo en particular se comportará. Un rol es la parte jugada dentro de un grupo. En grupos altamente formalizados como la armada o la policía, las normas que se aplican a los roles particulares son explícitas y encierran la mayoría de las áreas del comportamiento, de modo que hay muy poco para la expresión de diferencias personales entre los ocupantes de roles similares. En grupos informales, puede haber más oportunidades para los individuos para labrarse la clase de rol que quieran jugar (Wright, 1983).

El comportamiento moral del individuo puede ser extensamente formado por su rol social. Cuando la gente entra en el rol de padres, están aptos para descubrir una nueva preocupación con decisiones morales desde que son responsables, particularmente de la educación moral de sus niños. Los diferentes roles tienen obligaciones especiales, por ejemplo, el deber de la veracidad académica.

Existen varios y diferentes aspectos de la influencia social los cuales representan formas en que los individuos pueden diferir unos de otros. Pero quizá, lo más importante de todo esto sea el hecho de que algunas veces la gente se resiste a las presiones del grupo porque han evaluado moralmente las normas del grupo y las encontraron deficientes. En opinión de Wright (ob. cit.), las capacidades más altas de desarrollo moral son mostradas precisamente por aquellos quienes se oponen contra el grupo en defensa de sus juicios morales.

TEORÍA PSICOANALÍTICA

De acuerdo a la teoría psicoanalítica, el desarrollo de la moralidad es el proceso de la identificación, que ocurre como un resultado de la crisis edípica. Tal como lo concibió Freud, la identificación es el proceso de adoptar íntegramente las normas mediante las cuales opera el padre. El niño no sólo adopta el comportamiento del padre, sino también sus actitudes y moralidad. Ese padre "interior" funciona como un monitor interno, que le dice cuándo su comportamiento es bueno o es malo, correcto o incorrecto y que "castiga" cuando se transgreden las normas. Freud, llamó a ese padre interiorizado el "superego" que es algo análogo al significado común de la palabra conciencia. El auto-castigo que ocurre cuando el niño o el adulto transgrede se llama culpabilidad (Bee, 1978).

Aunque Freud, da un gran énfasis al hecho de que el niño al menos, se identifica con el padre por el miedo a que el poder del padre lo lastime, posteriormente los psicoanalistas subrayaron que tanto la identificación del niño como de la niña resulta del miedo a perder el amor del padre. El proceso de identificación es una especie de protección para el niño.

Sin embargo, aún en las interpretaciones psicoanalíticas del desarrollo de la moralidad, no todo el énfasis lo lleva el desarrollo del conjunto de normas interiorizadas. Tales normas son del dominio del superego, pero el ego también juega un papel en el desarrollo del comportamiento moral; es decir, no basta con tener normas específicas de conducta, sino que también hay que poseer la habilidad de inhibir el "mal" comportamiento. Esta habilidad es una de las funciones del ego más bien que del superego. Esto vendría siendo el aspecto intelectual de acuerdo a Piaget.

TEORIAS DEL APRENDIZAJE

Los teóricos del aprendizaje dan otra alternativa explicativa al desarrollo de las normas morales. Estas comprenden dos aspectos: primero, muchos teóricos como Mowrer (1959, en Bos, 1979), proponen que después de que se castiga repetidamente a un niño por algún acto, por ejemplo, por pegar a su hermano, todo el conjunto de las circunstancias que rodea el acto vienen a ser una señal de pena o malestar. El niño se vuelve ansioso con el sólo pensamiento de golpear a su hermano. Se consideran entonces las reglas interiorizadas como un conjunto de reacciones de abstención.

Segundo, los teóricos del aprendizaje social, tales como Albert Bandura y Richard Walters, dieron énfasis al papel de la imitación. Existe una gran cantidad de testimonios de que los niños imitan los modelos que los rodean: los padres, otros niños, la gente en la televisión, etc. y aprenden nuevas com-

portamientos de tal imitación y específicamente una variedad de conductas morales. El niño puede ver al padre (o a otras personas) admitir que se ha equivocado y aprende a establecer modelos de comportamiento observando a sus padres hacer lo mismo. Aprende a considerar un comportamiento a través de la imitación, por ejemplo al decir "gracias", al acatar órdenes de alguien mayor, etc. Si el niño imita sistemáticamente el comportamiento de los padres poco a poco adquiere un repertorio de comportamientos que funcionarán como si el niño tuviera un conjunto de normas sobre lo que es correcto o no. Los teóricos del aprendizaje, en general prefieren no emplear nociones como la conciencia o suponer la existencia de normas interiorizadas, en vez de ello tratan de explicar la adquisición de un patrón de conducta moral y suponen que este comportamiento se adquiere con las mismas reglas como cualquier otro comportamiento.

Las investigaciones del aprendizaje sobre el desarrollo de la moralidad se han centrado principalmente en el estudio del comportamiento moral y sus antecedentes. Por ejemplo son numerosos los estudios sobre el desarrollo de las habilidades de resistir la tentación o de manifestar culpabilidad después de cierta transgresión. Otros investigadores han dirigido su atención a las diferencias individuales en el comportamiento moral y han tratado de determinar si todos los patrones de las interacciones familiares están o no asociados consistentemente con un comportamiento más o menos "moral". En todas estas investigaciones, necesariamente se acentúa el comportamiento ya que es lo único que se puede observar directamente cosa que no ocurre con las normas interiorizadas. (See. ob. cit.).

LA CONDUCTA PROSOCIAL

La socialización es el proceso por el cual los niños adquieren conductas, creencias, normas morales y motivos que son objeto del aprecio de su familia y de los grupos culturales a los que pertenecen. Los padres son los agentes principales y más influyentes -aunque no los únicos- de la socialización, sobre todo durante los primeros años de vida, cuando mantienen característicamente interacciones más frecuentes e intensas con el niño que cualquier otra persona.

Tres procesos o mecanismos fundamentales contribuyen a la socialización. Desde un principio, los padres entranan a los pequeños al recompensar (reforzar) las respuestas que quieren fortalecer y castigar otras respuestas que desean reducir o eliminar, muchas de las respuestas de los niños se adquieren mediante la observación de otros y la emulación de su conducta. Un tercer proceso más sutil, el de la identificación, explica la adquisición de otras pautas de conducta, motivos, normas y actitudes complejas.

No obstante, la conducta moral de los sujetos no siempre es plenamente congruente con sus creencias y juicios morales. Hay personas que sostienen actitudes morales elevadas, y sin embargo, a menudo fallan en lo que respecta a obrar de conformidad con sus creencias. Recientemente, los psicólogos han comenzado a estudiar los antecedentes de las acciones morales sociales o de la denominada conducta prosocial, en la que podemos incluir no decir mentiras, la generosidad, la bondad, el altruismo, la obediencia a reglas, la resistencia a las tentaciones de hacer trampa y de mentir, la consideración en pro para los derechos y el bienestar de los demás. Como se mencionó anteriormente, la observación de los modelos que constituyen los padres y la identificación con estos últimos tienen importancia capital para el desarrollo de estas clases de conducta.

Extrapolando a partir de diversos resultados de estudios realizados en relación a la conducta prosocial, en niños de diferentes edades, Dusek (1987), hizo algunas sugerencias prácticas acerca de la socialización a través de los padres: "El padre que transmite sus valores al niño didácticamente, como principios claros y precisos, y nada más, no conseguirá que el niño realice algo más que sus aprendizajes. El altruismo generalizado al parecer se aprende mejor de los padres que no sólo tratan de inculcar los principios del altruismo, sino que también lo manifiestan en las interacciones de la vida cotidiana." (ob. cit., pág. 258).

El énfasis en el papel que desempeña la conducta solidaria en el ambiente donde se efectúa la crianza del niño, no parece ser suficiente. Los datos demuestran su importancia junto con el modelamiento específico, acompañado de las comunicaciones verbales del modelo.

Otros descubrimientos se explican en términos de empatía; es decir las respuestas emocionales compartidas que el niño experimenta al percibir la reacción emocional de otro, ya que para muchos teóricos es el motivo principal de la conducta prosocial. Al usar la inducción, los padres educan a sus hijos a considerar los efectos de sus acciones en otros niños y a regular sus actividades de acuerdo con ello. De tal modo, la inducción puede ser una técnica potente que haga surgir "la proclividad natural del niño a la empatía" (ob. cit., pág. 551), lo cual conduce a una comprensión de los sentimientos de los demás y a que se intente ayudarlos. Pero cuando los padres utilizan técnicas de uso del poder, les enseñan a los niños que deben actuar como las autoridades quieren que lo hagan. Subsiguientemente, estos niños se inclinarían a ajustarse a reglas prescritas por autoridades y ya no a reaccionar con fundamento en la consideración de los efectos posibles de sus acciones en otras personas.

Las exigencias de una conducta madura que hacen los padres -normas elevadas para los hijos y presiones para que asuman responsabilidades y se propongan realizaciones de acuerdo con sus capacidades- fomentan también el desarrollo de elevados niveles de responsabilidad social, según reflejan en el altruismo y en la voluntad de ayudar a otros.

como pudimos observar, existen diferentes y variadas perspectivas teóricas sobre el tema central de la presente tesis. Ahora pasaremos directamente a la investigación realizada con una población infantil mexicana.

5.2 OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE COMPORTAMIENTO MORAL

Con el fin de verificar si existen más estudios sobre el desarrollo moral en algunas partes del mundo, se procedió a analizar algunas investigaciones al respecto:

En México encontramos un estudio exploratorio con esquizofrénicos y no esquizofrénicos (Aguilar, 1965, Facultad de Psicología, UNAM), a los que se les aplicó la prueba de juicios morales "Tzedek de Baruch" la cual consiste en quince situaciones o historias que se leían o explicaban a cada uno de los sujetos. En los resultados se observó que los esquizofrénicos emitieron muy pocos juicios clasificados como humanitarios y mucho más autoritarios, utilitarios y de práctica común.

En los Estados Unidos se han realizado más estudios, encontrándose entre otros investigadores a Schisler y Mc'Donald Stonay (1985), quienes trabajaron con niños de guarderías, haciendo una comparación entre los pequeños que asistían hacía tiempo al plantel, con los de nuevo ingreso, en relación sobre sus reglas morales y sociales. Estos estudios fueron diseñados para explorar los efectos de la experiencia social en un contexto de cuidado diario. Al final, observaron diferencias entre los niños de nuevo ingreso y los que tenían más tiempo. Los primeros juzgaron las transgresiones de las reglas sociales como más malas y más dignas de castigo, y los segundos diferenciaron las transgresiones morales como más malas, dañinas y peores aún si no había castigo por parte de los adultos.

Hardeman y Peisach (1979), llevaron a cabo una investigación con la finalidad de averiguar cuáles son las respuestas que dan los niños pequeños en relación a las historias de razonamiento moral tipo piagetiano. Estos investigadores afirman que este tipo de respuestas no han sido examinadas en

experimentos anteriores porque son pocas las respuestas que pueden ser codificadas en términos de intencionalidad. En este estudio fueron examinadas las respuestas no intencionadas de ciento cuarenta y un niños de primer grado de educación primaria, clase media.

Se les administraron a los niños seis dilemas con sus respectivas preguntas, tres de las cuales fueron historias diseñadas por Piaget para obtener respuestas que indicaron juicios basados en la intención o en las consecuencias de sus actos.

