

01982
2 ej. 2

Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA
División de Estudios Superiores



DESARROLLO MORAL Y EDUCACION

T E S I S

Que para obtener el grado de:

Doctor en Psicología

p r e s e n t a :

Rosamaría Valle Gómez-Tagle

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

México, D. F.

1986

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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	1
RESUMEN	IV
Introducción	1
PRIMERA PARTE. EL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE LA MORAL	
1. De las reglas del juego a los juicios morales: Jean Piaget.....	6
1.1 Las reglas del juego en los niños	7
1.1.1 Conciencia de las reglas del juego	8
1.1.2 Naturaleza de los juicios morales	10
1.2 La noción de justicia en el niño y la autonomía moral.....	13
2. La evolución del pensamiento moral: los seguidores de Piaget...	17
2.1 Consecuencia vs. intención	17
2.2 Condiciones socioeconómicas y culturales	21
3. Evaluación de la teoría de Piaget	24
4. Los estadios del desarrollo del juicio moral: Lawrence Kohlberg	30
4.1 Desarrollo cognoscitivo y desarrollo moral	30
4.2 El componente afectivo	34
4.3 La influencia social	35
4.4 Estadios del desarrollo moral	36
4.5 Desarrollo moral en el adulto	40
4.6 El orden jerárquico de los estadios	41
4.7 Fundamentos filosóficos	42
4.8 Método de evaluación	44
5. Fundamentos empíricos de la teoría de Kohlberg	48
5.1 Desarrollo cognoscitivo y desarrollo moral	48
5.2 Universalidad vs. influencias socioculturales	50
5.3 Diferencias por razón de sexo	55
6. Desarrollo moral y educación	59
6.1 La corriente romántica	59
6.2 La transmisión cultural	60
6.3 La corriente progresista	60
7. Evaluación de la teoría de Kohlberg	63
7.1 La escala de juicio moral	63
7.1.1 Confiabilidad	64
7.1.2 Validez	65
7.2 Fundamentos teóricos	67
7.3 El concepto de universalidad	70
7.4 Su aplicación a la educación	72

8. Relación entre juicio moral y conducta	79
8.1 Problemas en la aplicación de la teoría del desarrollo cognoscitivo	82
8.2 Delincuencia	83
8.3 Honestidad	83
8.4 Altruismo	87
8.5 Acatamiento de las reglas y resistencia a la tentación ...	88
8.6 Conclusiones	89
9. Juicio moral y perspectiva social	91
10. Un nuevo concepto de la evaluación del desarrollo moral:	
James Rest	97
10.1 Estadios del desarrollo moral	97
10.2 Diferencias con Kohlberg	102
10.3 Inconvenientes en el diagnóstico del estadio simple ...	104
10.4 El modelo del estadio complejo	106
10.5 La Prueba de Dilemas Evaluatorios	107
10.5.1 Descripción de la prueba	108
10.5.2 Estudios de validación	109
10.5.3 Perspectivas futuras	127
11. Normas morales y convencionalismos sociales: Elliot Turiel ..	129
11.1 Niveles de desarrollo y periodos de transición	130
11.2 Evaluación de la teoría	134
SEGUNDA PARTE: LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL DESARROLLO MORAL	
12. El desarrollo moral desde el punto de vista psicodinámico ...	136
12.1 La identificación: conceptos primitivos	137
12.2 La perspectiva del aprendizaje social	141
12.2.1 Papel del modelo en el proceso de identificación ..	150
12.2.2 Aprendizaje mediante observación	155
12.3 Consecuencias de la identificación	157
12.3.1 Conciencia moral	157
12.3.2 Internalización de las normas	162
12.3.3 Autocrítica	163
12.3.4 Resistencia a la tentación	165
12.3.5 Altruismo	168
12.4 Efectos de la disciplina	172
TERCERA PARTE: EL MODELO DE APRENDIZAJE	
13. El análisis experimental de la conducta moral	185
CUARTA PARTE: EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DEL CARACTER MORAL	
14. Desarrollo moral y carácter	192
14.1 Tipos de carácter moral	192

14.2 El modelo de Hogan	195
14.2.1 Ontogénesis de la estructura del papel social	196
14.2.2 Ontogénesis de la estructura del carácter	197
14.2.3 Madurez moral	200
QUINTA PARTE: EL DESARROLLO MORAL	
15. Resumen y crítica de las teorías expuestas.....	203
SEXTA PARTE: INVESTIGACION SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MORAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
16. Desarrollo moral y educación.....	218
17. Métodos	227
17.1 Sujetos	228
17.2 Instrumento	228
17.3 Procedimiento	230
18. Resultados	232
18.1 Análisis de varianza univariados	232
18.2 Análisis de varianza multivariados	240
19. Discusión	257
20. Conclusiones	269
REFERENCIAS	273

RESUMEN

La conducta moral constituye un aspecto clave para entender el desarrollo social del individuo. El estudio psicológico del desarrollo moral se ha hecho desde diferentes perspectivas teóricas y atendiendo a diversos segmentos de la conducta. Este trabajo tiene dos propósitos fundamentales. Uno, dar una visión de los conocimientos generados en este campo, de acuerdo a cuatro modelos conceptuales: el del desarrollo cognoscitivo, el psicodinámico, el del aprendizaje y el del estudio psicosocial del carácter moral. Se destacan, además de las razones que han limitado un avance más fructífero en el campo, los resultados que en forma reiterada parecen representar una piedra angular para continuar una línea de investigación promisorio, o la posibilidad de que, a través de la educación, se pueda promover el desarrollo moral. El otro propósito, basado en el modelo del desarrollo cognoscitivo, fue investigar la relación entre el desarrollo del juicio moral y diferentes tipos de carreras universitarias (de las áreas de las ciencias sociales y las ciencias exactas), el número de años de estudio, la edad, el sexo y el nivel educacional y la ocupación de los padres. La muestra se integró con 364 estudiantes de ambos sexos de una universidad privada de la ciudad de México. El juicio moral se evaluó con el cuestionario "Defining Issues Test" de Rest. Los datos se analizaron mediante análisis de varianza univariados y multivariados. Si bien los resultados no confirmaron todas las hipótesis de investigación, plantean nuevas interrogantes que constituyen áreas de estudio futuro. Se concluye que, a pesar de sus dificultades conceptuales y metodológicas, el modelo del desarrollo cognoscitivo ofrece buenas perspectivas para profundizar en el estudio del desarrollo psicológico de la moral.

ABSTRACT

Moral conduct is a key issue for the understanding of the social development of the individual. The psychological study of moral development has been approached from several theoretical perspectives that have analyzed different conduct segments. This thesis has two main objectives. One, is to give a general view of the knowledge in this field, according to four conceptual models: (1) cognitive development, (2) psychodynamic, (3) learning, and (4) the psychosocial study of moral character. The reasons that have slowed down a faster progress in this field are reviewed, as well as those that are the basis of the most promising developments. The possibility of promoting moral development through education is also reviewed. The second major objective of this thesis, based on the model of cognitive development, was to investigate the relationship between the development of moral judgement and several university careers (including social sciences and exact sciences), the number of years of study, age, sex, as well as the influence of the educational level and occupation of the parents. The sample consisted of 364 students of both sexes, from a private university in Mexico City. Moral judgement was evaluated using Rest's "Defining Issues Test". Data were analyzed by means of univariate and multivariate variance analysis. Although not all the hypothesis were confirmed, the results provide interesting new questions that constitute areas of future study. In spite of the conceptual and methodological differences, the model of cognitive development offers promising perspectives to increase our knowledge on the psychological bases of moral development.

Introducción

Moral, moralidad, conciencia moral, desarrollo moral, lo moral - privilegio estrictamente humano. ¿Cómo germina y cómo se desarrolla desde la infancia del individuo hasta su madurez plena, reflejo en pocos años de interminables edades de evolución de la especie? ¿Cómo surge el primer balbuceo de un mandato, de una prohibición que comienza a modificar imperceptiblemente el puro impulso animal? ¿Cómo empieza el niño a asimilar una disciplina en sus juegos? Desde tan humildes comienzos ¿cómo se llega a los más íntimos escrúpulos de conciencia, a sus dilemas atormentadores, al sacrificio personal, a la abnegación, a la honestidad, a las renunciaciones heroicas, a las más altas aspiraciones éticas?

Desde los inicios de este siglo se ha considerado la conducta moral como un aspecto clave para entender el desarrollo social. Todos los pueblos tienen conceptos morales y reglas que regulan su conducta. En las lenguas de los pueblos primitivos se encuentran conceptos que equivalen a los significados bueno, malo, correcto e incorrecto. Su cualidad moral radica en la idea de aprobación o desaprobación conforme a una norma externa.

Todas las formas de organización social tienen normas que regulan la conducta de sus miembros; en lo que difieren es en las razones que tienen para desaprobado la conducta de quien las viola o en su definición de las condiciones en que su transgresión resulta tolerable.

Los conceptos morales y las reglas están estrechamente relacionados con la estructura de la sociedad y en este sentido, la moralidad puede ser relativa, pero todas las sociedades tienen estándares de lo bueno y de lo malo y hacen juicios en estos términos. Más aún, dentro de la variedad que se da en diferentes culturas, existe un cierto grado de uniformidad en las reglas que preservan la subsistencia de las sociedades.

Fenómenos sociales como el Holocausto, la guerra de Viet Nam, la discriminación por cuestiones raciales, religiosas o sociales, o la falta de consideración de principios como justicia, benevolencia, equidad, responsabilidad y honradez han propiciado mayor interés en contestar interrogantes como: ¿en qué consiste la conducta moral? ¿de qué depende que los individuos y las sociedades hagan suyos principios como responsabilidad, honradez o justicia? ¿Por qué algunas personas muestran una especie de indiferencia, o hasta desprecio a las reglas, otras se adhieren a ellas en forma rígida y otras más son capaces de reflexión crítica y pueden analizar cuándo es lícito no acatar una regla?

Desde el punto de vista de la psicología, el análisis de la moral se ha hecho desde diferentes perspectivas teóricas y atendiendo a segmentos varios de la conducta. La revisión de la literatura nos revela que, a pesar de ser un tema que despierta

gran interés, no existe a la fecha una teoría que explique en forma integral la conducta moral, sus antecedentes y sus implicaciones sociales, educacionales y de salud mental.

La revisión, clasificación y evaluación de las investigaciones publicadas sobre la moralidad constituyen en sí un objetivo de investigación relevante, si se quiere tener una visión integral de los conocimientos generados en este campo. Lograr dicha visión es uno de los objetivos de esta tesis. La revisión que aquí se presenta, como cualquier otra, adolece de deficiencias: el criterio de selección de los trabajos refleja en ocasiones intereses personales y no puede considerarse exhaustiva. En la tesis se exponen algunas respuestas a las muchas interrogantes sobre el tema, algunas sin suficiente sustento experimental, otras no del todo convincentes, o bien parciales, pero que ameritan ser conocidas en breve síntesis del pensamiento de sus autores. Sin embargo es, hasta donde sabemos, el primer análisis que indaga en detalle las principales corrientes actuales de la psicología sobre el problema del desarrollo moral, uno de los problemas más complejos, pero, sin duda, uno de los retos más importantes de la psicología contemporánea.

Los estudios analizados sobre el desarrollo moral se clasificaron de acuerdo a cuatro modelos conceptuales:

En el primero, el marco conceptual del desarrollo cognoscitivo, la finalidad es estudiar los cambios cualitativos del pensamiento que se observan durante el desarrollo del individuo al hacer juicios referentes a conflictos de índole moral. La mayor parte de estos trabajos se originan en la ideas de Piaget quien, basándose en un paralelismo entre el desarrollo intelectual y el moral, estudió éste a partir del análisis del pensamiento.

El segundo grupo de estudios, que podríamos llamar de orientación psicodinámica, pone énfasis en los factores afectivos y las motivaciones que intervienen en el desarrollo moral y parte originalmente de los conceptos freudianos acerca del super yo. Se investiga básicamente el papel que los padres desempeñan en la transmisión de los principios o valores morales, tomando en consideración la identificación del niño con sus padres, los métodos de disciplina que éstos emplean en la educación de sus hijos y el tipo de relación afectiva que se da entre ambos.

Las teorías del aprendizaje, que abordan el estudio de la conducta moral como un aprendizaje de hábitos constituyen el tercer grupo. Según la apreciación de Skinner sobre nuestro malestar moral, la sociedad tiene un problema de supervivencia social de grandes dimensiones; se encuentra amenazada por la violencia, la drogadicción, el robo, etc. y esto se debe a las formas poco eficaces y llenas de superstición de educar a los niños. Propone, como único sistema con base científica para moldear la conducta socialmente aceptable, la combinación de instrucción moral sistemática con modelamiento apoyado por

reforzamientos positivos.

En el cuarto grupo, se incluyen los estudios realizados con orientación psicossocial más definida. Mas que tener un marco conceptual común, se caracterizan éstos por su interés en investigar los factores psicológicos y sociales relacionados con la formación del carácter moral. A pesar de que esta orientación para el estudio de la moral ofrece la posibilidad de abordar su investigación en toda su complejidad e integrar los factores psicológicos y sociales que en ella confluyen, es la que ha dado menos frutos en terminos teóricos y empíricos.

Es justamente la complejidad del fenómeno en cuestión lo que ha obstaculizado su estudio. Esta complejidad es representativa quizás de las mismas dificultades y dilemas de método a los que la psicología como disciplina científica ha tenido que hacer frente, cuando ha tratado de generar explicaciones a los fenómenos mas complejos de la conducta humana.

Se ha prestado mayor atención a la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral por dos razones: a) porque se considera que todo intento de elaborar una teoría que tome en cuenta los diferentes factores que intervienen en la conducta moral requiere un conocimiento previo del papel que en ésta desempeña lo cognoscitivo, y b) porque da sustento al trabajo experimental que constituye el segundo objetivo de esta tesis.

Las investigaciones que integran el grupo aquí definido como de orientación cognoscitiva constituyen el conjunto más amplio y homogéneo, que ha generado más controversias y, tal vez por ello, más conocimientos en el área. No se puede ignorar, además, el hecho de que, si bien el juicio moral es sólo uno de los elementos que intervienen en la conducta moral, es su primer antecedente: para que una persona realice un acto moral debe primero evaluar la situación, considerar las posibles opciones y sus consecuencias para el bienestar e interés de las partes involucradas y juzgar cual es el curso de acción que debe seguir. Una persona con esta capacidad de discernimiento puede o no comportarse moralmente, pero no se puede dar un acto moral sin que la persona sea capaz de hacer este tipo de juicios. En este contexto teórico, la reflexión racional sobre las reglas constituye el concepto central del nivel más alto de desarrollo, el de la autonomía.

Por otro lado, si como propone la teoría y lo sugiere un buen número de resultados, se puede estimular la evolución del pensamiento moral aún después de la adolescencia, surge el interés por la posible influencia que la educación superior puede tener en una población de dimensiones no despreciables y que, además, puede eventualmente promover este tipo de cambio en otros ámbitos.

El individuo que ha alcanzado el nivel de la autonomía está consciente de que las reglas constituyen convencionalismos alterables que forman la estructura de la vida social y los somete a reflexión y a crítica, a la luz de principios: es, al

mismo tiempo, capaz de ajustarse a su código de conducta haciendo frente a inclinaciones contrarias. La sociedad necesita personas que tengan esta capacidad de reflexión y de flexibilidad para hacer frente a un mundo cambiante lleno de incertidumbre.

La experiencia como estudiante universitario puede contribuir a cambiar la forma en que el estudiante piensa y si la educación superior induce cambios importantes en el área cognoscitiva es incluso probable que se produzcan cambios en otros aspectos de su personalidad que favorezcan su desarrollo personal: la manera de percibir, entender y reaccionar a situaciones, personas e ideas, cambios respecto a sí mismo, la autoridad, el conocimiento y la ética.

Se piensa que un medio para promover el desarrollo cognoscitivo moral consiste en el empleo de métodos de instrucción que involucren discusiones, análisis crítico y participación activa en las decisiones y en las solución de problemas. Se sugiere también que ciertas disciplinas como la filosofía, la psicología, la historia, la literatura, el teatro y las ciencias enseñadas con este método pueden favorecer el desarrollo del pensamiento.

El presente trabajo está dividido en cinco partes; las cuatro primeras contienen los modelos conceptuales que sirvieron de base para analizar las investigaciones en cada una de ellas. Se analizan y discuten los conceptos principales que integran cada teoría, el pensamiento de los autores que han hecho mayores contribuciones, los resultados de los estudios que siguieron la misma orientación teórica y los problemas metodológicos.

En la quinta parte, se incluye un panorama de las aportaciones mas importantes de cada modelo y sus implicaciones para la educación. Se dan datos que sugieren posibles acciones educativas para diferentes edades, realizables tanto en el medio familiar como en el de las instituciones educativas, aunque el interés de esta tesis esta dirigido fundamentalmente al estudio del papel que pueda desempeñar la educación superior en el progreso del pensamiento moral. Esta parte tiene una doble finalidad: por un lado, dar al lector una visión general del estado actual del conocimiento del desarrollo moral con diferentes perspectivas teóricas, sin tener que revisar los detalles que se ofrecen en las cuatro primeras partes y, por otro, fundamentar teóricamente los objetivos de la investigación experimental que completa este trabajo. Como ha sido mencionado previamente, uno de los objetivos de la tesis es hacer una revisión analítica de los conocimientos existentes en el campo: conocimientos dispersos, contradictorios en ocasiones, e insuficientemente fundamentados en otras. El segundo objetivo trata de encontrar algunas bases para contestar, mediante un trabajo experimental, las siguientes interrogantes: ¿que proporción de adolescentes y de adultos pueden considerarse autónomos? ¿que puede hacer la educación superior para estimular su desarrollo?

Las hipótesis que dan sustento a la presente investigación sobre el desarrollo del pensamiento moral en estudiantes universitarios son las siguientes:

a) El tipo de experiencia educativa que resulta de la terminación de diferentes carreras universitarias influye en el desarrollo del pensamiento moral.

b) El desarrollo del pensamiento moral depende de la edad.

c) No existe relación entre el nivel de desarrollo del pensamiento moral y el sexo.

d) Ciertos factores socioculturales, tales como el nivel educativo y la ocupación del padre y de la madre, influyen en el desarrollo del pensamiento moral.

Para medir el desarrollo del juicio moral se utilizó la prueba "Defining Issues Test" de Rest, traducida como Prueba de Dilemas Evaluativos (con autorización del autor). La prueba parte del supuesto de que los cambios en el tipo de valoración de situaciones de índole moral ponen de manifiesto estadios de desarrollo del pensamiento moral. Para analizar estadísticamente los resultados se emplearon dos tipos de diseños: (1) análisis de varianza univariado y (2) análisis de varianza multivariado.

El proceso del desarrollo del pensamiento moral es un fenómeno tan complejo, que su estudio empírico inevitablemente conduce a abordarlo de manera parcial e incompleta. Este trabajo, por consiguiente, no puede sustraerse a las limitaciones que acarrea el elegir ciertas variables que, en principio, están relacionadas funcionalmente con el fenómeno en cuestión.

PRIMERA PARTE. EL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE LA MORAL

1. De las reglas del juego a los juicios morales: Jean Piaget

Piaget es más conocido por sus estudios sobre el desarrollo intelectual de los niños. Este interés lo llevó primero, a observar la conducta espontánea de sus propios hijos; después, a estudiar sus reacciones a problemas que él les sugería. Quería explicar como los resolvían y para ello les preguntaba el porqué de sus respuestas.

Eventualmente ideó una serie de problemas a los que acompañaba de preguntas formuladas en forma sistemática. De esta manera, reunió la información que le sirvió para fundamentar sus teorías sobre el desarrollo del pensamiento y cuyos conceptos principales se exponen a continuación.

El ser humano nace con dos tendencias básicas: "organización" o tendencia a sistematizar y combinar procesos en sistemas coherentes y "adaptación" o tendencia a ajustarse al ambiente. De la misma manera que los procesos biológicos del organismo, los procesos intelectuales también tienden a mantenerse en estado de equilibrio. De esta forma, el niño logra coherencia y estabilidad en su concepción del mundo. Pero, para transformar las experiencias en conocimiento, el niño se vale, además, de otros procesos: asimilación y acomodación. Mediante el primero, incorpora en su estructura cognoscitiva nuevos elementos de experiencia y como consecuencia de la acomodación de éstos, modifica su concepto del mundo. Así, al asimilar y acomodar nuevas experiencias van surgiendo nuevas formas de organización que Piaget llamo "esquemas". Este término se usa tanto para referirse a las acciones del niño ante situaciones específicas, como para designar un cambio en la estructura cognoscitiva.

El proceso de desarrollo cognoscitivo del niño supone cambios en la forma de organizar las experiencias nuevas y de adaptarse a ellas. Estos cambios se manifiestan en una sucesión de estadios de pensamiento y conducta. Cada estadio supone alcanzar una nueva forma de organización del pensamiento y un punto de partida para lograr otra mas avanzada. Según Piaget, la velocidad con que cada niño pasa de un estadio a otro puede variar aunque no sustancialmente, pero la secuencia siempre será la misma para todos los niños. Esta secuencia de desarrollo se divide en grandes períodos y éstos a su vez en estadios.

Cabe señalar que aunque cada estadio suministra las bases del siguiente, no significa que desaparezcan los modos de pensamiento anteriores. Piaget llama desfase a la repetición de un mismo proceso en edades diferentes.

Además de estudiar el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia, Piaget analizó con el mismo método, aunque menos exhaustivamente, el desarrollo del juicio moral.

La teoría que sobre el desarrollo moral propuso Piaget se halla contenida en su libro "El Criterio Moral en el Niño".

publicado en 1932. Prácticamente, todas las ideas del autor relativas al pensamiento del niño acerca del robo, la mentira, las reglas del juego, la torpeza y la justicia se encuentran en esa publicación. Su trascendencia reside en haber servido como marco de referencia a las investigaciones que posteriormente se han hecho sobre el tema. Incluso el procedimiento que empleó para investigar el pensamiento de los niños, a pesar de haber sido frecuentemente criticado, por estar más próximo a la intuición clínica que al rigor de la experimentación, sirvió de modelo para la elaboración de métodos de evaluación del razonamiento moral de niños y adultos.

Las teorías analizadas en la obra citada corresponden a la época en que Piaget estudió el pensamiento a través del lenguaje y propuso la existencia de un período egocéntrico en el pensamiento del niño. En este período publicó en varios textos sus observaciones de las ideas infantiles sobre los fenómenos físicos y biológicos y algunos psicológicos y sociales; en estos últimos queda incluido el desarrollo del pensamiento moral en el niño (Ferreiro, 1976).

Como toda teoría que ha llegado a tener influencia en cualquier área del conocimiento, la de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo de la moral no escapa a controversias y críticas, pero estimula la investigación y fomenta nuevas ideas. El mismo Piaget, al referirse a sus libros publicados en el período de 1923 a 1932, declara:

"Los publiqué sin tomar demasiadas precauciones en lo que respecta a la presentación de mis conclusiones, pensando que serían poco leídas y que me servirían, ante todo, a título de referencia para una síntesis posterior... Contrariamente a lo que yo esperaba, esos libros fueron leídos y discutidos como si representaran mi última palabra sobre el asunto... Cuando uno es joven no adivina que, durante largo tiempo, uno será juzgado a partir de sus primeras obras y que solamente los lectores muy concienzudos irán hasta las obras más recientes." (Ferreiro, 1976).

Dado que, aparte de lo publicado en 1932 sobre la moralidad, Piaget no hizo nuevos aportes sustanciales al tema, se considero de interés para esta tesis resumir las ideas fundamentales contenidas en "El Criterio Moral en el Niño."

1.1 Las reglas del juego en los niños

El interés primordial de Piaget era averiguar como se daba en el niño, en diferentes edades, la práctica de las reglas del juego y qué pensaba respecto a las mismas. Para ello, los observaba mientras jugaban y posteriormente les hacía preguntas respecto a los orígenes, propósito y posibilidad de alteración de las reglas. De esta investigación concluyó que la práctica y la conciencia de las reglas constituyen secuencias de desarrollo paralelas; ambas involucran una evolución de una orientación

egocéntrica, de heteronomía a una de autonomía, basada en la cooperación, el consentimiento y el respeto mutuo.

Aunque observo algunas diferencias en la edad a que se llegaba a cada estadio en la práctica y en la conciencia de las reglas, ya que estas últimas aparecen un poco después de los estadios correspondientes a la práctica, sus semejanzas le sirvieron de base para concluir que existe una interrelación entre el juicio y la conducta.

Piaget estudió las actitudes del niño ante las reglas del juego, en el supuesto de que toda moral consiste en un sistema de reglas, por lo que la esencia de la moralidad se tiene que buscar en el respeto que el individuo tiene a dichas reglas. Al observar las actitudes del niño ante las reglas del juego y su manera de aplicarlas, dedujo la existencia de varios estadios sucesivos. El primer estadio es puramente motor; está constituido sólo por conductas motrices. Antes de la aparición del juego en común no existen reglas propiamente dichas.

Al segundo estadio, que comprende entre los 2 y los 5 años, lo llama estadio egocéntrico, porque el niño imita el ejemplo de reglas codificadas, pero jugando para sí, sin preocuparse por las semejanzas entre las distintas formas de juego y sin intentar dominar a otros niños. El placer es esencialmente motor, como en el estadio precedente, y no social. Piaget afirma haber constatado que los inicios del juego social en el niño se caracterizan por un largo período de egocentrismo.

El tercer estadio, llamado de cooperación naciente, aparece alrededor de los 7 u 8 años; en este período surge la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas, aunque con dudas respecto a las normas generales del juego. Piaget define arbitrariamente como criterio de aparición de éste estadio el momento en que el niño designa con la palabra ganar el hecho de vencer a los demás. El interés principal del niño es social, pues trata no solo de ganar al compañero, sino también de ordenar el juego por medio de leyes que aseguren mayor reciprocidad en el mismo.

Hacia los 11 o 12 años aparece la codificación de las reglas, que corresponde al cuarto estadio. Se observa una mayor acuerdo en la información que dan los niños cuando se les pregunta sobre las reglas del juego y sus variaciones posibles. Los niños intentan cooperar y entenderse; su interés, incluso, parece estar orientado a las reglas como tales.

En resumen, en la adquisición y en la práctica de las reglas del juego se observan primero, simples regularidades individuales, seguidas por imitación de los mayores, con egocentrismo, después cooperación y, finalmente, interés por la regla en sí misma.

1.1.1 Conciencia de las reglas del juego

Respecto al desarrollo de la conciencia de las reglas del

juego, Piaget distingue tres estadios. Durante el primero, el niño juega para satisfacer su capacidad o desarrollo motor y su fantasía simbólica; crea así hábitos que constituyen una especie de reglas individuales. El niño está sumergido desde sus primeros meses de vida en una atmósfera de reglas que, independientemente de que hayan sido inventadas, imitadas o impuestas del exterior, son sancionadas por la sociedad y por consiguiente, se acompañan de un sentimiento de obligación. El autor reconoce que en este período resulta muy difícil distinguir, en los rituales que el niño respeta, los que resultan de la presión externa y de los que provienen de él mismo.

El segundo estadio de la adquisición de la conciencia de las reglas, que coincide con el apogeo del egocentrismo y el inicio del estadio de cooperación, se da a partir de los 6 o 7 años; el niño piensa en las reglas que emanan del adulto como sagradas e inmutables y considera como una transgresión todo intento de modificarlas.

La cooperación incipiente no basta para rechazar la sumisión a la autoridad; el niño se somete a las reglas pero, al ser estas ajenas a su conciencia, no transforman verdaderamente su conducta. A partir de los 10 años, más o menos en la segunda mitad del estadio de cooperación y durante el de la codificación de las reglas, la conciencia de éstas se transforma. La regla ya no se presenta al niño como una ley externa impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, digna de respeto en la medida que hay consentimiento mutuo. Se está manifestando, según Piaget, la unión de la cooperación y la autonomía; a partir del momento en que la regla de cooperación sustituye a la de la obligación, se convierte en ley moral efectiva. Observa que a partir de los 10 u 11 años se produce un sincronismo entre la aparición de este nuevo tipo de conciencia de la regla y el cumplimiento verdadero de las reglas. Durante este tercer estadio la regla se considera como ley debido al consentimiento y a la reciprocidad mutuos, pero se puede transformar a voluntad, a condición de que participe la opinión general. Al modificar el niño las reglas del juego y convertirse en legislador, adquiere conciencia de la razón de ser de las leyes.

Para explicar el paso de la práctica motriz de la regla a la conciencia que el niño adquiere de su obligatoriedad, Piaget toma como referencia a Bovet, quien sostiene que el sentimiento de obligación no aparece hasta que el niño acepta una consigna que emana de las personas por las que siente respeto; Piaget añade a este concepto de respeto unilateral el del respeto mutuo entre los compañeros.

Cuando Piaget estudia el juego en las niñas, encuentra que éstas tienen un espíritu jurídico menos desarrollado que los niños, ya que no han llegado a descubrir un juego colectivo con tantas reglas y tal coherencia en la organización y en la legislación de las mismas como en el juego de las canicas. Las

niñas son más tolerantes y están menos preocupadas por la elaboración jurídica: siempre que sea producto del juego, la regla es buena. Encuentra, sin embargo, una semejanza importante con los niños: la cooperación lleva a la disminución de la mística de la regla; esta deja de ser un imperativo que emana del adulto.

Piaget hace énfasis, en diferentes ocasiones, en que toda división de la realidad psicológica en estadios es arbitraria, pues esta se presenta bajo la apariencia de un contenido sin cortes y está llena de oscilaciones que complican los intentos de esquematización. Sugiere considerar los estadios como fases de procesos continuos que se producen de manera sucesiva en los terrenos de la conducta y de la conciencia.

La aparición de un nuevo tipo de regla y su práctica no provoca simplemente una nueva conciencia de la regla, ya que cada operación psicológica tiene que aprenderse en los distintos planos de la acción y del pensamiento. Por lo tanto, no existen estadios globales caracterizados por su heteronomía o su autonomía; lo que se produce son fases de heteronomía o de autonomía que definen un proceso repetido en cada nuevo conjunto de reglas o cada nuevo plano de conciencia o de reflexión.

Para Piaget, existe la misma relación entre el respeto mutuo y la autonomía de la conciencia que entre el respeto unilateral y el egocentrismo. En la medida en que la cooperación sustituye a la obligación, la autonomía sucede a la heteronomía aunque, añade, el respeto mutuo o la cooperación nunca se realizan de modo total, ya que son sólo formas limitadas e ideales de equilibrio (Ver cuadro 1.1.).

1.1.2 Naturaleza de los juicios morales

Piaget explica el paso de las reglas del juego a las reglas morales basándose en la siguiente hipótesis: lo que lleva al niño a considerar como obligatoria la regla prescrita por un individuo es su respeto a éste; a partir del momento en que el niño ha recibido de sus padres un sistema de consignas, éstas se le presentan como moralmente necesarias, lo que representa una conciencia del deber. El respeto que el niño siente por sus padres estará relacionado con esta conciencia del deber. Junto a ella hay que distinguir una conciencia del bien, plenamente autónoma, relacionada con la cooperación y el respeto que los individuos sienten unos por otros.

Piaget no estudia el acto moral, sino el juicio moral; es decir, la forma en que el niño valora una conducta de ésta índole. Acepta que es posible que lo que el niño piensa de la moral no tiene una relación precisa con lo que hace y con lo que siente acerca de sus experiencias, aunque piensa que existe esta correspondencia en el terreno del juego. Sin embargo, se inclina a considerar que el pensamiento o la reflexión moral consisten en una toma progresiva de conciencia de la actividad moral, aún

CUADRO 1. ESTADIOS EN EL DESARROLLO DE LAS REGLAS DEL JUEGO

ESTADIOS	PRACTICA DE LAS REGLAS	CONCIENCIA DE LAS REGLAS
1	Conductas motrices. No existe el juego en común < 2 años	1 Obligación
2	Egocentrismo, imitación del juego, pero jugando para sí mismo. 2-5 años	2 Sumisión a la autoridad; las reglas son sagradas e inmutables. 6-7 años
3	Cooperación; interés en organizar el juego por medio de reglas que aseguren la reciprocidad 7-8 años	3 Consentimiento y reciprocidad. 10-11 años
4	Codificación; interés en las reglas como tales 11-12 años	

reconociendo que las relaciones entre el pensamiento y la acción son mucho más complejas.

Cuando Piaget analiza la naturaleza de los juicios morales, lo hace dando a evaluar al niño relatos cuyo contenido se relaciona con el descuido, el robo, la mentira y la justicia. Hace que los niños comparen dos tipos de descuido: uno fortuito, consecuencia de una acción bien intencionada, pero que ha provocado una pérdida material apreciable, y otro sin gran importancia material, pero consecuencia de una acción mal intencionada. En el caso del robo, trata de comparar robos con intenciones egoístas con robos "bien intencionados". El interrogatorio concerniente a la mentira trata, esencialmente, tres aspectos: la definición de la mentira, la responsabilidad en función del contenido de la mentira y la responsabilidad en función de sus consecuencias materiales.

Para el caso del descuido, el autor encuentra que hasta los 10 años hay dos tipos de respuestas. Para algunos niños los actos se valoran en función del resultado material, independientemente de las intenciones. Para otros, sólo cuenta la intención. Considera que las evaluaciones basadas en la pérdida material son sólo producto de la presión del adulto. Con la edad y en la medida en que el niño opone a las reacciones adultas sus propios sentimientos, la responsabilidad objetiva pierde importancia.