Los mencionados autores llegaron a la conclusión de que había una preponderancia de respuestas que caían dentro de la categoría de respuestas "inmaduras". Aparentemente los niños fueron incapaces de tomar en consideración las intenciones de los personajes de las historias para hacer sus juicios morales. Se asumió que la variación sistemática en las respuestas de los niños constituyen una evidencia de las reglas implícitas que gobiernan las relaciones humanas como los niños las perciben.

Tapp y Levine (1972) encontraron en su estudio que el 55% de los niños de los primeros años de primaria y el 7% de los últimos años, expresaron la idea de que una regla nunca debe quebrantarse. Nueve de cada diez niños mayores dieron respuestas que indicaban que dependía de las circunstancias o de la moralidad de la regla misma. Estos descubrimientos corroboran la hipótesis de Piaget, de que los niños mayores examinan la violación de una regla dentro del contexto total en el que aparece, y de que en su reacción influyen tanto factores de la situación como la moralidad de la regla misma.

Por otra parte, estos mismo autores realizaron otro estudio acerca de la formación de las ideas de "reglas, justicia y acatamiento", desde el jardín de niños hasta la universidad. Cuando se les preguntó "qué es una regla", los niños de edades comprendidas entre jardín de niños y segundo grado de

primaria tendieron a hacer hincapié en la prohibición; es decir, definieron una regla como directriz que prohibía determinadas acciones. Los niños de edades comprendidas entre el cuarto y el octavo grado de primaria, destacaron cada vez más la idea de prescripción; es decir, definieron una regla como "directriz regulativa, neutral y general". En grado menor, los niños mayores destacaron también algo a lo que los investigadores calificaron de aspecto benéfico racional, es decir, "una directriz razonable, personal o socialmente intencionada".

Por ejemplo, un niño de primaria dió esta respuesta prohibitiva: "una regla es no correr, no pagarle a nadie, no romper nada". Pero un chico del octavo grado destacó sus aspectos prescriptivos y benéfico racional: "Buena, una regla es principalmente algo que hay que respetar, para hacer que el lugar sea mejor". Los jóvenes de edad universitaria pusieron en primer lugar lo "racional/benéfico/utilitario, seguido de lo que Kohlberg llamaría "conducta fundada en principios".

Por otro lado Leon (1984) realizó estudios con madres e hijos con el fin de hacer comparaciones acerca de las reglas que usan para indicar la intención y el daño en sus juicios morales al asignar un castigo. Esta investigación comparó las reglas que usaron las madres y sus hijos de esta y siete años de edad al asignar un castigo en función de la intención y el daño. Fueron un total de treinta y dos hijos y sus madres y se les pidió que escucharan unas historias en donde unas se referían a la intención y otras al daño y al terminar se les hacían preguntas acerca de las historias en relación al castigo que merecían los actores de éstas. Se encontraron los siguientes datos: dieciocho madres indicaron la intención y el daño usando una regla lineal de intención más daño; diez madres usaron una regla de accidente-configurado y descontaron el daño, cuando apareado con la información implicaba un accidente, y no cuando apareado con la información implicaba un intento de malicia.

Finalmente, cuatro madres basaron sus juicios además en el daño. Los niños cuyas madres usaron las reglas lineales o de accidente configurado tendieron a usar estas mismas reglas. Similarmente, los niños cuyas madres atendieron además al daño tendieron a considerar la misma regla. Demostrándose en esta investigación que los niños modificaron sus elecciones en la dirección de un modelo, ya que la similitud entre las reglas usadas por las madres y sus hijos fueron notables.

Asimismo, en Canadá se encontró un experimento realizado por Walker (1988), en relación a los prerrequisitos cognitivos y toma de perspectiva para el desarrollo moral. Este estudio examinó la propuesta de probar la estimulación del desarrollo moral de la etapa tres de acuerdo a Kohlberg, como una función de la adquisición de prerrequisitos hipotéticos en el desarrollo cognitivo y toma de perspectiva. Después de fijar la etapa de desarrollo en cada dominio de razonamiento, los niños desde el cuarto hasta el séptimo grado se les expusieron razonamientos morales de la etapa tres en una situación breve de juego. Se siguió este tratamiento por un posttest de razonamiento moral, tres se encontraron sólo en aquellos niños que habían adquirido los prerrequisitos hipotéticos de "principios de operaciones formales" y la "Toma de perspectiva de la etapa tres" de manera que se confirmó la propuesta de Kohlberg y se implicó la relevancia de estos prerrequisitos para la eficacia de programas para la educación moral.

En España, Turiel (1985) por su parte ofreció una explicación alternativa del desarrollo socio-moral. Este autor no comparte la idea de que para el niño pequeño lo "bueno" y lo "malo" se define por la obediencia, el castigo o la conformidad ante el adulto. Según Turiel, el niño participa desde muy pequeño en relaciones e interacciones sociales que son cualitativamente diferentes entre sí: algunas de éstas tienen efectos directos en el bienestar, la integridad o en los

derechos de las personas, por ejemplo: actos como pegar a alguien, impedirle el acceso a recursos de primera necesidad, etc. Mientras que otras carecen de consecuencias intrínsecas a la acción y cobran significado en un contexto social determinado, por ejemplo: la forma de saludar, de vestir, etc., y su función puede ser coordinar las acciones de los individuos que participan en ese sistema social como: levantar la mano para hablar; conducir por el lado derecho o izquierdo de la carretera, etc. De acuerdo a Turiel, los niños construyen desde el principio sistemas o dominios conceptuales diferentes, uno relativo a la organización social y a las normas convencionales, y el otro a los conceptos morales y de justicia. Estos últimos nacen de factores intrínsecos a la acción cuya comprensión da lugar a juicios prescriptivos acerca de cómo deben comportarse las personas.

Nucci y Turiel (1978) y Dodsworth-Rugani (1982), entre otros, encontraron que los niños consideran las normas socio-convencionales, por ejemplo: no salir del aula sin permiso, como susceptibles de cambio, relativas a un contexto determinado y consensuales, mientras que las normas de carácter moral, por ejemplo: no pegarse, son evaluadas de acuerdo con factores intrínsecos al acto ("hacer daño a otro") y su legitimación no depende ni del consenso ni de un sistema social determinado, sino de la necesidad de preservar el bienestar de las personas. Estos resultados contradicen la idea de un razonamiento social temprano indiferenciado, orientado hacia los rasgos externos de las acciones (como el castigo) y, por tanto, de una heteronomía moral como característica fundamental del pensamiento infantil.

En la URSS, Abramenkova (1988), toma un componente del comportamiento moral que es la actitud humana hacia los compañeros y en el curso de sus dos experimentos con preescolares, encontró que resulta mejor cuando los niños están ocupados o comprometidos en la actividad unida en el juego. Esta

autora afirma que el sexo tanto como la edad son variables cruciales. En el juego de cooperación encontró que existe una influencia mayor en niños que en niñas.

Las investigaciones de Bozhovich y de Zosimovskii (1979) acerca del desarrollo de la personalidad del niño y del desarrollo moral respectivamente, han detallado las etapas a través de las cuales pasan los niños. La estructura de la personalidad se juzga que ocurre a través del ciclo de la vida pero, en el desarrollo del niño sobre todo y más visiblemente alrededor de los tres y siete años, Leont'ev (1979) y Davidov (1977) han discutido las actividades principales de estas etapas las cuales son: el juego en el periodo preescolar, el estudio de los siete a los once años y la actividad social de los once a los quince años. El desarrollo moral procede diferentemente en cada uno de estos periodos.

Durante el periodo preescolar, por ejemplo, el niño pasa de la etapa del "comportamiento moral por imitación" en la cual las acciones morales se ven comprometidas sólo porque son similares a las de la gente por quien el niño siente afinidad, al comportamiento que se gobierna por las reglas, porque éstas se entienden; aquí los niños interactúan socialmente con otros y es por este medio que el niño viene a interiorizar los preceptos. Asimismo el desarrollo moral también avanza a través del juego, que es la actividad principal en este periodo. Consideran que la observancia de las reglas del juego es uno de los medios para la asimilación práctica de las normas morales y modelos de comportamiento.

Subbotin (1979), realizó un experimento con relación a la trampa con niños preescolares, tomando en cuenta las normas morales en el juego "creando un conflicto moral", y concluyó que la eliminación del control social, redujo significativamente el número de niños que se adhirieron a las normas morales. La mayoría de los niños más grandes fueron capaces de llevar a cabo un acto moral desinteresado.

Yañobson y Pocherevina (1982), trabajaron sobre el proceso de asimilación que presentan los niños escolares en relación a su conducta moral. En sus experimentos manejaron "el bien" y "el mal" en comparación con un modelo. Concluyeron que estos modelos funcionaron mejor cuando fueron representados en forma polarizada (bueno-malo), es decir, que fueron personificados por héroes o ejemplificaron las características conductuales con las cuales se identificaron los niños. Es necesario, sin embargo, evaluar su comportamiento en términos de sí mismo ya que no es suficiente juzgar actos aislados en bases individuales.

Zapozheta (1985, p. 88), después de realizar sus investigaciones afirma que: "la cualidad básica de la moral (los principios humanitarios, sus sentimientos y sus relaciones sociales, de colectivismo y amor por la patria), está establecida y desarrollada en los primeros años de vida, antes de que el niño ingrese a la escuela.

"La cualidad moral en el niño no es innata, pero está desarrollada en las condiciones de vida y educación. La educación moral es de tanto en la familia como en las instituciones públicas preescolares".

CAPITULO 4 INVESTIGACION

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION

4.2 METODO

4.3 RESULTADOS

CAPITULO 4 INVESTIGACION

En los capítulos precedentes se revisaron diversos enfoques relacionados con el comportamiento moral infantil y con los procesos (sociales, afectivos, intelectuales) involucrados en su desarrollo.

Vimos que el grupo social ejerce una gran influencia en la adquisición y control del comportamiento moral en el niño, lo cual va estrechamente ligado a su socialización y ajuste al grupo de pertenencia. Las teorías del aprendizaje social enfatizan el papel que tienen la imitación y el reforzamiento en el establecimiento de modelos de comportamiento prosociales, donde los padres son los agentes de socialización más influyentes.

A su vez, desde una postura psicoanalítica, se vincula el desarrollo de la moral con un proceso de identificación con el padre, que es resultado de una crisis edípica y donde el ego es el centro del control y organización.

Desde el punto de vista cognoscitivo, que es el que adoptamos en el desarrollo de la investigación de tesis que se presentará a continuación, se analizó y contrastó el trabajo de autores como Piaget y Kohlberg. En este enfoque, se plantea que el desarrollo moral se lleva a cabo en etapas progresivas estrechamente vinculadas con las del desarrollo intelectual, en donde el niño parte de un estado "amoral" y progresivamente va construyendo esquemas conceptuales propios de una moral heterónoma inmadura, preconvencional, (según la denominación de los diversos autores) para lograr posteriormente llegar a una moral autónoma, madura, basada en principios éticos. Así cuando el desarrollo intelectual llega a su nivel de madurez, se espera que lleve aparejado un desarrollo moral también maduro. Esta postura de tipo estructural o constructivista, se centra en el estudio del desarrollo del razonamiento o juicio moral en el individuo, utilizando el método clínico mediante la

presentación de historias que plantean dilemas a los sujetos. A partir de este enfoque cognoscitivo, tal como revisamos en el capítulo dos, se generó un vasto y fructífero conjunto de investigaciones, conducidas con poblaciones de diversas naciones del mundo.