En relación al robo, Piaget observa también dos tipos de respuestas. De nuevo, entre los 6 y los 10 años se dan la responsabilidad objetiva y la responsabilidad subjetiva, aunque ésta predomina cada vez más a medida que el niño evoluciona. Lo que hará predominar la intención será siempre la cooperación y lo que suscitara el realismo moral será el respeto unilateral, aunque entre las dos actitudes se pueden encontrar intermedios.

En el estudio de la mentira, Piaget pretende saber cómo entiende el niño la utilidad moral que hay en no mentir y después trata de indagar a partir de qué circunstancia considera que mentir a sus semejantes es una falta moral. Las respuestas le sugieren que el respeto mutuo y la cooperación constituyen el verdadero factor de la comprensión progresiva de la regla acerca de la verdad. Alrededor de los 10 o 12 años los niños consideran que una mentira es mala en la medida en que consigue sus fines y logra engañar al interlocutor, lo que estaría implicando la aparición, en el niño, de un sentido de reciprocidad.

Concluye que en el niño se dan dos tipos distintos de moral: la de la heteronomía y la de la autonomía. La primera, originada en el sentido del deber se relaciona con la presión del adulto, y da como resultado el realismo moral o heteronomía moral. La segunda, sería la de la autonomía resultante de la cooperación y la reciprocidad: "...aparece cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente la necesidad de tratar a los demás como él quisiera ser tratado." El niño encuentra en sus hermanos y compañeros de juego una forma de

sociedad que estimula sus deseos de cooperación. Habría además, entre estos dos tipos de moral, una fase intermedia ya observada por Bovet, en la que el niño obedece no sólo las órdenes del adulto, sino la regla en sí misma de manera general.

1.2 La noción de justicia del niño y la autonomía moral

Piaget analiza la moral de cooperación por medio del estudio de la noción de justicia de los niños. Considera que, a pesar de que el sentimiento de justicia es reforzado por los adultos, en gran parte se encuentra libre de su influencia, por lo que para desarrollarse requiere sólo del respeto mutuo y de la solidaridad entre los niños.

Con el objeto de determinar a partir de qué edad resulta eficaz la solidaridad infantil, estudia el papel que ésta desempeña cuando se presenta en conflicto con la autoridad del adulto. Añade a lo anterior un análisis de los juicios de los niños sobre las sanciones en relación a dos tipos de justicia; la distributiva y la retributiva. La primera implica la idea de igualdad; la segunda se encuentra más asociada a la sanción y se define por el grado de proporcionalidad que existe entre el acto y la sanción, por lo que esta más relacionada con las presiones del adulto.

El autor analiza primeramente dos tipos de sanciones: la expiatoria y la de reciprocidad. La primera, dice, tiene como finalidad que el individuo obedezca por medio de la coacción; tiene carácter arbitrario ya que no hay relación entre la naturaleza del acto corregido y el contenido de la sanción; lo único necesario es que el castigo impuesto esté en proporción con la gravedad de la transgresión. Este tipo de sanción coexiste con la presión adulta y las reglas de la autoridad.

La sanción por reciprocidad, en cambio, presenta una relación entre la naturaleza del acto sancionado y su castigo. Cuando se viola la regla, es suficiente con que la ruptura del vínculo social provocada por el culpable haga sentir sus efectos; se trata de un tipo de regla que el niño admite en su interior cuando comprende que un vínculo de reciprocidad lo liga a sus semejantes. Este tipo de sanción se manifiesta por la exclusión momentánea del culpable del grupo social o al hacer que el individuo soporte la consecuencia de sus actos.

Existe para Piaget un tercer tipo de sanción, que consiste en privar al culpable de una cosa de la que está abusando.

En cuarto lugar, incluye bajo el nombre de reciprocidad simple a las sanciones que consisten en hacer al niño lo mismo que él ha hecho, lo que puede conducir a situaciones vejatorias o absurdas cuando involucran devolver mal por el mal.

En quinto lugar, la sanción restitutiva implica hacer pagar o reemplazar el objeto roto o robado.

Finalmente, el sexto y último tipo de sanción se da cuando se trata de hacer comprender al culpable que ha roto su vínculo de

solidaridad.

Piaget interroga a los niños con objeto de analizar cómo evalúan los castigos que se deben aplicar a los niños que han violado ciertas reglas. Concluye que los pequeños se ven más inclinados a las sanciones expiatorias y los mayores a la sanción por reciprocidad, aunque en casi todas las edades se encuentran manifestaciones de ambos tipos. El autor interpreta estos resultados como prueba de la existencia de una especie de ley de evolución en el desarrollo moral del niño; acepta, sin embargo, que sus respuestas pueden estar reflejando tanto la influencia del investigador como la del núcleo social del niño.

Concluye que a la moral de heteronomía y del deber puro corresponde la sanción de tipo expiatorio y a la moral de cooperación y de autonomía, la sanción por reciprocidad. Además, considera que el paso de una a otra representa una manifestación de la evolución del respeto unilateral al respeto mutuo. La importancia del respeto al adulto se sustituye por las relaciones de igualdad y de reciprocidad entre los niños y, en la medida en que es posible, entre niños y adultos.

Piaget analiza también lo que él llama responsabilidad colectiva y comunicable, que se relaciona con un aspecto de la justicia retributiva: el castigo colectivo o general en los casos en que se desconoce al culpable.

El resultado de una encuesta, hecha a niños de 6 a 14 años, a quienes se preguntaba si era justo castigar o no al grupo, llevó al autor a concluir que no existe un juicio de responsabilidad colectiva comparable a la noción clásica del concepto. Para algunos niños, hay que castigar a todo el mundo porque es necesario que un delito comporte una sanción, en tanto que para otros niños es más injusta la sanción ejercida contra los inocentes que la impunidad del culpable. El autor observa que, a diferencia de lo que ocurre en los pueblos primitivos, en los juicios morales de los niños por él estudiados no se encuentran manifestaciones de responsabilidad colectiva, debido a que al crecer, se liberan cada vez más de la autoridad adulta.

Piaget consideró que para estudiar en el terreno de la justicia los efectos positivos de la cooperación, era importante analizar los conflictos que se dan entre la justicia distributiva o igualitaria y la retributiva: la desigualdad del trato, justa desde el punto de vista retributivo, es injusta desde el punto de vista distributivo. Encontró que, en caso de conflicto, los niños más pequeños consideran que la sanción es más importante que la igualdad, mientras que los mayores juzgan a la inversa.

La necesidad de igualdad parece aumentar con la edad y esta idea de igualdad se desarrolla, esencialmente, a través de la relación entre los niños, e incluso, a veces, a expensas de la sumisión al adulto.

Además, puesto que el igualitarismo nace del contacto de los niños entre sí, también influye el progreso de la cooperación entre los niños. Las nociones de justicia y solidaridad se

desarrollan también en función de la edad mental del niño.

Piaget concibe el desarrollo de la noción de justicia en estadios y, concretamente, se refiere a tres grandes períodos: uno que se extiende hasta los 7 u 8 años, durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta; otro, comprende el igualitarismo progresivo, y el que se inicia alrededor de los 11 o 12 años, durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve moderada por preocupaciones de equidad.

En resumen, de sus observaciones de las actitudes del niño ante la práctica de las reglas del juego, Piaget propone cuatro estadios en el desarrollo de la obediencia a las reglas y tres en el desarrollo de la conciencia de las mismas. En el primer caso el niño evoluciona de las conductas motoras simples y de la imitación de las reglas a un interés por la regla en sí misma. En el segundo, el niño que inicialmente satisface, al jugar, sus fantasías e intereses motores, se convierte en un legislador con conciencia de las reglas, después de haber pasado por una fase intermedia en la que las concibe como sagradas e intangibles. En ambos casos la cooperación entre los compañeros es decisiva para progresar de un estadio a otro. El niño adquiere una conciencia del deber cuando considera obligatorias las normas prescritas por sus padres y su connotación moral resulta del respeto a la persona que las prescribe. Pero para Piaget son más importantes la cooperación y el respeto entre los compañeros, que dan lugar a la conciencia autónoma del bien.

El análisis de los juicios que los niños hacen de situaciones relacionadas con el descuido, el robo y la mentira también sugiere al autor dos tipos de moralidad: la de la heteronomía asociada a lo que designa "responsabilidad objetiva" y la de la autonomía relacionada con la "responsabilidad subjetiva". El paso de una a otra supone que el niño tenga experiencias de cooperación y reciprocidad en sus compañeros.

Por último, describe 3 estadios en el proceso de la adquisición de la noción de justicia. La idea de justicia que depende de la autoridad del adulto es sustituida progresivamente por una de igualdad para terminar en una preocupación genuina preocupación por la equidad. Esta evolución, nuevamente la explica por el cambio del respeto unilateral del niño al adulto por las relaciones de respeto mutuo e igualdad.

Es importante hacer mención especial de otros tres aspectos de la teoría:

a) Piaget nunca propone estadios puros, puesto que hace hincapié en que cada operación psicológica tiene que volverse a aprender en los diferentes planos de acción y de pensamiento, por lo que es posible encontrar estadios intermedios. A esto se agrega el hecho de que la cooperación y el respeto mutuo nunca se realizan de modo total ya que en realidad representan formas ideales de equilibrio.

b) El desarrollo intelectual consiste en la transformación

sucesiva de las estructuras cognoscitivas en respuesta a presiones internas y externas; su secuencia está determinada por la estructura de la mente. Dado que existe un paralelismo entre el desarrollo intelectual y el moral, la evolución de ambos tiene ciertas reglas.

c) En las tendencias a la simpatía y a la afectividad, presentes desde períodos tempranos en la vida del niño se encuentran elementos esenciales para las conductas morales posteriores.

Considera que existe un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual: "la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción." Esta afirmación fundamenta su idea de que el análisis del pensamiento del niño pone de manifiesto ciertos aspectos del desarrollo moral. Además, aunque ni las normas lógicas ni las morales son innatas, el niño, desde el primer momento, expresa tendencias a la simpatía y a reacciones afectivas en las que es fácil encontrar materia para todas las conductas morales ulteriores. Pero, añade: "Un acto inteligente no puede ser calificado como lógico, ni un rasgo como de sensibilidad moral, si no es a partir del momento en que ciertas normas imprimen a estas materias una estructura y unas reglas de equilibrio." Le parece importante agregar que la adquisición de la conciencia elemental del deber y el primer control normativo del niño no son suficientes para constituir la moral verdadera. Es necesario, además, que la conciencia tienda a la moral como un bien autónomo y que el niño sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se le proponen. La cooperación rechaza el egocentrismo y el realismo moral y da lugar a la interiorización de las reglas.

Piaget concibió la posibilidad de emplear estas ideas en la educación de los niños y sugiere un sistema educativo que combine el trabajo en grupos y el autogobierno, lo que coincide con lo propuesto por la mayoría de los promotores de la escuela activa. En 1971 Piaget vuelve a plantear que el estímulo de la cooperación favorece el pensamiento, la reflexión y la actitud crítica de la mente. Y, desde el punto de vista moral, favorece el cumplimiento de los principios y no la simple sumisión y obediencia. La cooperación, insiste, conduce a la formación de valores como la justicia.

2. La evolución del pensamiento moral: Los seguidores de Piaget

Por la influencia que Piaget ha tenido en la evolución de las investigaciones realizadas en el área de la conducta moral, generalmente se le toma como punto de partida en el estudio de las teorías relacionadas con el desarrollo cognoscitivo de la moral. Sin embargo, antes que él, otros autores habían abordado el tema. Johnson (1962a) menciona los trabajos que Shallenberg y Barnes hicieron en 1894 y 1902, respectivamente. El primero encontró, al analizar las respuestas de 3,000 niños norteamericanos de 6 a 16 años, que los menores juzgan las acciones por los resultados y los mayores, por los motivos que las desencadenan. Encontró, además, que con la edad disminuye la severidad del castigo que el niño propone y aumenta su propósito educativo. Barnes, en un estudio semejante con 1,047 niños ingleses de 8 a 14 años, corroboró el hecho de que el factor edad se relaciona con la evolución de las respuestas, especialmente después de los 12 años. En este caso el castigo expiatorio precede al retributivo; los más pequeños sugieren el empleo de medidas punitivas y los mayores, el uso de la explicación como medida correctiva. Al comparar a los niños americanos con los ingleses, observó que éstos rechazan más pronto el castigo físico severo, aunque no difieren en el momento en que aparece la respuesta que implica mayor madurez: la explicación.

2.1 Consecuencia vs. intención

Una de las hipótesis originadas en la teoría de Piaget que más se ha estudiado es la que supone que los niños pequeños (4-6 años) tienden a juzgar como malas las acciones en términos de sus consecuencias físicas, en tanto que los niños mayores (9-12 años) lo hacen según la intención que da lugar al acto. Esta hipótesis la confirmaron Lerner, en 1937, Mac Rae en 1954 y Caruso en 1943. Más tarde, Boehm publicó una serie de estudios (Boehm, 1962; Boehm y Nass, 1962a,b,c) en donde analiza la relación entre la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, la inteligencia y la religión (católica y judía), por un lado, y las respuestas de intención y consecuencia, por otro. Encontró que a mayor inteligencia y nivel socioeconómico, mayor madurez en las respuestas. Además, la diferencia entre los niños más inteligentes y los de un nivel intelectual promedio se acentuó al comparar al grupo de niños de nivel socioeconómico más alto con el del nivel más bajo. En cuanto a la religión encontró, entre los niños judíos más inteligentes y de nivel socioeconómico alto, mayor empatía hacia sus compañeros y mayor independencia de los adultos. No observó diferencias entre niños y niñas. Es importante notar que las evaluaciones de las respuestas se hicieron por medio de dilemas del tipo usado originalmente por Piaget y que éstos, según su contenido, influyeron de manera diferente en las respuestas de los niños.

En el estudio publicado en colaboración con Nass, Boehm (1962a) no encontró diferencias debidas al sexo ni entre los dos niveles socioeconómicos estudiados. Observaron, sin embargo, que las respuestas de obediencia a los adultos y las de cooperación y respeto mutuo se asociaban con la edad, concretamente, con tener más o menos de nueve años. Los autores concluyen que la moral de cooperación no está basada en el hecho de ser independiente de la autoridad del adulto, ya que el grado de desarrollo del niño o del grupo varía según la situación que se plantea en los dilemas.

Whiteman y Kosier (1964) también encontraron en 173 niños de 7 a 12 años que la habilidad para hacer juicios aumenta con la edad y con el nivel de inteligencia. Tampoco observaron diferencias asociadas al sexo, ni al hecho de pertenecer a los "boy scouts" o a la asistencia al catecismo y en cambio la asistencia a salones de clase donde se emplea un sistema estricto de clasificación basado en la edad de los niños, sí se asociaba al tipo de juicio moral.

Schleifer y Douglas (1973) también supusieron que las respuestas de intención eran indicio de mayor madurez en los juicios morales, pero su estudio incluyó sujetos más pequeños (entre 3 y 6 años) por lo que las historias se presentaron en forma audiovisual. Encontraron que en los niños de 6 años, el grado de madurez moral no está ligado a la inteligencia verbal sino al estilo cognoscitivo (independencia y reflexión). Los maestros tenían catalogados a los que resultaron más "maduros" como atentos y reflexivos.

Gutkin (1973) sugiere estudiar con más cuidado el concepto de intencionalidad. Considera cuatro niveles de intención o responsabilidad: a) accidente, completamente inocente; b) accidente debido a descuido moderado; c) accidente debido a inquietud, y d) acto intencional.

Supone que una vez que el niño ha aprendido que las intenciones son más importantes que el daño aún tiene que aprender a discriminar entre varios niveles de intención para hacer lo que los adultos consideran juicios morales correctos.

Feldman, Klosson, Parson y col. (1976) agregan al estudio de la hipótesis de la intencionalidad y la consecuencia la variable "orden de presentación de la información". Suponen que las diferencias asociadas a la edad en las respuestas de intención pueden deberse, en los niños más pequeños, a los efectos que resultan del orden con que se les presenta la información (intención-consecuencia y consecuencia-intención). El análisis de las respuestas de los dos grupos de niños estudiados, 4-5 años y 8-9 años, reveló que los juicios de los más pequeños dependen básicamente de la información recibida al final, independientemente de que se trate de intención o de consecuencia. Aunque los mayores dieron ambos tipos de respuestas, emplearon con más frecuencia las de intención cuando este tipo de historia había sido escuchada después que la de

consecuencia. Estos resultados sugieren la necesidad de tomar en cuenta en que aspecto de la información se están basando los sujetos cuando hacen un juicio.

Emler (1978) propone una hipótesis más compleja; sugiere tomar en cuenta: a) consecuencias con y sin intención; b) consecuencias con y sin intención mas el motivo indicado; c) consecuencias sin intención con motivo no egoista y con intención y motivo egoista, y d) consecuencias con intención con motivo no egoista y consecuencias sin intención con motivo egoista.

Encontró en las respuestas de 42 niños de 5 a 7 años, de ambos sexos, una relación significativa entre el grado de desarrollo del juicio moral y la comprensión de las causas, la edad y la atribución de responsabilidad. El criterio del motivo se adquiere inicialmente como un concepto separado y se integra después con el concepto de intención.

Grueneich (1982) ha hecho la evaluación crítica más completa sobre el tema. Opina que en el estudio del concepto intencionalidad-consecuencia se han cometido varios errores: no se ha prestado suficiente atención a la construcción gramatical de las historias utilizadas para evaluar el razonamiento moral de los niños; no se han tomado en cuenta los efectos de la memoria, de la comprensión ni del orden en que se presentan los factores intención y consecuencia. Tampoco está de acuerdo con la concepción simplista que se ha hecho de esta variable como dicotoma y propone un modelo de análisis de los elementos que se deben tomar en cuenta en el estudio de la intención y de las consecuencias en forma separada. Advierte, sin embargo, que su proposición, aun no probada empíricamente, también puede adolecer de un exceso de simplificación, pues sólo incluye elementos de naturaleza cognoscitiva y es muy factible que al hacer un juicio sobre cuestiones morales intervengan motivaciones inconscientes, mecanismos de defensa y otras consideraciones de índole emocional.

Para elaborar los dilemas morales Grueneich (1982) sugiere el procedimiento de Stein y Glenn, que facilita la identificación y la clasificación de la información explícita e implícita contenida en las historias. El relato debe comenzar con el contenido concerniente al contexto, seguir con los hechos que originan el episodio, la respuesta del protagonista y la ejecución de lo decidido. A pesar de que este método no es el óptimo, constituye, según el autor, un procedimiento superior al basado en la intuición.

Por ser evidente el influjo del nivel de desarrollo en la memoria, es importante controlar la influencia de ésta variable cuando se estudia el desarrollo del juicio moral. Después de analizar los procedimientos más frecuentemente mencionados en la literatura, concluye que no es posible recomendar un método en particular y sugiere que el investigador evalúe el de su elección tomando en cuenta las ventajas y limitaciones que presente para su investigación en particular. Recomienda también tomar en

cuenta la influencia del factor "orden de presentación". Usualmente se presenta primero la información relacionada con las consecuencias y, después, la relativa a las intenciones; el orden con que se presenten estas variables puede influir en los juicios de los niños. Concretamente, se ha observado que son mayores los efectos de la información reciente en los niños más pequeños (Foldman y col., 1976). Grueneich (1982) piensa que la única forma de controlar este factor consiste en variarlo directa y sistemáticamente.

A pesar de la influencia que puede tener la comprensión de los relatos en el razonamiento de los niños, prácticamente no se la ha tomado en cuenta; en algunos casos, dice Grueneich, se ha considerado, erróneamente, el recuerdo como un indicador de que los niños habían comprendido la historia.

Una manera más efectiva de evaluar la comprensión consiste en el uso de preguntas clave que permitan conocer las interpretaciones que el niño hace acerca de las consecuencias e intenciones de los actos del protagonista del relato. Este método también plantea limitaciones especialmente con los niños más pequeños que tienen más dificultad para expresar verbalmente este tipo de inferencias. Basándose en los resultados de su investigación personal, realizada con niños de 6, 8 y 12 años, Grueneich (1982) concluye que la edad se relaciona con una mayor integración de ambos tipos de interpretación, y no, como sugirió Piaget en 1932, plantear que el progreso supone un cambio de la consecuencia por la intención. Esta contradicción puede deberse al método de los pares de historias que originalmente usó Piaget y que, posteriormente, han empleado la mayoría de los investigadores.

Por otro lado, esta tendencia a la integración, observada por Grueneich, resulta congruente con la idea de centralización de Piaget, que establece que los niños pequeños tienden a atender a uno solo de los estímulos.

En esta revisión, no exhaustiva, pero amplia en el sentido de que abarca los estudios realizados en el período comprendido entre 1894 y 1982, se observa que los resultados tienden a confirmar la hipótesis que mantiene que, a mayor edad, el niño tiende a tomar en cuenta en su razonamiento los motivos que dieron lugar al acto que involucra transgresión de una norma.

Sin embargo, no se puede concluir que exista acuerdo en cuanto a la edad en que se produce el cambio. Es posible que éste dependa de factores de situación reflejados en el contenido de los dilemas o en las características no evaluadas de los propios sujetos. Pero, además, no siempre son comparables las edades de los sujetos considerados en los diferentes estudios.

En los casos en que se analiza la influencia del sexo en el razonamiento moral de los niños, existe consenso en que los resultados no mostraron diferencias debidas a ésta variable.

Por último, en los estudios más recientes, no sólo se reconoce la complejidad de los términos intención y consecuencia,

sino que se advierte la necesidad de tomar en cuenta otras variables de naturaleza cognoscitiva, como la comprensión y la memoria.

2.2 Condiciones socioeconómicas y culturales

Otra variable estudiada como posible factor de influencia en el desarrollo del razonamiento moral se refiere a los factores socioculturales. En esta categoría se han incluido las variables religión, nacionalidad y posición social.

Harrower (1934) fue una de las primeras autoras en señalar que Piaget no había prestado suficiente atención a las influencias sociales. Empleando el método de Piaget, investigó los efectos de diferentes nacionalidades y niveles socioeconómicos en las respuestas al castigo y a la trampa. Encontró que los niños londinenses de escuelas municipales dan respuestas semejantes a las de los niños suizos que Piaget entrevistó, pero que, los de clase alta dan otro tipo de respuestas, diferentes en número y calidad.

Lerner (1937) también observó una correlación positiva entre posición social y juicio moral y sus resultados sugieren que las diferencias en los tipos de juicio dependen más de factores sociales que de factores asociados a la inteligencia. Encontró, además, que los niños de clase social alta manifestaron tener mayor sensibilidad a las circunstancias y motivos de la situación que estaban evaluando. Esto lo interpretó como debido a que, en este grupo social, es menor la presión de la autoridad del adulto y a que las relaciones de reciprocidad se establecen más pronto.

Boehm (1963) considera que las diferencias observadas en las respuestas de los niños judíos y católicos que asisten a sendos tipos de escuela religiosa se deben al entrenamiento específico que se da en estas instituciones.

A los católicos, se les hace hincapié en la culpa y en la expiación del pecado con dolor y en el desamparo e inferioridad del hombre frente a la voluntad divina. El niño judío elige obedecer a la autoridad del adulto sólo cuando no está en juego el daño físico a un compañero. Cuando, en otras circunstancias, escoge obedecer al adulto lo hace, probablemente, por la creencia tradicional en la autoridad que tiene el grupo judío. Sin embargo, no especifica cuáles son las características fundamentales de la educación religiosa judía que pudieran explicar las diferencias entre ambos grupos.

Piaget propuso que el desarrollo intelectual comienza con un estado de egocentrismo, caracterizado por la incapacidad del niño para distinguir entre lo interno y lo externo. A este estadio sigue otro, aun más egocéntrico, en el que los mundos externo e interno se distinguen pero se confunden. El animismo se da cuando se atribuyen a los objetos externos características psicológicas de fenómenos internos y el realismo, cuando se atribuyen a los fenómenos psicológicos internos características

del mundo inanimado.

Estas dos tendencias son complementarias y se han considerado como formas de pensamiento que se dan universalmente en todos los niños. Aunque Piaget admitió la influencia de los factores socioculturales, el objetivo primordial de la mayoría de este tipo de estudios ha sido el de determinar las diferencias en la edad en que se producen los cambios. Greenfield y Bruner (1973) proponen, en cambio, que el animismo no se desarrolla en culturas no orientadas al individuo, debido a que la persona no reconoce sus características psicológicas, ni las diferencia de las del mundo externo y, por consiguiente, está lejos de poder atribuir las primeras a los objetos inanimados.

Lo que se daría entonces sería una idea de realismo en la que la persona forma parte del mundo como una unidad. Pudiera ser, según estos autores, que en la orientación colectiva de algunas culturas, el individuo carece de poder sobre el mundo físico y no desarrolla la noción de la importancia personal.

Pergrouhi y Najarian-Bvajian (1966) parten de la idea de que en países del Medio Oriente, como el Líbano, las enseñanzas religioso-morales y las costumbres en la educación de los niños refuerzan la idea de justicia inmanente. Encontraron que en un grupo de niños de 9 años no se observó la disminución del realismo moral que Piaget encontró en niños suizos. Este realismo moral disminuye en los estudiantes de secundaria, más acentuadamente entre los 15 y los 17 años, pero la disminución de la creencia en la justicia inmanente no es proporcional al aumento del pensamiento realista. Las respuestas mezcladas y el concepto de destino o fatalidad representan pasos intermedios. En el nivel universitario, predomina el pensamiento que los autores llaman naturalista y que interpretan como debido a la influencia de factores educativos y sociales. Además, el tipo de pensamiento predominante entre los libaneses adultos analfabetos es igual al de los niños de escuela primaria.

Harris (1970) estudió la influencia de la inteligencia, del nivel socioeconómico y del grupo racial (negros y blancos) en diferentes aspectos del razonamiento moral: intencion-consecuencia, castigo inmanente, soluciones no punitivas, castigo físico y significado de las reglas, en 200 niños de 4o., 5o. y 6o. año de primaria. El nivel intelectual se evaluó con el subtest de vocabulario del WISC; se encontró una correlación positiva entre el nivel de vocabulario y el grado de madurez de las actitudes morales. Entre sus conclusiones se encuentra que el nivel socioeconómico tiene mayor influencia que la raza y que el nivel de vocabulario y que las diferencias relacionadas con la clase social y el grupo racial desaparecen cuando se controla la variable inteligencia.

En 1972 Merchant y Rebelsky analizaron la influencia que sobre la concepción de la naturaleza de las reglas tiene otro factor socio-cultural; la experiencia de participar en su elaboración. Sus resultados sugieren que los niños percibieron

que las reglas pueden ser elaboradas y respetadas por otras personas que no necesariamente representan la autoridad, en este caso los niños, y que pueden modificarse mediante el consentimiento mutuo, cuando el propósito implica cooperación. No descartan la posibilidad de que también intervenga un factor de aprendizaje social o que el niño no atribuya a las reglas el mismo valor normativo cuando participa en su elaboración. No confirmaron el postulado de Piaget que sostiene que la flexibilidad relativa a las reglas elaboradas por los niños se generalice a otras en las que ellos no hayan participado.

Los resultados de este grupo de estudios sugieren de manera unánime la importancia de las influencias sociales en la evolución del pensamiento moral; más aun, esta relación positiva se da cuando la variable se define como nivel socioeconómico o cuando se la considera como religión, raza o nacionalidad. Sin embargo, la brecha parece ser mayor cuando se comparan niveles socioeconómicos, que cuando se trata de grupos de diferentes nacionalidades.

Independientemente de sus méritos intrínsecos y de sus logros propios, estos resultados sirven de útil antecedente en algunos casos y, en su conjunto, sin proponerse específicamente, son valiosas variaciones al tema expuesto por Piaget cuya obra queda así enriquecida e ilustrada.

3. Evaluación de la teoría de Piaget

El gran número de investigaciones estimuladas por la obra de Piaget sobre el criterio moral del niño ha llevado, en algunos casos, a confirmar de modo general sus teorías; sin embargo, no siempre las hipótesis derivadas de esas teorías han encontrado verificación.

Las refutaciones que pueden hacerse a la obra de Piaget son amplias y variadas. Si bien el supuesto que atribuye cambios en el razonamiento asociados a la edad ha sido generalmente confirmado (Vikan, 1976a; Johnson, 1962), no puede afirmarse que exista un consenso respecto a las edades en que se dan los cambios específicos; tampoco los estudios que se relacionan con esta variable han incluido, en forma sistemática, una gama suficientemente amplia de edades, lo que en muchos casos hace difícil la comparación de resultados. La edad específica del cambio depende de la naturaleza de la muestra y del grado de dificultad de las preguntas que se plantean a los niños (Johnson, 1962). No sólo no ha habido acuerdo con Piaget respecto a la edad en que se operan los cambios sino que, además, se le ha criticado por no considerar que el desarrollo moral puede sufrir cambios durante la adolescencia y aún durante el período de la vida adulta. Por ejemplo, Havighurst y Taba (1949) encontraron que muy pocos de sus sujetos, aunque tenían 17 años, habían alcanzado el nivel de autonomía moral.

Otra relación básica es la de la inteligencia y el razonamiento con las cuestiones morales (Johnson, 1962). Aunque los procedimientos usados para evaluar el factor intelectual son diferentes y su comparación muy difícil, parece haber acuerdo respecto al papel que la inteligencia desempeña en este aspecto de la conducta y que podría resumirse en una frase familiar en muchos estudios: la inteligencia es un requisito indispensable pero no suficiente por sí solo para garantizar la madurez en el razonamiento moral.

Se ha criticado a Piaget el no haber tomado en cuenta la influencia de factores sociales tales como clase social o subcultura. La crítica resulta injusta porque el autor explícitamente sugirió que estos factores podrían afectar sus resultados, aunque él no los haya estudiado personalmente. Por otro lado, esta crítica estimuló investigaciones que sugieran que las condiciones socioeconómicas y culturales influyen en los juicios morales. Queda, sin embargo, por dilucidar cómo y cuales aspectos específicos de estas variables, de por sí complejas, influyen en el desarrollo cognoscitivo de la moral. Además, podrían incluirse, como parte de estos factores de influencia social, otras variables no consideradas empíricamente en los estudios originales de Piaget, como la clase de autoridad ejercida por los padres, las oportunidades de participar en la elaboración de las reglas, la calidad de la interacción con los compañeros, etc.

Debe hacerse un análisis sistemático de los elementos más importantes que configuran las llamadas influencias socioculturales; llegar a un acuerdo respecto a que variables las integran y realizar investigaciones que permitan aclarar cómo afectan estos factores el área cognoscitiva del desarrollo moral. Es en la investigación de esta variable donde se hace especialmente necesario ponderar las ventajas y limitaciones de los métodos experimental y de correlación. Por ejemplo, Vikan (1976) no confirma la hipótesis que supone que las respuestas de responsabilidad subjetiva y objetiva se deben al efecto de factores sociales, pero estos fueron definidos experimentalmente como dos tipos de instrucciones dadas a los niños antes de evaluar dilemas semejantes a los usados por Piaget.

Aunque podría justificarse la inclusión de la variable sexo en la categoría de influencias socioculturales, aquí se considera por separado debido a que así se ha hecho en los estudios en que se ha investigado su influencia. Piaget la tomó en cuenta pero sólo en lo que se refiere a la elaboración de las reglas del juego. Al respecto, concluyó que las niñas tienen un espíritu jurídico menos desarrollado que los niños, como ya se ha dicho, y que son más tolerantes, aunque en ellos y en ellas la cooperación los lleva a percibir las reglas como un imperativo que emana del adulto.

Desafortunadamente, las investigaciones subsecuentes se han limitado a comparar el grado de desarrollo de los juicios de los niños y las niñas en edades semejantes, sin ocuparse de estudiar si existen diferencias cualitativas. Esta situación no parece estar suficientemente aclarada; en algunos estudios se concluye que no hay diferencias por razón de sexo, en otros, se afirman diferencias y en muchos más no se ha considerado como variable. En cuanto a las diferencias cualitativas señaladas por Piaget, sólo muy recientemente Gilligan (1982) ha sugerido que existen formas de razonamiento moral diferentes. La de los niños, orientada a la justicia y los derechos y la de las niñas, a las relaciones con las personas, y la preocupación por estas últimas.

Otras críticas se han dirigido a aspectos fundamentales de la teoría, como es el caso de Harrower (1934), quien no acepta que el niño desarrolle un sentido de justicia independiente de la influencia del adulto. Durkin (1959) por ejemplo, comprobó la relación entre edad y conceptos de justicia, pero no la hipótesis específica de la reciprocidad como un principio de justicia. Este tipo de objeción resulta difícil de poner a prueba, pues, si bien es cierto que Piaget mantiene que es la relación con los iguales la que lleva a la autonomía moral, también lo es que las bases de ésta se establecen en las relaciones tempranas del niño con el adulto; además, la influencia familiar es más compleja que la presión adulta descrita por Piaget.

Otra fuente de impugnación de la teoría del desarrollo moral de Piaget, a la que aún no se ha prestado la atención debida, probablemente por las dificultades metodológicas que implica su

estudio, se refiere a la influencia de los factores emocionales sobre la moral.

La mayor parte de las críticas hechas en diferentes épocas pueden reducirse a las mencionadas en los párrafos anteriores. Quedarían por agregar las relacionadas con el procedimiento empleado por Piaget para evaluar los juicios morales de los niños y por el concepto de estadios de desarrollo. En este sentido, resulta interesante analizar las ideas de Igor Caruso (1943), por ser uno de los primeros críticos; por haber dado lugar a una réplica del autor y porque podría, tal vez, considerarse ilustrativa de otras posiciones opuestas que no dieron lugar a una respuesta personal de Piaget.

Caruso (1943) publica su desacuerdo, concretamente, respecto a los conceptos de responsabilidad y justicia y al método de medición, por no ajustarse a los requerimientos de estandarización de los "tests", por no adecuar el nivel de dificultad de las historias a la edad de los sujetos y por valerse, al interrogar a los niños, del "método clínico", que no permite controlar el efecto de las preguntas sobre las respuestas. Sobre la base de los resultados de su estudio personal, en el que utiliza su propio instrumento de medición Caruso (1943) concluye: "no se puede hablar de estadios propiamente dichos, ni de cambios bruscos y rápidos en la manera que tiene el niño de percibir los problemas teóricos de responsabilidad y retribución". Por el contrario, el autor dice constatar la existencia de características opuestas en proporciones que varían con la edad. Desde los 7 u 8 años, los dos criterios de apreciación moral (responsabilidad objetiva e intencionalidad) coexisten en una proporción variable y el máximo de respuestas de intención casi se alcanza antes de los 8 años. Por otro lado, considera que no se puede hablar de una evolución masiva, general, sino de evoluciones particulares de diferentes rasgos; el progreso de las respuestas varía según la manera de presentar el problema, lo que, a juicio del autor, sugiere la influencia de las experiencias específicas de cada niño. Caruso (1943) plantea también la necesidad de tomar en cuenta la "personalidad moral" del niño, constituida por rasgos múltiples y específicos, provenientes de sus experiencias individuales. Añade que quedaría por evaluar la influencia de la inteligencia, dado que la disminución, con la edad, de las respuestas típicas del realismo moral, podría estar indicando una mayor comprensión de los problemas.

En su respuesta a Caruso, Piaget (1943) no está de acuerdo con el argumento usado para cuestionar su forma de evaluación: "...sin duda, allí reside, si puedo decirlo, mi mérito personal, pues en relación al uso de los tests, subsiste la cuestión de saber si no se pierde en conocimiento real lo que se gana en precisión ilusoria."

En relación a los estadios de desarrollo, Piaget (1943) no percibe en las conclusiones de Caruso divergencias con su punto

de vista: "no se pasa de un estadio a otro como se cambia de hábitos y no hay duda de que las reacciones características de los dos estadios sucesivos puedan coexistir durante un periodo más o menos largo. La cuestión consiste en saber si las reacciones supuestamente características de un nivel elemental van a subsistir hasta el término de la evolución o si va a tener lugar una disminución del criterio realista a partir de cierta edad, como lo admite Caruso. Si la segunda eventualidad es la cierta, no importa que las reacciones superiores sean más o menos precoces; el juego de estos desfases complica seguramente la cuestión de los estadios pero no suprime su existencia."

En relación a la cuestión de la influencia del área intelectual, Piaget (1943) contesta: "la progresión del juicio moral sigue de cerca a la evolución del juicio en general."

El concepto de estadios de desarrollo, parte medular de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, forma parte también de su teoría del desarrollo del juicio moral. Dado que ha dado lugar a algunas controversias, se considera importante plantear sus características generales, tal como las concibió Piaget (1960) posteriormente a sus estudios sobre juicio moral.

- a) Estadio supone una forma de pensamiento o de solución de un mismo problema usado por los niños en diferentes edades.
- b) Estas formas de pensamiento se presentan durante el desarrollo en un orden de sucesión. Las influencias culturales pueden acelerar, retardar o detener el proceso, pero no cambiar su secuencia.
- c) Cada una de estas formas de pensamiento constituye un "todo estructural". Una respuesta dada en un estadio específico ante una tarea determinada no significa conocimiento o familiarización del niño con esa tarea u otras similares, sino que representa formas subyacentes de pensamiento organizado.
- d) Los estadios cognoscitivos constituyen integraciones jerárquicas, forman un orden de estructuras progresivamente integradas y diferenciadas que cumplen una función común. Una vez que una estructura se ha desarrollado, se pueden resolver todos los problemas resolubles para esa estructura; podrán ser resueltos los menos complejos, pero no los de mayor complejidad lógica.

Estas, se dice, han sido las expectativas cuando se concibe un desarrollo de tipo homogéneo. Sin embargo, los estudios empíricos relacionados con el tema han dado generalmente la impresión de heterogeneidad, lo que ha originado numerosas críticas a la teoría de Piaget, a pesar de que él mismo reconocía públicamente esta heterogeneidad, tanto en su respuesta a Caruso en 1942 como en su propia obra (Piaget, 1932).

Vikan (1972) considera que el encontrar heterogeneidad no invalida la teoría si se recuerda que, para el autor suizo, el

desarrollo es un progreso que supone equilibrio entre las funciones de asimilación (acción del organismo sobre el medio con el fin de construir un modelo interior de sí mismo) y acomodación (al actuar el medio sobre el organismo, éste reacciona modificándose y ajustando sus marcos de referencia; con cada nueva experiencia, las estructuras existentes necesitan modificarse para acomodar las nuevas). En el curso de este proceso, el organismo establece el conocimiento permanente del mundo y refina los medios para conocerlo. Ambos, explicarían la heterogeneidad. Vikan considera que son manifestaciones de heterogeneidad el que la aplicación de una estructura pueda ser demostrada en un contexto y no en otro.

Queda también por resolver si el juicio moral existe tal como se ha descrito o si, simplemente, consiste en diferentes tipos de respuestas sin relación esencial entre sí. Mac Rae (1954), encontró tres factores independientes; solo dos medidas de autoridad paterna se relacionan con un índice de juicio moral (mentira y robo). Concluye, además, que el tipo de preguntas que hizo Piaget explora más el área cognoscitiva que las que se relacionan con la violación de normas, con el desarrollo emocional y la autoridad de los padres.

Johnson (1962), en un estudio en el que utilizó 807 niños de ambos sexos, de 5o., 7o., 9o. y 11o. grado, llega a las siguientes conclusiones: los diferentes conceptos relativos al juicio moral se relacionan tanto empíricamente como lógicamente pero no en el grado esperado. Los datos en general parecen confirmar la existencia de un factor general de juicio moral, excepto en lo que concierne a la responsabilidad colectiva.

Johnson (1962) elaboró una prueba compuesta de diferentes subescalas destinadas a medir los conceptos derivados de la teoría de Piaget: justicia inmanente, realismo moral, retribución vs. restitución, reciprocidad, eficacia del castigo severo y responsabilidad colectiva. La confiabilidad de las subescalas fue mayor que la de la prueba total, lo que sugiere menor relación entre las áreas y una mayor relación dentro de las mismas, por lo que propone crear un instrumento más confiable. La importancia de este trabajo reside en que representa el primer intento de encontrar una relación esencial entre las diferentes proposiciones teóricas; en haber analizado la confiabilidad del instrumento de medición y, por último, en que, al haber estudiado variables consideradas en relación con el juicio moral, tales como nivel intelectual, egocentrismo, ocupación y actitudes de los padres, sexo y edad, se pudo observar que no todas estas variables se relacionan de la misma manera con los diferentes aspectos del juicio moral. Durkin (1959) no había encontrado una relación clara entre inteligencia y sentimientos de igualdad; Johnson (1962) observó que la inteligencia y la ocupación de los padres se relacionaba más con el realismo moral, la retribución, la restitución y el castigo severo. El sexo, la ocupación de los padres y la inteligencia se relacionaron menos significativamente

con justicia inmanente y responsabilidad colectiva. La edad, en cambio, se relacionó significativamente con todas las áreas pero sin cambios repentinos. De 45 correlaciones de actitudes paternas, solo ocho fueron significativas en la dirección esperada: las actitudes de dominio y posesión se correlacionaron positivamente con la creencia en la justicia inmanente, el realismo moral y la retribución-expiación. Los hijos de padres con puntos de vista extremos tendieron a emitir los juicios morales más inmaduros.

Algunos autores, como Riegel (1973), han planteado, finalmente, la necesidad de explorar la interacción entre las condiciones histórico-culturales y los factores biológicos.

En conclusión, el estudio del juicio moral implica un grado de complejidad mayor que el que se encuentra en otras áreas del desarrollo cognoscitivo. Dada la diversidad de conductas relacionadas con el juicio moral resulta casi imposible hacer una definición unitaria del concepto; además, debido a la variedad de conductas esperadas en diferentes contextos socioculturales, resulta difícil predecir como van a ser influidos los juicios morales en tal variedad de situaciones ambientales.

Resulta evidente la necesidad de:

(a) Establecer cuáles son las categorías que deben incluirse en el concepto de juicio moral y decidir si necesariamente han de tomarse, como hasta ahora, de los conceptos inicialmente propuestos por Piaget;

(b) A partir de esta nueva concepción, elaborar un instrumento de evaluación confiable, aunque si ha de contener situaciones relacionadas con las experiencias de los niños, como se ha sugerido (Stanton, 1976), se dificultaría la posibilidad de usar el mismo para diferentes poblaciones;

(c) Definir las categorías que han de incluirse en el concepto de influencias socioculturales; y

(d) Estudiar sistemáticamente, tomando en cuenta los factores de influencia ya sugeridos, los cambios en función de la edad, de preferencia en estudios longitudinales o, en su defecto, con muestras transversales representativas de diferentes edades, con inclusión de la adolescencia y de la etapa adulta.

De todas las críticas a la teoría de Piaget, antes mencionadas, solo algunas han dado lugar a nuevas teorías o hipótesis que, a su vez, han generado nuevas investigaciones. De entre estas, resaltan las teorías de Kohlberg, Rest y Turiel, por lo que se revisaran a continuación sus aspectos más relevantes.

4. Los estadios del desarrollo del juicio moral: Lawrence Kohlberg

En la época en que Kohlberg era estudiante de postgrado, sus intereses habían pasado de la educación a la psicología clínica y del niño, dominadas ideológicamente entonces por las teorías de Freud. Como psicólogo clínico se dio cuenta de la importancia del estudio del desarrollo moral, pero no le satisfizo la explicación freudiana acerca de la formación del super yo.

Las ideas de dos psicólogos americanos, John Dewey y James M. Baldwin, influyeron en Kohlberg a través de sus lecturas de Piaget. Claparède, maestro de Piaget, había fundado en Ginebra un instituto en donde se estudiaba la psicología del desarrollo y la pedagogía con un enfoque que Dewey y Baldwin llamaron genético-funcional. Cuando Piaget se hizo cargo de ese instituto utilizó las proposiciones de los dos autores americanos en una nueva forma científica de abordar el estudio del desarrollo del pensamiento del niño, origen de las hoy conocidas como "teorías del desarrollo cognoscitivo", aunque es en el área del desarrollo moral en donde Piaget elaboró las ideas básicas de Dewey y Baldwin, y que Kohlberg retoma en el estudio de este campo del comportamiento.

Si bien Kohlberg parte de los mismos conceptos y usa un método semejante al empleado años antes por Piaget, elabora más la teoría y describe nuevos estadios de desarrollo. Estima como los autores de influencia más importantes para el desarrollo de su teoría, en el terreno psicológico, a Dewey, G.H. Mead, Baldwin y Piaget y, en el filosófico, a Platón, Kant y Rawls.

4.1 Desarrollo cognoscitivo y desarrollo moral

Kohlberg (1969) plantea una serie de principios generales que considera fundamentales para explicar posteriormente el desarrollo del pensamiento moral:

a) El proceso de desarrollo cognoscitivo supone cambios estructurales internos o transformaciones en las "estructuras cognoscitivas", que no son explicables en términos de los principios del aprendizaje (contigüidad, repetición, reforzamiento). El concepto de estructura se refiere a la forma y organización de la respuesta y no a su frecuencia de aparición asociada a un determinado estímulo; el de concepto estructura cognoscitiva, a las reglas para procesar información o para relacionar experiencias, lo cual implica uso de atención, estrategias para buscar información, pensamiento motivado, etc.

b) Estos cambios estructurales se deben más que a un proceso de maduración física o de aprendizaje, a la interacción entre la "estructura" del organismo y la "estructura" del medio (asimilación y acomodación para Piaget).

c) Las estructuras cognoscitivas constituyen esquemas organizados de acción sobre los objetos. Las formas más

generales de relacionar eventos se conocen con el término "categorías de experiencia" e incluyen relaciones de causalidad, tiempo, cantidad y lógica.

d) El desarrollo de las estructuras cognoscitivas tiene una tendencia al equilibrio en la interacción entre organismo y ambiente, de manera que la dirección del cambio está determinada por un mayor equilibrio o reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto o situación y la acción de éstos sobre el organismo. El equilibrio se manifiesta por la estabilidad subyacente (conservación) que se observa en cualquier acto cognoscitivo en aparente transformación, en tanto que el desarrollo representa un sistema más amplio de transformaciones.

Con fundamento en estos supuestos, el autor hace una distinción entre los cambios de conducta resultado de aprendizaje y los cambios estructurales. Constituye una parte medular de las teorías del desarrollo cognoscitivo la diferencia entre cambios cualitativos y cambios cuantitativos y entre forma y contenido, ya que la naturaleza de una gran parte de los cambios asociados a la edad, que se dan durante el desarrollo, es de tipo estructural, lo cual implica cambios cualitativos, formas nuevas de organizar la respuesta. Las teorías estructuralistas estiman que la mayor parte de los cambios cuantitativos se relacionan más con la ejecución en términos de rapidez y eficiencia, por lo que, para juzgar un cambio cualitativo, tiene que darse una nueva pauta de respuesta, diferente, no simplemente en su contenido, sino en su forma de organización.

Desde el punto de vista cognoscitivo la interacción entre organismo y ambiente da lugar a los estadios cognoscitivos, que representan transformaciones de estructuras cognoscitivas previas y más simples en razón tanto de su asimilación al mundo externo como de su acomodamiento o reestructuración. (Kohlberg, 1973 Kohlberg y col., en prensa).

e) El desarrollo cognoscitivo y el emocional son procesos paralelos, aunque la definición de cambio estructural para ambos se haga en un contexto y con una perspectiva diferentes.

f) El yo o self es el elemento que da unidad a las diferentes áreas de desarrollo de la personalidad (social, moral y psicosexual). [El autor usa los términos ego (yo) y self como sinónimos, pero para evitar confusiones debidas a los diferentes significados atribuidos al concepto self, en este texto se usará el término yo]. El desarrollo social consiste, básicamente, en la reestructuración del concepto del yo como resultado de su interacción con el yo de otras personas en un contexto social regulado por normas sociales. Existen dos factores que dan unidad al desarrollo social: el desarrollo cognoscitivo general y un factor de madurez del yo.

g) Además de los mismos factores que estimulan el cambio en el área cognoscitiva, influye de manera importante, en el desarrollo social la interacción social, específicamente definida como la "representación de papeles", lo que supone el darse

cuenta de que los demás pueden, en cierta forma, reaccionar como uno mismo y responder en forma complementaria. De acuerdo con este supuesto, los cambios en el yo social, resultado del desarrollo, reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.

h) La dirección que sigue el desarrollo social del yo es, como en el área cognoscitiva, hacia el equilibrio o reciprocidad entre las acciones del yo y las de los demás sobre éste yo (organismo y ambiente). El equivalente social de la conservación en las relaciones físicas y lógicas entre los objetos es el mantenimiento de la identidad del yo a través de las transformaciones que resultan de la interacción social. Kohlberg (1969) mantiene que en su forma más general, la meta de este equilibrio es la moralidad, definida como principios de justicia, de reciprocidad o de igualdad.

Kohlberg (1971) ha insistido en que el desarrollo moral involucra desarrollo cognoscitivo, que es algo más y diferente que el incremento, por aprendizaje, en el conocimiento de las reglas sociales o las creencias convencionales. Al referirse a lo cognoscitivo como la parte medular del desarrollo moral quiere decir que su característica distintiva es el juicio.

El juicio, en este contexto, no es para el autor ni la expresión ni la descripción de estados emocionales o volitivos, es una estructura cognoscitiva relacionada con el uso e interpretación que el niño hace de las normas y reglas sociales en situaciones de conflicto y con las razones que da para justificar acciones morales.

Kohlberg desarrolla su teoría básicamente a partir de la hipótesis de que el juicio moral tiene una forma de expresión característica para cada una de las diferentes fases de desarrollo, a las cuales llama estadios. Por consiguiente, el concepto de estadio constituye una parte esencial de la teoría del desarrollo cognoscitivo y Kohlberg lo describe en base a las características de estadio en general, descritas por Piaget (Kohlberg, 1969, 1971, 1973), a saber:

a) Estadio implica formas, cualitativamente distintas, del pensamiento del niño y de su manera de resolver un mismo problema en diferentes edades.

b) Estas formas diferentes de pensamiento se dan durante el desarrollo, conforme a un orden fijo e invariable. Las influencias culturales pueden acelerar, retardar o detener su desarrollo, pero no pueden alterar su orden.

c) Cada una de estas formas de pensamiento constituye una "estructura completa". La solución a un problema, típica de un estadio, no implica que se conozca dicho problema u otro semejante, sino que, simplemente es la solución estructural que corresponde a la forma en que está organizado el pensamiento en dicho estadio. Siguiendo a Piaget, Kohlberg (1969) da como ejemplo el del niño que en el estadio de operaciones concretas tiene la tendencia a considerar que un objeto físico conserva las

propiedades de sus diferentes dimensiones físicas a pesar de cambios perceptuales aparentes. Esta tendencia es estructural y no el resultado de una creencia específica respecto a un objeto determinado.

d) Los estadios cognoscitivos son formas de pensamiento organizadas en orden jerárquico progresivo, que cumplen una función común. Los estadios más avanzados desplazan, pero además, en cierta forma, absorben las estructuras que se encuentran en estadios previos, las cuales se integran así en los estadios más avanzados.

Aceptado este supuesto, el pensamiento formal incluiría todas las características estructurales del pensamiento concreto pero en un nuevo nivel de organización. El tipo concreto de pensamiento sigue usándose cuando resulta adecuado, o cuando se fracasa al intentar usar el pensamiento formal. Sin embargo, existe en el individuo una tendencia a emplear el tipo de pensamiento más avanzado de que es capaz.

Kohlberg (1969) toma de Piaget la idea de que las funciones generales de adaptación de las estructuras cognoscitivas consisten en mantener el equilibrio entre el organismo y el ambiente, es decir, entre la asimilación y la acomodación.

Kohlberg (1971) mantiene además que la secuencia de los estadios morales se da por las mismas razones que se da la de los estadios de la lógica o las matemáticas, esto es, debido a que en el curso de la interacción entre el organismo y el ambiente se tiende a una reorganización más equilibrada de las estructuras cognoscitivas. Agrega que su teoría del desarrollo moral es, sin embargo, más amplia e incluye supuestos comunes a las teorías morales de Piaget, Baldwin, Dewey y G.H. Mead. Los conceptos fundamentales de la teoría de Kohlberg son los siguientes:

a) Los estadios de desarrollo moral representan transformaciones de las estructuras cognoscitivas relacionadas con el yo y con la sociedad.

b) son manifestaciones de maneras sucesivas de desempeñar papeles de otros en diferentes situaciones sociales, por que las oportunidades de asumir estos papeles sociales constituyen los determinantes ambientales del desarrollo moral.

c) el niño participa activamente en la estructuración del medio ambiente que percibe; por lo tanto, los estadios morales y su desarrollo representan formas sucesivas de equilibrio en la interacción entre las características estructurales del niño y las del ambiente.

d) este equilibrio se logra con el uso de un principio: el de justicia, así como la lógica representa para Piaget el equilibrio ideal en las operaciones del pensamiento, la justicia representa el ideal de equilibrio en la interacción social.

e) el desequilibrio lleva al cambio; se requiere un nivel óptimo de semejanza o discrepancia para que se produzca un cambio en la interacción entre el niño y el ambiente.

Para Kohlberg, existe un paralelismo, al que llama

isomorfismo, entre el desarrollo de la lógica y el de la moral, es decir, que el juicio moral tiene una forma característica en cada estadio y esta forma es paralela al razonamiento sobre problemas lógicos del estadio correspondiente. A partir de este supuesto, estima que los mismos criterios definidos para los estadios de la lógica son aplicables a los morales.

Sin embargo, el desarrollo moral sigue su propio proceso, lo que quiere decir que el juicio moral no constituye, simplemente, una aplicación de la inteligencia a problemas morales, ni es el reflejo del desarrollo cognoscitivo en otro contenido. Lo que ocurre es que para que se de el desarrollo moral se requiere el desarrollo previo de la lógica. Esta es una condición necesaria mas no suficiente para la madurez moral; ello significa que cualquier niño que haya alcanzado un determinado nivel de desarrollo moral puede resolver un problema de naturaleza cognoscitiva equivalente, pero no cualquier niño, con un grado determinado de madurez cognoscitiva, necesariamente será capaz de resolver un problema moral equivalente.

4.2 El componente afectivo

Kohlberg (1971) explica la asimetría entre el nivel de desarrollo cognoscitivo y el moral por el hecho de que el potencial cognoscitivo no puede expresarse en el ámbito de las cuestiones morales debido a factores volitivos o motivacionales.

Si en todo proceso mental intervienen elementos cognoscitivos y afectivos, resulta obvio suponer que, con frecuencia, los juicios morales involucran componentes emocionales intensos que, si bien no reducen el papel del factor cognoscitivo, si afectan, al menos, su funcionamiento. A pesar de ello, el autor opina que el influjo cualitativo del afecto es relativamente de poca importancia para la comprensión del desarrollo del juicio moral.

Aunque en los juicios morales intervienen en forma importante los sentimientos, su desarrollo está asociado al de una estructura con un importante componente cognoscitivo. Kohlberg (1971) cita como prueba de esta afirmación la diferenciación progresiva de los sentimientos de miedo, vergüenza y culpa en los juicios morales estudiados por Rest en 1968. Por consiguiente, la cualidad de los afectos involucrados en el juicio moral estaría determinada por su desarrollo estructural cognoscitivo, y formaría parte del desarrollo general de los conceptos de orden moral del niño. Lo que Kohlberg quiere decir con esto es que la interpretación que se hace, por ejemplo, del miedo asociado a la violación de una norma dependerá de las estructuras cognoscitivas de quien juzga la acción, de manera que un adolescente en el estadio 2 interpretará el miedo como cobardía y otro en el estadio 4 como advertencia de su conciencia y ambos actuarán de acuerdo a su nivel respectivo de interpretación del mismo estado emocional.

4.3 La influencia social

Otra explicación, más adecuada para Kohlberg, de la discrepancia entre el desarrollo intelectual y el moral se encuentra en el factor social. Los conceptos morales son esencialmente conceptos acerca de relaciones sociales y éstas suponen papeles sociales complementarios definidos mediante reglas o expectativas compartidas. Los juicios sobre cuestiones morales difieren de los juicios relativos a problemas físicos en que los primeros involucran el desempeño de un papel social y esto implica, como ya se ha mencionado, la tendencia a reaccionar hacia otra persona como si se tratara de uno mismo y a reaccionar hacia uno mismo asumiendo la perspectiva de la otra persona. Así, una vez que se elimina el factor intelectual, las diferencias en los juicios morales se pueden explicar por el número de oportunidades que ha tenido una persona para desempeñar diversos papeles en la interacción con compañeros, con la familia y otras instituciones sociales secundarias. Todas estas oportunidades de interacción social (participación familiar, comunicación, calor afectivo, participación en las decisiones, oportunidades de asumir responsabilidad, percibir las consecuencias de las acciones sobre los demás), más que influir en la creación de un sistema de valores, estimulan el desarrollo moral.

La razón por la que Kohlberg (1971) afirma que existen elementos universales en el juicio moral es que existen estructuras universales en el ambiente social que son básicas para el desarrollo moral, de la misma manera que existen estructuras universales en el ambiente físico, fundamentales para el desarrollo cognoscitivo. Dicho de otra manera, en toda sociedad se encuentran las mismas instituciones básicas: familia, economía, estratificación social, leyes, gobierno, y el significado de sus funciones es universal.

Kohlberg encuentra la esencia cultural universal de la moralidad en las reglas de benevolencia o interés por el bienestar de los demás y en la justicia. Para entender el desarrollo del desempeño de los papeles sociales se tienen que considerar ambos principios, es decir, el principio de empatía o bienestar y el principio de justicia, que supone reciprocidad e igualdad en las relaciones humanas. Cuando se tienen que solucionar situaciones de conflicto moral, es decir, situaciones sociales que plantean demandas o expectativas opuestas, se tienen que emplear principios de justicia. Estos se usan en la elaboración de las reglas y en la distribución de los derechos y las obligaciones. Existen dos formas de justicia, la distributiva o igualdad y la de reciprocidad.

La unidad formada por el desempeño de papeles y la justicia se pone de manifiesto desde los inicios de la experiencia moral. En cada estadio, el niño percibe valores básicos tales como la vida humana y es capaz de experimentar empatía, de asumir el

papel de otras personas y de experimentar alguna forma de justicia, ya que la reciprocidad forma parte de las primeras experiencias de interacción social. Con el desarrollo, los valores sociales básicos y los papeles sociales subyacentes se organizan en términos de principios morales de justicia. Por consiguiente, los principios morales no son ni reglas externas interiorizadas ni tendencias naturales del organismo biológico, sino algo que nace de la interacción social.

Si esto es así, las instituciones mejor organizadas en términos de justicia proveerán más oportunidades de desempeñar diferentes papeles sociales y de experimentar conflictos morales, y por lo tanto fomentarán el desarrollo moral. Se supone que el paso a un estadio más avanzado de desarrollo moral involucra una reorganización cognoscitiva y no la simple adición de un contenido externo más difícil. El desempeño de papeles sociales representa la oportunidad de experimentar conflicto o discrepancia entre las acciones personales y las auto-evaluaciones propias y las ajenas. Estas experiencias discrepantes pueden integrarse mediante las formas de justicia correspondientes al estadio en que se encuentra el individuo o a uno superior. Kohlberg supone que el conflicto es una condición necesaria para el desarrollo moral debido a que Rest y Turiel demostraron que el cambio, resultado de la exposición pasiva a formas más avanzadas de juicios, era mínimo, probablemente, porque el niño no comprende los mensajes que corresponden a un estadio superior al suyo.

4.4 Estadios del desarrollo moral

Kohlberg agrupa los seis estadios de razonamiento moral en tres niveles, cada uno de los cuales comprende a su vez dos estadios. Dichos niveles consisten en formas generales de definir lo que es correcto o válido y las razones que lo justifican (Kohlberg, Manual preliminar).

I. Nivel pre-convencional

Se da en los niños menores de 10 años y en algunos adolescentes y adultos. Se caracteriza por el respeto y la obediencia a las reglas sin que sea evidente su comprensión, o por una visión hedonista de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto de acuerdo con las consecuencias que para él tienen sus acciones (castigos, recompensas, intercambio de favores), o con arreglo al poder físico de quien enuncia las reglas.

Estadio 1: de la heteronomía

En este estadio lo correcto es no transgredir las reglas por obediencia y por evitar el castigo subsecuente y no causar daño físico a las personas o a las propiedades. Las razones que se dan para justificar lo que se considera una acción correcta son evitar el castigo y el poder supremo de la autoridad. Por el egocentrismo que caracteriza este estadio, no se reconocen los puntos de vista de los demás. Las acciones se valoran más en términos físicos que tomando en cuenta los intereses de las otras personas.

Estadio 2: del individualismo y de los fines e intercambio instrumentales

Una acción es correcta cuando es un medio de satisfacción de las necesidades personales y, ocasionalmente, de las de los demás. Las relaciones humanas son concebidas en forma mercantilista. Se observan algunos elementos de justicia como la reciprocidad de favores y cooperación, intercambio igualitario de bienes y servicios, pero siempre interpretados de manera concreta y pragmática. La reciprocidad es entonces una cuestión de "tú me das, yo te doy" y no de lealtad, gratitud o justicia.

II. Nivel Convencional

En este nivel adquieren valor por derecho propio las expectativas de la familia, el grupo social o la nación, independientemente de las consecuencias inmediatas y obvias de la acción. Esto se traduce en una actitud de lealtad y conformidad al orden social, el cual se mantiene, se apoya y se justifica. Se da una identificación con las personas o con el grupo involucrados en el orden social. Lo justo, supone el sometimiento a las reglas de la sociedad, pero por algo más que por obediencia: las razones incluyen aprobación, lealtad a las personas y a los grupos y el bienestar de los demás.

Estadio 3: orientación del "buen muchacho"

Lo correcto consiste en preocuparse por los demás, en ser leal a los compañeros y en estar motivado a respetar las reglas y a vivir de acuerdo a lo que las personas cercanas esperan de uno. Las razones para actuar correctamente son la necesidad de ser "bueno" ante uno mismo y ante los demás, el interés por los demás y el tratar a otros como uno quisiera ser tratado.

En este estadio los acuerdos y las expectativas son más importantes que los intereses individuales y las relaciones con los demás tienen como fundamento "el ponerse en el lugar del otro".

Estadio 4: del sistema y de la conciencia sociales

La justicia se define como un sistema de papeles sociales y reglas compartidos y aceptados por la sociedad. El concepto de justicia se refiere a la relación entre el individuo y el sistema. La igualdad se manifiesta como una manera uniforme y regular de administrar la ley; la desigualdad social se permite cuando resulta del esfuerzo personal, del talento o de la rectitud moral. En este estadio la justicia se refiere a un principio de orden social mas que a una elección moral personal.

Lo correcto es cumplir con el deber, mantener el orden social y el bienestar de la sociedad o del grupo. Su justificación radica en el mantenimiento de las instituciones sociales, en el respeto a si mismo y en la tranquilidad de la conciencia por el cumplimiento del deber. Se asume el punto de vista del sistema social que define las reglas y se consideran las relaciones con los demás según su posición en el sistema.

III. Nivel postconvencional

Se le conoce tambien como el de la autonomía y los principios. En este nivel del desarrollo la persona hace un esfuerzo por definir los valores morales y los principios que son válidos y aplicables, independientemente de la autoridad de las personas o grupos que los mantienen y de su identificación personal con estos grupos.

Sólo un número reducido de adultos entre 20 y 25 años alcanza este nivel, basa sus juicios en principios y entiende las reglas, pero puede ver mas allá de ellas; por ejemplo, puede justificar la violación de una regla si ello supone anteponer la consideración de un derecho humano.

Estadio 5: del contrato social o de los derechos individuales

De acuerdo con este estadio el orden socio-moral se basa en el contrato social, una concepción de justicia que supone reciprocidad e igualdad entre sus miembros. Hay una conciencia clara del relativismo de los valores y opiniones personales y una insistencia en reglas de procedimiento para llegar a un consenso. De esto, resulta una mezcla de insistencia en el punto de vista legal, por un lado y, por otro, en la posibilidad de cambiar la ley por consideraciones racionales de utilidad social.

Aparte del aspecto legal, el acuerdo libre y el contrato entre gobierno y gobernados para proteger los derechos de todos, constituyen el elemento de enlace con la obligación. Kohlberg considera que este es el tipo de moralidad oficial del gobierno norteamericano y de su constitución.

En este estadio, lo correcto es mantener los derechos básicos, valores y contratos legales de una sociedad aún cuando

se opongan a reglas y leyes concretas de un grupo. Es correcto darse cuenta de que las personas tienen diferentes valores y opiniones, de que la mayor parte de éstos son relativos aunque deben ser sostenidos en interés de la imparcialidad y porque forma parte de un contrato social. Algunos valores y derechos no relativos como la vida y la libertad deben mantenerse en toda sociedad independientemente de la opinión de la mayoría.

Las acciones correctas se justifican en el sentimiento de la obligación de obedecer la ley, porque existe un contrato social que protege los derechos de los individuos. Se considera que la familia, la amistad, la confianza y el trabajo son compromisos contraídos libremente que involucran el respeto a los demás. Se estima que las leyes y las obligaciones deben basarse en un cálculo racional utilitario, como el del "mayor bien para el mayor número de personas".

La perspectiva del individuo que ha llegado a este estadio es la del individuo racional consciente de que los valores y los derechos preceden a los compromisos y contratos sociales y que reconoce que los puntos de vista legal y moral pueden oponerse.

Estadio 6: de los principios éticos universales

Aquí, el sentido de justicia está claramente enfocado a los derechos humanos, independientemente de la sociedad civil, y estos derechos se basan en el que tienen todos los seres humanos a ser respetados y a que les sea reconocido el mismo valor.

En este estadio los principios morales son los de la justicia, los que toda persona elegiría, los de la máxima libertad personal compatible con el mismo derecho para los demás e igualdad de bienes y de respeto.

La moral basada en los principios sería superior a la basada en las reglas, por su universalidad y por su independencia de la cultura y de la posición social.

Se considera correcto guiarse por los principios éticos que la persona elige aun cuando ello implique actuar en contra de la ley. Son principios de esta índole, por ejemplo, la justicia o igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de la persona como individuo. La perspectiva social de la persona que guía su conducta por estos principios es la de un individuo racional que reconoce como premisa moral básica el respeto a los demás como un fin y no como un medio.