No obstante, que parte del trabajo de Kohlberg se realizó con poblaciones de adolescentes de nuestro país, los investigadores mexicanos se han preocupado poco, o no han dado la importancia debida al estudio del comportamiento y en general del desarrollo moral, así como por conocer cuáles son los juicios morales que comúnmente damos tanto los niños como los adultos.

Lo anterior, fué uno de los principales factores que motivaron la realización de la presente investigación, en la que se presentaron dilemas morales a niños en edad preescolar. Dichos dilemas fueron similares a los utilizados por Piaget (1974), Kohlberg (1982) y Gordon (1978), ya descritos anteriormente.

Esta tesis se realizó en parte, con el fin de verificar la validez de los postulados de las teorías antes mencionadas, estudiando una población diferente (preescolares mexicanos), las que dieron origen a la creación de los enfoques cognoscitivos analizados anteriormente.

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION.

De acuerdo a lo visto en los capítulos precedentes, la tesis se centró principalmente a confirmar si:

- El niño realmente imita las conductas morales y adquiere las normas morales de los adultos.*
- El niño mexicano manifiesta sus juicios morales de la misma forma que los niños de otros países.*
- El niño emite juicios morales propios del estadio de la moral heterónoma, inmadura o preconventional.*
- Las madres de los niños en edad preescolar emiten juicios propios de la moral autónoma, madura, convencional ó postconvencional.*

Por lo anterior, la pregunta central de investigación en esta tesis fue:

¿Un grupo de niños preescolares mexicanos de nivel socioeconómico bajo y sus respectivas madres, manifiestan juicios morales heterónomos (inmaduros o preconventionales) o autónomos (maduros, convencionales o postconvencionales), considerando las categorías de justicia inmanente, realismo moral, castigo y responsabilidad.

Asimismo, consideramos que esta tesis da la pauta para llevar a cabo investigaciones posteriores y así, llegar a tener una conceptualización más amplia de la moral infantil, sobre todo desde sus inicios. Con este propósito, este trabajo se abocó de manera relevante a instrumentar la estrategia de presentación de dilemas morales elaborada por Piaget y apoyada por Kohlberg (1982) y Gordon (1979).

De acuerdo a lo anterior, se consideró necesario presentar diversos dilemas morales a niños mexicanos en edad preescolar, así como a sus respectivas madres, esperando dieran ciertas respuestas o juicio morales de acuerdo

a su nivel de desarrollo intelectual, educación moral, ambiente cultural y a su medio socioeconómico. En concordancia con la revisión de la literatura antes mencionada, también se consideraron diversas categorías propuestas por Gordon (1979), las cuales son: justicia inmanente, realismo moral, castigo y responsabilidad. Asimismo, se buscó ubicar a los sujetos tanto dentro de los estadios propuestos por Piaget y Kohlberg.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION:

Los objetivos propuestos en este trabajo fueron los siguientes:

a) Determinar si una población de niños preescolares de nivel socioeconómico medio bajo, emiten juicios morales propios del estadio de la moral heterónoma propuestos por Piaget (1962), nivel preconvencional por Kohlberg (1964), así como respuestas inmaduras de acuerdo a la clasificación de Gordon (1978).

b) Comprobar si los juicios morales emitidos por los niños son similares a los de sus madres.

c) Determinar si una población de madres de niños preescolares de nivel socioeconómico medio bajo, emiten juicios morales propios del estadio de la moral autónoma propuesto por Piaget, nivel convencional o postconvencional por Kohlberg, así como respuestas maduras de acuerdo a la clasificación de Gordon.

METODO:

El método que se utilizó en esta investigación fue el siguiente:

1.-Sujetos:

De los cuatro grupos de tercer año que existen en el Jardín de Niños oficial "República de Argentina", se eligió uno al azar con veintitrés niños de cinco años de edad, los cuales asisten al turno vespertino, así como a sus respectivas madres.

El plantel educativo se encuentra ubicado en la Colonia Tlalpan, al sur de la Ciudad de México. Considerando la ubicación de la escuela, así

como las características de las familias de los pequeños en donde se incluyen la ocupación, ingresos, escolaridad, etc., de los padres, el nivel socioeconómico de la muestra es medio bajo.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

ESCENARIO:

Como ya se mencionó en el método, la investigación fue llevada a cabo en un jardín de niños, específicamente en dos aulas del mismo facilidades para tal efecto.

DISEÑO:

El diseño empleado en esta investigación fue de tipo descriptivo de acuerdo a Leacc y Michael (1977).

Dado que se buscó analizar factualmente el tipo de juicios morales emitidos por una población de niños prescolares y de sus madres, para obtener una descripción sistemática y válida en el área de la conducta moral sin recurrir a una intervención experimental.

LAS VARIABLES:

Las variables observadas en este trabajo fueron las siguientes:

1.- Variables independientes atributivas: Llamadas así porque no son manipulables, en este caso porque son características humanas (Kerlinger, 1975), como son principalmente, el nivel del desarrollo cognoscitivo, el modelo de educación moral en la familia así como, la edad, inteligencia, sexo, educación, actitudes, etc.

2.- *Variable dependientes:* Se determinó como las respuestas o juicios morales emitidos por los sujetos explorados de acuerdo a la teoría piagetiana, mediante la presentación de dilemas morales.

INSTRUMENTOS:

El instrumento utilizado, fué un cuestionario similar a los propuestos por Piaget, Kohlberg y Gordon, en donde se presentan ocho situaciones catalogadas como dilemas morales, las cuales fueron intercaladas de acuerdo a las categorías implementadas por Gordon (ob. cit.), como se muestra en la siguiente tabla. Dichas categorías se definen y explica en la página 58.

REACTIVO	CATEGORÍA
1-5	JUSTICIA INMANENTE
2-6	REALISMO MORAL
5-7	CASTIGO
4-8	RESPONSABILIDAD

El cuestionario, fue adaptado de tal manera, que hubiera uno para los niños, con un lenguaje sencillo y otro para sus madres.

Con el fin de estimular más la comprensión de los niños, considerando su corta edad, les fueron presentados una serie de dibujos en donde se observa la acción principal de cada uno de los reactivos o dilemas. (Remitirse al apéndice B).

PROCEDIMIENTO

El procedimiento que se siguió se enumera a continuación:

1.- Se citó tanto a los padres de familia como a la educadora del grupo, con el fin de solicitar su cooperación y participación durante la aplicación de los cuestionarios.

2.- Se elaboró un calendario de citas, y se les dio su fecha y horario a cada una de las madres.

3.- Instrucciones y administración del instrumento:

El cuestionario fue leído por las experimentadoras tanto a los niños como a sus madres, (ver apéndice A). Esto se llevó a cabo después de haber establecido un cierto rapport con ellos. Antes de decirles las instrucciones se les sugirió que en el caso de no comprender las preguntas, se les repetiría la historia (dilema).

Las instrucciones se dieron como sigue:

A. a las madres.- "Le voy a contar unas historias y después, usted me contestará unas preguntas acerca de ellas".

B. A los niños.- "¿A ti te gustan los cuentos?, te voy a contar unos que tengo aquí, fíjate bien. Ahora me vas a contestar unas preguntas"

4. Después de haber realizado la aplicación del cuestionario, se anotaron literalmente cada una de las respuestas dadas en hojas que se enumeraron del uno al ocho.

5. Duración.- El número de sesiones para la aplicación del cuestionario fue un total de veintiseis, aproximadamente de quince a treinta minutos cada una. Esto se debió a la comprensión rápida o lenta de cada niño del cuestionario y como se mencionó anteriormente para los niños se ilustró con un

dibujo por dilema para su mejor comprensión, ver apéndice B. Las sesiones concluyeron aproximadamente en diez días; llevándose a cabo en el turno vespertino de las 14:30 a las 17:00 horas.

8. Una vez obtenidos todos los datos de la población muestral, se procedió a clasificar cada tipo de respuesta. Por su afinidad, se conjuntó la clasificación de Gordon y Piaget en respuestas inmaduras o heterónomas y en respuestas maduras o autónomas, considerándose entre ambas como equivalentes. Por otro lado, las respuestas no comprendidas o no contestadas se incluyeron como otra categoría en las tablas de respuesta. Siguiendo a Rusch (1987, p. 349), se puede decir que "el estadio 1 de Kohlberg es similar al estadio heterónimo de Piaget, y el estadio 2 de Kohlberg es similar al estadio autónomo piagetiano", aún cuando ya vimos en el capítulo dos de que cada uno enfatiza aspectos diferentes en cuanto a la explicación que dan los sujetos.

En la página siguiente se presenta una tabla donde se ejemplifican las teorías en cuestión.

**SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LAS TEORIAS MAS RELEVANTES
SOBRE EL DESARROLLO**

PIAGET	GORDON	KONLBERG
Estadio 1 MORAL HETERONOMIA	Nivel 1 RESPUESTA INMADURA	Estadio 1 NIVEL PRECONVENCIONAL
Estadio 2 MORAL AUTONOMIA	Nivel 2 RESPUESTA MADURA	Estadio 2 NIVEL CONVENCIONAL
		Estadio 3 NIVEL POSTCONVENCIONAL

RESULTADOS

Después de la aplicación de los instrumentos, y por el tipo de diseño utilizado en esta investigación, las respuestas obtenidas por el total de la muestra se analizaron estadísticamente por la prueba Chi cuadrada (Siegal, 1988), con el fin de verificar si existían diferencias significativas entre las respuestas dadas tanto por las madres como por sus hijos en las diferentes categorías estudiadas.

Los datos o tipos de respuesta fueron, en primer lugar, manejados en frecuencias y porcentajes, los cuales se vaciaron en tablas específicas de la siguiente manera:

- Por cada reactivo o dilema, considerando respuestas maduras, inmaduras y no comprendidas o no contestadas, diferenciando las respuestas dadas por las madres y por sus hijos.

- Por cada categoría de respuesta, como son justicia inmanente, realismo moral, castigo y responsabilidad, considerando respuestas maduras, inmaduras y no comprendidas o no contestadas, diferenciando también las respuestas dadas por las madres de las de sus hijos.

- En forma global, contemplando los resultados de los instrumentos en su conjunto, anotando, también como en las anteriores, las respuestas maduras, inmaduras y no comprendidas o no contestadas, tanto con las respuestas dadas por las madres como por sus hijos.

Enseguida, se presentan dichas tablas, incluyendo en cada una, los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba Chi cuadrada, así como, describiendo brevemente los datos arrojados.

TABLA No. 1

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA
MADRE/HIJO PARA EL REACTIVO No. 1 a.**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 17	F 5	F 4
	N 65	N 19	N 15
HIJOS	F 12	F 7	F 7
	N 48	N 26	N 26

$\chi^2 = 1.88$ gl = 4 $p < 0.25$ N.S.

En este primer reactivo podemos observar que no hay diferencia significativa en las respuestas entre madres e hijos en las categorías trabajadas. Sin embargo las frecuencias mayores se agrupan en la categoría de respuestas maduras.

TABLA No. 2

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA
INMADURA PARA EL REACTIVO NO. 1a.**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	20	12	11
PORCENTAJE	56	28	21

$$\chi^2 = 11.7 \quad gl = 2 \quad p < 0.01$$

En esta tabla de datos globales se pueden observar una mayor frecuencia y porcentaje en las respuestas maduras y una distribución similar en las categorías de respuesta inmadura y no contestada o no comprendida. La diferencia resultó significativa.

TABLA No. 3

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA

MADRE/HIJO PARA EL REACTIVO No. 16.

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 22	F 2	F 2
	N 84	N 7	N 7
HIJOS	F 10	F 6	F 10
	N 30	N 25	N 30

$\chi^2 = 11.82$

gl = 4

$p < 0.02$

Como podemos observar en esta tabla las diferencias son significativas a favor de las respuestas maduras de las madres; aunque se observa que en el caso de los hijos, las frecuencias mayores se encuentran en igual medida en respuestas maduras y no contestadas.

TABLA No. 4

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTAS MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 16.**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	52	8	12
PORCENTAJE	62	15	25

$\chi^2 = 10.1$

$gl = 2 \quad p < .001$

Aquí se observa una marcada diferencia entre los porcentajes de las categorías de respuesta. En las respuestas maduras el porcentaje fue mayor; sin embargo, hay un alto índice en la categoría de no contestó o no comprendió lo cual nos dice que es un reactivo difícil de entender.

TABLA No. 5

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA

MADRE/ HIJO PARA EL REACTIVO No. 2

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 24	F 2	F 0
	N 92	N 7	N 0
HIJOS	F 9	F 12	F 5
	N 34	N 48	N 10

$\chi^2 = 16.5 \quad gl = 4 \quad p < .001$

En esta se observa una discrepancia mayor entre las respuestas maduras de las madres e inmaduras de los hijos, que es donde se concentran respectivamente las frecuencias más altas para ambos grupos.

TABLA No. 6

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 2**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	55	14	5
PORCENTAJE	65	27	18

$$\chi^2 = 25.52 \quad gl = 2 \quad p < .001$$

Como podemos observar en este reactivo existe una diferencia significativa a favor de las respuestas maduras en comparación a las inmaduras, y a las que los sujetos no comprendieron o no contestaron.

TABLA No. 7

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA

MADRE/HIJO PARA EL REACTIVO No. 8

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 26	F 0	F 0
	N 100	N 0	N 0
HIJOS	F 10	F 10	F 0
	N 30	N 61	N 0

$$\chi^2 = 15 \text{ gl} = 4 \text{ p} < .001$$

En este reactivo se obtuvo un porcentaje del 100% de respuesta en la categoría madura por parte de las madres, notándose que la mayor frecuencia para los hijos se ubica en la categoría inmadura. Este reactivo es muy comprensible para la población estudiada, ya que fue contestado por todos sin ambigüedad.

TABLA No. 8

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/

INMADURA PARA EL REACTIVO No. 5.

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	58	18	0
PORCENTAJE	69	31	0

$\chi^2 = 58.4$ $gl = 2$ $p < .001$

En esta tabla notamos una diferencia significativa entre las categorías de respuesta madura e inmadura a favor de la primera. Este reactivo fue comprendido y contestado por toda la muestra, como ya se observó en la tabla anterior.

TABLA No. 8

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA

MADRE/HIJO PARA EL REACTIVO No. 4

CATEGORÍA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 17	F 9	F 0
	N 85	N 54	N 0
HIJOS	F 7	F 10	F 0
	N 20	N 75	N 0

$$\chi^2 = 7.4 \quad gl = 4 \quad p < 0.02$$

Podemos observar que el mayor porcentaje de respuestas maduras las dieron las madres y las inmaduras los hijos como era esperado.

TABLA No. 18

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 4**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	24	28	8
PORCENTAJE	47	55	8

$$\chi^2 = 28.4 \text{ gl} = 2 \text{ p} < .001$$

Como se puede observar existe un mayor porcentaje de respuestas inmaduras que maduras, conjuntando las respuestas de madres e hijos.

TABLA No. 11

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA

MADRE/ HIJO PARA EL REACTIVO No. 5 a

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 16	F 7	F 8
	N 61	N 20	N 11
HIJOS	F 8	F 15	F 10
	N 11	N 50	N 30

$\chi^2 = 14.44 \text{ gl} = 4 \text{ p} < .001$

En esta distribución la variación fue bastante entre las categorías de respuesta. Como se puede ver la diferencia de porcentajes entre las respuestas maduras en madres e inmaduras en hijos no fue muy considerable. También se aprecian muchas respuestas en la categoría de no contestó o no comprendió.

TABLA No. 12

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 5 a.**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	10	20	15
PORCENTAJE	33	33	33

$$\chi^2 = 1.64 \text{ gl} = 2 \text{ p} < 0.50 \text{ N. S.}$$

En este reactivo se obtuvieron porcentajes similares tanto en la categoría de respuesta inmadura y madura en madres e hijos. Y las diferencias estadísticas no fueron significativas.

También podemos observar que este fue un reactivo difícil de contestar o comprender.

TABLA No. 15

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA

MADRE/ HIJO PARA EL REACTIVO no. 56.

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 21	F 5	F 2
	% 88	% 11	% 7
HIJOS	F 5	F 12	F 9
	% 19	% 46	% 34

$$\chi^2 = 19.68 \text{ gl} = 4 \text{ p} < .001$$

En esta tabla se observan diferencias significativas entre las categorías madura en las madres e inmadura en los hijos como era esperado, aunque también se obtuvieron muchas respuestas no comprendidas o no contestadas.

TABLA No. 14

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 56.**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	20	15	11
PORCENTAJE	58	28	22

$$\chi^2 = 8.98 \text{ gl} = 2 \text{ p} < 0.05$$

Aquí podemos ver que se dieron respuestas en las tres categorías, pero el mayor porcentaje se presentó en la categoría madura. Se aprecia que fue un reactivo difícil de comprender o contestar.

TABLA No. 15

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA MADRE/

HUJO PARA EL REACTIVO No. 6

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 25	F 2	F 1
	N 88	N 7	N 5
HUJOS	F 8	N 15	N 5
	N 38	N 58	N 19

$$\chi^2 = 17.8 \text{ gl} = 4 \text{ p} < .001$$

En este reactivo observamos que las respuestas se encuentran repartidas en las tres categorías; pero sigue predominando la diferencia entre las respuestas maduras de las madres e inmaduras de los hijos.

TABLA No. 16

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 8**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	51	15	6
PORCENTAJE	58	20	12

$$\chi^2 = 18.4 \text{ gl} = 2 \text{ } p < .001$$

Se observa que la mayor frecuencia de respuestas cayeron en la categoría madura en general y una mínima parte de la muestra no comprendió o no contestó.

TABLA No. 17

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA MADRE/ NIJO

PARA EL REACTIVO No. 7

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 25	F 1	F 0
	N 98	N 5	N 0
NIJOS	F 5	F 29	F 1
	N 19	N 76	N 5

$$\chi^2 = 31.2 \text{ gl} = 4 \text{ p} < .001$$

En este reactivo la mayor frecuencia de respuestas se presentó en la categoría madura en el caso de las madres, y la mayoría de los niños dieron respuestas inmaduras como era esperado, aunque algunos dieron respuestas maduras y un solo niño no comprendió.

TABLA No. 18

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 7**

CATEGORIAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	59	21	1
PORCENTAJE	59	48	1

$$\chi^2 = 25.59 \text{ gl} = 2 \text{ p} < .001$$

En esta distribución observamos una diferencia significativa, tanto en las respuestas maduras dadas por las madres, como las inmaduras dadas por los hijos.

TABLA No. 10

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPOS DE RESPUESTA MADRE/HIJO
PARA EL REACTIVO No. 8**

CATEGORIA DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 14	F 12	F 0
	N 55	N 46	N 0
HIJOS	F 1	F 25	F 0
	N 5	N 96	N 0

$$\chi^2 = 15.6 \quad gl = 4 \quad p < .001$$

En este reactivo se obtuvieron respuestas maduras e inmaduras por parte de las madres casi en la misma proporción; sin embargo los niños si tuvieron la mayor frecuencia de respuestas inmaduras. Toda la población logró comprender el reactivo.

TABLA No. 20**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR TIPO DE RESPUESTA MADURA/
INMADURA PARA EL REACTIVO No. 8****CATEGORIAS DE RESPUESTA**

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
FRECUENCIA	15	57	8
PORCENTAJE	20	71	8

$$\chi^2 = 48.83 \quad gl = 2 \quad p < .001$$

En esta tabla se aprecia una diferencia significativa entre las categorías de respuesta madura e inmadura en contraste de los casos anteriores. Aquí predominaron las respuestas inmaduras, ya que casi la mitad de las madres las presentaron.

TABLA No. 21

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PARA LA CATEGORÍA DE JUSTICIA
 INMANENTE Y TIPOS DE RESPUESTA MADURA/ INMADURA (REACTIVOS:
 1a, 1b, 5a, 5b.)

CATEGORÍAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 76	F 17	F 11
	N 75	N 16	N 10
HIJOS	F 38	N 38	F 36
	N 28	N 36	N 34

$$\chi^2 = 41 \text{ gl} = 4 \text{ p} = .001$$

En esta tabla global podemos ver que hubo diferencias significativas para la categoría de justicia inmanente ya que la mayoría de las frecuencias de respuesta se encuentran en las maduras en el caso de las madres.

Las respuestas de los hijos se distribuyen de manera similar en las tres categorías. Observamos claramente que fueron los reactivos más difíciles de comprender, sobre todo por parte de los niños.

TABLA No. 22

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PARA LA CATEGORÍA REALISMO MORAL Y TIPOS DE RESPUESTA MADURA/ INMADURA (REACTIVOS 2 y 6)

CATEGORÍAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 47	F 4	F 1
	% 90	% 7.6	% 1.9
HIJOS	F 17	F 25	F 10
	% 32	% 48	% 19.2

$$\chi^2 = 56.4 \quad gl = 4 \quad p .001$$

En la categoría de realismo moral existen diferencias significativas entre las respuestas maduras de las madres e inmaduras de los hijos, a pesar de que éstos últimos dieron respuestas en porcentajes de mayor a menor de la siguiente manera: En primer lugar respuestas maduras, en 2o. inmaduras y en 3o. no comprendidas o no contestadas.

TABLA No. 25

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PARA LA CATEGORÍA CASTIGO Y TIPOS DE RESPUESTA MADURA/ INMADURA (REACTIVOS 5,7).

CATEGORÍAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 51	F 1	F 0
	% 98	% 1.9	% 0
NIJOS	F 15	F 38	F 1
	% 28	% 69	% 1.9

$$\chi^2 = 55.1 \quad gl = 4 \quad p < .001$$

En la categoría de castigo, podemos apreciar que los reactivos fueron fáciles de comprender para las madres, ya que dieron 98% de respuestas maduras; sin embargo aunque la mayoría de los niños las dieron inmaduras, algunos emitieron maduras y sólo uno no comprendió o no contestó.

TABLA No. 24

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PARA LA CATEGORÍA RESPONSABILIDAD Y TIPOS DE RESPUESTA MADURA/ INMADURA (REACTIVOS 4 Y 8).