Es importante aclarar que Kohlberg ha insistido con frecuencia en que estos estadios representan formas de razonamiento moral pero no tipos de personas y que, por ningún motivo, se justifica usarlos como un medio de calificar la moralidad de las personas.

4.5 Desarrollo moral en el adulto

De manera especulativa, Kohlberg (1969, 1973) sugiere la posibilidad de que se den cambios de tipo estructural en el adulto. Sin embargo, Kramer (1969) encontró que no hay mayor avance después de los 25 años, es decir, que no hay nuevos modos de pensamiento moral en la etapa adulta que justifiquen hablar de un estadio 7. Considera, además, que es difícil llegar a conclusiones definitivas incluso sobre el desarrollo del estadio 6, ya que se ha encontrado representado en forma muy reducida en diferentes tipos de población (4% de las respuestas).

Por otro lado, una vez que se alcanzan los estadios 4, 5 o 6, tiende a reducirse el uso de los anteriores y a estabilizarse el tipo de estadio predominante. Kramer interpreta esta estabilización no como un índice de desarrollo sino de socialización e interiorización de las reglas. Piensa que la estabilización está más relacionada con un aumento de la estabilidad de las creencias y el papel social y no como una nueva forma de integración de experiencias.

En 1973, Kohlberg encuentra que en el estudio de Kramer existe un dato que no sustenta ni la idea de estabilización funcional, arriba mencionada, ni la de cambio estructural. Se refiere a que, al final de la preparatoria y entre el 2o. y 3o. año de la universidad, un 20% de los sujetos regresaron a estadios previos, (al estadio 2), que estos sujetos eran los que habían alcanzado niveles más altos (mezclas de estadios 4 y 5) y que eran los considerados por sus compañeros y maestros como los de "moralidad exigente". Todos estos sujetos volvieron, a los 25 años, a los estadios 4 o 5.

Kohlberg (1973) usa estos datos como argumento para sostener que la estabilización del adulto puede ser una forma de desarrollo aunque no se trate de una transformación en la estructura del pensamiento. Interpreta además que la regresión observada es más funcional que estructural ya que, los estudiantes mencionados, a diferencia de los individuos seniles y esquizofrénicos, no perdieron su capacidad de usar los estadios 4 y 5.

No acepta que este fenómeno de regresión sea una forma de adaptación al servicio del yo en circunstancias de presión por situaciones de necesidades personales. Para él, estos sujetos están enfrentándose a dos tipos de desafío, el del relativismo de las expectativas y opiniones morales y el de la brecha entre las expectativas morales convencionales y el comportamiento moral real; los sujetos "regresivos" están entonces dando en realidad "un paso adelante"; están, dice Kohlberg, usando términos de Erikson, tratando de encontrar una identidad sociomoral a través de una moratoria con calidad de rebelión y para liberarse de culpa.

Las respuestas calificadas en 1969 como correspondientes al estadio 6, se consideraron después como una forma compleja de

pensamiento característico del estadio 4, que apela a la conciencia y a la ley moral, en vez de a la voluntad de la mayoría y al mayor bienestar.

En 1973, Kohlberg plantea que el tipo de experiencia que promueve el cambio de estadio involucra pensamientos que llevan a la transformación de los juicios acerca de lo que es moralmente correcto y justo; con frecuencia, anade, este tipo de experiencia tiene un componente emocional. Las experiencias personales, que involucran cuestionamiento y compromiso personal y que tienen que ser integradas con reflexiones de tipo cognoscitivo-moral, son las que conducen a dar el paso del nivel convencional al de principios; pero el conocimiento de los principios se desarrolla en la adolescencia y el compromiso personal, con su empleo ético, se da solo en el adulto.

El hombre ideal de Erikson, que pasa por el estadio 6 de productividad y se transforma en el siguiente estadio en el individuo ético, correspondería al estadio 6 de Kohlberg. Kohlberg (1973) compara su estadio 6 con el 7 de Erikson, el del hombre ideal que ha llegado a convertirse en el hombre ético, pero este estadio 6 sólo ofrece una solución imperfecta a los problemas del significado de la vida, específicamente: "¿por qué ser moral?" "¿por qué ser justo en un universo de injusticias?" y se plantea, como consecuencia, la necesidad de formular un estadio 7 que implique una experiencia contemplativa de tipo no egoísta, en donde el hombre se perciba como parte esencial de la vida. Este movimiento se origina en la experiencia de la desesperación y lleva a la adopción de un punto de vista cósmico.

Concluye Kohlberg que debido a la falta de datos empíricos o guías filosóficas, su teoría respecto a este estadio 7 queda ambigua e inconclusa; no sabe si el tipo de evolución de este género sea realmente universal.

4.6 El orden jerárquico de los estadios

Los supuestos básicos que forman parte de la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral son los siguientes:

a) El elemento cognoscitivo constituye la parte medular del desarrollo moral, lo que quiere decir que la característica distintiva de este último es una forma de juicio.

b) El juicio representa la forma en que el individuo usa e interpreta las reglas morales en situaciones de conflicto y su razonamiento para justificar las acciones morales.

c) El desarrollo moral supone transformaciones cognoscitivas que se expresan en forma característica para cada uno de los seis estadios de desarrollo propuestos por el autor.

d) Los estadios representan formas de integración organizadas jerárquicamente y universales, que siguen un orden invariable. Los componentes de estadios inferiores se transforman y se integran en los estadios superiores; los primeros siempre estarán disponibles o serán comprensibles para los individuos que se

encuentren en niveles superiores, aunque existe una tendencia a preferir formas de pensamiento correspondientes a un estadio superior.

e) Existe una estructura lógica subyacente en cada estadio, de manera que sus diferentes aspectos están lógicamente relacionados entre sí, y también su secuencia sigue un orden lógico; el estadio 4, por ejemplo, implica la existencia del 3, pero no del 5.

Kohlberg (1971a,b,c) se basa en estas aseveraciones para sostener que el desarrollo del pensamiento moral es progresivo y usualmente irreversible. Estima tener pruebas irrefutables de que las diferentes formas de juicio moral reflejan claramente formas de capacidad cognoscitiva-lógica. Además, el hecho de que seis modos cualitativamente diferentes de juicio se presenten siguiendo un orden invariable, también constituye para él la prueba de que los principios morales no son la expresión de las intuiciones de una conciencia innata o de una facultad de razonar, como la concibió Kant.

Para probar que un estadio más avanzado de pensamiento es estructuralmente más adecuado, se vale de los llamados, por las teorías de desarrollo cognoscitivo, criterios formales. Estos se refieren al incremento progresivo en la diferenciación e integración de las estructuras cognoscitivas que se observa durante el desarrollo. Según Kohlberg (1971,1975) estos criterios coinciden con lo que, de acuerdo con los filósofos de la escuela formalista como Kant y Hare, caracteriza los juicios morales genuinos y adecuados, esto es, su naturaleza distintiva universal y preceptiva. En el caso de su teoría, las sucesivas diferenciaciones e integraciones que se dan en los juicios morales a medida que se pasa de un estadio al siguiente, involucran un incremento en su naturaleza preceptiva. Esta transición del "es" de la heteronomía moral al "deber ser" de la autonomía moral también representa una forma de diferenciación de lo moral a partir de la esfera general de los juicios de valor.

Al criterio de integración corresponde el criterio moral de universalidad, estrechamente ligado al de congruencia; esta moralidad de principios define lo justo para cualquier persona en cualquier situación.

En resumen, estos procesos de diferenciación e integración dan lugar a un mejor equilibrio de la estructura moral, es decir, a formas de juicio más normativas y universales.

4.7 Fundamentos filosóficos

En las páginas anteriores se expone como Kohlberg justifica, desde un punto de vista psicológico, basado en la teoría de desarrollo cognoscitivo, porque un estadio más avanzado es más adecuado que uno anterior. A continuación, se describen los que él considera los fundamentos filosóficos en que se apoya cuando

afirma que los estadios más avanzados son "más morales" que los iniciales.

El término moral se refiere a las decisiones basadas en juicios morales y lo que le da la cualidad de moral es la actitud del individuo ante la regla: "un discurso totalmente moral no se basa en la obediencia a la autoridad sino que consiste en un razonamiento basado en una actitud o punto de vista moral, que pretende ser moralmente autónomo, es decir, independiente de su vinculación con la autoridad o con el interés personal" (Kohlberg, 1971).

A diferencia de otros tipos de juicio, los morales, tienden a ser: universales, amplios y coherentes y se basan en razones objetivas, impersonales e ideales. En este sentido, un juicio puede definirse como moral independientemente de su contenido y sin considerar si está acorde con los juicios o estándares propios. En el proceso del desarrollo moral, los juicios morales se diferencian en forma progresiva de otros tipos de juicios y valores. En la medida en que el juicio es universal y obligatorio se refiere a un principio moral, entendido éste más como una guía general para elegir una regla de acción.

Kohlberg (1971) distingue dos nociones de principios. Una, dada por la doctrina del utilitarismo puro, que prescribe un solo principio, el de la máxima "utilidad" (actúa siempre de manera que redunde en la mayor felicidad para el mayor número de personas) y la del imperativo categórico de Kant. La primera concepción de principio implica una sola razón de elección, a partir de la cual se puede deducir cualquier acción concreta moralmente justa en cualquier situación. Pero, dice Kohlberg, no ha encontrado un solo ser humano que haga juicios morales de este modo.

De acuerdo con la segunda noción de principio, una persona puede observar, de manera congruente, más de un principio y éstos no son necesariamente definitivos para todas las situaciones, ya que de ellos se pueden derivar otras opciones; estos principios, sin embargo, no deben considerarse como un mero conjunto de reglas u obligaciones. Kohlberg (1971), al estudiar las razones que las personas daban para justificar acciones morales, identificó los siguientes principios: prudencia (bienestar referido a sí mismo), benevolencia (bienestar referido a los demás) y justicia (equidad distributiva y retribución) y agregó el respeto por la autoridad, sociedad o personas.

Todos estos principios se encuentran presentes en alguna forma del estadio 1 en adelante con excepción de los de prudencia y autoridad que desaparecen en el estadio 6. Aunque la benevolencia y la justicia se manifiestan como razones morales desde el estadio 1, no se convierten en principios genuinos hasta los estadios 5 y 6.

Kohlberg acepta que, según esta concepción de principios morales, no es posible separar forma y contenido en el análisis moral y no está de acuerdo en definirlos en términos puramente

formales como es el caso del imperativo categórico de Kant, pues se termina manejando los principios como reglas de acción que prescriben las acciones que proceden según las diferentes clases de situaciones. Así, la universalidad se logra sacrificando los elementos humanos de bienestar y justicia. Termina aclarando que su concepción de principio reduce toda obligación moral a los intereses y demandas de individuos en situaciones concretas. No está de acuerdo con posiciones como la de Durkheim que anteponen la obligación moral al grupo y la de las instituciones a la de los individuos. Sólo cuando los principios se reducen a orientaciones para considerar peticiones de personas en situaciones concretas se convierten en la expresión de un solo principio, el de justicia.

Mediante el principio de justicia se resuelven peticiones contrarias; su regla básica es la de la igualdad distributiva: trato igual a todo ser humano. Como los individuos también plantean demandas basadas en la reciprocidad (contratos, reparación de daños, gratitud, retribución de servicios) y no existe un principio único de justicia que regule todos estos aspectos, abarca un área de derechos humanos en la que la igualdad precede a cualquier petición de reciprocidad.

La benevolencia (amor, empatía, simpatía, interés por lo humano), aunque considerada por algunos filósofos como principio, para Kohlberg no es una guía de acción, pues cuando se da un conflicto entre el bienestar de los individuos, la benevolencia no aporta otro criterio que el cuantitativo. El interés por el bienestar de los demás es más una condición para experimentar conflicto moral que un mecanismo para solucionarlo.

Finalmente, no piensa que es útil, en la práctica, el principio utilitario de justicia que "considera por igual la felicidad de todo ser humano" y propone, a cambio, el que sugiere considerar por igual toda petición moral humana.

Para Kohlberg la justicia no es un rasgo de carácter tal como usualmente se entiende porque no es una regla de acción concreta sino un principio moral, una forma universal de escoger lo que quisieramos que todos los individuos adoptaran en toda situación. Existen excepciones a las reglas pero no a los principios. En todos los estadios de desarrollo moral descritos por él se da un principio único de lo que es bueno y sólo en los niveles más avanzados se aproxima al principio moral. Sólo en el más avanzado existe la consideración de la ley moral universal y de los derechos humanos universales; ambos se basan en un criterio claro de justicia que está presente, pero confuso y oscuro, en los primeros estadios.

4.8 Método de evaluación

Kohlberg inició su teoría en 1955, cuando empezó los estudios destinados a la validación y redefinición de los estadios de desarrollo cognoscitivo de la moral, propuestos por Dewey y

Piaget. A partir de los datos que forman parte de su tesis doctoral, sustentada en 1958, elaboró la mayor parte de sus hipótesis, aunque continuó durante 20 años, con la colaboración de sus colegas y discípulos, investigando sobre este tema y abriendo nuevas perspectivas de investigación.

Para identificar los estadios de desarrollo moral, planteó una serie de dilemas a 72 sujetos de clase social media y baja de 10, 13, 16 y 20 años. Clasificó las respuestas que presentaban características semejantes según el tipo de razonamiento empleado. Posteriormente, hizo un estudio longitudinal, entrevistando a los mismos sujetos cada tres años, y usó estos datos para revisar sus conceptos teóricos.

Los dilemas empleados representan situaciones conflictivas hipotéticas en las que el protagonista tiene que elegir entre dos opciones. La situación requiere que la persona a quien se plantea el conflicto estime la importancia de dos tipos de valores. El método para explorar el razonamiento de los sujetos consiste en lo que el autor llama entrevista estructural o el arte de preguntar ¿por qué? el número de veces necesario para profundizar en la respuesta del sujeto y conocer así el tipo de pensamiento subyacente en sus justificaciones (Kohlberg, 1979).

Un ejemplo (Dilema I) de las situaciones hipotéticas que se dan a evaluar a los sujetos es el siguiente:

José es un muchacho de 14 años que tenía muchas ganas de ir de vacaciones a un campo de verano. Su padre prometió darle permiso para ir si ahorraba el dinero necesario. José trabajó repartiendo periódicos hasta reunir algo más del dinero que necesitaba. Pero, poco antes del momento de hacer el viaje, el padre de José cambió de opinión porque necesitaba el dinero de su hijo para salir de pesca con un grupo de amigos. José no quería perder la oportunidad de ir al campo de verano y pensó en negarle el dinero a su padre.

Después de presentar el dilema, el entrevistador hace las siguientes preguntas:

- ¿Debería José negarse a dar el dinero a su padre? ¿Por qué?
- ¿Tiene el padre derecho a pedir el dinero a su hijo? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo más importante que un buen padre puede considerar en relación con su hijo? ¿Por qué?
- ¿Por qué se debe cumplir una promesa?
- ¿Qué es lo que hace sentirse mal a una persona cuando no se cumple una promesa?
- ¿Por qué es importante cumplir una promesa a alguien que no se conoce bien o con el que no hay vínculos estrechos?

Del análisis de las respuestas de sus 72 sujetos obtuvo los elementos para fundamentar los seis estadios de razonamiento moral descritos en su teoría. Por consiguiente, los dilemas son al mismo tiempo, método de investigación y fuente de validez para a la teoría.

El instrumento de investigación se compone de tres partes: un formulario estándar de entrevista moral, técnicas de "entrevista estructural" y un manual de calificación.

El formulario de entrevista moral está integrado por seis dilemas (I, II, III, III', IV y IV') elaborados con el requisito de representar conflictos morales comprensibles para preadolescentes, adolescentes y adultos de "todas" las culturas y que sus contenidos ejemplifiquen los dilemas básicos comunes a todas ellas.

Deben examinar "problemas morales" básicos, de interés común para adolescentes y adultos de "cualquier" cultura. El "problema moral" es lo que el sujeto tiene que juzgar, resolver o razonar en cada uno de los dilemas; define una acción o elección (obedecer o no la ley) ; un "valor" ¿es siempre buena la ley o no?

Un dilema moral implica una decisión entre valores contradictorios: en el caso de los dilemas III y IV la elección es entre la vida y la ley y entre la propiedad y el amor filial.

La entrevista estructural debe obtener el nivel más alto posible de razonamiento. Tiene como finalidad profundizar en las opiniones, creencias y actitudes de los sujetos y en el razonamiento empleado para justificarlas.

Una característica importante de este instrumento consiste en que la validez y la confiabilidad de la calificación mejoran si la entrevista la lleva a cabo en forma individual una persona que tenga experiencia en su uso.

El manual estándar de calificación se usa para evaluar las respuestas obtenidas por medio de la entrevista estructural; (aún no se ha publicado el manual definitivo; la información que aquí se presenta fue tomada del material preparatorio que se incluirá en el manual, que está por publicarse). El procedimiento consiste en identificar y clasificar los problemas morales y las orientaciones morales. Por ejemplo, en la respuesta "...el valor de la vida humana es lógicamente más importante que el de la propiedad. Es decir, la propiedad carece de valor si no se valora la vida humana".

El problema moral que se está considerando es la vida y la orientación o interés en el bienestar de otros (altruismo) Por consiguiente, se trata de "altruismo" aplicado a la vida.

El manual comprende una sección llamada "criterios de los conceptos" que abarca problemas, orientaciones y estadio. Un problema moral define un objeto de valor en la entrevista moral; una orientación, porqué se valora ese objeto; y un estadio el cómo o la forma en que el objeto es valorado.

El siguiente paso consiste en decidir a qué estadio corresponde la forma de razonamiento implícita en la respuesta, para lo que hay que consultar las diferentes formas de "altruismo aplicado a la vida" en la sección criterios de conceptos.

En este caso, el que corresponde al estadio 5 es el pertinente:

"Robar para salvar una vida está justificado por la prioridad moral o lógica del derecho a la vida (o el valor de la vida) en general, sobre el derecho a la propiedad (o el valor de la propiedad)".

Para cada uno de estos criterios se encuentra la explicación de por qué cada aseveración como la anterior es indicativa de un determinado estadio.

Cuando se termina la clasificación y la calificación de estadio, se hace una cuantificación de los datos para obtener el estadio predominante del sujeto.

5. Fundamentos empíricos de la teoría de Kohlberg

La teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral de Kohlberg se fundamenta básicamente en dos supuestos: a) el razonamiento utilizado en la solución de conflictos de índole moral evoluciona progresivamente en forma de estadios de manera semejante a la que se observa en el pensamiento empleado en la solución de problemas físicos, y b) este proceso es de naturaleza universal, lo que supone que la dirección que sigue su desarrollo es la misma en todas las culturas, independientemente de los valores que predominen en ellas.

A continuación se analizan los resultados de estudios que investigan ambas hipótesis; los destinados a la comparación del razonamiento moral entre hombres y mujeres; aunque podrían ser incluidos en la sección donde se consideran las influencias socioculturales, se les incluyó en un rubro aparte debido a la importancia que se estima debe concedérsele a la investigación de la psicología relativa a las condiciones asociadas al sexo.

5.1 Desarrollo cognoscitivo y desarrollo moral

En algunos casos se ha pretendido estudiar la relación funcional entre el desarrollo cognoscitivo y el moral utilizando pruebas de inteligencia y dilemas semejantes o iguales a los propuestos por Piaget y Kohlberg. Esto significa ignorar que las pruebas de inteligencia no son adecuadas para evaluar el desarrollo cognoscitivo. Con este tipo de investigaciones los conocimientos existentes acerca de la relación entre el desarrollo cognoscitivo y el moral no han dado todavía origen a un criterio unificado. Por una lado, existe la hipótesis que propone la existencia de una unidad funcional que supone que los niños progresan prácticamente al mismo tiempo en los estadios de desarrollo cognoscitivo, social y moral. Kohlberg, por otro lado, sostiene que las estructuras cognoscitivas involucradas en la solución de problemas físicos, sociales y morales se desarrollan en forma paralela pero independiente.

Cuando se ha investigado este tipo de hipótesis utilizando medidas de desarrollo cognoscitivo, los resultados son más claros; se concluye que la capacidad para realizar operaciones formales es necesaria mas no suficiente para la aparición del razonamiento moral basado en los principios.

Krebs y Gilmore (1982) investigaron la relación entre el desarrollo cognoscitivo, el moral y el desempeño de papeles sociales en los tres primeros estadios de desarrollo. Concluyen que para poder determinar si el desarrollo moral y el social son un reflejo del uso de las operaciones lógicas en la solución de problemas morales y sociales o si en realidad constituyen secuencias de desarrollo independientes, es necesario investigar primero cuales son las habilidades requeridas en la solución de problemas relativos a estas tres áreas.

De Palma hizo en 1975 un análisis de la relación entre el desarrollo moral y el cognoscitivo; concluye con las siguientes recomendaciones:

- a) La clasificación del razonamiento moral debe ser más específica.
- b) Se debe explorar si los casos de sujetos que a los 12 años (Tomlison-Keasey y Keasey, 1974) alcanzan niveles elevados de razonamiento moral pueden explicarse por una precocidad en el desarrollo cognoscitivo o por factores de personalidad o de tipo social.
- c) Aclarar qué tipo de operación formal es la responsable de la transición al uso de principios en el razonamiento moral, ya que la correlación entre las dos variables no es suficiente para concluir una relación causal ni para explicar como influyen las operaciones de tipo cognoscitivo en el razonamiento moral.
- d) Prestar más atención a las diferencias individuales.
- e) Medir factores cognoscitivos y no cognoscitivos (sociales y de personalidad).
- f) Usar muestras más grandes de ambos sexos.
- g) Emplear métodos más adecuados para investigar la dinámica de la relación entre las dos variables en cuestión y los individuos.

Para Keasey (1975) el desarrollo cognoscitivo y el moral están indudablemente relacionados; más aún, supone que el cognoscitivo facilita el moral, básicamente debido al impacto de los cambios cognoscitivos, específicamente los relacionados con las operaciones concretas y formales.

Tomlison-Keasey y Keasey confirmaron este supuesto en 1974 aunque haciendo las siguientes consideraciones: el nivel de operaciones lógicas es un requisito para la aparición del "razonamiento moral basado en principios", pero se observa un desfase entre las áreas cognoscitiva y moral, probablemente debido a una ausencia de generalización de las estructuras de razonamiento lógico al área social.

Basándose en los resultados de sus estudios Keasey (1975) concluye:

- a) El pensamiento formal es un requisito pero no una condición suficiente para la aparición del razonamiento basado en principios morales.
- b) El desarrollo de este último es posterior al cognoscitivo.
- c) La reorganización específica de las estructuras cognoscitivas conduce eventualmente a una reorganización del razonamiento moral.

Sugiere, además, que estos cambios cognoscitivos pueden influir también en el desarrollo de otras áreas aparte de la de la moralidad, como son la interacción social y la comunicación. Queda sin embargo por investigar por medio de estudios longitudinales la magnitud de la relación entre las dos variables

longitudinales la magnitud de la relación entre las dos variables discutidas, integrando información sobre diferentes tipos de experiencia social. Sugiere también estudiar la relación entre el desarrollo cognoscitivo y diferentes aspectos del desarrollo social.

5.2. Universalidad vs. influencias socioculturales

El primer intento de Kohlberg de poner a prueba su teoría en otras culturas fue hecho con habitantes de Taiwan y con una tribu malaya (atalaya). También comparó las respuestas de niños de clase media de poblaciones urbanas de Estados Unidos, Taiwan y México.

En todos los casos, a los 10 años, el mayor número de respuestas correspondió a los estadios más bajos. En el caso de los niños americanos, a los 16 años, obtuvo un mayor número de respuestas relacionadas con los estadios más avanzados, con excepción del 6, que es usado muy raramente. Se obtuvieron los mismos resultados en Taiwan y México, aunque en estos países el desarrollo parece darse en forma más lenta; las características del razonamiento del estadio 5 se observan en forma más acentuada en sujetos de la población americana que en los de México y Taiwan (Kohlberg, 1968, 1971 a y b, 1975). Es importante señalar que siempre que Kohlberg (1968, 1971a,b; 1975) se refiere a los fundamentos empíricos de su hipótesis de la universalidad en el desarrollo moral menciona estos estudios, pero sin dar datos que permitan identificar el número o las características de los sujetos estudiados. Concretamente, cuando habla de México y Yucatán, no especifica a qué regiones o a qué tipo de población se refiere. Tampoco aclara cuántos dilemas empleó en su investigación y si su contenido dio lugar a diferencias en las respuestas de los grupos culturales estudiados.

El mismo estudio llevado a cabo en dos pueblos de Yucatán y Turquía dio como resultado un patrón de respuestas muy semejante. El pensamiento moral convencional típico de los estadios 3 y 4 aumenta regularmente de los 10 a los 16 años; a los 16, aún no alcanza un claro predominio sobre los estadios 1 y 2 (pensamiento premoral) y los estadios 5 y 6 se encuentran ausentes (Kohlberg, 1975).

En relación a las clases sociales analizadas en estas culturas, los niños de clase baja de la población urbana se encuentran, en términos de desarrollo, entre los de clase media y los de población rural. Los niños de clase media se encuentran más avanzados que los equivalentes de clase baja; ambos siguen la misma secuencia de desarrollo pero los de clase media lo hacen más rápidamente y llegan a niveles más avanzados (Kohlberg, 1968).

Kohlberg (1968), sin aportar datos como fundamento, afirma no haber encontrado diferencias en el desarrollo entre católicos, protestantes, judíos, budistas, musulmanes y ateos y concluye que

la secuencia del desarrollo del juicio moral no se ve afectada por condiciones sociales, culturales o religiosas y que lo único que varía es la velocidad con que los sujetos evolucionan en esta secuencia. A juicio suyo, el pensamiento moral parece comportarse como cualquier otro tipo de pensamiento y su progreso se caracteriza por su diferenciación e integración progresivas. Esto, debido a que todas las sociedades se asemejan; todas tienen formas de organización social como la familia, la economía, las leyes, el gobierno y todas, además, comprenden sistemas de interacción social. Y el niño tiene que desempeñar papeles en la familia, la escuela y la sociedad que representan diferentes formas de expectativas compartidas y complementarias.

Los resultados que Biaggi (1976) obtuvo con sujetos brasileños confirman que existe una tendencia general al cambio de pensamiento asociado con la edad, en el sentido señalado por Kohlberg. Es notable la mayor frecuencia de aparición del estadio 3 a los 13 años y del 4 a los 16 años. Según la autora, la cualidad emocional del latino combinada con su falta de respeto por la ley, explica que el estadio 3 sea el que predomine en los niños y en los adolescentes. En este estudio los sujetos provenían de un nivel socioeconómico medio bajo y, en cambio, en 1973, con una muestra de universitarios, encontró respuestas correspondientes a los estadios 4 y 5.

Tomah (1968) encontró semejanzas en el ordenamiento jerárquico de 50 códigos morales que hizo un grupo de estudiantes americanos y uno de Medio Oriente, pero la severidad de los juicios morales es significativamente diferente; los últimos son más severos, especialmente en relación con la explotación, la manipulación económica, la falta de servicios, el control natal, la religiosidad, la integridad familiar, la defensa personal y los deberes sociales.

Avner (1975) considera que la teoría de aprendizaje social explica mejor que la de Kohlberg las diferencias observadas por él entre sujetos israelíes y soviéticos. Los adolescentes soviéticos tenían una actitud más convencional ante la autoridad, en tanto que la de los israelíes era más de tipo relativo, en función del valor que prestaban a las relaciones interpersonales y a las consecuencias que sus actos podían tener en los demás. Avner opina que esto se debe a que la sociedad soviética refuerza más la ética de la responsabilidad.

Por otro lado, Le Furgy y Woloshin (1969) consideran entre las influencias sociales la presión social de los compañeros. Encontraron que sin importar el sexo o el nivel de desarrollo en que se encontraban los sujetos, éstos tienden a reaccionar inmediatamente a las presiones y a alejarse de su actitud original. Sin embargo, en los niños presionados a adoptar una actitud correspondiente a un nivel inferior al suyo, los efectos no fueron perdurables.

Harkness, Edwards y Super (1981) compararon el pensamiento moral de los líderes de una comunidad rural de Kenya con la de

sujetos no líderes pero con las mismas características de edad, educación y religión que los primeros. Además de observar que el pensamiento de los líderes era de tipo convencional y el de los no líderes, de tipo preconventional, no encontraron formas de razonamiento propias de los estadios 5 y 6. Este último dato se interpretó como una prueba de que los estadios propuestos por Kohlberg representan una abstracción de los conceptos de ley y gobierno a que ha llegado la cultura occidental.

Nisan y Kohlberg publicaron en 1982 los resultados de un estudio transversal y longitudinal realizado en Turquía. Las entrevistas se hicieron en 1964, 1966 y 1970. (No dicen si los datos recabados son los mismos a que se refiere Kohlberg en sus primeros estudios). Las muestras fueron tomadas de una población rural, de una capital provincial y de la capital.

Los resultados indican un avance progresivo asociado a la edad. El desarrollo continúa después de los 18 años, tanto en la población urbana como en la rural, aunque es más lento en esta última. No se registraron sujetos, mayores de 15 años en el grupo urbano, o de 18 en el rural, que se encontraran en un nivel puramente preconventional (estadios 1 y 2), aunque sí se encontraron sujetos en el grupo de mayor edad que dieron respuestas propias de los estadios 2 y 3. En el grupo rural se observó una estabilización en el estadio 3.

Según los autores, estos resultados confirman la hipótesis de la universalidad del desarrollo del juicio moral, aunque limitado a los 4 primeros estadios. Kohlberg acepta aquí que la existencia de los estadios 5 y 6 podría depender de características culturales y sugiere usar un espectro más amplio de dilemas morales provenientes de diferentes culturas.

Parece evidente que muchas de las reglas de los pueblos primitivos coinciden con las de las sociedades occidentales más complejas. Algunas, como las relacionadas con el robo, la trampa y la mentira, son comunes a diferentes sociedades; en lo que difieren, sin embargo, es en las razones por las que desaprobaban tales conductas y en su estimación de las circunstancias que las agravan o que las disculpan.

En todas las culturas existen ideas de lo que es bueno o malo; lo que varía de cultura a cultura es lo que específicamente se valora como bueno o como malo y los padres emplean métodos diferentes para inducir a sus hijos a que hagan lo que se considera deseable y a desistir de lo indeseable (Wolfenstein, 1955).

Martha Wolfenstein (1955) hizo un estudio muy interesante sobre los cambios temporales ocurridos en Estados Unidos, respecto a criterios de moralidad que resultaron en variaciones de los conceptos de educación del niño observados en un lapso de 40 años. Este cambio condujo a que los norteamericanos, en vez de sentirse culpables por divertirse mucho, tendieran a sentirse mal cuando no habían tenido suficiente diversión.

Para esta autora, las actitudes acerca de la educación se

manifiestan en una gama amplia de actitudes en el adulto y pueden considerarse como un reflejo de las prevalecientes en un momento dado en la cultura americana y como una manifestación de sus tendencias morales. Tomó como referencia para probar su hipótesis las ideas concernientes a la educación del niño, publicadas en documentos oficiales del gobierno (United States Department of Labor, Children's Bureau) que difundían las opiniones de especialistas en el campo. Las fechas de publicación de los boletines que se emplearon en el estudio se agruparon de la siguiente manera: 1914-1921, 1929-1938, 1942-1945. Se compararon fundamentalmente la edición de 1914 con las de 1942 y de 1945. La oposición entre lo placentero y lo bueno está profundamente enraizada en la moral americana del primer periodo, mientras que en el más reciente, se observa un esfuerzo por sobreponerse a esta dicotomía, de manera que se plantea que lo que es placentero también puede ser bueno. Por ejemplo, en el primer periodo, se pensaba que el niño tenía impulsos intensos y peligrosos por obtener placer de su propio cuerpo, por lo que se sugería que se le mantuvieran sujetas las manos y las piernas para prevenir la autoestimulación.

En el segundo periodo, en cambio, se ve al niño como un ser inofensivo, cuyos impulsos eróticos no tienen importancia y son incidentales, ya que el bebé está más interesado en explorar su mundo. El jugar con el niño no se concibe ya como algo nocivo a su estabilidad emocional, sino como algo deseable y saludable para sus actividades motoras y de exploración. El juego dejó de ser algo "demoníaco" para convertirse en un deber.

En el boletín de 1951, la moralidad de la diversión toma un lugar prominente. Se aconseja a los padres que disfruten de su bebé, que la pareja debe aprender a gozar uno del otro, se sugiere que la iniciación a los alimentos sólidos debe ser divertida para la mamá y el hijo... etc. La preocupación por divertirse cambia, en el sentido de que ahora el aburrimiento tiene tal connotación negativa que se supone que las actividades autoeróticas, asociadas primero a terribles impulsos y después, a tendencias del niño a explorar el mundo, ahora surgen como medio de escape al aburrimiento.

La incongruencia de los consejos provenientes de expertos en la materia hace pensar si ello habrá dado lugar a la inseguridad y a la falta de coherencia en las metas educativas de los padres de esas generaciones.