CATEGORÍAS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 51	F 21	F 0
	% 58	% 48	% 0
HIJOS	F 8	F 44	F 8
	% 15	% 84	% 0

$\chi^2 = 21.4$ $gl = 4$ $p < .001$

La categoría de responsabilidad fue la única contestada y comprendida por todos los sujetos. Se observan diferencias significativas entre las respuestas maduras en las madres e inmaduras en los hijos.

TABLA No. 25

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES GLOBALES POR TIPOS DE RESPUESTA

MADURA/ INMADURA EN MADRES/ HIJOS.

TIPOS DE RESPUESTA

	MADURA	INMADURA	NO CONTESTO
MADRES	F 285 N 70	F 45 N 18.5	F 12 N 4.8
HIJOS	F 70 N 28	F 145 N 55	F 47 N 18

$$\chi^2 = 148.8 \quad gl = 4 \quad p < .001$$

En esta tabla que recoge datos globales del instrumento, las respuestas maduras de las madres fueron las de mayor frecuencia, así como las inmaduras de los hijos. Pero en general las respuestas se ubicaron en las 3 categorías y para las dos poblaciones.

CONCLUSIONES Y DISCUSION

Después de haber llevado a cabo la investigación, se concluye, en primer lugar, que las respuestas que se obtuvieron en el grupo de la muestra, tanto de los niños como de sus madres corresponden a las categorías propuestas por Gordon (maduras/ inmaduras), así como, con las del modelo piagetiano (autónomas/heterónomas). Es posible afirmar que el tipo de respuesta o los juicios morales emitidos por dicha muestra son similares a las dadas por las poblaciones estudiadas en otros países por los autores mencionados.

También se encontró en este trabajo que el grupo de las madres emitieron mayor cantidad de respuestas maduras que sus hijos, lo cual confirma la hipótesis planteada en esta tesis, en concordancia con los supuestos teóricos de los enfoques revisados. A partir de los resultados obtenidos, consideramos que se apoya la idea de una progresión en el desarrollo de la moral en el ser humano, que de un estado heterónimo paulatinamente llega a uno autónomo, en respuesta tanto a su creciente madurez intelectual como en estrecha relación con su medio cultural y social.

A pesar de que la mayor parte de las respuestas de los niños ante los dilemas morales puedan catalogarse como inmaduras o heterónomas (55%), y que existe una diferencia significativa entre los dos grupos (madres-hijos), estos niños emitieron una cantidad considerable de respuestas maduras o autónomas (26%), lo que es sorprendente, dado que la población de niños se encuentra en edad preescolar, en la que es difícil esperar la aparición de respuestas maduras que son propias de la moral autónoma. Considerando estos datos, se postula que es posible que este tipo de respuestas pueda darse antes de lo planteado por Piaget y Gordon. O bien que se observa el efecto descrito por Kohlberg, quien plantea que un sujeto puede dar respuestas que se ubiquen en

diversos niveles, aún cuando haya preponderancia de respuestas en uno de ellos.

En el caso de la emisión coincidente de juicios morales considerados maduros en madre-hijo, se observó una estrecha relación entre el contenido de ambos. Esto concuerda en parte, con lo postulado por diversos autores en torno al papel que tienen los padres en la conformación de las normas y valores morales de sus hijos.

Considerando las diferentes categorías analizadas, como son: justicia inmanente, realismo moral, castigo y responsabilidad, se encontraron diferencias significativas en la proporción de los tres tipos de respuestas dadas por las madres e hijos en cada una de ellas. Las diferencias más relevantes fueron las siguientes:

En la categoría de justicia inmanente, pudimos observar que un 75% de las madres emitieron respuestas maduras, un 16% inmaduras y un 10% no comprendieron o no contestaron a la presentación de los reactivos (dilemas) correspondientes.

En lo referente a las respuestas dadas por los niños en esta categoría, solamente un 20% las dieron maduras, un 36% inmaduras (separadas) y un 34% no contestaron o no comprendieron.

Es notable en este caso la cantidad de sujetos que no contestaron o no comprendieron. Por lo que deduce que esta categoría es una de las más difíciles de comprender en contraste con las demás categorías.

Dentro de la categoría de realismo moral, encontramos que la mayor parte del grupo de las madres emitieron juicios autónomos o maduros (90%), y una mínima parte las dieron inmaduras. En este caso únicamente una madre no comprendió. En el grupo de los niños solamente el 40% dieron sus respuestas inmaduras o heterónomas, en contraste con un 32% que fueron autónomas

o maduras, lo que nos indica una cantidad considerable de respuestas no esperadas. En este caso el 18.2% no comprendieron los reactivos correspondientes a esta categoría.

La siguiente categoría llamada de castigo fue una de las que se acercaron más a lo propuesto por los autores antes mencionados ya que el 88% del grupo de las madres dieron sus respuestas maduras o autónomas como era esperado y la mayoría del grupo de los niños la dieron inmaduras, en este caso un 89%. Aunque como vimos en las categorías anteriores que también hubieron respuestas en los otros dos tipos de respuesta. En esta categoría el 28% de los niños también emitieron respuestas maduras o autónomas y el 1.9% no comprendió o no contestó.

Dentro de la última categoría llamada de responsabilidad, encontramos que la mayoría de las respuestas inmaduras o heterónomas ciertamente fueron dadas por el grupo de los niños (84%), pero el 15% las dieron maduras o autónomas. En contraste con las que emitieron las madres un 59% de respuestas esperadas (autónomas) y un considerable 48% de respuestas inmaduras o heterónomas. Esta categoría fue la única que fue comprendida o contestada por toda la muestra, sin embargo, representó un dilema difícil para ambos grupos de sujetos. Lo anterior confirma nuevamente que es posible que algunas respuestas propias de la moral autónoma se presenten antes de lo planteado por los investigadores revisados. Esto, indica también que posiblemente en algunas áreas del comportamiento moral el sujeto alcanza más fácilmente una moralidad autónoma, en contraste con otras que les plantean mayores conflictos.

Los hallazgos anteriores, concuerdan con un modelo de periodos superpuestos del desarrollo intelectual (Labinowicz, 1982), donde se plantea que los niños están en constante transición, respondiendo a características propias de

más de un periodo. En múltiples casos, y dependiendo del contenido y estructura de la tarea a que se enfrentan los sujetos, no siempre funcionarán a toda su capacidad, pudiendo bajar a un nivel inferior de razonamiento, ó por el contrario, accediendo a etapas posteriores.

Además de lo anterior, también podemos decir que los factores socioculturales son de vital importancia para la mejor comprensión de diversas situaciones que plantean dilemas morales. Esto se confirma en esta investigación, dado que a pesar de que se trató de adecuar el lenguaje de los dilemas presentados a un formato lo más sencillo posible, apoyándolos con la presentación de dibujos, gran parte de la población infantil principalmente, o bien no logró comprender los reactivos, o no pudo resolver el conflicto planteado, emitiendo soluciones contradictorias o confusas.

Afirmamos que la presente investigación es un trabajo exploratorio pero de importancia, en primer término, por ser una de las primeras realizadas en México, sobre un tema que causa controversia entre los estudiosos del área, ya sea por la falta de información adecuada o por el problema de la educación moral no ha sido abordado de manera científica en el sistema educativo nacional, quedando relegado a una cuestión de tipo religioso o siendo omitida.

Como ya vimos en el marco teórico dentro de los primeros capítulos del presente trabajo de tesis, ha sido en otros países donde se han preocupado en menor o mayor medida, por hacer explícito un modelo pedagógico referido a la educación moral de niños y jóvenes. Este trabajo sería, tal vez, el comienzo de otras investigaciones en donde, a partir de delimitar la progresión en el desarrollo de la moralidad del niño mexicano, se vincule ésta con su desarrollo cognoscitivo y afectivo y se llegue a una propuesta integral en el área de la educación moral.

Por otro lado, se presentaron algunos factores limitantes en esta investigación que es importante aclarar: el tamaño de la muestra fue reducido, el nivel socioeconómico y la zona geográfica fueron específicas de un estrato social particular, por lo que no permitieron hacer extrapolaciones más amplias de los resultados.

Se sugiere para investigaciones posteriores, que sean retomadas las categorías manejadas en esta tesis con el fin de aplicarlas a una muestra mayor, así como comparar las respuestas dadas en diferentes niveles socioeconómicos y con poblaciones de diversos rangos de edad.

Asimismo, sería conveniente explorar el nivel de paralelismo existente entre el desarrollo cognoscitivo del escolar mexicano, tomando en cuenta diversas nociones y tareas, con el desarrollo del comportamiento moral, especialmente en lo tocante a la emisión de juicios morales como los estudiados en este trabajo.

Si el interés se centra en el estudio del niño mexicano, es importante profundizar en el modelo teórico propuesto por Kohlberg y contrastarlo con el piagetiano de manera específica, en lo que se refiere a los niveles propuestos en la etapa preconvencional y su correspondencia con la moral heterónoma piagetiana.

REFERENCIAS

- 1.- *Abramenkova, V.V. (1988). Joint activity in the development of a humane attitude toward preschool peers. Russian Text by Pedagogika Publishers. Vop. Psikhof. 3, 68-78.*
- 2.- *Addams, R. y Passman, R. (1977). Effects of intensities of punishment upon children's subsequent moral judgments of behavior. Developmental Psychology, 4, 400-412.*
- 3.- *Aguilar, R. (1965). La prueba Tardak aplicada a un grupo de esquizofrénicos mexicanos. (Tesis de maestría. Facultad de Psicología, U.N.A.M.).*
- 4.- *Ausubel, D.P. (1955). Relationship between shame and guilt in the socializing process. Psychological Review, 62, 378-398.*
- 5.- *Ausubel, D.P. (1983). El desarrollo infantil. Barcelona, España: Fontanella.*
- 6.- *See, H. (1978). El desarrollo del niño. México: Harla.*
- 7.- *See, H. (1987). El desarrollo de las personas en todas las etapas de la vida. México: Harla.*
- 8.- *Sodolov, A. (1979). Educational Psychology and moral education. Russian Text. Pedagogika Publishers. Vop. Psikhof. 3, 30-34.*
- 9.- *Castro, L. (1978). Diseño experimental sin estadística. México: Trillas.*
- 10.- *Delval, J. (1978). El niño como filósofo moral. Lecturas de Psicología del niño. Cap. 34, 303-314. Alianza Universidad: Texto Madrid.*
- 11.- *Duck, J. (1987). Adolescent Development and Behavior. New, Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.*

12.- Enesco, I. y Del Olmo, C. (1987, junio). La comprensión de normas sociales en niños de E.G.B. Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación. 10. ABCD, etc. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. 2-10.

13.- Gordon, I.J. (1978). *Cómo estudiar al niño en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

14.- Gottlieb, D. Taylor, S. y Ruderman, A. (1977). Cognitive bases of children's moral judgments. *Developmental Psychology*, 6, 547-558.

15.- Hardeman, M. y Peisach, E. (1980). Moral reasoning in early childhood: Preintentionality. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 109-119.

16.- Hoffman, M.L. (1978). Moral development. In P.H. Mussen (ed), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3a. Ed. New York: Wiley 2, 261-330.

17.- Hurlock, E.B. (1982). Desarrollo moral. *Desarrollo del Niño*. (p.p 418-442). México: McGraw-Hill.

18.- Isaac, S., y Michael, W. (1977). *Handbook in research and evaluation*. San Diego, Calif: Publishers.

19.- Kent, D.B. (1974). Survey schedule of rewards for children. *Psychological Reports*, 35, 287-295.

20.- Karlinger, N.F. (1975). *Investigación del Comportamiento (Técnica y Metodología)*. México: Interamericana.

21.- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralidad. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 10,

22.- Kurdek, L. (1974). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Journal of Genetic Psychology*, 24 3-28.

23.- Kurtines, W., and Greif, E.B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81, 453-478.

24.- Labinowicz, E. (1982) *Introducción a Piaget*. México: Fondo Interamericano.

25.- León, M. (1984). *Rules mothers and sons use to integrate intent and Damage Information in their moral judgments*. *Child Development* 55, 2108-2118.

26.- Lesser, S.G. (1981). *Desarrollo y educación moral*. Cap. 15. *La psicología en la práctica educativa*. (p.p. 571-578). México: Trillas.

27.- Levine, CH. (1985). *The current formulation of Kohlberg's Theory and a response to critics.*, *Human Development*. 28, 94-108.

28.- Mussen, P.H. (1985). *Handbook of Psychology*. Fourth edition. 4, 484-498.

29.- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo Moral y educación Moral*. México FCE

30.- Piaget, J. (1987). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.

31.- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño Barcelona, España: Fontanella*.

32.- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. México: S.E.P./ Ariel.

33.- Pocharevina, L.P. y Jacobson, S.G. (1982). *The role of subjective attitude toward ethical models in the regulation of preschooler's moral conduct*. Russian Text. By Pedagogika Publishers. Vop. Psikhof. 1, 48-49.

34.- Rubin, X. y Trotter, X. (1977). *Kohlberg's moral judgment scale: Some methodological considerations*. *Developmental Psychology*. 5, 555-558.

35.- Rychlak, J.F., TUAN, N.D. y SCHNEIDER "" W.E. (1974). *Formal disciplines revisited: Affective assessment and non specific transfer*. *Journal of Educational Psychology*. 66, 139-151.

36.- Schisler, M. y Mc'donald, S.R. op (1985). *Day care and children's conceptions of moral and social rules*. *Child Development*. 56 1081-1088.-

37.- Selman, R. y Byrne, D. (1974). *A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle child hood.* *Child Development.* 45, 885-888.

38.- Siegal, M. y Douglas, V. I. (1973). *Effects of training on the moral judgment of young children.* *Journal of Personality and Social Psychology.* 28 62-68.

39.- Siegal, S. (1980). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta.* México: Trillas.

40.- Subbotaki, E.V. (1978) *Shaping moral actions in children.* *Russian Text.* By Pedagogika Publishers. *Vop. Psikhol.* 5, 47-55.

41.- Subbotaki, E.V. (1984). *The moral development of the preschool child.* *Soviet Psychology.* 22, No. 3, 5-19.

42.- Surber, C. (1977). *Developmental processes in social inference: Averaging of intentions and consequences in moral judgment.* *Developmental Psychology.* 6 654-665.

43.- Tracy, J. y Cros, H. (1975). *Antecedentes of shift in moral judgment.* *Journal of Personality and Social Psychology.* 2, 238-244.

44.- Judge, J. (1983, Fall). *Moral development in the Soviet Union- A conceptual framework.* *Soviet Psychology.* 22, No. 1, 5-11.

45.- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social.* Madrid: Debate.

46.- Walker, L. (1980) *Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development.* *Child Development.* 51, 151-159.

47.- Wright, D. (1985). *The psychology of moral behaviour.* Great Britain: Penguin Books.

48.- Zapozheta, A.V. (1983, July). *Chapter VI. The moral education of preschool-age children.* *Principales of Preschool Pedagogy.* 25, 59-85.

APENDICE

"A"

CUESTIONARIOS

CUESTIONARIOS DE DILEMAS MORALES PARA NIÑOS

1.- Cuatro niños fueron a una juguetería y tres de ellos pensaron entrar y robar el juguete que más les gustara. Uno de los niños no quería y lo metieron a "fuerza"; el policía que cuidaba la tienda vió lo que estaban haciendo y agarró a los tres niños que querían robar y dejó libre al otro.

¿Crees tú que el niño habría sido capturado si su verdadero deseo hubiera sido robar juguetes como los demás? ¿Por qué se salvó este niño mientras que los otros tres fueron descubiertos?

2.- a) Juanito está en su habitación y su mamá lo llamó para cenar y cuando iba al comedor no se dió cuenta que detrás de la puerta había una charola con 15 tazas sobre silla, al empujar la puerta se cayó la silla y se rompieron las 15 tazas.

b) Enrique quiso tomar unos dulces de la alacena un día que su mamá no estaba, se subió a una silla y estiró su brazo, los dulces estaban muy arriba y al tratar de cogerlos golpeó una taza que se cayó y se rompió.

¿Quién se portó más mal Juan o Enrique?

¿Por qué?

3.- Cierta día unos niños jugaban fútbol en la calle, al aventar lejos la pelota uno de los niños entró en un jardín corriendo tras ella, y pisoteó algunas plantas y flores recién cultivadas.

¿Qué se le debe hacer al niño?

1) Obligarlo a pagar por lo que hizo, o comprar las plantas.

2) Pegarle para que no repita su acción;

3) Prohibirle que vuelva a jugar fútbol.

4.- Un niño aventó una piedra a la ventana de su escuela cuando estaba en recreo jugando con sus compañeros. El maestro salió enojado y les preguntó quién lo había roto y nadie contestó.

¿El maestro debe castigar a todos los niños o a ninguno?

¿Por qué?

5.- Había una vez dos amiguitos, a uno de ellos le dieron permiso de ir a jugar al parque, al otro no y se fue también a jugar; al atravesar la calle juntos un carro atropelló al niño que no pidió permiso.

¿Crees tú que si el niño hubiera pedido permiso no lo hubieran atropellado?

¿Por qué se salvó el niño que pidió permiso?

6.- a) Un día un niño que se llama Rodrigo al ver que su mamá no estaba tomó cinco lápices de ella y se los regaló a un amiguito que es pobre y los necesitaba.

b) Una niña llamada Lupita entró a una papelería y cuando vio que el vendedor estaba distraído tomó un lápiz que estaba encima del mostrador y se echó a correr.

¿Qué niño cometió el error más grave?

¿Por qué?

7.- Un niño estaba jugando en su cuarto. Su papá le dijo que no jugara con la pelota adentro de la casa porque podía romper algún cristal. Cuando su papá se fue el niño sacó la pelota y empezó a jugar y entonces la pelota rompió un cristal.

¿Qué se le debe hacer al niño?

1) Obligarlo a pagar por lo que hizo o que compre el vidrio.

2) Pegarle para que no repita su acción.

3) Prohibirle que vuelva a jugar con la pelota dentro de la casa.

8. - Había una vez cinco hermanos y un día estaban jugando donde había unos papeles importantes de su papá al igual que una taza de café. Su papá les dijo que no jugaran ahí porque podrían maltratar sus papeles. Apenas salió él, los niños siguieron jugando y uno de ellos volteó la taza del café sobre los papeles. Cuando entró el papá les preguntó quién había sido y ninguno contestó.

¿El papá debe castigar a todos los niños o a ninguno?

¿Por qué?

CUESTIONARIO DE DILEMAS MORALES (Para madres de familia)

1.- Un día 4 señoras se juntaron para ir de compras a la tienda, una de ellas les propuso que robaran lo que más les gustara y otra de ellas no estuvo de acuerdo con eso. Ya en la tienda el policía sorprendió a tres de ellas, menos a la que no estuvo de acuerdo.

¿Cree usted que si la verdadera intención de la señora fuera la de robar, hubiera sido sorprendida también?

¿Por qué se salvó esta señora mientras que las otras tres fueron sorprendidas?

2.- Una señora que fue al supermercado por estar distraída tiro con su carrito 15 refrescos y se rompieron.

Mientras en otro pasillo del mismo supermercado, una señora por querer robar un frasco de café, al intentar guardarlo en su bolsa se le resbaló y se rompió.

¿En cuál de los dos casos, qué señora cometió el error más grave?

¿Por qué?

3.- Certo día unos niños jugaban fut-bol en la calle.

Al arrojar lejos la pelota, uno de los niños entró en un jardín corriendo tras ella, y pisoteó algunas plantas y flores recién cultivadas.

¿Qué se le debe hacer al niño?

1) Obligarlo a pagar por lo que hizo, o comprar las plantas.

2) Pegarle para que no repita su acción;

3) Prohibirle que vuelva a jugar futbol.

4.- Un grupo de niños que se encontraban jugando en la calle, recogieron piedras y empezaron a aventarlas, pero uno de esos niños arrojó una piedra en la ventana de una escuela que estaba cerca y la rompió. El director de esta escuela salió a preguntarles quién lo había roto, aunque algunos no habían arrojado ninguna piedra nadie contestó.

¿El director debe castigar a todos los niños o a ninguno?

¿Por qué?

5.- Había una vez dos amiguitos, a uno de ellos le dieron permiso de ir a jugar al parque, al otro no y se fue también a jugar; al atravesar la calle juntos un carro atropelló al niño que no pidió permiso.

¿Crees usted que si el niño hubiera pedido permiso no lo hubieran atropellado?

¿Por qué se salvó el niño que pidió permiso?

6.- Un día una señora que era muy pobre y hacía la limpieza en una oficina, se robó 5 lápices de un escritorio pues no podía comprárselos a su hijo que pronto entraría a la escuela.

Una señora que fue a la papelería, al ver que el vendedor estaba distraído tomó un lápiz que se encontraba encima del mostrador y lo guardó en su bolsa.

¿Cuál de las dos señoras cometió el error más grave?

¿Por qué?

7.- Un niño estaba jugando en su cuarto. Su papá le dijo que no jugara con la pelota adentro de la casa porque podía romper algún cristal. Cuando su papá se fue el niño sacó la pelota y empezó a jugar y entonces la pelota rompió un cristal.

¿Qué se le debe hacer al niño?

1) Obligarlo a pagar por lo que hizo o que compre el vidrio.

2) Pegaría para que no repita su acción.

3) Prohibiría que vuelva a jugar con la pelota dentro de la casa.

8.- Había una vez cinco hermanos y un día estaban jugando donde había unos papeles importantes de su papá al igual que una taza de café. Su papá les dijo que no jugaran ahí porque podrían maltratar sus papeles. Apenas salió él, los niños siguieron jugando y uno de ellos volteó la taza del café sobre los papeles. Cuando entró el papá les preguntó quién había sido y ninguno contestó.