Lo más valioso de este documento reside en que puede dar una idea de cómo, por lo menos en los Estados Unidos, se pueden originar los cambios de actitudes y de valores que intervienen en la educación del niño. Si se piensa en los supuestos de la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral, parece lógico pensar que, en un sociedad en la que para la mayoría de sus miembros, lo correcto es cumplir con el deber, mantener el orden social y el bienestar de la sociedad o del grupo, en la que los individuos asumen el punto de vista del sistema social que define

las reglas y que considera las relaciones con los demás según su posición en el sistema (el estadio 4 de Kohlberg), los expertos en un campo determinado tendrían el poder necesario para ejercer su influencia en el gobierno (en última instancia, el sistema social que define las reglas) y éste el de definir las metas a las que se orienta el sistema.

Es muy posible que, según la misma teoría, el proceso se dé en forma semejante en países como México, aunque con algunas diferencias probablemente debidas, entre otras causas, a las diferentes proporciones de individuos que se encuentran en cada estadio de desarrollo.

Si esto es cierto, sería deseable que los propios sistemas sociales encontraran la forma de regular mejor el poder que determinados grupos sociales tienen en la orientación de la opinión pública y en el ejercicio de las decisiones que afectan las normas y los valores que regulan la conducta de una sociedad y tomar en cuenta que para algunos pueblos primitivos los principios no tienen un carácter universal o abstracto y su conducta más bien parece regularse mediante consideraciones prácticas o de tradición. Greenfield y Bruner (1973), por ejemplo, opinan que en algunos ambientes se impulsa el crecimiento cognoscitivo de mejor manera, en época más temprana y durante más tiempo. Lo que no ocurre, al parecer, es que diferentes culturas den lugar a formas de pensamiento completamente divergentes y sin relación entre sí.

La explicación a este fenómeno, según estos autores puede radicar en la herencia biológica del individuo, que le permite alcanzar un tipo de madurez intelectual y esta a su vez, crear sociedades técnicamente más avanzadas. Aquellas sociedades que plantean menores demandas intelectuales no producen, según este supuesto, formas de percibir y de pensar tan simbólicas y elaboradas. Y, el que uno desee juzgar estas diferencias de acuerdo con una escala de valores universales que favorezca al ser humano intelectualmente más avanzado, es cuestión de la interpretación personal del investigador.

Se puede concluir que los valores y las reglas están estrechamente ligadas a la estructura de las sociedades; que todas las sociedades humanas tienen algunos estándares de lo correcto y lo incorrecto, de lo bueno y lo malo y son sensibles a juicios basados en estos conceptos; y que, a pesar de la variabilidad de las reglas, se han encontrado, al mismo tiempo, manifestaciones de uniformidad.

Pero una cosa es aceptar que cada cultura tiene sus propios valores, algunos comunes, y su manera de transmitirlos y reforzarlos, y que durante el desarrollo del individuo y de las sociedades se dan cambios en el pensamiento relacionado con estos valores, y otra definir cual sería la meta final de estos cambios en el proceso de pensamiento. Si aceptamos que uno de los aspectos de esta meta es la independencia de los convencionalismos y la adhesión a principios universales ¿cuáles

son éstos? ¿cómo se logra esta transformación? ¿qué pruebas tiene Kohlberg que sea el de la justicia, por muy atractivo que resulte? Si la hipótesis de Kohlberg es cierta, por lo menos en cuanto a los cambios en el desarrollo, queda aún por investigar cuál o cuáles son los principios que determinan el objetivo final y cómo influyen en la dirección del desarrollo moral.

5.3 Diferencias por razón de sexo

Kohlberg (1966) explica la adquisición de las actitudes ligadas al sexo, en términos de la organización cognoscitiva que el niño hace del mundo social relacionado con los papeles sexuales. La tipificación sexual se adquiere, de acuerdo al modelo estructural de desarrollo cognoscitivo, mediante cambios cualitativos que incluyen, no sólo la forma del pensamiento del niño, sino sus percepciones del mundo físico y social, incluidas la de sí mismo y la de su papel sexual. Kohlberg acepta que el aprendizaje social influye en esta adquisición del papel sexual, pero "este aprendizaje es cognoscitivo en el sentido de que es selectivo, organizado internamente mediante esquemas de relación y no el reflejo de asociaciones de sucesos del mundo externo". Estas actitudes relacionadas con el papel sexual sufren cambios de acuerdo con la edad, que resultan de los cambios generales del desarrollo cognoscitivo, lo que explicaría su carácter universal.

La identidad sexual se empieza a formar desde muy temprana edad al oír el niño que se le designa como "niño" o "niña". Estos y otros "indicadores" de su sexo contribuyen a la integración de su identidad sexual. Este elemento cognoscitivo que es el autoconcepto en relación a su sexo y que se estabiliza alrededor de los 5 ó 6 años influirá en la organización y determinación de gran parte de sus actividades, valores y actitudes. El niño adquiere muchos de los estereotipos sexuales a medida que prospera en su desarrollo cognoscitivo y, para Kohlberg (1966), esto no depende de los padres o de la educación sino de su propia percepción de las diferencias sexuales físicas. Estos conceptos acerca del papel sexual dan lugar a valores y actitudes relacionadas con lo femenino y lo masculino. Kohlberg (1966) describe el proceso de la siguiente manera:

El niño tiende a responder a actividades que son congruentes con intereses previamente adquiridos de manera que alrededor de los 2 años ya presenta intereses y características definidas por su sexo. Hacia los 3 años, hace juicios de valor de acuerdo con el autoconcepto relacionado con el papel sexual; valora y busca actividades representativas de su propio sexo. Tiende a asociar valores positivos con el estereotipo sexual, independientemente de condiciones externas de reforzamiento, de manera que el niño asocia valores de fuerza y poder a lo masculino, lo que lo induce a representar este papel: "el poder social lo concibe como resultante del poder físico y éste, a su vez, resulta del tamaño físico".

Kohlberg piensa que lo que induciría a la niña a representar su papel sexual, es que su aspiración por la belleza, la bondad y la aprobación social se basan en las mismas necesidades de control, de autoestima y de éxito que en el varón. "Aunque el valor asignado al estereotipo sexual puede afectar las preferencias determinadas por el papel sexual de las niñas, esto no afecta su identidad sexual; prefiere actividades y objetos femeninos en todas las edades y sus preferencias resultan ser más femeninas que sus juicios evaluativos".

El niño percibe después su papel sexual como algo normativo, de donde derivan juicios que implican que la aceptación de las reglas es lo moralmente correcto. El concepto de Kohlberg de identificación difiere de los conceptos psicoanalíticos y de aprendizaje social; la adquisición de la identidad sexual es una consecuencia de elementos cognoscitivos (intereses y valores) previamente adquiridos y, porque ya ha adquirido estos intereses y valores asociados a su sexo, resulta más interesante imitar los modelos correspondientes.

En resumen, Kohlberg (1966) propone que se da primero la identidad sexual de acuerdo con el proceso de desarrollo cognoscitivo, después la elección del progenitor como modelo y, en tercer lugar, el apego a éste. La proposición de Kohlberg resulta interesante pero no toma en cuenta factores afectivos y minimiza la influencia del reforzamiento social y la identificación.

Bronfenbrenner (1962) señala que Piaget, al referirse al desarrollo moral del niño, en sólo una ocasión hace mención de las diferencias entre los sexos, cuando dice que la reciprocidad tiende a aumentar más rápidamente con la edad en los niños que en las niñas. En los 25 años siguientes, sólo tres estudios investigan la posible influencia del sexo en el juicio moral; Medinnus (1967) observó menos avance en las niñas en lo que respecta al concepto de justicia inmanente y castigo; Morris (Bronfenbrenner, 1962) no encontró diferencias en lo que se refiere a la disminución del realismo moral con la edad y encuentra que los valores cambian más pronto en las niñas; Boehm y Nass (1961), en cambio, no encontraron diferencias.

En 1961, Aronfreed (Bronfrenner, 1962) encontró que las niñas tienden más a conferir la responsabilidad a los demás (responsabilidad externa); que su iniciativa surge más por sugerencia de otro (iniciativa externa) y que manifiestan más abiertamente las respuestas morales en presencia de otros. En resumen, las niñas están más orientadas que los niños a la definición externa de las consecuencias morales. Bronfrenner concluye que la cuestión de la influencia del sexo en respuestas de contenido moral basadas en la teoría de Piaget aún queda por resolver. En cuanto a estudios basados en otras teorías, llama la atención sobre un comentario de Hoffman en relación al papel que tienen las técnicas de disciplina paterna en la adquisición de las normas morales; la mayoría de los estudios solo usan

sujetos de sexo masculino y cuando se han incluido ambos sexos se encuentran diferencias importantes; ciertas variables parternas se relacionan en forma más importante con los niños que con las niñas. Sin embargo, tampoco se puede afirmar que se tenga una conclusión definitiva al respecto.

En los estudios de Hartshorne y May las niñas mostraron ser más sensibles a las normas convencionales y a los ideales sociales. Sears, Maccoby y Levin describen una "conciencia" más desarrollada en las niñas, pero Hartshorne y May habían señalado lo contrario cuando las niñas suponían que su conducta no sería conocida por los demás (Bronfenbrenner, 1962).

Arbuthnot (1975) investigó la influencia de la identidad sexual medida con la escala M-F de Guilford-Zimmerman, en los juicios morales de un grupo de estudiantes universitarios y encontró que un tipo de identidad sexual asociado a papeles no tradicionales se relaciona de manera significativa con estadios más avanzados en el desarrollo del juicio moral.

Avner (1975) encuentra una orientación más realista (orientada a convenciones morales y a la autoridad) en las mujeres y una más relativista en los hombres.

Si bien un buen número de resultados de investigaciones no han revelado diferencias entre los sexos en el grado de madurez moral, Bussey y Maughan (1982) señalan que en algunos estudios se ha encontrado que las mujeres funcionaban predominantemente en el estadio 3 y los hombres en el 4. Sin embargo, al cambiar el sexo de los personajes de los dilemas, no encontraron cambios en las respuestas de sus sujetos de sexo femenino, en quienes siguió predominando el estadio 3, y sí en los hombres, quienes, en estas circunstancias, "regresaron" al estadio 3. Este resultado un tanto sorprendente, se interpretó de la siguiente manera: los sujetos de sexo masculino asumieron las respuestas características de su concepción del estereotipo femenino.

A pesar de que no existen pruebas definitivas que permitan concluir que las mujeres alcanzan un nivel de desarrollo cognoscitivo de la moral inferior al logrado por los hombres, cuando otros factores de influencia se mantienen constantes, algunos autores, entre los que destaca Carol Gilligan (1982) hacen un llamado de alerta a los investigadores interesados en el estudio de la psicología evolutiva:

"El repetido señalamiento de la experiencia femenina, usando los términos de Freud, como el de un continente oscuro para la psicología, lleva a preguntarse que es lo que ha velado la manera de entender la vida de las mujeres...el fracaso de la mujer para ubicarse en los modelos de desarrollo humano existentes, puede indicar un problema de comprensión, una limitación en la concepción de la naturaleza humana, una omisión de ciertas verdades acerca de la vida." (Gilligan, 1982).

De acuerdo con Gilligan las dificultades para interpretar las experiencias de la mujer que han surgido en el terreno del

psicoanálisis y en el de la psicología de la personalidad y del desarrollo se han hecho patentes también en el área de la investigación de la moral. Argumenta que el razonamiento femenino sobre problemas de índole moral es diferente al masculino y que esta diferencia debe ser reconocida y estudiada.

Al contrario de Kohlberg, considera que el pensamiento moral debe estudiarse tomando en cuenta el contexto social en que se desenvuelve la persona. Este contexto explica en muchos sentidos las diferencias en la psicología de la personalidad de ambos sexos. Por ejemplo, la mujer tiende a evaluar su sentido de valor personal en relación a los demás, y a juzgar de manera más relativa los derechos de otras personas.

En la literatura referente a los papeles sexuales se sugiere que en la educación del hombre se pone mayor insistencia en la eficiencia y la solución de problemas en tanto que a la mujer se le orienta más a valores relacionados con el dar y recibir afecto (Bussey y Maughan, 1982). En el área del desarrollo moral, Piaget (1932) ya había señalado que las niñas se preocupaban menos por las reglas del juego.

A partir del análisis cualitativo de las respuestas de un niño y una niña de 11 años, Gilligan (1982) observó que el niño analiza los dilemas morales de manera impersonal recurriendo a argumentos lógicos y legales y la niña lo hace en cambio de manera más personal, atendiendo más a los aspectos de la comunicación en las relaciones humanas, lo que la hace aparecer ingenua e inmadura. Según la autora, este ejemplo no es específico e ilustra con claridad dos formas de razonar y de abordar problemas ligados con las experiencias relacionadas con los papeles sexuales. La primera, coincide con el razonamiento lógico formal; la segunda, refleja un estilo narrativo y contextual aún no investigado.

Gilligan concluye que existen dos lenguajes morales distintos, el de los derechos, que favorece la independencia y la autosuficiencia del individuo, que se relaciona con los demás por medio de abstracciones y pensamiento lógico, y el de las responsabilidades que favorece el aprecio, el contacto y la comunicación con las demás personas. Opina que estos estilos revelan elementos de la dinámica de la separación y del apego a la madre en el proceso de la formación de la identidad.

6. Desarrollo moral y educación

Llevado por el pleno convencimiento de la validez de su teoría del desarrollo moral y del beneficio que reportaría el aplicarla a la educación, Kohlberg (1970) hace una crítica severa a la ideología que ha sustentado la psicología educativa en su país. Las escuelas norteamericanas, afirma, se han mantenido hasta la fecha en el estadio 4, el del orden, la ley y la autoridad, a pesar de que su constitución aspira al estadio 5, inspirada en el contrato social y los derechos humanos.

Si la escuela, como sistema social, actúa a través del maestro como educador moral y, en este sentido, representa un punto intermedio entre las relaciones personales que se dan en la familia y los papeles ocupacionales y sociopolíticos de la vida del adulto, Kohlberg se declara un educador progresista, inspirado en Dewey, que identifica progreso con el desarrollo del niño y de la sociedad. En términos de Dewey, afirma: "la meta de la educación es el desarrollo intelectual y moral. Los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela a realizar el más grande de sus proyectos, el de la creación de un carácter libre y fuerte en el niño" (Kohlberg, 1970). Esta idea de Dewey, acerca de la meta educativa, deja claro a juicio de Kohlberg que el individuo no nace con una característica de autonomía y que esta se desarrolla mediante estimulación apropiada.

Kohlberg y Mayer (1981) analizan la psicología educativa en Estados Unidos y la dividen en tres corrientes que designan como romántica, de la transmisión cultural y progresista.

6.1 La corriente romántica

La corriente romántica que surge con Rousseau está representada por Freud, Gesell y sus seguidores. Esta escuela mantiene que aquello que proviene del interior del niño constituye el aspecto más importante de su desarrollo. Por consiguiente, el medio pedagógico debe ser lo suficientemente permisivo para fomentar que se manifieste "lo bueno" (habilidades y virtudes sociales) y se mantenga bajo control "lo malo". El proceso educativo debe permitir al niño su desarrollo emocional, la expresión de la curiosidad y el cuestionamiento intelectual.

Desde el punto de vista psicológico, se considera que el desarrollo socioemocional constituye la manifestación de algo biológicamente determinado, que no depende del desarrollo cognoscitivo.

Si se considera la ideología de esta corriente como derivada de las teorías psicológicas que explican el desarrollo desde el punto de vista de la maduración biológica y de una epistemología fenomenológica que define la realidad y el conocimiento en relación con las experiencias internas inmediatas del yo, el conocimiento de la verdad supondría la creencia en sí mismo y el

autoconocimiento. En consecuencia, las habilidades, los logros y el desempeño no constituirán las metas fundamentales de la educación, sino los medios de lograr la autoconciencia, la felicidad o la salud mental. El educador, entonces, no deberá jamás ignorar el estado interno del niño.

6.2 La transmisión cultural

El objeto educativo de esta corriente consiste en transmitir los conocimientos, las habilidades, y las reglas sociales y morales de la cultura. Los logros educativos se evalúan de acuerdo con el éxito que se tenga en el aprendizaje de las respuestas que se han enseñado.

El modelo de la transmisión cultural se funda en la teoría asociacionista (Locke, Watson, Skinner). Para esta teoría, las estructuras cognoscitivas son el reflejo de otras existentes en el medio externo. Los conceptos y la conducta del niño resultan de la asociación de diferentes estímulos con sus respuestas y con sus experiencias de placer y dolor. Queda con ello implícito la idea de que la conducta del niño puede ser moldeada por la repetición inmediata y correcta de la respuesta y mediante su asociación con recompensas.

La ideología de la transmisión de la cultura como objetivo educacional implica un tipo de conocimiento objetivo y repetitivo. Así, el cambio educacional se evalúa a través del rendimiento académico del niño y el desarrollo social se define como la conformidad del individuo a los estándares culturales de honestidad y trabajo. Ejemplo de ello lo constituyen las evaluaciones de rendimiento escolar y psicológico que se hacen en las escuelas. El objetivo a largo plazo es el poder y el status dentro del sistema social, maximizar los reforzamientos que, al mantener el sistema, el individuo recibe del mismo. Kohlberg incluye en esta corriente a los procedimientos de la psicología industrial que tienen por objeto evaluar la conducta en términos de su utilidad como medio para lograr los fines del estudiante o del sistema.

6.3 La corriente progresista

Kohlberg y Mayer (1981) mantienen que la teoría del desarrollo cognoscitivo puede integrarse en una ideología educativa factible, racional y viable y dar lugar a una serie de conceptos para definir metas y métodos de la educación. Consideran a esta postura de ideología progresista.

La educación debe nutrir la interacción natural del niño con una sociedad o ambiente en transformación. Desde este punto de vista, no se acepta la "posición romántica" que sostiene que uno de los objetivos de la educación es crear un ambiente libre de conflictos que estimule un desarrollo "sano".

Si se define el desarrollo como una progresión sucesiva y

jerárquica a través de estadios, el objetivo de la educación es alcanzar el estadio más avanzado, para lo cual se debe fomentar la presentación de problemas o conflictos genuinos. La fuerza que mueve al cambio en las experiencias del niño es su pensamiento activo y éste se estimula mediante problemas y conflictos cognoscitivos.

Un educador progresista estimula la relación entre el desarrollo cognoscitivo y el moral, considera que el moral no es puramente afectivo y que el cognoscitivo es necesario pero no suficiente por sí solo para que se dé el desarrollo moral.

La moralidad no consiste en la interiorización de los valores culturales establecidos ni en el florecimiento de impulsos y emociones espontáneas; es la justicia, la reciprocidad entre los individuos; el desarrollo moral, entonces, surge de la interacción social en situaciones de conflicto social.

De acuerdo con esta orientación, la parte medular de las ideas universales se redefine y se reorganiza a medida que en la experiencia se confrontan tales ideas con sus opuestas. Así, la madurez del pensamiento se da en el proceso del desarrollo, no como resultado directo ni del proceso de maduración biológica ni del aprendizaje, sino como consecuencia de la reorganización de las estructuras psicológicas resultantes de la interacción, que supone una especie de diálogo entre el yo y el mundo externo.

Esta corriente también toma en cuenta el estado interno del niño y observa la cualidad de su proceso de pensamiento. Una experiencia educativa que estimula el desarrollo cognoscitivo es aquella que despierta interés, disfrute y desafío en el estudiante. Coincide con la escuela humanista al pretender que la experiencia educativa sea novedosa, intensa y compleja, pero no considera en cambio que estos objetivos sean suficientes para propiciar el desarrollo cognoscitivo.

La escuela progresista no comparte con la romántica la idea de estimular la individualidad ni la de la transmisión de la cultura, que se centra en la evaluación del logro, sino que busca el movimiento progresivo de un estadio a otro, metas con valor intrínseco para cualquier individuo; lo valioso se define en relación con los estadios de desarrollo, porque un nuevo estadio es más valioso que el anterior.

Para facilitar esta evolución se requiere exponer al niño a un tipo de experiencia característica de un estadio más avanzado, lo que implica:

- a) Determinar el modo de pensamiento que caracteriza al niño.
- b) Exponerlo a una forma de razonamiento que corresponda a un nivel más alto que el suyo.
- c) Despertar conflicto genuino, cognoscitivo y social y desacuerdo respecto a la situación.
- d) Crearle situaciones en las que pueda participar activamente, de manera que su respuesta de asimilación se asocie a una retroalimentación natural.

Debe ayudársele a considerar conflictos morales genuinos, a pensar sobre el razonamiento usado para resolverlos, a percibir las incongruencias e inadecuaciones en su proceso de pensamiento y a encontrar formas de resolverlas.

Kohlberg (1970) propone que si se enseña a los niños a enfrentarse a conflictos de tipo moral mediante el uso de formas de razonamiento basadas en el principio de justicia, se tendrán seres humanos más morales. Para hacer ésto, el maestro debe conocer el nivel de pensamiento en que se encuentra el niño, comunicarse con él en un nivel inmediatamente superior al manifestado, y conducirlo a experimentar el tipo de conflicto que le haga darse cuenta de que el razonamiento correspondiente al siguiente nivel al suyo es más adecuado.

Estas discusiones de clase deben formar parte de un programa de participación más amplio de los estudiantes en el funcionamiento social y moral de la escuela. En resumen, no se trata de que el maestro inculque un determinado valor, sino de que lo confronte con los problemas y las soluciones que deben dárselos. Sin embargo, también es importante el grado de justicia que prevalece en el ambiente o institución social en que se desenvuelve el niño, las reglas y principios usados para distribuir premios y castigos y la responsabilidad y los privilegios entre sus miembros. Un nivel alto de justicia institucional es necesario para que los individuos desarrollen sentidos más elevados de justicia.

El problema fundamental que aquí se plantea es encontrar maestros que conduzcan las discusiones, cuando el propio Kohlberg reconoce que sólo un 4% de la población funciona en el nivel de principios (estadios 5 y 6).

7. Evaluación de la teoría de Kohlberg

Kohlberg es el autor que, en Estados Unidos, ha continuado más ampliamente los estudios sobre el desarrollo moral iniciados por Piaget. En este campo de la psicología, la obra de Kohlberg ha cobrado una importancia tal que ha dado lugar, como ocurrió con su antecesor, a nuevas aportaciones, a controversias y críticas severas dirigidas tanto a los fundamentos teóricos, como a los procedimientos metodológicos en los que basa su teoría.

Dada la importancia que para dar validez a la teoría ha tenido la "escala de juicio moral" se ha estimado pertinente iniciar el capítulo con las críticas a dicha prueba. Se exponen a continuación las objeciones a la teoría, básicamente las que se refieren al orden jerárquico e invariable de los estadios, a los criterios empleados para definir la moralidad, a la idea de universalidad y al uso del concepto de justicia como norma para definir la madurez moral.

7.1 La Escala del Juicio Moral

Dos de las impugnaciones que con más frecuencia se han hecho a la escala de juicio moral se refieren a que la única descripción completa de la prueba se encuentra solamente en la tesis doctoral de su autor y a que el aprendizaje de su método de calificación supone un curso especial en el departamento de educación moral de la Universidad de Harvard.

Una de las críticas más severas, fundamentadas y sistemáticas que ha recibido la prueba de Kohlberg es la de Kurtines y Grief (1974). Sus objeciones pueden resumirse en los siguientes puntos:

a) Debido a que el interrogatorio que se hace a los sujetos depende en gran parte de sus respuestas, resulta difícil evaluar de manera confiable las diferencias entre ellos.

b) Como el tiempo requerido para aplicar todos los dilemas es prolongado (2 horas en promedio) y a que, por otro lado, no resulta fácil obtener la versión completa de la escala, en ninguna de las investigaciones que Kurtines y Grief (1974) revisaron se empleó la prueba en su totalidad, lo que hace dudar de la legitimidad de la comparación de los resultados obtenidos en tan diferentes condiciones. Además, con frecuencia, no se especifica cuáles fueron los dilemas que se usaron para hacer el estudio. [Kurtines y Grief se refieren a los nueve dilemas de la primera versión de la prueba, pero Gibbs, Kohlberg y Colby - sin fecha - en su versión preliminar del último manual de la prueba sólo incluyen seis].

c) No todos los dilemas son igualmente eficaces para evaluar el razonamiento moral. Algunos no son independientes entre sí y son la continuación de otro, lo que hace difícil discernir si lo que se está evaluando es el razonamiento moral o la respuesta a una situación específica. En realidad, se carece de información

concerniente a la evaluación de cada uno de los dilemas.

d) Además de que no se han publicado datos precisos acerca del procedimiento de calificación de las respuestas a la escala, la variabilidad y complejidad del proceso tienen como consecuencia desviaciones en la calificación, confusión en la interpretación y dificultad para comparar en forma sistemática los resultados de investigaciones diferentes. En realidad, el procedimiento de calificación es complejo y no elimina la influencia de la subjetividad del investigador.

e) Los personajes principales de la mayoría de los dilemas son de sexo masculino. Autores como Hoffman (1963, 1975) y Gilligan (1982) han sugerido no sólo que se elaboren historias pertinentes para el sexo femenino, sino que se estudie en forma sistemática qué factores intervienen en el desarrollo de la moralidad en las mujeres.

f) Se añaden a las críticas anteriores que ésta, como otras pruebas de tipo proyectivo, se ve influida por el nivel intelectual del que responde, por su habilidad de expresión verbal, por factores socioculturales y por la edad y sexo del entrevistador. Otro factor de influencia, no menos importante que los anteriores, consiste en la libertad del investigador para hacer las preguntas que crea convenientes.

En resumen, su forma de indagar cómo razonan las personas cuando se les plantean conflictos morales es muy parecida a la que usó Piaget y, si bien es cierto que este procedimiento tiene la ventaja de permitir profundizar en las respuestas de los sujetos, presenta, por otro lado, dos desventajas importantes: la influencia de la subjetividad del investigador y la dificultad de clasificar y evaluar objetivamente las respuestas de los sujetos.

Consciente de estas limitaciones, Kohlberg ha venido corrigiendo la prueba, aunque, como se verá más adelante, la mayor parte de los resultados usados para fundamentar su teoría se han obtenido por medio del procedimiento que ha suscitado tan justificadas críticas. A continuación se exponen las observaciones que hicieron Kurtines y Grief (1974) tocantes a la confiabilidad y validez de la prueba.

7.1.1 Confiabilidad

Se refiere, generalmente, a la precisión de la medida y a si el instrumento evalúa un rasgo o característica en forma congruente y estable. Existen dos criterios de confiabilidad: la estimación de la estabilidad temporal y la cohesión interna u homogeneidad de la medida. Es necesario, además, estimar la precisión de las calificaciones individuales y, en el caso de las de tipo subjetivo, estimar el grado de acuerdo entre jueces calificadores independientes; la homogeneidad se valora, generalmente, mediante el error estándar de la medida.

De los estudios revisados por Kurtines y Grief (1974) ninguno informa acerca de estimaciones de la estabilidad temporal de la

prueba de Kohlberg ni sobre la correlación entre las diferentes partes de la prueba o acerca de las correlaciones entre dos mitades comparables de la misma. Tampoco se encontraron datos relacionados con el error estándar de la medida.

En lo que se refiere a la estimación de la confiabilidad entre diferentes jueces calificadores, el panorama parece más favorable, aunque incompleto. Kohlberg hizo correlaciones producto-momento para las calificaciones globales de 2 de los 9 dilemas: $r = .64$ para $n = 44$ y $.74$ para $n = 36$. Faltan datos relativos al resto de los dilemas y al sistema de codificación.

En cuanto a la confiabilidad interjueces, los estudios revisados por Kurtines y Grief (1974) sugieren que algunas de las calificaciones de las respuestas a los dilemas pueden ser reproducidas (Haan y col., 1968, 85%; Kohlberg y Turiel 1971, 71%, Saltzstein, Diamond y Balenky 1972, 86%), pero aún faltan pruebas acerca del sistema de codificación y del procedimiento de calificación.

7.1.2 Validez

Se usaron dos criterios, el de predicción, que se refiere a la eficacia de la prueba para predecir un criterio externo y el de validez teórica o relación entre la medida y la teoría en la que se funda; este es realmente de tipo inferencial y se asemeja al proceso de elaboración teórica.

Entre los estudios de validez basados en un criterio externo se encuentran los siguientes:

El estudio de Hann (1968) representa un intento de aplicación del modelo de Kohlberg a una situación real: se trata de encontrar relaciones entre el activismo social y político y los estadios de desarrollo moral. En efecto, la mayoría de los individuos que se encontraban en el estadio 6, participaban en la lucha por los derechos individuales. Pero al analizar el total de la muestra de activistas se observó que un 60% de ellos se encontraba en el estadio 2. Esta aparente contradicción se explicó mediante el análisis de las respuestas de estos sujetos, las cuales indicaban que sus razones eran casi siempre de índole muy personal y de conflicto con la autoridad. Esta explicación no satisface a los críticos de Kohlberg, ya que lo que finalmente se observa es que no hay diferencia en el comportamiento real de dos tipos diferentes de personas.

En el estudio de Ruma y Mosher (1967) se encontraron relaciones significativas entre tres formas de medir culpa y el juicio moral pero, debido a que todos los sujetos, menos uno, se encontraban en el estadio 3 o por debajo, no se tiene información sobre los estadios 4, 5 y 6.

Fodor (1972), al comparar el juicio moral de delincuentes y de no delincuentes, encontró que el primer grupo tenía calificaciones inferiores, aunque el estadio 3 era el predominante para ambos grupos. Como en el caso anterior,

prácticamente no se observaron calificaciones superiores al estadio 4.

Kurtines y Grief (1974) concluyen que, aunque la escala discrimina entre dos tipos de razonamiento, no hay prueba de que los estadios tengan un valor predictivo. Casi no existe evidencia que permita distinguir los tres últimos estadios, debido a que la mayor parte de los estudios no incluyen sujetos cuyo razonamiento corresponda a dichos estadios y cuando los hay, como en el caso del estudio de Haan, la conducta de los sujetos en el estadio 2 es similar a los del estadio 6.

Kurtines y Grief (1974) toman como base para evaluar la validez teórica de la prueba, dos criterios: el orden fijo e invariable de los seis estadios de desarrollo y el de su naturaleza cualitativa. Para demostrar el primero Kohlberg usa la misma muestra para fundamentar su teoría y para probarla. El estudio longitudinal, basado en los resultados de la tesis de Kramer (Kohlberg y Kramer, 1968) que se utilizó para probar la invariabilidad en el orden de los estadios constituye, en realidad, un seguimiento de los sujetos que participaron en el estudio original de Kohlberg, pero lo único que se prueba, según sus críticos, es que el estadio 4 es el predominante y que pocos alcanzan los estadios 5 y 6, además de que no se dan pruebas de que quien ha llegado al estadio 4, previamente ha pasado por todos los anteriores y en un orden específico.

En 1967, Kohlberg afirmó que los resultados de los estudios hechos con niños de diferentes culturas (Estados Unidos, Taiwan, México y Turquía), sugieren una secuencia de desarrollo semejante, aunque los dos últimos estadios no se encuentren en comunidades de tipo tribal o en analfabetos. Es necesario recordar que no se da información sobre las características de los sujetos que integraron las muestras estudiadas y que sólo en la muestra norteamericana, la misma de donde obtuvo los resultados para apoyar su teoría, se encontraron sujetos en los niveles 5 y 6.

Kohlberg cita con frecuencia el estudio que Turiel hizo en 1966, como fundamento de su hipótesis del orden progresivo de los estadios. En este experimento Turiel intentó demostrar que las experiencias que implican conflicto moral favorecen el desarrollo de los juicios morales. Kurtines y Grief (1974) consideran que los resultados de este estudio se analizaron en forma incompleta y que las únicas relaciones con significancia estadística son casi irrelevantes pues muestran poco cambio atribuible al tratamiento experimental; las respuestas, en cambio, pueden reflejar efectos de la memoria, del aprendizaje o sugestión. Por otro lado, el grupo control "regresó" espontáneamente, así como el grupo que recibió el tratamiento experimental progresó. Tampoco en este trabajo se observaron sujetos en los estadios 5 y 6.

Según Kurtines y Grief, los estudios que Rest realizó en 1969 y 1973 tampoco demuestran que en el curso normal del desarrollo

se sigan los seis estadios definidos por Kohlberg, a pesar de que prueban que los sujetos prefieren las aseveraciones correspondientes a estadios inferiores.

Los dos autores de esta crítica aceptan que existen tendencias de desarrollo moral asociadas a la edad, lo que, a su juicio, no demuestra la utilidad de los estadios de Kohlberg, ya que también las diferencias de personalidad pueden estar relacionadas con diferentes formas de razonamiento moral. Señalan, además, que la carencia de datos en contra de la teoría se debe a las dificultades que supone utilizar la prueba, a que ha sido objeto de modificaciones continuas no publicadas y a la tendencia de los investigadores norteamericanos a no publicar resultados negativos. A pesar de todos los señalamientos críticos, Kurtines y Grief dejan abierta la posibilidad de que los estadios reflejen desarrollo y que la falta de pruebas al respecto esté indicando solamente que el instrumento de medición no es adecuado.

Rest (1975) opina que en vez de referirse a un avance de estadio sería más apropiado hablar de cambios en la distribución de las respuestas (aumentos en los estadios más avanzados y disminución en los menos avanzados). Cita como ejemplo el estudio de Kramer, por otro lado la única fuente de datos empíricos existente, para demostrar el orden progresivo de los estadios. En este trabajo que Kramer hizo en 1968, que es el único donde no se mezclan los análisis longitudinales con los transversales, se observó que 14 sujetos avanzan, 7 retroceden, y 22 permanecen en el mismo estadio. El problema, entonces, se debe, según Rest, a que el sistema de calificación da como resultado una mezcla de estadios y, si esto es lo que ocurre en la realidad, lo que debería aportar la prueba no es el estadio en el que se encuentra el sujeto sino en que grado y bajo que condiciones el razonamiento refleja diferentes niveles de desarrollo.

7.2 Fundamentos teóricos

Dejando a un lado lo concerniente a la validez de los datos empíricos, a continuación se exponen las críticas dirigidas a los fundamentos conceptuales de la teoría de Kohlberg.

En lo que respecta a su postura racionalista formal, las ideas de Kohlberg son en cierta forma, una extensión de las de Piaget; existe en ambos una preocupación por las categorías epistemológicas y ambos hacen de la lógica moral una extensión de la lógica científica (Sullivan, 1977). Pero Peters (1971) le reprocha no haber cumplido uno de los requisitos que el mismo Kohlberg reconoce que debe cumplir una teoría de desarrollo estructural: el orden temporal de los estadios debe reflejar un tipo de orden lógico en las formas de concepción que caracterizan los estadios.

Kohlberg, como Kant, en lo que está más interesado es en

encontrar leyes abstractas universales y no se interesa en la acción. Da menos importancia a los contenidos morales pues estima que la moral está determinada por la forma (la forma de razonamiento propia de cada estadio). Si bien es cierto que el pensamiento moral es un requisito para la acción moral, también ocurre que el ser humano actúa ambiguamente en muchas situaciones y en esta ambigüedad se inicia la clarificación de su pensamiento. Por atender a lo abstracto universal y formal, Kohlberg descuida lo concreto, lo idiosincrásico y contextual (Sullivan, 1977).

La naturaleza de su teoría lleva a una dicotomía falsa entre pensamiento y acción, cuando lo que se requiere es una fusión entre pensamiento y acción, entre forma y contenido y entre lo abstracto y lo concreto. Kohlberg, además, dice Sullivan, ha olvidado hacer un lugar a la imaginación en su teoría y, para apoyar la importancia que tiene en la conducta este aspecto del pensamiento, cita a Turner y Novak. Turner dice: "ninguna ciencia nos puede o nos podrá decir que haríamos en una situación que se presentara en cualquier momento a partir de ahora. Se nos pueden dar los axiomas y los principios implicados pero cómo y en qué proporción se van a combinar dependerá de nuestra decisión existencial". Novak agrega: "la sabiduría, la capacidad para llegar al fondo de las situaciones concretas, se adquiere lentamente; es una disciplina de la experiencia por sí sola".

Como buen racionalista, Kohlberg sugiere, en cambio, que la ambigüedad inherente al compromiso humano se elimina al avanzar de estadio, ve la madurez moral como una integración profunda de ideas claras y diversas (Sullivan, 1977).

Braun y Baribeau (1978) censuran también el formalismo kantiano de Kohlberg, que le lleva a definir la moralidad en términos del carácter formal del juicio moral, a realzar sus características formales, su impersonalidad, su idealidad, su universalidad. Esta posición lleva, cuando no se toma en cuenta el contenido de los juicios morales, a repetir el error de la lógica formal, que no considera si una proposición es adecuada a la realidad externa.

Lo más criticable del formalismo es que pretenda exclusividad, como ocurre en la teoría de Kohlberg, cuando no le concede a la convicción moral ningún papel en el desarrollo, cuando no toma en cuenta la relación entre imaginación, afecto, carácter y conducta moral, cuando reconoce que la estructura del pensamiento moral no se relaciona necesariamente con las acciones morales y, no menos importante, cuando considera que, independientemente del contenido, sólo la forma cambia en el desarrollo.

Las metas morales no son una abstracción y deben encontrar su expresión en las luchas históricas de los seres humanos y en los valores que se cristalizan en ellas. "El antihistoricismo" de la teoría de Kohlberg, es incompatible con un enfoque dialéctico y carece de coherencia con una teoría histórica de la moralidad: los dilemas morales de hoy no serán los mismos en el futuro.

Pero Kohlberg parece ignorar el aspecto práctico de la moralidad y parece estar más preocupado por reunir pruebas empíricas de su teoría basándose en las expresiones de los sujetos que estudia y sobre las que impone sus propios conceptos. Por que, si apela al formalismo, ¿no estudia en estos términos, el proceso de razonamiento moral?

Sullivan (1977), Braun y Baribeau (1978), Alston (1971) y Grover (1980) cuestionan la teoría de Kohlberg básicamente en lo que se refiere al papel que atribuye a la justicia. Sullivan (1977) señala el hecho de que la teoría se desarrolló en el momento histórico en que la sociedad norteamericana se encontraba seriamente involucrada en problemas de discriminación racial y en la guerra de Vietnam. Es una teoría que ofrece llenar el vacío existente en el área de valores de las ciencias sociales, al proponer un concepto prometedor de justicia en medio del atolladero de la relatividad de los valores. Kohlberg concibe el estadio 6 como el de la justicia, superior a las anteriores y cuyo razonamiento se basa en la concepción del contrato social y el utilitarismo. El concepto de justicia de Rawls, quien influye en Kohlberg de manera importante, se deriva de un estado ideal llamado "la situación original", que es una forma hipotética de afirmar que antes que las sociedades existen los individuos. A partir de esta "situación original" de Rawls, Kohlberg crea una teoría, carente de perspectiva histórica, que pretende universalidad a partir de situaciones ideales que niegan o no toman en consideración las circunstancias históricas del hombre. Para Sullivan, el principio de justicia que caracteriza el estadio 6 corresponde a un modelo jurídico típico de las democracias occidentales, por lo que tiene una perspectiva limitada y una universalidad cuestionable.

En cuanto a la meta del proceso de desarrollo moral, Alston (1971) critica a Kohlberg, no por seleccionar un principio de su preferencia personal para estudiarlo en forma empírica, sino por concluir que es este principio el que "debe" predominar en lo que considera el estadio de desarrollo más avanzado. Esto mismo resta validez al fundamento en que Kohlberg se apoya para demostrar la superioridad del estadio siguiente al que le antecede: "El simple hecho de que un concepto dependa lógicamente de otro no demuestra que el último pensamiento moral sea superior al anterior".

Braun y Baribeau (1978) sitúan la teoría en el terreno del idealismo filosófico, por la influencia de Kant, y objetan principalmente las categorías de la razón pura y del imperativo categórico. La primera, por considerarla una manifestación de epistemología apriorística concebible sólo si las propiedades de la materia se analizan aisladamente como entidades metafísicas. En cuanto al imperativo categórico, afirman, ha sido rechazado por Hegel como una abstracción vacía, sin significado histórico, lo que invalidaría la cualidad preceptiva en la conducta moral que le atribuye Kohlberg.

Cuando afirma Kohlberg que en el estadio 6 la vida humana es un valor incondicional, no reconoce que la historia ha demostrado que la humanidad logra la generosidad por medio del sacrificio, que, si bien la vida humana es un fin, su logro supone sufrimiento e incluso muerte (Braun y Baribeau, 1978). Tampoco hay razón para pensar que la combinación recíproca de posiciones morales individuales, en vez de llevar a simples compromisos, lleve a principios universales de justicia. Históricamente, la justicia no ha resultado de discusiones, pues es un proceso estructural que refleja como están compuestas las distintas formas de sociedades humanas.

Estas críticas de Braun y Baribeau, se fundan en una posición dialéctica que reconoce que la historia de la moralidad debe preceder a su desarrollo ontogénico, lo que requiere un esfuerzo equiparable al de Kohlberg, pero aplicado al estudio de las moralidades concretas y particulares de cada cultura histórica.

Grover (1980) se plantea si es posible tomar decisiones moralmente fundadas, de acuerdo con el principio de justicia propuesto por Kohlberg. ¿No es igualmente plausible que el sentido de obligación preceda, y de hecho sirva para concretar la noción de los derechos de los demás, que el sentido de obligación derive de la elección moral, más que de un conocimiento profundo de los principios éticos?

Un grado mayor de integración de los derechos y obligaciones, característica, según Kohlberg, de niveles de desarrollo más avanzados, podría ser resultado de la elección, más que la consecuencia de juicios morales más maduros o de un conocimiento más profundo de los principios. El valor moral no estaría, necesariamente asociado al deseo de hacer lo que es justo, sino a la voluntad de asumir la responsabilidad de una decisión moral que es percibida como moralmente justificable. El valor moral se originaría entonces en el sentido de obligación experimentado en las esferas de lo emocional y lo intelectual.

Si aceptamos el punto de vista de Kohlberg de que los individuos prefieren los niveles más altos de razonamiento que son capaces de comprender, Grover se pregunta ¿se puede aceptar que la inmoralidad resulta de inmadurez cognoscitiva en el área del razonamiento moral? Grover concluye que el problema es más amplio y complejo que el del acatamiento del principio ético de justicia ya que esta no es unidimensional: una acción como la eutanasia puede ser al mismo tiempo moral e inmoral.

Los juicios más maduros acerca de lo correcto pueden, de hecho, no ser considerados como tales. La justicia puede dictar acciones mutuamente excluyentes, cada una tan moral como la otra y con consecuencias diferentes para los individuos implicados en ellas.

7.3 El concepto de universalidad

Kohlberg también ha recibido críticas por no fundamentar

adecuadamente su concepto de universalidad (Simpson, 1974; Alston, 1974; Yussen, 1976; Stanton, 1976; Gorzuch y Barnes, 1973). Autores como McDonald, Cowan, Langer, Heavenrich y Nathanson (1969) y Prentice (1972) consideran que los juicios morales se ven directamente afectados por las influencias sociales y no necesariamente siguen un orden preestablecido.

En ninguna de sus publicaciones explica Kohlberg (1977) cómo determinó que los contenidos de los dilemas fueran comunes para todas las culturas, y tampoco especifica las características de las culturas que está tomando en cuenta, aunque reconoce que el sistema de calificación que usó en 1958 estaba mucho menos libre de la influencia del contenido de los relatos que el propuesto en 1973. Cada vez que se refiere a su estudio realizado con sujetos provenientes de diferentes culturas (Estados Unidos, Taiwan, México y Turquía) publica solo gráficas con los porcentajes de respuestas para cada estadio y no incluye información respecto a ningún aspecto del método empleado en la investigación. Además, sólo 7% de los sujetos de 16 años de Estados Unidos y México se encontraban en el estadio 6; 1% de los de Taiwan alcanzaron el estadio 5 y ninguno de los de Turquía y Yucatan; el 5 no aparece en dos de las muestras y el 6 sólo en tres de ellas. Si los estadios 5 y 6 sólo están claramente presentes en la muestra de sujetos americanos que usó Kohlberg en 1958 para derivar su teoría, sus resultados no prueban su afirmación de universalidad.

Gorzuch y Barnes (1973) en un estudio hecho con sujetos de Belice no encontraron manifestaciones de los estadios 3 al 6, fenómeno que explican por la falta de oportunidad para decidir sobre problemas morales y a que algunos dilemas tratan temas demasiado individualistas para esta cultura, más orientada al grupo. A pesar de estas observaciones, concluyen que los estadios parecen funcionar independientemente del contenido de las normas, pero sugieren que es conveniente distinguir los valores universales de los que dependen de circunstancias específicas.

Stanton (1976) propone, como alternativa a las teorías de Piaget y Kohlberg, una que reconozca los cambios en la adolescencia, el significado de las influencias ambientales y culturales y la posibilidad de diferencias de interpretación entre diferentes individuos en situaciones semejantes.

Hogan (1970), por ejemplo, encontró claras diferencias de personalidad en individuos que manifiestan dos tipos diferentes de razonamiento, los que invocan principios intuitivos y los que invocan actitudes utilitarias hacia la ley. Yussen (1976) compara, con los de Kohlberg, los contenidos de los dilemas escritos en forma espontánea por un grupo de adolescentes y encuentra datos que pueden servir de fundamento a los autores que cuestionan el que Kohlberg no tome en cuenta las influencias culturales. La mayor parte de los sujetos, por ejemplo, manejan en diferentes niveles de edad sólo un tipo de conflicto moral, los hombres introducen más personajes masculinos; los temas más

usados se refieren a la bebida y las drogas, los derechos civiles, la libertad de expresión, el comportamiento social apropiado, la seguridad física, la violencia, las relaciones sexuales, el robo y el trabajo. Sin embargo, el autor no dice cuál es el tipo de razonamiento que los sujetos emplearon al contestar los dilemas. Simpson (1974) le objeta la falta de fundamento para separar de su contenido la estructura de la moralidad: "Cualquier sistema filosófico usado como base de una teoría universal de desarrollo, debe tomar en cuenta las diferencias conceptuales que surgen cuando se tiene que describir la percepción y explicaciones de la realidad, adhiriéndonos a las costumbres de grupos sociales diferentes".

Carece entonces de fundamento atribuir universalidad a conceptos como derechos civiles y libertad, y tampoco se justifica, a juicio de Simpson, que Kohlberg afirme que su prueba está libre de la influencia de contenido. ¿Es que el referirse al principio de justicia en términos de libertad, igualdad y reciprocidad, esta libre de contenido? ¿Tienen los conceptos de derechos civiles y libertad la misma vigencia y valor en todas las culturas?

Alston (1974), aun reconociendo la importancia de la teoría de Kohlberg para el campo de la psicología de la moralidad, considera que este no sólo no concede suficiente importancia a los afectos y a los hábitos, sino que se la niega.

"Si tuvieramos el conocimiento suficiente de las raíces cognoscitivas y emocionales del comportamiento habitual, probablemente no necesitaríamos imaginar a la persona, aun parcialmente, a partir de sus hábitos. Pero hasta que este porvenir se materialice, hablar acerca de las capacidades y propensiones para el razonamiento moral resulta insuficiente.

En relación a la objeción de Kohlberg al papel de los hábitos en la conducta, Alston (1974) concluye que, aun aceptando su posición respecto a la universalidad del desarrollo del juicio moral, la moralidad incluye tanto la forma como el contenido y se requiere del conocimiento de ambos para entender el carácter moral de una persona.

7.4 Su aplicación a la educación

Por último, se exponen las críticas que ha recibido la proposición de Kohlberg de utilizar su teoría en el campo de la educación moral. Codd (1975), además de hacer las mismas críticas desde el punto de vista epistemológico que Peters y Alston y las que del método hacen Kurtines y Grief (1974), plantea tres tipos de objeciones:

a) Hasta qué grado puede emplearse el concepto de desarrollo para definir las metas de la educación.

b) Hasta qué punto pueden excluirse de la educación moral la formación de hábitos y del carácter.

c) Las limitaciones que acarrea la orientación racionalista

implícita en la teoría.

El reducir la educación moral a una forma de estimulación cognoscitiva constituye una noción simplista de la educación, ya que el niño no se desarrolla naturalmente de acuerdo a una dirección preestablecida. El maestro crea las situaciones que considera que el niño debe aprender, lo que quiere decir que su progreso se debe en parte a la influencia de decisiones conscientes de otras personas, aunque, por otro lado, también a su propia capacidad de reflexión, juicio y anticipación de las consecuencias de sus actos. En resumen, las proposiciones de Kohlberg plantean el riesgo de que el educador descuide el papel de la educación en la enseñanza de los valores e infravalore la importancia de la enseñanza de los hábitos a pesar de que el aprendizaje de éstos y la intencionalidad del maestro son cruciales para preparar al niño para alcanzar la fase de "autonomía". Los hábitos dice Peters (1981), desempeñan un papel importante aun para la persona autónoma.

No puede negarse el hecho de que aun la persona más madura, que, con frecuencia, actúa por hábito o llevada por emociones, está, sin embargo, conduciéndose racionalmente en el sentido amplio del término. Está actuando de acuerdo a su propia disposición y ésta, a su vez, es el resultado de sus experiencias, incluida su educación formal (Codd, 1975).

El ofrecer oportunidades de interacción social para alcanzar la madurez moral, tal como propone Kohlberg, no es suficiente, dice Codd, si el clima de la escuela no inculca en los alumnos una inclinación hacia la conducta racional y moral.

El problema no reside en que Kohlberg no haya insistido suficientemente en la necesidad de tener un ambiente moral y de justicia, además de lo que él llamo' oportunidades de estimulación, sino en lo utópica que resulta su proposición de crear un clima educativo que reúna estas condiciones. Pues, volvemos a insistir, ¿quién va a estimular a los niños, si el mismo Kohlberg ha mencionado en diferentes ocasiones que sólo un número muy reducido de la población alcanza el estadio 6?

Para terminar la exposición de las objeciones que se han hecho a la teoría de Kohlberg y concretamente, a su propuesta de implantar sus ideas en el sistema educativo, se ha elegido la crítica de Peters (1971), no sólo por sus observaciones referentes a la aplicación de esta teoría a la educación, sino porque ofrece un análisis claro y sistemático de sus cuestionamientos, especialmente el dirigido a la carencia de una teoría ética.

Uno de los problemas, radica en que Kohlberg no aclara la diferencia entre enseñanza y la estimulación cognoscitiva que él propone. Sugiere que mucho del contenido de la moralidad se adquiere mediante ejemplo e instrucción, pero que la "forma" es algo que el individuo tiene que entender por sí mismo mediante una estimulación apropiada y a partir de situaciones específicas.

En opinión de Peters, Kohlberg está planteando una tesis que

puede ser considerada tanto falsa como verdadera. Sería verdadera si se usa un concepto de enseñanza restringido, y falsa si se maneja con un sentido más amplio. Aun en el caso de los conceptos de intencionalidad y consecuencia de Piaget, puede ocurrir que la enseñanza de los adultos, entendida ésta en el sentido amplio del término, ayude más a los niños a captar el concepto de intencionalidad que el de consecuencia. Considera necesario, además, aclarar de acuerdo con lo que se va a enseñar, cuándo se requiere un tipo de enseñanza "activo", de "descubrimiento", de estimulación cognoscitiva, como lo llama Kohlberg, y cuándo se requieren métodos más tradicionales de instrucción y capacitación. En el caso de los principios morales, es obvia la aplicabilidad del primer tipo de enseñanza, mientras que en el de los contenidos, la instrucción, el aprendizaje y el entrenamiento resultan más apropiados. En realidad, para Peters, este es un ejemplo de una tesis general, en la que no debería haber conflicto entre los dos enfoques sobre la enseñanza, pues su uso depende de las características de lo que ha de aprenderse.

Kohlberg mantiene que virtudes como la honestidad y los hábitos o procesos que la mantienen son poco importantes o secundarios, en el área de la moralidad. Los rasgos de carácter como la honestidad, agrega, son poco útiles para predecir la conducta; resultan, en cambio, mejores predictores el conocimiento de los principios morales universales y la fuerza del yo.

Para Peters, Kohlberg también establece una dicotomía innecesaria entre rasgos y principios cuando distingue entre una moralidad de principios y una de rasgos. Ser justos, dice Peters, es tan rasgo de carácter como ser honesto, sin embargo, la justicia es también un paradigma de principio moral. Un rasgo de carácter supone hacer propia una regla como la honestidad o la justicia; el que sea considerado principio dependerá de su función, como, por ejemplo, si se usa para justificar otras reglas específicas o acciones. La justicia es un principio cuando se usa para justificar el derecho de la mujer al voto; la honestidad también puede funcionar como principio cuando se apela a ella para condenar el engaño.

Hay otra distinción importante que no hace Kohlberg, la que se da entre rasgos, como honestidad y justicia, y motivos, como el interés por los demás. Peters considera importante hacer esta diferenciación, porque existen virtudes que son motivos y virtudes que son rasgos de carácter. El interés por los demás se desarrolla más temprano en el niño y no requiere el mismo nivel de desarrollo conceptual que la justicia y aun la honestidad; además, existen bases para pensar que puede estimularse con el ejemplo. Esta preocupación por los demás se puede manifestar en diferentes niveles, pero no está tan ligada a reglas y arreglos sociales como la justicia.

Al tratar de la moralidad basada en principios se debe

distinguir entre los rasgos de carácter libres de contenido y que no introducen, como los motivos, consideraciones teleológicas como la coherencia, la perseverancia, el valor, o la integridad. Son de un orden más elevado, se relacionan con formas de cumplir las leyes y no prescriben reglas o propósitos concretos como la honestidad. Este grupo, comprende, para muchos, la voluntad; Kohlberg dice que la fuerza del yo se correlaciona positivamente con la moralidad de principios. Se requiere, sin embargo, una explicación de su desarrollo diferente de la que se da a la de justicia.

Peters propone la siguiente clasificación de virtudes:

- a) las específicas, como puntualidad y honestidad, relacionadas con acciones específicas y que no dependen de razones internas para manifestarse de la manera prescrita;
- b) las que son motivos de acción, como la compasión;
- c) virtudes más artificiales, como la justicia y la tolerancia que implican consideración de los derechos y las instituciones.
- d) las virtudes de orden más elevado, como el valor, la integridad y la perseverancia, que deben ejercitarse aun frente a inclinaciones contrarias.

Parecería que cuando Kohlberg critica la idea del rasgo moral, se estuviera refiriendo solo a honestidad, la cual es una virtud de tipo específico ligada a cursos específicos de acción. Otras virtudes de este mismo orden, como la benevolencia y la integridad, varían de cultura a cultura.

La crítica surge del significado dado a la moralidad de principios, ya que estos se basan en consideraciones muy generales; a las que se apela para sustentar reglas. Muchos rasgos del tipo considerado como virtudes específicas representan reglas interiorizadas cuya justificación depende de consideraciones reunidas en los principios. Entonces todo dependerá de qué ejemplos se tomen en cuenta; la honestidad se relaciona con acciones específicas y requiere mayor justificación en términos de principio; la equidad y la generosidad son también rasgos de carácter pero no referidos a acciones concretas. Además, los principios reúnen consideraciones abstractas, pero entran en nuestra vida en formas concretas y específicas.

Peters también hace un análisis crítico de la posición de Kohlberg respecto a los hábitos. Este piensa que los hábitos (forma de aprender las virtudes) juegan un papel poco importante en la moral, además de que, para él, no hay pruebas de que su aprendizaje temprano tenga influencia en la conducta del adulto. Esta posición lo lleva a oponerse a Aristóteles, quien atribuyó un papel importante a los hábitos en la educación moral; Aristóteles sostuvo que la capacidad que la naturaleza nos da para adquirir virtudes llega a madurar por medio del hábito.

La discrepancia de Kohlberg con Aristóteles y la teoría del

aprendizaje puede ser debida, dice Peters, a su concepto limitado del hábito y a las peculiaridades de las facetas de la moralidad en las que ha concentrado su atención.

Para discutir el papel del hábito en la moralidad, Peters distingue tres aplicaciones del concepto de hábito:

a) cuando se usa para describir lo que una persona hace habitualmente;

b) en el contexto de una frase explicatoria como "la fuerza de la costumbre";

c) cuando se habla de algo aprendido mediante la habituación.

Al hablar de hábitos se puede uno referir a conductas más o menos automáticas que no requieren reflexión, a las inclinaciones adquiridas de una persona, pero no a las del temperamento, más relacionadas con la naturaleza de la persona. Las formas habituales de conducta pueden también involucrar razonamiento e inteligencia.

Peters plantea que, definitivamente, los hábitos desempeñan un papel importante en la vida moral, ya que si, en todas las situaciones morales, el individuo tuviera que detenerse a reflexionar, la vida sería agotadora. Sin embargo, admite que los hábitos no son suficientes para la conducta moral. Para virtudes asociadas a conductas específicas como la honestidad o la puntualidad se puede usar el término de hábito. Las virtudes, como la compasión, que actúan como motivos (el tipo b) requieren de los sentimientos y de la participación activa de la mente, por lo que no se les puede aplicar el término de hábito. Las virtudes, como la justicia (tipo c), en donde las consideraciones deben ser cuidadosamente sopesadas, en donde interviene el proceso de razonamiento, tampoco pueden explicarse como hábitos; y las virtudes de orden más elevado (el tipo d), como el valor, la integridad y la perseverancia, difícilmente podrían ser descritas como hábitos, ya que éstas tienen que ejercitarse frente a inclinaciones contrarias y requieren control personal. Dentro de este grupo, la congruencia, por ejemplo, podría ser considerada como hábito.

Lo que se hace por hábito implica automatismo, descarta la reflexión, la crítica o la justificación y elimina factores intrínsecos, como hacer algo por satisfacción; se explica en resumen, por la ley del ejercicio o la práctica. En este sentido, los tres últimos tipos de virtudes difícilmente resultan de la fuerza del hábito y aún las primeras también escapan a la condición de hábito.

No es de sorprender que Hartshorne y May encontraran que los niños son honestos para evitar el castigo y ganar la aprobación; la honestidad es un rasgo de carácter, no un motivo. Idealmente, debería estar asociada a consideraciones que provean una razón para ser honesto y no a consideraciones extrínsecas, como castigos y aprobación. Esto sería lo que Kohlberg llama moralidad de principios; el desacuerdo de Peters con él reside en su elección del principio de justicia como único principio. El

mismo Peters señala la necesidad de crear razones, en moral, que den fundamento a los hábitos, aunque piensa que la razón es un suplemento y no un sustituto del hábito como dice Kohlberg.

Kohlberg, como Platón, considera el aspecto cognoscitivo como básico para la educación moral, es decir, para captar los principios morales y relacionarlos con reglas específicas. Peters, en cambio, plantea que si el niño pequeño no puede aceptar reglas de acuerdo con procesos racionales, ¿cómo se le puede enseñar la moralidad? El contenido de las reglas debe señalarse y explicarse; la regla debe enseñarse de forma que el niño perciba la semejanza entre conductas diferentes como mentir y robar; deben señalársele las consecuencias de sus actos. Esto es, si se enseñan hábitos en forma inteligente pueden crearse las bases para un estadio posterior cuando las reglas se aceptan o se rechazan debido a su justificación. Aunque el niño no pueda relacionar las reglas con principios, se le puede hacer sensible a consideraciones que posteriormente le servirán de principios. Por ejemplo, el dolor ajeno es más fácil de captar, que el principio de justicia. No tiene sentido estimular al niño a la reflexión sobre las reglas y relacionarlas con consideraciones de daño y beneficio, si estas consideraciones no actúan como motivos poderosos para la persona.

Respecto al rechazo de Kohlberg a la formación del carácter ético y a la enseñanza de virtudes. Peters dice: "es difícil concebir que un rasgo como el del valor pudiera desarrollarse sin algo de práctica". "¿Cree Kohlberg que un individuo puede adherirse al principio de justicia cuando se le presiona, sin previo entrenamiento?"

A pesar de que tanto Kohlberg como Piaget postulan una especie de motivación intrínseca que lleva a los niños a asimilar y acomodar lo que es nuevo y a desarrollar sus capacidades latentes, no reconocen o no mencionan, dice Peters, que existe una gran diferencia entre la curiosidad esporádica y las "pasiones" que pueden estar ligadas a un concepto como la verdad. El niño, sigue Peters, sin el estímulo y ejemplo de los adultos y de otros niños, podrá llegar a saber lo que es justicia, pero su comprensión del concepto sería meramente externa. Para aplicar seriamente el concepto de justicia tiene también que aborrecer lo arbitrario y tener una preocupación positiva por las consideraciones implicadas. Lo importante, entonces, es saber que lleva a los niños a interesarse por estos asuntos. Kohlberg no da la respuesta a ello.

Para Peters, Kohlberg, en realidad, está prescribiendo un tipo de moralidad partiendo de una falacia de tipo natural: si un tipo de conducta se considera moral entonces es este tipo de conducta el que debe ser estimulado.

Su teoría se basa en una interpretación limitada de la moralidad. El principio de justicia en que se fundamenta no puede ser implantado sin tomar en cuenta otras consideraciones. Debe haber otra premisa de evaluación para determinar, por

ejemplo, qué es justo en una situación determinada.

Peters acepta que los resultados de Kohlberg tienen un valor incuestionable pero cree también que existe el peligro de que se lleguen a convertir en una teoría general de desarrollo moral; porque tal teoría supone partir de una teoría ética de la que no se ha ocupado Kohlberg.

Cuando Peters pasa a comentar las críticas de Kohlberg a la teoría freudiana sobre la conducta moral opina que, si bien Kohlberg afirma estar más interesado en la forma de la experiencia moral que en el contenido, Freud tampoco estaba simplemente interesado en desarrollar una teoría sobre la transmisión de los contenidos cuando habla del yo ideal. Su teoría del super yo es más una teoría sobre las fallas morales acerca del por qué la gente se vuelve obsesiva, irrealista o autopunitiva en la esfera moral, por lo que puede entonces ser considerada como un suplemento a la teoría del desarrollo cognoscitivo. Freud y sus seguidores, concluye Peters, han intentado buscar explicaciones que llenarían un vacío dejado por los trabajos de Kohlberg y Piaget.

B. Relacion entre juicio moral y conducta

Si se define el juicio moral como el razonar o justificar decisiones acerca de normas, valores y prescripciones sociales, y conducta moral como el comportamiento implicado en las acciones sociomorales subsecuentes, el desarrollo del juicio moral es sólo uno de los componentes que determinan la madurez de la acción moral. Por supuesto, una persona puede razonar conforme a principios morales y no vivir de acuerdo con ellos; esto depende, además, de las circunstancias y de las presiones sociales, de la tendencia de la persona a ceder a sus intereses personales y emociones y de su fuerza del yo. Los estadios significan tipos de pensamiento, no tipos de personas (Krebs y Kohlberg, 1973; Kohlberg, 1977).

Kohlberg (1977) no está de acuerdo con la idea, generalmente aceptada, de que una decisión moral involucra un conflicto entre dos líneas de acción y un fuerte componente emocional, ni con el concepto psicoanalítico de una lucha entre el ello y el super yo mediada por el yo. Apoya su posición en resultados de experimentos del tipo hecho por Grinder (el fusil automático arreglado para inducir a que los niños hicieran trampa "sin que el experimentador se diera cuenta"), pues considera que estos no son dilemas de conciencia. Tampoco acepta que la conducta moral pueda predecirse cuando se conocen rasgos de carácter aunque estos sean "virtudes" como las que describieron Hartshorne y May. Cita las conclusiones de estos autores para apoyar su escepticismo:

a) No se puede dividir el mundo en honestos y deshonestos. Casi todas las personas hacen trampas en algunas circunstancias. La conducta de hacer trampa se distribuye en forma de una curva normal con un nivel de "deshonestidad moderada".

b) "Si una persona hace trampa en una situación no significa que lo hará en otra. Existe poca correlación entre diferentes medidas de honestidad". Kohlberg (1971) mantiene que lo que pretende predecir no es lo que una persona haría en una situación moral según lo que ha expresado que debería hacer, sino que la madurez del pensamiento moral debería predecir la madurez de la acción moral. Es decir, que la madurez del juicio y de la acción moral, tiene componentes cognoscitivos. Cita estudios en los que los sujetos que hacen juicios basados en principios tienden a hacer menos trampas que los sujetos convencionales.

Para Kohlberg (1971), las tendencias específicas de juicio moral influyen en las acciones a través de tendencias cognoscitivas estables y no de cambios afectivos a los que están asociadas. Los sujetos convencionales tienden a hacer más trampas no porque tengan menos control sobre sus impulsos sino porque su definición cognoscitiva de correcto e incorrecto es menos independiente de lo que las otras personas piensan.

Elasi hizo en 1980 una revisión crítica y extensa de investigaciones que incluían, en alguna forma, el estudio de la

relacion entre juicio moral y conducta.

Encuentra, básicamente, dos orientaciones en el estudio de la conducta moral. Desde el punto de vista de una de ellas, la conducta moral se conceptúa como el resultado inmediato de la interacción de diferentes tendencias de comportamiento, como hábitos o rasgos, que dan lugar a respuestas como las de cooperación y ayuda, conductas a las que se atribuye en muchas culturas una relación con la moralidad. Estas tendencias pueden presentarse en forma de conflicto con otras, como la agresión y la competitividad, y el resultado dependerá de la fuerza relativa de las tendencias en juego; se considera automático y objetivamente determinado. Este punto de vista es común a diferentes teorías. La teoría de la evolución genética pone de relieve la función de las tendencias morales y los mecanismos de naturaleza instintiva para la sobrevivencia de la especie; toma como ejemplo la relación de equilibrio entre las tendencias egoistas y altruistas, determinada por las funciones de adaptación y sobrevivencia. Desde el punto de vista de la sociobiología cualquier tipo de conducta humana es causada por un número finito de elementos y sus interacciones (genes, asociaciones de estímulos y respuestas, actitudes y rasgos).

Las teorías de aprendizaje consideran la conducta moral como hábitos y explican la probabilidad de su manifestación y su grado de generalización en función de la satisfacción de necesidades primarias y secundarias, de las contingencias ambientales presentes durante su aprendizaje y de los programas de reforzamiento.

Para la teoría psicoanalítica, la conducta moral es el resultado de la fuerza relativa del super yo en conflicto con los otros elementos de la personalidad. La forma en que se han abordado investigaciones de tipo psicosocial también sugiere que el resultado de las conductas estudiadas (ayuda, reciprocidad y obediencia) se debe a la interacción de fuerzas motivacionales. Para todas estas teorías, la conducta moral sería esencialmente irracional.