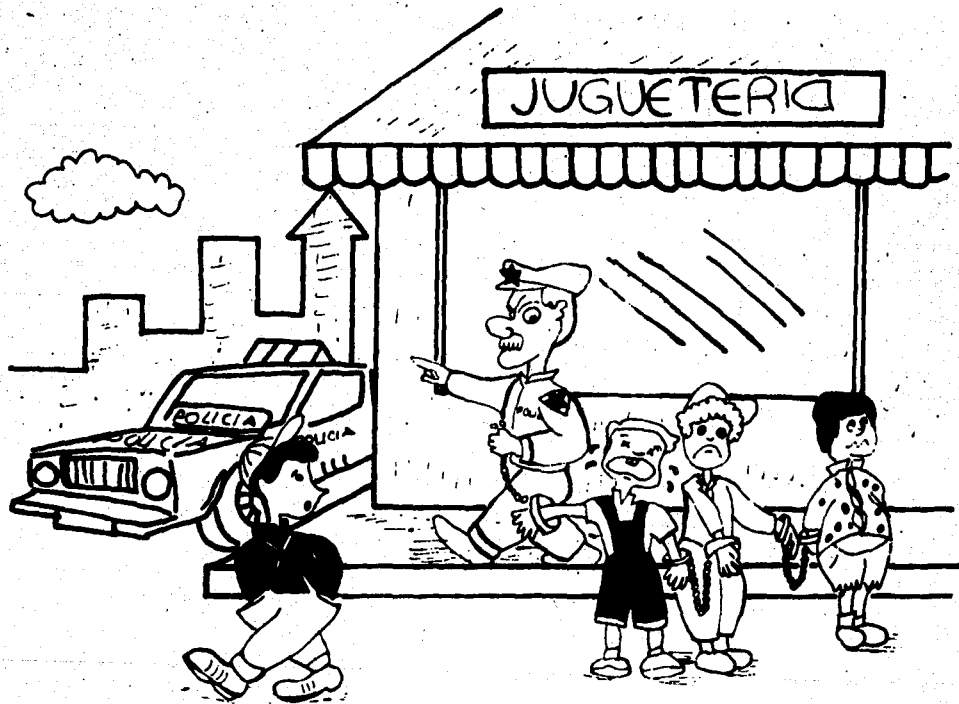
¿El papá debe castigar a todos los niños o a ninguno?

¿Por qué?

APPENDICE

"B"

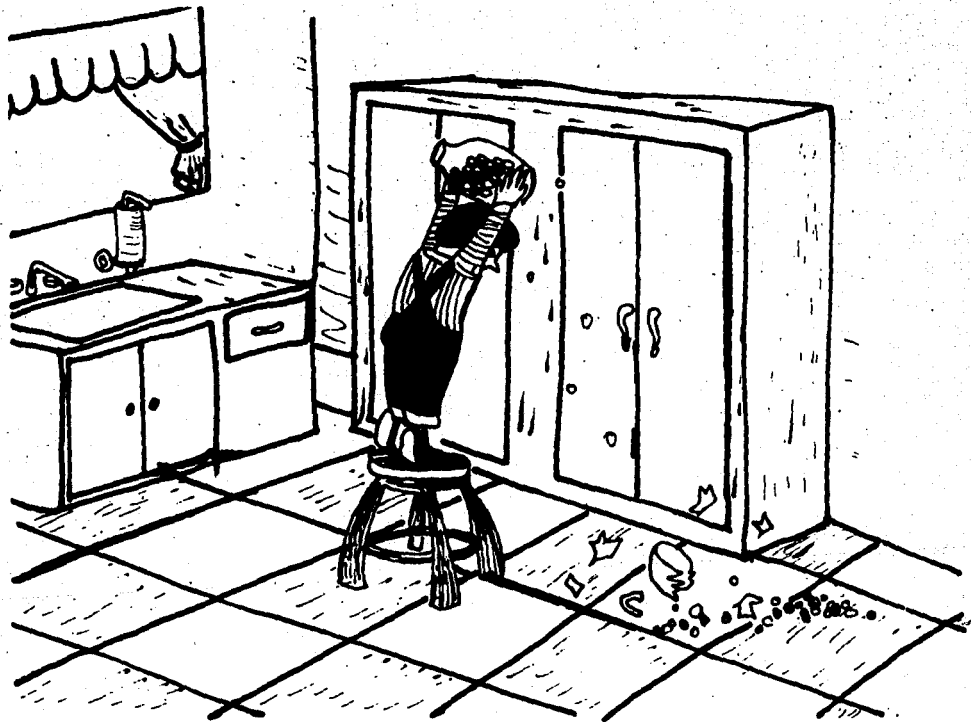
LAMINAS



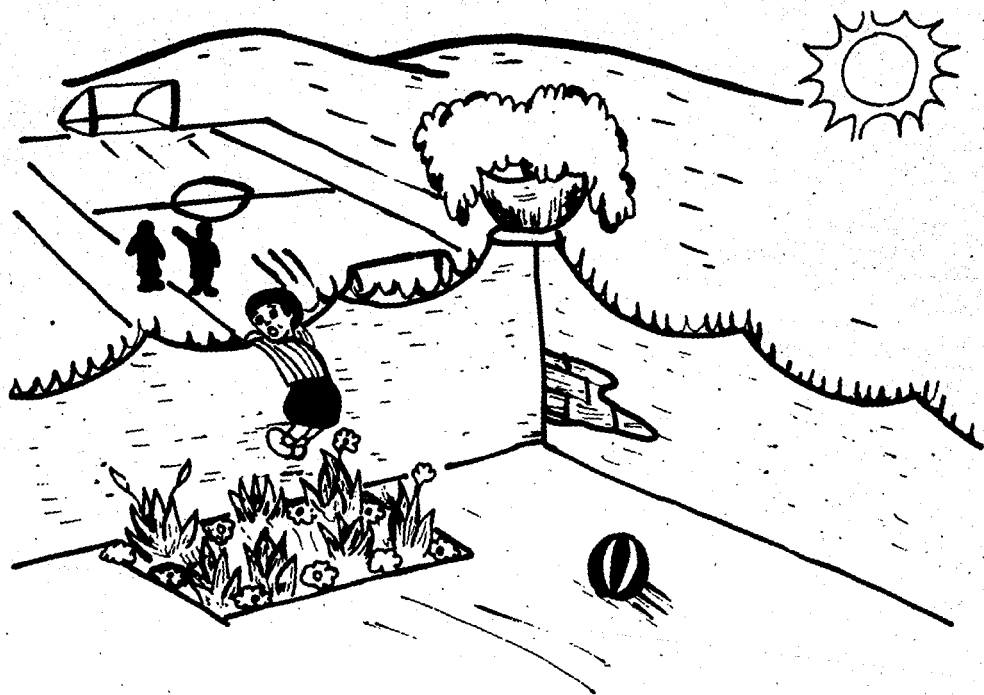
**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 1, CATEGORÍA JUSTICIA INMANENTE.**



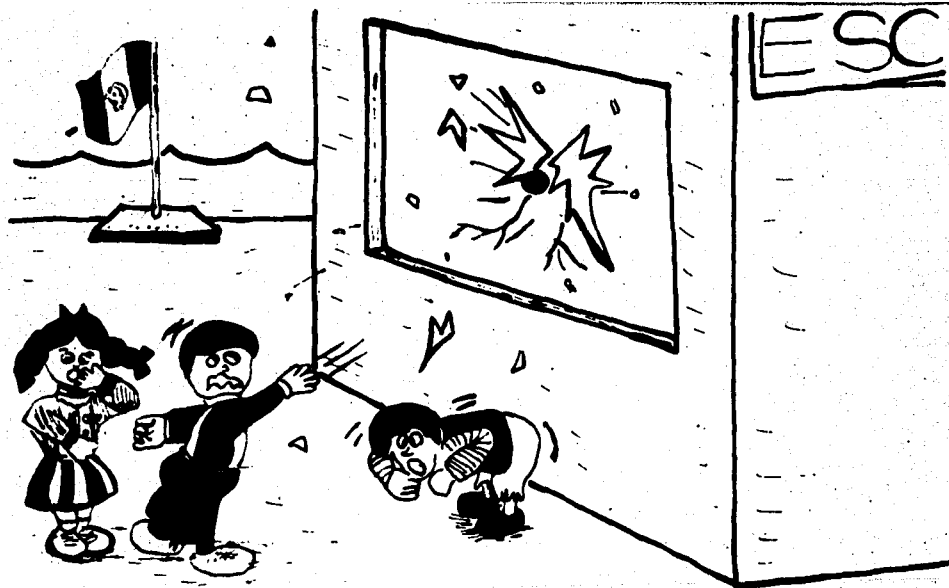
**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 2 a. CATEGORÍA REALISMO MORAL**



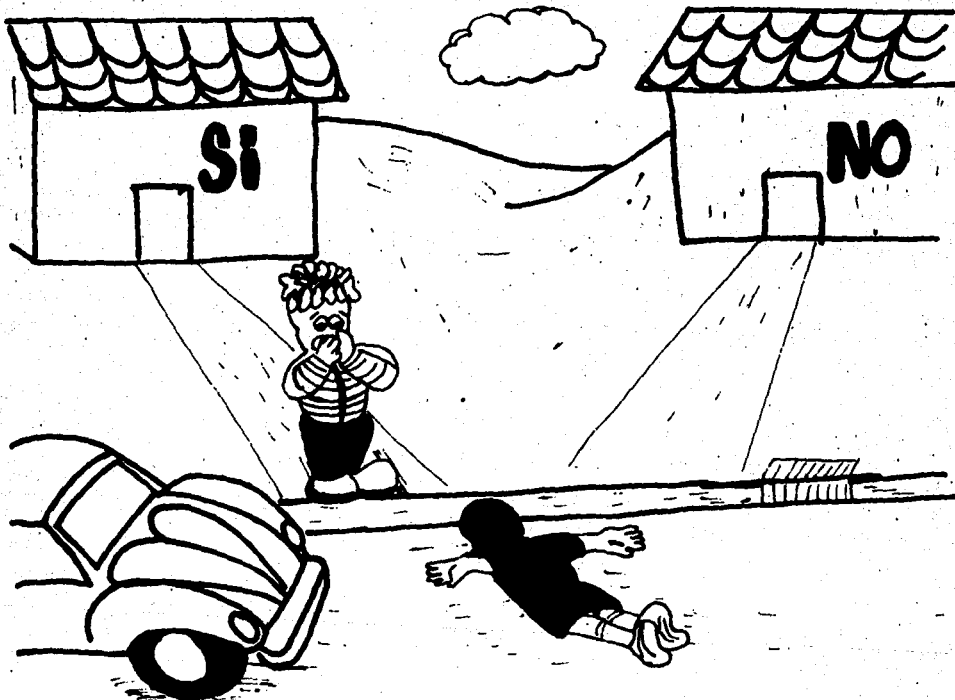
**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 2 b, CATEGORÍA REALISMO MORAL.**