En el otro enfoque empleado en el estudio de la conducta moral, se ha asignado a los procesos cognoscitivos el papel de regulación y facilitación, tanto entre situaciones y tendencias morales como entre tendencias morales y conducta.

El considerar que el juicio y la acción no tienen relación entre sí, supone para Blasi, renunciar a la esperanza de encontrar una unidad en el funcionamiento de la conducta moral del hombre. En contraste con el punto de vista anterior, aquí, sin la intervención del juicio, la conducta, no importa cuán benéfica, no puede considerarse moral. Una teoría sobre el funcionamiento moral debería poder explicar cuál es la relación entre juicio y conducta y cómo se explica la presencia o ausencia de dicha relación.

Las investigaciones acerca del carácter moral han sido guiadas fundamentalmente por la búsqueda de coherencia en los

rasgos (culpa, control) que representan tendencias generales del individuo.

Como ejemplos Blasi cita los estudios de Hartshorne y May (1930); Peck y Havighurst (1960) y Hogan (1973).

Desde el punto de vista funcional, la conducta moral se estudia, no en términos de rasgos de personalidad, sino de procesos; se trata de descubrir las relaciones funcionales y temporales que se dan entre estos procesos. Un ejemplo de esta forma de abordar el estudio de la conducta moral sería investigar si una actitud firme contra la trampa lleva a resistirse a ella cuando se estimula la necesidad de logro al mismo tiempo que la oportunidad de engañar.

Desde el punto de vista funcional resulta ocioso averiguar si la resistencia a hacer trampa es una actitud permanente. En cambio, en el primer caso, estaríamos hablando de una coherencia de los rasgos, de la tendencia a comportarse en forma semejante en diferentes momentos y situaciones. En el segundo caso, la coherencia se refiere al acuerdo entre lo que el individuo dice acerca de su conducta y la conducta manifiesta; se trata de la congruencia personal y, en cierta forma, corresponde a la noción de la integridad personal.

Para estudiar la relación entre cognición y conducta moral es indispensable para Blasi (1980) aclarar el significado que el investigador da a estos términos.

A la cognición moral se le ha dado el sentido de:

- a) información moral o reconocimiento verbal de normas morales tal como son definidas en una cultura específica;
- b) actitudes morales o valores, o sea, expresiones de creencias personales, de inclinaciones afectivas o de tendencias o comportarse de cierta manera moral y
- c) juicio o razonamiento moral en el sentido de justificación de una conclusión moral.

La primera definición es la que ha sido usada en los estudios del carácter moral.

La segunda, considerada como expresiones verbales de tendencias, empezó a usarla La Pièrre en 1934, pero sólo en fecha reciente Henshel (1971) ha encontrado resultados interesantes. Blasi le encuentra varias ventajas, como el poder concretar la conducta que se desea explorar y obtener indicadores del grado de involucración del yo en los problemas morales. Sin embargo, se plantea la dificultad de discernir si los contenidos elegidos por el investigador tienen el mismo significado para los sujetos que participan en sus investigaciones.

Los autores que siguen la línea de investigación del desarrollo cognoscitivo se basan en la tercera definición. En este caso, el significado moral de los contenidos depende de los criterios usados por el individuo para la comprensión de la moralidad, y estos criterios cambian con la edad.

La conducta moral se define generalmente como aquello que la mayoría de los individuos que pertenecen a una misma cultura,

considera como moral. La mayoría de las investigaciones sobre este aspecto han considerado como manifestaciones de comportamiento moral conductas de cooperación, de ayuda, resistencia a la tentación de hacer trampa, participación en manifestaciones públicas.

El problema, en estos casos, reside en demostrar que una determinada conducta se relaciona con la moralidad y en que, en última instancia, casi cualquier acción puede ser considerada en el contexto de la moral siempre y cuando el sujeto así lo perciba. Si pensamiento y conducta morales no pueden ser separados, Blasi sugiere que cualquier estudio que intente establecer una relación entre cognición y conducta morales debería elegir las conductas a investigar a partir de los criterios morales de los sujetos y de la forma en que los aplica.

B.1 Problemas en la aplicación de la teoría del desarrollo cognoscitivo

La mayoría de los estudios revisados por Blasi (1980) usan los estadios del pensamiento moral como parámetro de investigación. A continuación hace una relación de los errores más frecuentemente observados en muchas de estas investigaciones:

a) Los estadios, cuyas diferencias son de tipo cualitativo, se manejan como si se tratara de dimensiones cuantitativas.

b) Las estructuras de razonamiento empleadas, con frecuencia no tienen relación con las conductas que supuestamente determinan. Aun las estructuras de pensamiento moral, como las propuestas por Piaget y Kohlberg, no parecen estar tan directamente relacionadas con conductas específicas. Como observó Haan en 1968 el mismo criterio moral puede dar lugar a diferentes decisiones morales y la misma conducta puede basarse en diferentes criterios morales.

Blasi (1980) considera que una solución sería incluir dos tipos de relaciones: situaciones hipotéticas parecidas a las involucradas en la conducta estudiada y decisiones hipotéticas relacionadas con las estructuras de razonamiento moral. Por ejemplo, hasta la fecha, poco se ha investigado sobre la interacción entre las estructuras de razonamiento moral y las actitudes generales del individuo en la conducta. Tampoco existen muchos datos sobre la relación entre las motivaciones no cognoscitivas y el razonamiento moral y la influencia de esta relación en la conducta.

Las conductas estudiadas en relación con el razonamiento moral forman un grupo muy heterogéneo; incluyen, por ejemplo, obediencia, esfuerzo, rectitud, responsabilidad, honestidad, activismo político, manifestaciones de protesta política, servicio social, experiencias sexuales, conciencia social, altruismo, amistad, generosidad, religión, etc.

Concede Blasi que este tipo de investigación no reúne las ventajas de los estudios de laboratorio y les encuentra numerosos

inconvenientes: poco fundamento de las hipótesis, no siempre las conductas estudiadas están claramente relacionadas con la moralidad, las formas de medición resultan fácilmente influenciadas por los efectos del "halo", de la temporalidad y de la subjetividad en la interpretación y, con frecuencia, han sido elaboradas sin fundamento teórico; además, en ninguno de los estudios se investiga si el sujeto percibe contenido moral en las conductas elegidas por el investigador.

Una de las conclusiones de Blasi es que, a pesar de las limitaciones que el tema presenta, muchos resultados empíricos apoyan la hipótesis que supone una relación entre pensamiento y conducta morales.

Para seleccionar que investigaciones incluiría en el análisis sobre la relación entre juicio y conducta morales tomo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Uso de medidas de juicio o razonamiento moral.
- b) Medidas de conducta relacionadas con la medición del juicio moral para cada sujeto. Se incluyeron reportes personales y observaciones de terceras personas.
- c) Se consideró el material no publicado debido a que con más probabilidad es el que contiene los resultados negativos.

Se agregan a los estudios analizados por Blasi otros, cuando se consideró que podían ampliar la información necesaria para fundamentar una conclusión por lo menos tentativa.

8.2 Delincuencia

Las investigaciones que cubren esta área parten del supuesto de que la conducta delictiva está relacionada con el tipo de razonamiento moral preconventional, pero existe la posibilidad de que esta conducta carezca hasta de este tipo de congruencia. Metodológicamente, se plantean dificultades para definir delincuencia y para tener grupos de control equivalentes.

De quince estudios revisados por Blasi, once usaron los dilemas de Kohlberg, aunque en seis no se menciona la forma de calificarlos. En general, los resultados apoyan la hipótesis de que los delincuentes tienden a usar formas menos desarrolladas de razonamiento moral en comparación con los no delincuentes, aunque, por si solo, el juicio moral no explica este tipo de conducta.

8.3 Honestidad

Las investigaciones incluidas en esta categoría no son equivalentes y, por consiguiente, no son comparables. Se usan diferentes comportamientos y unidades de análisis, las mediciones se basan en diferentes teorías y técnicas y tienen diferentes valores psicométricos y, a veces, problemas de diseño y de muestreo. La mayor parte de los estudios constituyen experimentos de laboratorio donde el paradigma usado es el de la

resistencia a la tentación. Parten del supuesto de que, a mayor madurez de juicio, menor será la tendencia a engañar o a hacer trampa. Del análisis de los resultados de los 17 estudios revisados, Blasi concluye que las medidas de razonamiento moral resultaron ser más útiles que las usadas para medir resistencia a la tentación y que, a pesar de los inconvenientes mencionados, se encuentra una relación positiva entre el nivel de razonamiento moral y la resistencia a la tentación, aunque, a veces, las correlaciones son bajas, lo que sugiere que el juicio moral no es el único determinante del comportamiento moral en el área de la honestidad.

En relación con los instrumentos usados para medir razonamiento moral (derivados de los conceptos de Piaget, de Kohlberg y de Rest y medidas "ad-hoc") es interesante señalar lo observado por el autor de la revisión: de los once estudios que usaron el instrumento de Kohlberg sólo tres no encontraron relaciones significativas. Las medidas del tipo Piaget y las "ad hoc", consistieron en un solo ítem y su tipo era de elección objetiva múltiple. De once estudios que incluyeron este tipo de medida, en ocho los resultados no fueron significativos y solo dos confirmaron la hipótesis. Los autores que emplearon el instrumento de Kohlberg usaron entre tres y siete dilemas.

Se han investigado otros factores de influencia en la resistencia a la tentación. Lehming (Blasi, 1980) estudió la relación entre diferentes grados de tentación y el nivel de desarrollo del razonamiento moral, medido con la versión que Rest hizo de la prueba de Kohlberg, en un grupo de estudiantes universitarios y como conclusión, propone revisar la hipótesis que supone que los individuos cuyo razonamiento moral opera conforme a principios manifiestan conducta moral con más frecuencia que los que funcionan a niveles inferiores. En este tipo de estudio, el peligro de ser sorprendido haciendo trampa representa una influencia de situación, de igual importancia para los sujetos preconventionales que para aquellos en los que predomina el razonamiento fundado en principios. La semejanza en el tipo de conducta moral de estos dos tipos opuestos de razonamiento moral ya había sido observada por Haan y col. (1968) y requiere mayor profundización.

Grinder (1964), al estudiar la relación entre la edad, la resistencia a la tentación y la coerción moral en niños de ambos sexos, encontró que la conformidad con las reglas aumentó con la edad en las niñas pero no en los niños y que la madurez del juicio moral aumenta con la edad en ambos sexos, pero no encontró relación entre las medidas de juicio moral y de resistencia a la tentación. La fuerza de la conciencia moral aumenta con la edad, pero sus dimensiones cognoscitivas y de conducta se desarrollan en forma independiente.

Medinnus (1966) no encuentra relación entre la resistencia a la tentación y la actitud del niño ante ésta. Este es uno de los casos en donde, si se compara el resultado de una situación

experimental, en que se da recompensa por falsificar resultados, con la actitud del niño en una situación en la que no está personalmente involucrado, no es de extrañar la ausencia de relación.

La Voie (1974), tampoco encuentra datos que apoyen definitivamente la relación entre el juicio moral y la conducta. En el caso de los niños que consideran el castigo como independiente de la acción, se observó menor resistencia a la tentación cuando se les exponía a un tipo de razonamiento enfocado a los efectos materiales de la transgresión. Este tipo de razonamiento no tuvo efectos en aquellos niños para quienes correspondía a su nivel de juicio; en cambio, cuando el razonamiento se enfocaba a las intenciones o a las consecuencias para la persona, podía tener efectos aun en los niños que usaban juicios menos maduros. Aparentemente, los niños atienden en forma selectiva a los elementos que intervienen en las reglas, por lo que resulta importante determinar cuales son los factores que influyen en esta selectividad.

Entre las variables que se han considerado factores de posible influencia en la conducta de honestidad o resistencia a la tentación, se encuentran los llamados por Kohlberg (1973) "factores del yo": inteligencia, autocontrol en tareas de logro, atención y capacidad para posponer recompensas. Grim, Kohlberg y White (en prensa) encontraron una relación clara entre medidas de atención, especialmente de la estabilidad en el tiempo de reacción, y las de resistencia a la tentación. Para estos autores, la atención presenta mayores tendencias al cambio asociadas a la edad que las variables de tipo moral como culpa, o anticipación del castigo. En este tipo de experimentos sobre honestidad, lo que puede reflejarse es la capacidad de perseverar en actividades aburridas cuando otras más novedosas, como hacer trampas, surgen como posibles distractores. La estabilidad de la atención parece promover la honestidad, básicamente al reducir la posibilidad de que interfieran pensamientos distractores asociados al deseo de hacer trampa.

Krebs y Kohlberg (1973) buscan corroborar los datos concernientes a la relación de los elementos del yo (inteligencia y atención) y juicio moral con la resistencia a hacer trampa. Como segundo objetivo, se plantean investigar la interrelación entre fuerza del yo y juicio moral y su influencia sobre la conducta real. Basándose en la lógica de que una persona es tan deshonesto cuando hace trampa en una actividad como cuando la hace en masa, toman como índice de resistencia la clasificación de resistencia total vs hacer trampa.

Cuando usaron este tipo de medida dicotómica encontraron menor resistencia a la tentación en los niños de la clase trabajadora que en los de clase media y en las niñas que en los niños. Se observó una disminución de la tendencia a hacer trampa a medida que se avanza en el desarrollo del juicio moral, con excepción de los sujetos en el estadio 3, que hacen igual o más

trampas que los del 2. El estadio de juicio moral influye en la resistencia a la tentación, independientemente del sexo y la clase social, aunque los niños de la clase media muestran mayor resistencia en ausencia de un estadio avanzado de juicio moral.

Sólo en los sujetos en el estadio 4, la atención influye en la resistencia a la tentación; en los del estadio 2, se asocia a aumento en las trampas. Los autores interpretan este fenómeno de la siguiente manera: en tanto que el sujeto preconvencional (estadio 2), con poca estabilidad en la atención, fácilmente se distrae de su tendencia a hacer trampa, el sujeto convencional con las mismas características de atención, también se distrae fácilmente de su tendencia a no hacer trampa. Tal vez, sólo los sujetos que hacen juicios basados en principios no requieren de la voluntad de la atención para mantener sus valores. Se observó una relación congruente pero no significativa, ($p < .10$) entre cociente intelectual, juicio moral y conducta moral; la asociación de los dos primeros con la última se debe a un factor cognoscitivo común a ambos. También puede interpretarse que el cociente intelectual y la atención actúan como controles del yo más que como elementos morales. Es importante señalar que los autores no indican qué procedimiento usaron para establecer el nivel intelectual.

En resumen, el estadio moral, la inteligencia y la atención contribuyen en forma independiente a la resistencia a hacer trampa. Y la función de estos elementos del yo, en apoyo a la conducta moral, es específica para los estadios convencional y de principios.

Otro estudio que puede aportar nuevas perspectivas a la hipótesis de la relación entre cognición y conducta morales es el de Henshel (1971). En vez de concentrarse en los elementos cognoscitivos como el juicio y/o en los relativos a la intencionalidad y descuidar el factor afectivo, estudia la relación entre valores y conducta, tomando en consideración tres elementos componentes de los valores: el afectivo (lo que uno encuentra más deseable), el cognoscitivo (conocimiento de lo que es correcto e incorrecto) y el intencional (lo que uno haría).

Los resultados indicaron una relación indiscutible entre cognición y afecto, que sigue claramente una tendencia de desarrollo asociada a la edad. Cuando se analizó por separado la conducta, se encontró que los niños más pequeños tienden a hacer más trampa que los mayores. Lo que no se observó fue un aumento asociado a la edad en la orientación al valor honestidad; esta tendencia sólo parece manifestarse a partir del 4o. grado.

Estos resultados confirman lo ya dicho por otros autores, pero que, sin embargo, no ha sido llevado a la práctica con la frecuencia que sería deseable. "La moralidad no es simplemente cuestión de "interiorizar" lo que es correcto e incorrecto, se trata, además, de saber y sentir lo que es deseable" (Henshel 1971). Aunque es probable que este elemento afectivo dependa del tipo de situación y, por lo tanto, sea menos estable, si se

quiere tener más conocimiento de la congruencia y generalidad del comportamiento moral, se deben tomar en cuenta todos los elementos que en él intervienen.

B.4 Altruismo

El altruismo ha sido otra de las manifestaciones de la conducta incluida en el área de la moralidad. En esta categoría se han estudiado conductas como la amabilidad, ayudar a quien lo necesita y compartir con quien carece. El problema con el altruismo y las conductas que el término incluye, reside en su ambigüedad. La moralidad del altruismo no siempre puede ser determinada a priori y de manera objetiva. El criterio que determina la moralidad de las acciones de ayudar y compartir puede variar con la edad; la misma acción puede considerarse de diferente manera, dependiendo de su congruencia con los criterios morales que se emplean; la generosidad puede ser imprudencia, la ayuda, irresponsabilidad y la compasión, crueldad (Blasi, 1980).

Blasi hace la revisión de los estudios que tratan el tema del altruismo tomando como criterios:

- a) el fundamento teórico de donde se derivan las hipótesis;
- b) el tipo de acciones que se consideraron ejemplos de altruismo;
- c) las técnicas usadas para medir el juicio moral y
- d) la relación entre juicio moral y altruismo.

Su conclusión es la siguiente: La mayoría de las hipótesis se fundamentan en la teoría de Piaget o en la de Kohlberg. De Piaget, se tomaron como base los conceptos de egocentrismo, realismo moral y orientación a la autoridad y a las reglas. De Kohlberg, la orientación egocéntrica hacia las reglas, características de sus estadios 0 y 1, la comprensión genuina del valor moral de las reglas y de la obediencia (estadios 3 y 4), que presupone capacidad de asumir diferentes papeles de reciprocidad, y los principios e ideales universales.

El autor llama la atención sobre las diferencias de significado que el concepto reciprocidad tiene para Piaget y para Kohlberg, lo que obviamente influye en los resultados.

Ninguna de estas teorías representadas, por otro lado, por las técnicas usadas para medir el razonamiento moral, llevó a integrar los diferentes criterios sobre el altruismo en un sistema coherente para cada estadio o de desarrollo jerárquico, que permita, al comparar estadios, hacer predicciones de conducta.

Además, en lo que concierne a la evaluación del altruismo, Blasi concluye que no hay garantía de que las manipulaciones provocadas por el experimentador produjeran los resultados esperados, y en ninguno de los casos se preguntó a los sujetos cómo percibían la situación. Generalmente, se recurrió a incentivos monetarios, presentes o no, en relación a acciones de ayuda, a subrayar la generosidad potencial recíproca del receptor

o a la mención de la pobreza del sujeto receptor.

En cuanto al tipo de conductas estudiadas, las más frecuentes fueron ayudar a compartir, distribución de justicia y reciprocidad. Pero aunque todas estas conductas que se consideran manifestaciones de altruismo o comportamiento prosocial, en realidad son muy diferentes; por ejemplo, el acto de donar unos dulces estará más o menos relacionado con el altruismo, según el significado que estos tengan para el donador.

Básicamente, el problema que se plantea es el de la carencia de una teoría psicológica del altruismo en el contexto de la moralidad.

Los instrumentos de medición del juicio moral usados fueron los dilemas morales de Piaget, la escala de Kohlberg, medidas inspiradas en uno de los dos, la prueba de Rest y medidas "ad hoc". En general, el panorama de la medición del juicio moral, cuando se quiere relacionar con el altruismo, no es claro; en ocasiones, los instrumentos están enfocados a una sola dimensión como por ejemplo, la toma de perspectiva y, en otras, como ocurre con las pruebas de Kohlberg y Rest, se exploran diferentes dimensiones para cada estadio.

De los diecinueve estudios comprendidos en la revisión de Blasi (1980), once confirman la relación entre cognición moral y comportamiento altruista, cuatro presentan resultados negativos y cuatro datos ambiguos.

Es importante hacer notar que en los estudios que encontraron resultados negativos se observaron errores de método aunque éstos también se encontraron en algunos con resultados positivos. Todos los que tomaron como indicador de altruismo la participación en la investigación obtuvieron resultados negativos. Emler y Rushton (1974) y Rubin y Schneider (1973) confirmaron también una relación positiva entre razonamiento moral y conducta altruista. Santrock (1975) estudió la conducta moral tomando como criterio la resistencia a la tentación, autocrítica, reparación de daño y altruismo, en relación con juicio moral y con el afecto moral (culpa). El análisis factorial de los datos le llevó a concluir que no hay bases para pretender la existencia de solo un factor de moralidad.

B.5 Acatamiento a las reglas y resistencia a la tentación

Si se toma en cuenta que la teoría de Kohlberg utiliza el modelo de desarrollo cognoscitivo para estudiar como diferentes formas de pensamiento se definen en relación con problemas de índole moral, se puede suponer que el individuo preconvencional no acatará las reglas morales que van en contra de sus intereses o que una persona postconvencional se resistirá a modificar sus principios para satisfacer los requerimientos sociales o por deferencia a las autoridades. Sin embargo, si la teoría nada tiene que ver con variables de tipo motivacional, no existen las bases para formular hipótesis de que los sujetos pre o post

convencionales tengan más o menos necesidades de afiliación o tiendan más o menos a acatar las reglas (Blasi, 1980).

Blasi revisó once estudios que tratan este tema y los clasificó en dos categorías, los que tratan de la resistencia al conformismo con las reglas y los que se refieren a la independencia frente a una figura de autoridad.

Los resultados del primer grupo indican una relación positiva entre estadio moral y la resistencia al conformismo. La independencia de juicio característica de los estadios superiores, aunque puede estar asociada a contenidos morales específicos, parece ser una característica general.

Las conclusiones del segundo grupo son menos claras. Las diferencias de resultados se deben, según Blasi, a que en el segundo caso se utilizó el paradigma de Milgram que consiste en que el experimentador -figura de autoridad- pide al sujeto que aceptó colaborar en el experimento que castigue, generalmente, que dé choques eléctricos, al sujeto que, al realizar una tarea, comete errores. Las diferencias de comportamiento se acentúan bajo ciertas condiciones: cuando el experimentador está presente, cuando el colaborador experimenta una cierta obligación hacia el experimentador, o cuando se le dan determinadas instrucciones.

Los estadios de razonamiento moral están más definidamente relacionados con la independencia del juicio pero menos en los casos en que se relacionan con la independencia de la conducta.

B.6 Conclusiones

En la búsqueda de pruebas que confirmen la existencia de relaciones entre juicio y conducta morales, las hipótesis que han tenido mayor fundamento empírico son la que se refieren a las diferencias en el razonamiento moral de los delincuentes cuando se les compara con no delincuentes y la que plantea que, a mayor desarrollo moral, es mayor la resistencia al conformismo.

La demostración empírica de la hipótesis que mantiene que los sujetos que presentan niveles de razonamiento moral más avanzado tienden a ser más honestos y altruistas es clara pero de menos peso que las anteriores. Por último, los datos empíricos que fundamentan la idea de que los individuos postconvencionales se resisten más a someter sus acciones a las presiones sociales son mínimos.

Blasi (1980) concluye que las limitaciones más frecuentes y de mayores consecuencias consisten en:

a) la falta de bases teóricas necesarias para fundamentar las hipótesis; b) el empleo de estrategias de investigación no adecuadas y c) el uso de instrumentos de medida no confiables ni válidos.

Sin embargo, las limitaciones no se reducen solamente a las ya mencionadas o aspectos de método relacionados con controles de variables como sexo, edad, inteligencia y desarrollo

cognoscitivo, sino, a otra, tal vez mas importante: a la ausencia del significado psicológico que permita la interpretación de resultados estadísticamente significativos.

Se tomó como referencia la revisión de Blasi porque incluye los estudios que han tenido mayor trascendencia para la investigación del desarrollo cognoscitivo y moral y porque los toma como punto de partida para hacer una relación objetiva y sistemática de los aportes y limitaciones que han resultado del estudio de las relaciones entre variables de tipo cognoscitivo y manifestaciones conductuales en el campo del comportamiento moral.

Su evaluación es importante porque resume lo dicho por otros autores, ya sea en publicaciones o en reuniones organizadas para discutir el tema y porque sus conclusiones deberían ser seriamente consideradas para definir las directrices que deben seguir las investigaciones que en el futuro aborden este tema.

Resulta indispensable llegar a saber si las personas difieren en sus aptitudes para interpretar el mundo en términos morales; qué factores influyen en estas diferencias, qué motivaciones hacen que el individuo pase del juicio a la acción, y qué estrategias se usan para mantener una congruencia entre el juicio y la acción.

Es posible que el enfoque racionalista de Piaget en el estudio de la naturaleza humana haya hecho sentir su influencia en la falta de consideración de conceptos como autodefinición, auto-organización, conciencia de sí mismo y congruencia personal, a pesar de que el mismo Kohlberg (Krebs y Kohlberg, 1977) ha sugerido tomar en cuenta "factores del yo".

Jessor (1975) señala la falta de profundidad en muchos de los estudios, el sacrificio, con frecuencia hecho en aras del método o de las estrategias de investigación, y sus consecuencias en términos de artificialidad. Piensa que también representa una limitación la falta de teorías, fundamentales para la formulación de hipótesis y para la interpretación de resultados lo que ha llevado a que dichas hipótesis tiendan a estudiarse en forma empírica y desarticulada y el no tomar en cuenta las diferencias individuales y los factores de personalidad. Por último, sugiere recurrir con mas frecuencia, a pesar de sus inconvenientes obvios, a estudios longitudinales.

De Palma y Foley (1975) también llaman la atención sobre la "relativa ausencia de teoría como guía de investigación y de formulación de hipótesis y sugieren incluir en el futuro sujetos de ambos sexos, de diferentes edades, estudiar las diferencias individuales y los factores de situación y tratar de lograr un mayor refinamiento en los instrumentos de medición.

9. Juicio moral y perspectiva social

Una de las preguntas que, con frecuencia, se han hecho los autores interesados en la investigación del desarrollo cognoscitivo de la moral se refiere a si existe relación entre la habilidad que una persona tiene para percibir como respondería un tercero en una situación dada y el tipo de razonamiento moral.

Esta capacidad conocida por el término de perspectiva social, supone una habilidad para hacer inferencias de los sentimientos, reacciones, expectativas, y en general, de las experiencias de otras personas y de como las propias reacciones pueden afectar a las de los demás. Su elemento cognoscitivo está representado por la capacidad de equilibrar, cambiar y evaluar información proveniente de objetos y estímulos sociales.

Flavell sugiere que, como resultado de una reorganización de este proceso, el niño, entre los 8 y los 10 años, evoluciona del egocentrismo al uso de sus experiencias en el desempeño de papeles como un medio de resolver problemas que surgen en su interacción con los demás.

De acuerdo con el modelo de desarrollo estructural, Selman (1975) propone una secuencia de niveles en el proceso de razonamiento respecto a cuestiones de perspectiva social. En 1971, Selman encontró que los niños que habían pasado del nivel preconventional al convencional, eran los que tenían la capacidad de entender la perspectiva de los demás. Conforme a este modelo, cada nivel de perspectiva representa la manera en que el niño entiende tanto la suya propia como la de los demás.

En el nivel 0, llamado de perspectiva egocéntrica, el niño no se da cuenta de que los demás pueden ver las cosas de manera diferente, por lo que, a pesar de que puede identificar emociones simples en otras personas, con frecuencia confunde su perspectiva con la de los demás.

La perspectiva subjetiva, característica del nivel 1, supone que el niño empieza a darse cuenta de que los demás piensan o sienten en forma diferente porque sus circunstancias son distintas o porque tienen otro tipo de información.

En el siguiente nivel, el de la perspectiva de reflejo personal, el niño puede anticipar, a partir de sus propios pensamientos y sentimientos, la perspectiva de los demás y se da cuenta de como este reflejo influye en el proceso.

En el nivel de la perspectiva mutua, el niño puede asumir el punto de vista de una tercera persona y darse cuenta de que, en toda interacción personal, ambas partes pueden darse cuenta de la perspectiva del otro y, desde esta posición, decidir antes de actuar.

Selman (1971) ha llegado a la conclusión de que la toma de perspectiva y el desarrollo moral son dos procesos paralelos, por lo que la primera, sería una habilidad necesaria pero no suficiente para que se de el desarrollo moral.

Otra de las líneas de investigación en este campo ha sido

desarrollada por Selman y Damon (1975). Ambos autores han estudiado si el tipo de perspectiva social que un individuo manifiesta se relaciona con su manera de concebir la justicia social. Para ello, emplearon dilemas de índole social, ilustrados en láminas o filminas y entrevistas individuales; los sujetos fueron niños cuyas edades fluctuaban entre los 4 y los 10 años.

Para explorar la perspectiva social preguntan qué es lo que los personajes harían o pensarían. El interrogatorio dirigido a las cuestiones morales tiene por objeto averiguar lo que el niño piensa que deberían hacer los personajes.

Se supone que cada estadio de justicia consiste en un sistema de normas, valores y creencias que influyen en la forma en que el niño concibe problemas morales específicos. Por ejemplo, en el estadio 0, la justicia está basada en los deseos del niño, se trata de lo que el niño quiere y de la mejor manera de obtenerlo; en el 1, la justicia se orienta a los requerimientos y exigencias de la autoridad y el niño tiene que reconocerlo. En el estadio 2, la justicia implica la solución a las interpretaciones, a menudo contradictorias, que el niño hace de los derechos y exigencias de los demás y de las que se hace a sí mismo.

Cada subestadio representa una forma de solución a problemas morales, basada en la concepción de justicia del niño y, además, cada nueva concepción de justicia implica haber logrado una nueva habilidad en la toma de perspectiva y otra aplicación al terreno de la moralidad. Sin embargo, tratándose de dos procesos paralelos, es posible que se den desfases en el desarrollo de la perspectiva social y del pensamiento moral (Selman, 1971).

Aún reconociendo los aportes de estos dos autores, se les ha criticado el considerar que al nivel 0, que representa el deseo egocéntrico del niño, se le atribuya una orientación a la justicia. Dicho de otra manera, hasta qué punto resulta legítimo usar el concepto de justicia en una situación en la que todavía no se toma en cuenta lo que es equitativo, ya que esto no aparece sino hasta el estadio 1A.

También se ha criticado la falta de fundamento de los subestadios (cada estadio se subdivide a su vez en dos, A y B) y, por consiguiente, la dificultad para distinguirlos y evaluarlos. De Palma (1975) sugiere solucionar este problema metodológico calificando en forma independiente perspectiva social y razonamiento acerca de la justicia.

Kurdek (1975) concibe la perspectiva social con tres dimensiones: la perspectiva perceptual o capacidad para darse cuenta de cómo otra persona percibe una situación, la perspectiva cognoscitiva o habilidad para evaluar el conocimiento de otros, y la afectiva, que se refiere a la capacidad para evaluar los estados emocionales de otras personas.

De éstas, solo las perspectivas perceptual y cognoscitiva evolucionan en forma definida de acuerdo con el grado escolar; además, la primera se domina más pronto. Según estos resultados.

Kurdek concluye que, entre los 6 y los 9 años, se observa un avance claro de una forma literal de interpretar los fenómenos sociales al uso de la inferencia psicológica y que en el tipo de perspectiva perceptual se dan cambios importantes entre los 9 y los 11 años. Aunque no observa que el sexo influya en la de tipo cognoscitivo, encontro que los niños son mejores en el área perceptual y afectiva.

Para evaluar la perspectiva perceptual, Kurdek usa una variación de la prueba de Fishbein consistente en dos discos rotatorios con personajes de Walt Disney. La cognoscitiva se midió mediante una serie de siete láminas que, presentadas en un orden, relatan una historia; al eliminar tres, el niño tiene que imaginar cómo vería un tercero cada una de ellas. Por último, la perspectiva afectiva, se explora por medio de ocho láminas que ilustran un personaje que expresa felicidad, tristeza, temor y enojo; cuatro de ellas presentan una emoción impropia de la situación.

Estos resultados deben ser considerados con reserva, ya que el mismo Kurdek concluye que la confiabilidad y la validez de los instrumentos de medición son cuestionables. La introducción de afectos impropios aparentemente produjo resultados contrarios a los esperados, pues los niños atendían más a la información verbal.

En 1977, Kurdek usó otra batería de pruebas con 56 de los 96 sujetos que participaron en el estudio anterior. El análisis de los dos grupos de pruebas le llevó a concluir que carece de la evidencia necesaria para pensar que la perspectiva social es un concepto unidimensional. La duda, en este caso, la de la falta de congruencia entre las dos baterías de pruebas se debe a que no estén midiendo lo mismo.

En otro artículo, Kurdek (en prensa) analizó la confiabilidad de las pruebas de la segunda serie: la prueba de asunción de papeles de Feffer, que explora la capacidad que tiene el niño de coordinar los puntos de vista de los personajes ilustrados en un situación interpersonal, los dilemas sociomorales de Selman, que miden la capacidad que tiene el niño de tomar en cuenta pensamiento y sentimientos de personajes presentados en filminas, las "caricaturas del mirón" de Chandler, diseñadas para evaluar, en los niños, la capacidad de abstenerse de atribuir a un observador recién aparecido conocimiento de lo ocurrido previamente a su llegada y, por último, el juego de las monedas de cinco y diez para evaluar la capacidad del niño para considerar las estrategias de juego de su oponente.

El análisis de la confiabilidad de estos instrumentos hace surgir la misma duda de si existen factores específicos de la técnica con que se evalúa la perspectiva social, porque de otra manera, ¿por qué el niño manifestaría diferentes niveles de perspectiva social en diferentes aspectos de la misma actividad?