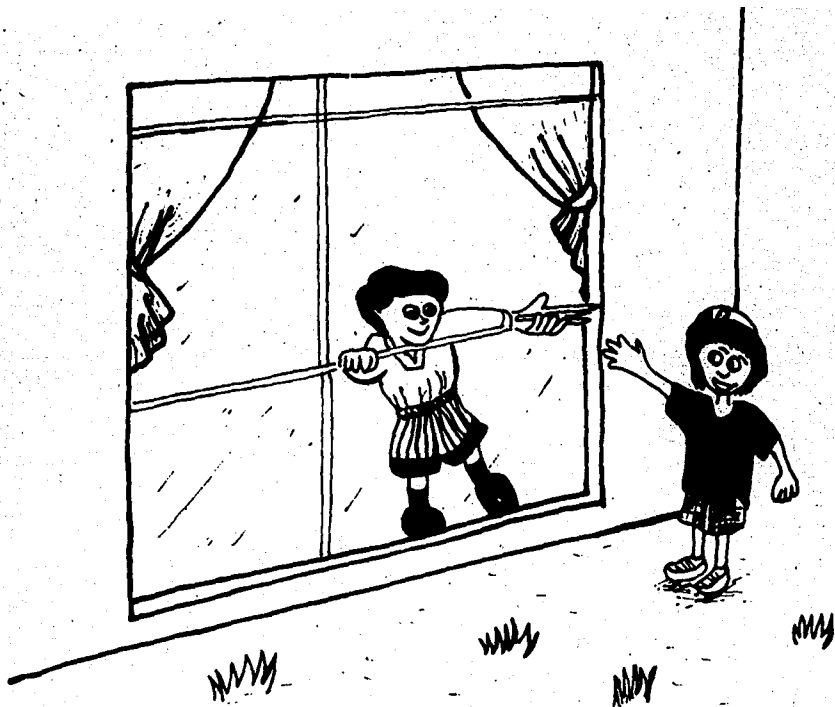
**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 3, CATEGORÍA CASTIGO.**



**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 4, CATEGORÍA RESPONSABILIDAD.**



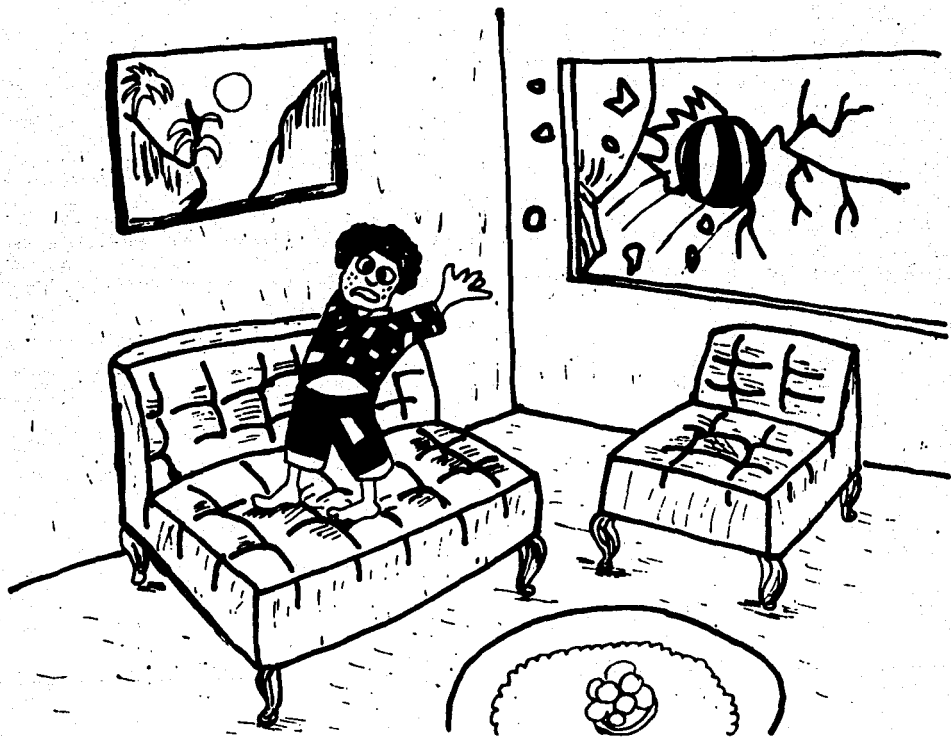
**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 5, CATEGORÍA JUSTICIA INMANENTE.**



**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 6 a, CATEGORÍA REALISMO MORAL.**



**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 66, CATEGORÍA REALISMO MORAL.**



**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 7, CATEGORÍA CASTIGO.**



**DIBUJO PRESENTADO AL GRUPO DE LOS NIÑOS CORRESPONDIENTE
AL DILEMA (REACTIVO) No. 8, CATEGORÍA RESPONSABILIDAD.**

A P E N D I C E

"C"

R E S P U E S T A S P R O T O T I P O

RESPUESTAS PROTOTIPO

Las respuestas dadas por algunos de los sujetos de la muestra total se dan a conocer a continuación:

En la Categoría de justicia inmanente (reactivos 1 y 5) fueron:

Reactivo 1.- "Cuatro niños fueron a la jugustería y tres de ellos pensaron entrar y robar el juguete que más les gustara. Uno de los niños no quería hacerlo y lo metieron a "fuerza", el policía que cuidaba la tienda vió lo que estaban haciendo y agarró a los tres niños que querían robar y dejó libre al otro".

En este reactivo encontramos por ejemplo que Raymundo (5 años), respondió a la pregunta ¿Crees tú que el niño hubiera sido capturado si su verdadero deseo hubiera sido robar como los demás? - "Sí" -, ¿Por qué se salvó este niño mientras que los otros tres fueron descubiertos? - "Porque no quería robar". (La respuesta se definió como inmadura).

Al hacerle las mismas preguntas a Mauricio (5 años), contestó: - "Sí, hubiera sido capturado" -, y cuando se le hizo la segunda pregunta respondió: - "Porque corrió" -. (Inmadura).

En el caso de las madres de estos mismos niños, el dilema tuvo la siguiente variación: "un día cuatro señoras se juntaron para ir de compras a la tienda, una de ellas les propuso que robaran lo que más les gustara y otra de ellas no estuvo de acuerdo con eso. Un en la tienda el policía sorprendió a tres de ellas, menos a la que no estuvo de acuerdo.

Cuando se le preguntó por ejemplo a la señora Patricia (Mamá de Raymundo), ¿Crees usted que si la verdadera intención de la señora fuera la de robar, hubiera sido sorprendida también?, respondió: - "Si hubiera querido robar sí: - ¿Por qué se salvó esta señora mientras que las otras tres fueron sorprendidas? - "Porque tal vez nunca lo ha hecho" -. (Inmadura).

En este mismo dilema, la mamá de Mauricio, la señora Guadalupe contestó lo siguiente: "Creo que no, por suerte no la agarraron" -, - "Creo que ella no estaba robando en ese momento" - " (madura).

En la Categoría de Realismo Moral (reactivos 2 y 8.) En donde el dilema se refiere a) "Juanito está en su habitación y su mamá lo llamó para cenar y cuando iba camino del comedor no se dió cuenta que detrás de la puerta había una charola con 15 tazas sobre una silla, al empujar la puerta se cayó la silla y se rompieron las 15 tazas". b) Enrique quiso tomar unos dulces de la alacena un día que su mamá no estaba, se subió a una silla y estiró el brazo, los dulces estaban muy arriba y al tratar de cogerlos golpeó una taza que se cayó y se rompió."

En este caso la respuesta dada por Jorge (5 años), a las siguientes preguntas fueron: ¿Quién se portó más mal Juanito o Enrique? - "Juanito" - ¿por qué? Porque rompió 15 tazas".- (inmadura).

La mamá de Jorge respondió al dilema equivalentes.

"Una señora que fué al supermercado por estar distraída tiró con su carrito 15 refrescos y se rompieron" "Mientras en otro pasillo del mismo supermercado, una señora por querer robar un frasco de café, al intentar guardarlo en su bolsa se le resbaló y se rompió". ¿En Cuál de los dos casos, qué señora cometió el error más grave? - La segunda"- ¿Por qué - " Por el robo" (madura).

En esta misma categoría el dilema número seis fué:

a) Un día un niño que se llama Rodrigo, al ver que su mamá no estaba tomó cinco lápices de ella para regalárselos a un amiguito que es pobre y los necesitaba.

b) Una niña llamada Lupita entró en una papelería y cuando vió que el vendedor estaba distraído tomó un lápiz que estaba encima del mostrador y se echó a correr.

A las preguntas correspondientes Juan Carlos (5 años), respondió: ¿Qué niño cometió el error más grave? - "El que agarró los lápices" (Señala la lámina que representa al niño tomando 3 lápices) ¿Por qué? - " Porque se portó mal y lo va a castigar "Diosito". (inmadura).

Este fue uno de los dilemas que también fueron presentados a las madres. Por ejemplo la mamá de Juan Carlos respondió a las preguntas: - "La segunda" -- "Porque está acostumbrada a robar". (madura).

En la categoría de Castigo (reactivos 3 y 7), El dilema fue: "Cierta día unos niños que jugaban fútbol en la calle, al aventar lejos la pelota uno de los niños entró en un jardín corriendo tras ella, y pisoteó algunas plantas y flores recién cultivadas". Por ejemplo, a este reactivo Luis Néctor (3 años), a la pregunta de ¿Qué se le debe hacer al niño? 1) Obligarlo a pagar por lo que hizo, o comprar las plantas. 2) Pegarle para que no repita su acción. y 3) Prohibirle que vuelva a jugar fútbol. Respondió: - " Se le debería pagar" (inmadura). Al mismo dilema la Sra. Magdalena (mamá de Luis Néctor), dijo: - "Le prohibiría que jugara en la calle ya que hay lugares para hacerlo " (madura).

El otro dilema de esta categoría es: "Un niño estaba jugando en su cuarto. Su papá le dijo que no jugara con la pelota adentro de la casa porque podía romper algún cristal. Cuando su papá se fué el niño sacó la pelota y empezó a jugar y entonces la pelota rompió un cristal. En este caso las preguntas fueron las mismas que en el dilema anterior. Por ejemplo: Luz Adriana (3 años), dijo - " Este dilema fue el mismo presentado a las madres de los niños, por ejemplo la Sra. Guadalupe (mamá de Luz Adriana) contestó - " Prohibirle, pues hay lugares adecuados para hacerlo". - (madura).

En la última categoría, la de responsabilidad uno de los dilemas, el número 4) fue: "Un niño aventó una piedra a la ventana de su escuela cuando estaba en recreo jugando con sus compañeros. El maestro salió enojado y les preguntó quien lo había hecho (roto) y nadie contestó. "Las preguntas fueron: ¿El maestro debe castigar a todos los niños o a ninguno? ¿Por qué? A las que Gerardo (5 años), respondió: - "Regañar al niño que aventó la piedra" - (inmadura). Al mismo dilema la Sra. Rufina (Mamá de Gerardo), contestó: - "Debe castigar a todos porque no dijeron quién fue"- . (madura).

En el dilema número 8 de esta misma categoría las respuestas fueron las siguientes: "Había una vez cinco hermanos, que un día estaban jugando donde habían unos papeles importantes al igual que una taza de café de su padre. Este les dijo que no jugaran en ese lugar porque podrían maltratarle sus papeles. Pero apenas salió él, los niños siguieron jugando y uno de ellos volteó la taza de café sobre los papeles. Cuando entró el papá les preguntó quién había sido y ninguno contestó." ¿El papá debe castigar a todos los niños o a ninguno? ¿Por qué? A estas preguntas, por ejemplo, Mariana (5 años), respondió: - "A todos" - - "Porque todos aventaron la pelota y llenaron sus papeles del papá del café". (madura). Este dilema también le fue dado a las madres de familia. A las que la Sra. Juana (mamá de Mariana), contestó: - "A todos" - - "Porque el que lo hizo no quiere aceptar solo el castigo y los demás lo encubren"- . (madura).