Tomando en conjunto los resultados de los cuatro tests, se observó un aumento progresivo de la perspectiva social en relación con la edad y no se encontraron diferencias en cuanto al sexo.

Las caricaturas y el juego de las monedas parecen evaluar aspectos cognoscitivos diferentes de los otros dos instrumentos: requieren que el niño elabore su propio punto de vista, infiera un punto de vista diferente de la otra persona y coordine ambos simultáneamente, lo que sugiere pensar en procesos cognoscitivos específicos más que en factores de inteligencia general.

Furdek publicó en 1978 una útil revisión de los estudios publicados sobre el tema de la perspectiva social, específicamente de los relacionados con el juicio y la conducta morales. Un aporte importante de este trabajo reside en su análisis de los métodos de medición.

Furdek agrupa estos en tres categorías, cada una de las cuales representa un contenido conceptual diferente: perspectiva perceptual, perspectiva cognoscitiva y perspectiva afectiva. Expone cada una de estas categorías mediante procedimientos diferentes. Por ejemplo, la perspectiva perceptual se evalúa con versiones modificadas de "las tres montañas" de Piaget e Inhelder o de los hilos de madera de Flavell. La idea básica de estos métodos es la de que el niño diga cómo percibiría otra persona un estímulo determinado desde otra perspectiva.

Para evaluar la perspectiva cognoscitiva se han usado tres tipos de actividades:

a) desdoblamiento sucesivo, que generalmente involucra que el niño elabore un punto de vista que probablemente resulte correcto al suyo; esta actividad no requiere que el niño coordine operaciones cognoscitivas; en este grupo quedan comprendidos los dilemas morales de Selman y la asunción de papeles de Feffer;

b) desdoblamiento simultáneo, que consiste en presentar en la otra persona un punto de vista completamente diferente al del niño, de manera que tenga que equilibrar y coordinar simultáneamente diferentes puntos de vista. Se incluyen en este grupo las caricaturas del "mirón" de Chandler y Flavell, el juego de las monedas de cinco y diez y la secuencia de caricaturas; y

c) comunicación referencial, que requiere que el niño infiera intenciones de su interlocutor con el objeto de elaborar una descripción comprensible de un objeto que forma parte de un grupo de estímulos. Forman parte de este último grupo, las pruebas elaboradas por Glucksberg y Greenspan.

Las actividades diseñadas para estudiar la perspectiva afectiva pueden ser clasificadas en dos grupos. En el primero, la reacción afectiva del personaje que se usa como estímulo es congruente con el tono afectivo de la narración que lo acompaña y, en el otro, la emoción expresada por el personaje discrepa de la del tono de la narración (un niño feliz porque le quitan un pastel). Se considera correcta la respuesta cuando el niño

atiende a la reacción afectiva del personaje y no cuando le atribuye la reacción que él tendría en la misma situación.

En cuanto a los instrumentos para medir la perspectiva afectiva y perceptual poco se ha elaborado sobre la confiabilidad "test-retest" y la congruencia interna (correlaciones entre calificaciones de los diferentes subtests). Cuando se han usado actividades parecidas para evaluar ambos procesos, se han encontrado datos que se interpretan como debidos a tendencias de desarrollo.

Para la perspectiva cognoscitiva medida con la prueba de papeles de Feffer, los dilemas sociomorales de Selman, las caricaturas de Chandler y el juego de las monedas de Flavell, se tienen los siguientes resultados (correlaciones de Pearson): confiabilidad entre los jueces, 0.96, 0.60, 0.40; test-retest, 0.94, 0.66, 0.62; y congruencia interna, del 0.93, 0.68, 0.56 al 0.68, 0.98, 0.41, 0.69 (Kurdek, en prensa).

En lo que concierne a la validez se tienen diferentes tipos de resultados sobre los tres tipos de perspectiva social, que varían desde las correlaciones no significativas hasta las que son bajas pero significativas, lo que Kurdek interpreta como un índice de que se trata de una variable con varias dimensiones.

Kurdek (en prensa) y Blasi (1980) revisaron estudios que comprendían las variables de perspectiva social, juicio moral y conducta moral y ambos llegaron a conclusiones diferentes. Blasi, quien incluyó más estudios, se muestra más optimista respecto a la confirmación de la hipótesis. En cambio, Kurdek opina que en un buen número de los estudios por él revisados no se obtuvieron resultados que probaran una relación significativa entre dichas variables.

De las investigaciones que tratan sobre la relación entre perspectiva social y el concepto de intencionalidad sólo en la mitad se han encontrado resultados significativos. Pero, pocos han empleado muestras con márgenes de edad amplios, otros no tienen muestras de sujetos comparables, algunos más han utilizado pruebas con contenidos diferentes o que implicaban coordinar diferentes perspectivas (Blasi, 1980).

Los resultados de los estudios que exploran el supuesto de que la perspectiva social es un requisito para que aparezcan las respuestas de "intención" son contradictorios. Por ejemplo, Selman encontró un 13% de niños que llegan al nivel convencional sin manifestar perspectiva social; Kuhn, en cambio, observó que ningún niño alcanzaba el nivel convencional sin haber logrado, por lo menos, un mínimo de perspectiva social, y Constanzo y col. encontraron que la perspectiva se presenta después de que el niño es capaz de considerar las intenciones morales de otra persona (Blasi, 1980). En este caso, la falta de congruencia en los resultados puede deberse, de nuevo a:

a) a que se usan diferentes métodos de medición, asumiendo, sin tener pruebas para ello, que cualquier tipo de actividad relacionada con la perspectiva social es válida;

b) a que el juicio moral se evalúa con métodos fundamentados en diferentes criterios, con frecuencia dilemas aislados de Piaget o de Kohlberg, lo que da lugar a usar procedimientos de calificación y de interpretación diferentes; y

c) a la falta de elaboración de fundamentos teóricos que permitan definir con mayor claridad las variables objeto del estudio, en este caso concreto, la perspectiva social, el juicio moral y la relación entre ambos, y

d) a la falta de control de las variables edad e inteligencia.

En resumen, hasta la fecha, aún no se tiene un procedimiento suficientemente válido para estudiar cómo evolucionan estos procesos durante el desarrollo del individuo ni se sabe con certeza que actividades cognoscitivas están involucradas en estos dos procesos - juicio moral y perspectiva social- y, por consiguiente, tampoco de su interrelación. Además, todavía se tienen dudas respecto hasta qué grado los problemas que se plantean a los niños, para estudiar su proceso de razonamiento, en realidad representan las mismas situaciones que para ellos son importantes en su vida cotidiana (Kurdek, en prensa).

Cuando Kurdek (en prensa) analiza la relación entre perspectiva social y conducta moral, toma como referencia los estudios con más frecuencia publicados, los cuales investigan las hipótesis que suponen una asociación entre la perspectiva social y el altruismo, por un lado y, por otro, la relación entre perspectiva social y las conductas, cooperación y competencia. Una vez más se encuentra la misma falta de congruencia en los resultados previamente mencionada y, de nuevo, la explicación es la misma: falta de definición teórica y problemas de método y, entre estos, el de la restricción y superficialidad que imponen los diseños experimentales de laboratorio.

En conclusión, Kurdek sugiere que tanto la perspectiva social como el desarrollo moral, sean abordados como fenómenos de naturaleza multidimensional, pues resulta evidente que sus diferentes componentes todavía no se han identificado y, por consiguiente, tampoco se han diseñado los procedimientos psicométricos correspondientes.

10. Un nuevo concepto de la evaluación del desarrollo moral: James Rest

A Rest, uno de los discípulos de Kohlberg, se le conoce por haber creado una prueba para evaluar el desarrollo del juicio moral que elimina la mayor parte de los inconvenientes que plantea la de Kohlberg; en cambio, poco se han difundido sus divergencias teóricas con este. Esta nueva prueba representa un método accesible, fácil, estandarizado y objetivo de evaluar el desarrollo del pensamiento moral; ha aportado nuevos datos que pueden ser utilizados para la valoración de la teoría del desarrollo del juicio moral.

En éste capítulo se exponen los fundamentos teóricos de la prueba de Rest, los mismos, en su mayoría que inspiraron la de Kohlberg, y se señalan aquellos puntos en que está en desacuerdo con éste. Se describen la prueba y sus características de validez y confiabilidad, los resultados de las investigaciones realizadas con este instrumento y una evaluación crítica de sus posibilidades y limitaciones.

10.1. Estadios del desarrollo moral

Las ideas de Piaget y de Kohlberg hacen sentir su influencia en la concepción de la moralidad como parte de un proceso de evolución que lleva a establecer mejores sistemas de equilibrio entre las "tendencias naturales" del individuo a la cooperación social y las que lo inducen a preservar y proteger sus intereses personales. Esta armonía de intereses crea un equilibrio social estable en el que cada participante, por el beneficio de la cooperación social, está dispuesto a aceptar la carga que le corresponde, al darse cuenta de que los demás también asumen la propia y reciben beneficios proporcionales. Queda implícita así una noción de justicia, indispensable para el logro del equilibrio de los intereses individuales.

El desarrollo moral se analiza a partir de cómo se conceptúan las expectativas mutuas de cooperación de los individuos y el equilibrio de sus intereses; en otras palabras, a partir de cómo se juzgan las reglas que el sistema social asigna a las personas en la definición de sus derechos y responsabilidades.

Como su antecesores, Rest (1979) propone que el desarrollo moral supone transformaciones progresivas en la organización lógica del pensamiento, las cuales se manifiestan por la forma en que el sujeto juzga y adscribe derechos y responsabilidades en un dilema moral. Define el desarrollo moral, como Kohlberg, en términos de seis estadios, aunque sus características no son exactamente iguales, ya que Rest mantiene que lo que hace que cada nuevo estadio represente un grado de idoneidad conceptual mayor, es la forma en que la cooperación social y el equilibrio de intereses se toman en cuenta para tomar decisiones.

Estadio 1. Obediencia. "Haz lo que se te dice".

Este estadio no representa necesariamente el punto cero en el desarrollo del juicio moral sino que en realidad constituye el primer nivel de análisis. En el estadio uno los conceptos acerca de las expectativas mutuas y del equilibrio de los sistemas sociales son rudimentarios; ser moral es ser obediente. El niño no puede percibir las reglas como algo que resulta de acuerdos mutuos porque no ha participado en su elaboración. No comprende cuál es el propósito de las reglas ni la conexión que existe entre ellas. Están, simplemente, presentes como leyes físicas inmutables y la desobediencia se asocia al castigo en forma no crítica.

Existen tres características representativas del estadio uno:

a) Lo correcto y lo incorrecto, que se definen, simplemente, en términos de las reglas establecidas.

b) El castigo sigue en forma inevitable a la desobediencia y

c) Se considera que ha sido malo el que ha sido castigado.

El comportamiento del individuo, por lo tanto, se encuentra bajo el control de normas sociales representadas por una realidad externa al individuo.

Estadio 2. Egoísmo instrumental y simple intercambio. "Hagamos un trato".

El estadio dos representa un avance si se reconoce que cada individuo tiene sus propios deseos, necesidades y puntos de vista; los demás tienen sus propios intereses y cada persona puede tener una perspectiva distinta de la situación y puede desear hacer algo diferente. Para el estadio dos un acto es correcto si trae como consecuencia algo bueno para el que lo realiza; por consiguiente, la moralidad sirve para un propósito. Si se ve a cada persona como un individuo independiente e interesado en lograr sus propios intereses, el estadio dos implica un concepto de interacción social mayor que el estadio uno. Cada persona es un actor independiente y dos personas podrán cooperar y hacerse una a la otra un favor si así les interesa. En este estadio se aceptan los principios de la cooperación, en el sentido de que cada una de las partes tienen derechos y responsabilidades como factores que determinan el arreglo entre ambas partes.

Las características de este estadio son las siguientes:

a) Una acción es correcta si sirve a los deseos e intereses del individuo.

b) Debe obedecerse la ley solamente si es prudente hacerlo.

c) La interacción de tipo cooperativo se basa en un simple intercambio.

El logro del estadio dos consiste en establecer un propósito para las reglas de cooperación, en contraste con el estadio uno que representa la obediencia ciega. Además, los rudimentos de la

igualdad y de la reciprocidad se establecen por primera vez bajo la noción de un simple intercambio. La cooperación se da en forma voluntaria cuando cada parte entiende que tiene algo que ganar y que lo que hace puede ser justo.

Estadio 3. Acuerdo interpersonal. "Se considerado, amable y bueno y te llevaras bien con los demás."

Un punto crucial que lleva a este estadio es la reciprocidad en la interacción social. Esto implica darse cuenta de lo que el otro esta pensando sobre uno y también de que el otro se percata de que uno sabe que es objeto de su pensamiento y viceversa. En otras palabras, las personas se dan cuenta mutuamente de su existencia y de los pensamientos y expectativas que conciernen al otro.

Esta reciprocidad hace posible una nueva forma de colaboración entre las personas; no favor por favor, como en el estadio anterior, sino la reciprocidad de una amistad más sólida. Al anticipar cuales son las metas del otro o cuales son sus tendencias generales es posible formar una imagen estable de esa persona. Al formar una apreciación de esos aspectos internos del individuo, dos personas pueden llegar a formar una relación más duradera que los simples intercambios circunstanciales que se dan en el estadio dos. El concepto de relación en el estadio tres supone el establecimiento de un equilibrio de intereses en el que cada parte considera los sentimientos del otro y trata de cooperar y dar apoyo. Cada favor no tiene que ser negociado como anteriormente; en este estadio, la moralidad supone establecer y mantener relaciones positivas duraderas.

Tiene las siguientes características:

a) Una acción es buena si está basada en un motivo de orientación prosocial.

b) Ser moral implica preocupación por la aprobación del otro, por adecuar su comportamiento a lo que el otro espera, porque violar sus expectativas o incurrir en su desaprobación afectaría su confianza y, por consiguiente, dejaría una huella no deseable en una relación generalmente positiva.

El mayor logro del estadio tres se refiere al concepto de un equilibrio estable y de cooperación continua basada en la amistad o en la relación interpersonal. Cada una de las partes en este sistema de cooperación determina sus derechos y responsabilidades al anticipar los sentimientos, necesidades y expectativas del otro. Se concibe un sistema estabilizado de interacción social basado en la comprensión mutua, pero este sistema se limita a relaciones de grupos primarios basadas en el sentimiento. No logra definir guías de interacción moral para los extraños, para las personas que no son de nuestro agrado o para las personas que no pertenecen al círculo de amigos o parientes.

Estadio 4. Ley y deber en el orden social. "En sociedad, cada uno tiene obligaciones hacia la ley y es protegido por esta".

En el estadio cuatro, las expectativas se coordinan mediante leyes, sin tener que entablar contacto personal. Estas leyes establecen normas de comportamiento públicas, que son aplicadas en forma categórica e imparcial, e impersonalmente reforzadas por un interés social amplio.

Este estadio tiene las siguientes características:

a) El derecho se define por las reglas categóricas y expectativas fijas compartidas, que proveen una base para el orden social.

b) Los valores se derivan del orden social y se subordinan a éste y al mantenimiento de la ley.

Ninguna consideración personal y circunstancia puede estar por encima de la ley. El salvaguardar cualquier valor, como la vida o la propiedad, no depende de las acciones bilaterales de los individuos, sino de un acuerdo social general. Por consiguiente, las leyes tienen que prevalecer sobre el interés de cualquiera con el objeto de que funcione un sistema social de cooperación. Para este estadio, el mantenimiento de la ley es una condición para salvaguardar los valores, es el valor primario o la base de todos los valores humanos.

c) El respeto por la autoridad delegada es parte de las obligaciones de una persona con la sociedad.

Los individuos se relacionan entre sí a través de sus respectivos papeles o posiciones en la sociedad. Estas posiciones representan las divisiones funcionales del trabajo, consideradas útiles para el logro de las metas institucionales, y son definidas sin tomar en cuenta a personas particulares, pero consideran deberes particulares, prerrogativas y recompensas apropiadas a cada función. Cada persona tiene un trabajo que hacer, que le toca como parte de la división del trabajo social, y cada persona hace este trabajo con la esperanza de que los otros harán el suyo; este carácter complementario y social de cada trabajo permite funcionar a la sociedad.

Además, se debe respetar a las autoridades porque una autoridad no actúa en su propio beneficio sino del sistema social. En este contexto, mostrar falta de respeto a la autoridad es mostrar deslealtad al sistema social y constituye una amenaza al concepto de cooperación del estadio cuatro.

En suma, el estadio cuatro aporta un fundamento a los acuerdos de tipo social pero no para elegir entre sistemas de leyes diversas.

Estadio 5. "Consenso social."

Lo que hace avanzar a las personas más allá del estadio cuatro es que hay muchas maneras de organizar un orden social estable; sin embargo, algunos sistemas sociales distribuyen los

beneficios y costos de la cooperación social en forma desigual y sobre bases arbitrarias. Lo que es característico de los estadios cinco y seis es que se hace frente al problema de la cooperación, minimizando desigualdades arbitrarias y maximizando el derecho de cada individuo. Además se intenta establecer un fundamento para escoger entre diferentes sistemas sociales y proveer guías para crear nuevos arreglos y leyes.

El estadio cinco anticipa que los individuos pueden llegar a un acuerdo acerca de sus leyes si el proceso de elaborar la ley refleja la voluntad general de las personas y si se garantiza un mínimo de seguridad para salvaguardar su bienestar, así como ciertos derechos básicos, como la libertad, la vida y la búsqueda de la felicidad.

Rest aclara que lo que es esencial en el estadio cinco no es que una sociedad adopte los mecanismos políticos de las democracias occidentales, sino que el sistema social sea regulado por procedimientos establecidos en forma consensual.

Las características del estadio 5 son las siguientes:

a) La obligación moral deriva de la voluntad de cooperar de los individuos que integran un sistema social.

b) Las leyes maximizan el bienestar de los individuos de acuerdo a como lo concibe la mayoría.

c) Los derechos básicos son condiciones de las obligaciones sociales. Para que funcione cualquier tipo de acuerdo social, los participantes deben saber que es lo que se espera de ellos y estar de alguna forma comprometidos para que, al apoyar dichos acuerdos, estimen que el equilibrio de intereses es justo.

El estadio cinco intenta crear un equilibrio de cooperación social por medio de procedimientos de elaboración de leyes y, por consiguiente no ha asegurado en forma absoluta que los resultados produzcan un equilibrio no arbitrario de cooperación social. Aún cuando las leyes reflejen la voluntad de las personas, las desigualdades todavía pueden existir, especialmente para las minorías sin poder, de manera que un acuerdo aceptado por una gran mayoría en un momento dado, podría, en otras circunstancias históricas, llegar a rechazarse por injusto como es el caso, por ejemplo, de la esclavitud.

Estadio 6. Cooperación social no arbitraria. "De qué manera personas racionales e imparciales organizarían la cooperación."

El estadio 6 mantiene que el hecho de que una mayoría de individuos desee una ley o política nacional concreta, no las hace moralmente correctas, porque existe una legitimación última de la moralidad que no es el consenso social.

En el estadio 6, no solo se intenta anticipar lo que una persona racional aceptaría en términos de los procedimientos para la elaboración de leyes, sino que se pretenden, además, definir los principios a que aspira una sociedad racional.

El autor basa fundamentalmente su concepto de estadio seis en

las definiciones de los principios de justicia de Rawls y del imperativo categórico de Kant. A continuación, se exponen las características del estadio seis:

a) Los juicios morales, en última instancia, se justifican por los principios de un ideal de cooperación.

b) Cada individuo tiene el mismo derecho a beneficiarse de estos principios. Aquí, el concepto de cooperación implica que todos los individuos se conciben como fines y no como medios para otro bien, ya que la cooperación no es coactiva o arbitraria, sino que involucra respeto a los individuos.

10.2. Diferencias con Kohlberg

Aunque existe una semejanza general entre los conceptos de Kohlberg y los de Rest, existen, según este último, diferencias importantes:

a) El esquema que Kohlberg utiliza en el análisis de los juicios morales contiene una estructura mucho más elaborada. Cada juicio resulta de la intersección de un problema moral en especial con un tipo específico de justificación y una institución social particular. Kohlberg no solo describe las características de cada estadio, sino que pretende crear un sistema lógico para analizar todo juicio moral; por consiguiente, su esquema es mucho más ambicioso que el de Rest. Existen en la prueba de Kohlberg tres dilemas para cada forma. El material de entrevista para cada dilema se divide en problemas, cada problema se divide en 12 normas y cada norma en 17 elementos. De la calificación de cada elemento resulta el estadio al que pertenece el sujeto. Esta división en problemas, normas, elementos y estadios se hizo con el objeto de separar contenido y estructura.

Rest (1979), en cambio, estima que la unidad de análisis más útil es la clase de motivo que el sujeto toma en cuenta, aunque ésta, según el sistema de Kohlberg, pueda tener elementos de contenido y de estructura. Si un sujeto está tomando en consideración la ley en el sentido de mantenimiento del orden social, se trata de un estadio 4; si se toma en cuenta la ley, pero preocupándose por una sentencia en la cárcel, se trata del estadio 2. Rest piensa que el tipo de reflexión que una persona juzga importante, como, por ejemplo, mantener el orden social, es indicativo del nivel de desarrollo.

b) Existen también diferencias respecto a la forma de explicar cada estadio y resulta imposible hacer comparaciones, ya que Kohlberg ha revisado la definición de algunos de ellos y esto no ha sido publicado. Rest (1979) estima que su definición del estadio 6 es menos estricta; en tanto que para Kohlberg significa tener una filosofía deontológica que coloca la justicia como un concepto cardinal; para Rest, en cambio, cualquier filosofía puede representar el estadio 6, si se elaboran las bases últimas de la obligación moral de acuerdo con un análisis lógico de los requisitos de cooperación.

c) Kohlberg basó, según Rest (1979a) su concepto de estadio en un modelo de estadio simple con el que no está de acuerdo por diferentes razones. En primer lugar, de acuerdo con este modelo se exagera la importancia de los cambios cualitativos en el análisis del desarrollo. Kohlberg, por otro lado, ha criticado la prueba de Rest por dar más importancia a una variable continua de madurez moral que a los cambios cualitativos observados en los estadios. Ya que la manifestación de un tipo de pensamiento representativo de un estadio no es cuestión de todo o nada, sino que más bien parece tratarse de un aumento de probabilidad de que la estructura se haga evidente, Rest considera necesario tener descripciones tanto cuantitativas como cualitativas. Las cualitativas, para representar las diferentes formas de organización del pensamiento, y las cuantitativas para mostrar el grado con que el sujeto está manifestando estos patrones de organización.

Además, agrega Rest, cuando se evalúa la estructura cognoscitiva, el material específico de prueba que se usa, las instrucciones, los procedimientos, y la forma de calificar pueden representar una gran diferencia en la forma en que los sujetos organizan sus respuestas. Por ejemplo, cuando se narran a un niño dos tipos de dilemas, unos pueden resultar más adelantados en una que en la otra, lo que sugeriría que la discrepancia puede deberse a las diferencias en el grado de claridad con que se presentan la información, y los aspectos clave de la historia o a la diferencia en el grado de familiarización con los incidentes ilustrados. En resumen, las características de la prueba representan una fuente de influencia en la manifestación de la estructura cognoscitiva.

Por otro lado, la idea de desarrollo cognoscitivo, tal como la interpreta Kohlberg, supone que los diferentes componentes de un estadio funcionan como una unidad, que representan un sistema integrado en el que todos los componentes de la estructura operan al mismo tiempo, de manera que si uno de sus aspectos aparece, el otro aparece también; aunque pueden existir discrepancias menores, lo más importante es la unidad en el desarrollo moral. Según Rest esta sincronía se manifiesta raramente en las operaciones concretas o en las operaciones formales. Aún cuando dos conceptos de operaciones concretas se prueben con dos estímulos prácticamente idénticos, no se encuentra evidencia de sincronía en las formas correspondientes de solucionar problemas. Del análisis de las investigaciones sobre juicio moral que emplearon diferentes conceptos de Piaget para evaluar desarrollo moral como justicia inmanente, responsabilidad objetiva, justicia retributiva y castigo expiatorio, Hoffman concluyó que la prueba de la sincronía es ambigua (Rest, 1979).

Según el concepto del orden invariable de los estadios, se mantiene que todo individuo evoluciona progresivamente, de estadio a estadio, siempre en el mismo orden. Kohlberg sólo concede que pueda ocurrir una regresión cuando se den errores

obvios de observación o debido a situaciones de stress o daño cerebral. Si se sigue este modelo de estadio simple, dice Rest, la evaluación del desarrollo implica solamente determinar en qué estadio se encuentra la persona, lo que supone admitir que, esencialmente, sólo se da una clase de respuesta. Sin embargo, Kuhn (1976), en un estudio longitudinal que realizó durante un año para probar el orden jerárquico de los estadios en el desarrollo, encontró fluctuaciones inesperadas en algunos sujetos, que, en cambio, no observó en el área de la lógica. Interpretó estos resultados como debidos a errores de medición o a cambios en el individuo a consecuencia de las influencias que en plazos más cortos pueden operarse en el área moral.

Finalmente, el método más usual de evaluación estructural, la entrevista, puede subestimar el desarrollo del niño. Se le acredita con tener una estructura sólo si puede expresarla, explicarla, justificarla y, algunas veces, discutir otras alternativas. Estos requerimientos significan una gran exigencia de sus habilidades lingüísticas.

Una persona puede ser capaz de organizar sus acciones haciendo uso de una estructura dada sin dar prueba, por sus expresiones verbales, de que la tiene. Esto quiere decir que una estructura cognoscitiva se puede manifestar en diferentes niveles, es decir, puede expresarse primero en forma no verbal y posteriormente explicarse y justificarse. Por ejemplo, en el estudio que Rest hizo con Turiel (1979) los sujetos preferían aseveraciones correspondientes a niveles más altos de los que ellos podían expresar espontáneamente.

10.3. Inconvenientes en el diagnóstico del estadio simple

Uno de los intereses principales de todo diagnóstico de desarrollo es situar a los sujetos en un punto de su trayectoria, ya sea que este curso de desarrollo se conciba en términos cuantitativos o en términos cualitativos, o en ambos. Uno de los inconvenientes de la evaluación de tipo cualitativo es que presume que una vez que se tiene una muestra de un comportamiento verbal y que se cuenta con un sistema de clasificación que permite calificar las respuestas, se sabe en que nivel de desarrollo se encuentra el sujeto. El problema de este punto de vista es que no valora el efecto que los factores asociados a la tarea, a la ejecución y a la prueba en sí, tienen sobre la manifestación de las estructuras cognoscitivas y que tampoco toma en cuenta los conceptos discutidos en el modelo de estadio complejo.

No solo los diferentes tipos de tarea, como reconocimiento, producción y parafraseo afectan la manera en que se manifiestan las estructuras de pensamiento, sino que también lo hacen las características específicas de la prueba y sus contenidos. Por ejemplo, un dilema sobre la muerte por compasión puede evocar diferentes tipos de estructuras de pensamiento que los que evoca

un dilema sobre los salarios y otro sobre la desobediencia civil. De nuevo, la consecuencia principal es que, específicamente, el contenido y la naturaleza del método usado para la evaluación tienen derivaciones características. Un objetivo de investigación debería ser identificar los atributos de las diferentes situaciones de las pruebas que afectan el pensamiento y el grado en que lo afectan.

Otro obstáculo encontrado al hacer el diagnóstico del estadio en que se encuentra el sujeto, reside en que este se encuentre en diferentes niveles de desarrollo.

En resumen, la evaluación del desarrollo moral de acuerdo con el tipo de estadio ofrece tres inconvenientes:

a) Lleva a descartar la información que no encaja dentro del esquema, como lo serían los casos de un sujeto que, además de dar respuestas de estadio 4, diera algunas del 3 y del 5.

b) Puede llevar a una calificación equivocada que dependa más de las influencias específicas del contenido de la prueba; por ejemplo, el dilema de la droga ofrece mayores dificultades para evocar razones correspondientes al estadio 4 que el de la eutanasia.

c) Presume que el logro inicial o el más alto es el más importante, sin que se tengan pruebas que permitan afirmar cual es la parte más importante de una curva de desarrollo, su inicio, su nivel más alto o cuando empieza a decaer. Rest (1979) sugiere usar el método de análisis de la distribución de las respuestas propuesto por Davison.

Además de los problemas mencionados, el modelo de estadio simple da lugar a inconvenientes cuando se estudian los cambios que se observan durante el desarrollo, cuando se investiga la relación del juicio moral con otras variables y cuando se pretende hacer grupos homogéneos de sujetos.

Cuando se evalúa el juicio moral, generalmente su grado de desarrollo se considera más como un punto en un continuo de desarrollo, que como un margen en el que opera el sujeto dependiendo de las características de la prueba, la forma de la respuesta y el contenido de los dilemas. Por otro lado, es frecuente que la variable que se supone relacionada con el juicio moral, también se tipifique de acuerdo con este concepto de desarrollo, lo que no es válido, ya que el hecho de que se pruebe una asociación entre dos constructos, como juicio moral y comprensión, por ejemplo, no justifica que se le atribuyan correspondencias de estadio. Rest opina que también es un error de método asignar a los sujetos a grupos experimentales basándose en su tipo de estadio, como si el tipo de razonamiento estuviera libre de la influencia del contexto.

10.4. El modelo de estadio complejo.

Rest concluye que los inconvenientes que presenta el modelo de estadio simple que se acaban de exponer, se pueden deber a cuatro tipos de discrepancias resultado de fluctuaciones de los sujetos, incongruencias debidas a la prueba, desfase en las diferentes áreas de contenido y modalidad de la respuesta.

Propone, como alternativa para estudiar el desarrollo, un modelo de estadio complejo que considere tanto los cambios cualitativos como los cuantitativos, aunque reconoce que este modelo también supone una serie de complicaciones, resumidas de la siguiente manera:

a) La noción de que una persona está o no en un estadio es equivocada. No se trata de un asunto de todo o nada; no se puede caracterizar el cambio solamente en términos cuantitativos o en términos cualitativos. Los últimos son necesarios para representar las diferentes formas de organización lógica del pensamiento; los primeros se necesitan para demostrar hasta qué grado las diferentes estructuras se manifiestan en una persona. La evaluación del desarrollo no debe consistir en determinar en qué estadio se encuentra la persona, sino en qué medida o hasta qué grado y bajo qué condiciones una persona manifiesta diferentes formas de organización de pensamiento.

b) La evaluación del desarrollo es de tipo probabilístico. En un período de transición, los sujetos fluctúan al usar una cierta estructura de pensamiento ya que primero existe ocasionalmente y después aumenta su uso, al grado de llegar a emplearla en forma fiable y apropiada. En este período de transición, más que afirmar que la persona ha alcanzado un tipo de estructura de pensamiento, se piensa que tiene mayores probabilidades de manifestarla.

Esta noción probabilística en la evaluación del desarrollo también resulta apropiada si se toma en cuenta que el material de prueba y su contenido afectan las respuestas de los sujetos. No existe ninguna forma pura o directa de evaluar estructuras cognoscitivas que no sea afectada por la tarea específica, por su contenido o por las respuestas características de la situación. Por consiguiente, la manifestación de una estructura cognoscitiva particular ante un conjunto determinado de tareas constituye solamente un indicador probabilístico de cuándo esa estructura cognoscitiva se puede manifestar en algún otro conjunto de tareas.

c) La noción de paso a paso en el desarrollo se ve seriamente cuestionada por los resultados de diversas investigaciones. Es difícil aceptar que un sujeto da un simple paso en un momento dado cuando se sabe que hay esa gran mezcla de estadios, debida tanto al contenido como a factores de ejecución y a diferentes niveles de desarrollo. Más que avanzar un paso, un sujeto puede progresar en diferentes formas de organizar su pensamiento simultáneamente; por ejemplo, puede adelantar de los niveles

avanzados del estadio 3 a los niveles moderados del estadio 4 y a los iniciales del estadio 5. Es muy difícil hablar de un movimiento de paso a paso cuando existe tan poca evidencia de esta sincronía. Para Rest, es importante hacer notar también que en el modelo de estadio complejo no se espera que la expresión del nivel más alto represente el punto más avanzado del desarrollo. Podría ocurrir que el uso de un estadio determinado como el 2, por ejemplo, sea el más completamente consolidado y comprendido, después de que nuevas ideas empiezan a reemplazarlo; esto es, que un sujeto puede tener una visión más clara de un tipo de pensamiento cuando puede tener la retrospectiva de lo que está rechazando, una vez que lo ha entendido mejor. De hecho, uno de los factores que puede propiciar el cambio a formas más complejas de pensamiento, es que la persona llegue a comprender con más claridad sus ideas antiguas. Además, la comprensión de una estructura de pensamiento puede mejorar aún después de que decline su uso y de que estructuras nuevas la reemplacen (Rest, 1979).

10.5 La Prueba de Dilemas Evaluatorios

En 1970 Rest empezó a estudiar formas de evaluar el juicio moral, en parte movido por los problemas de método que planteaba el método de Kohlberg. Actualmente, aun se está considerando un intento de solución para medir el desarrollo del juicio moral en forma más objetiva (De Palma, 1975).

Las investigaciones que han fundamentado la Prueba de Dilemas Evaluatorios (PDE; traducción del título original Defining Issues Test, previa autorización del autor; para evitar su uso indebido, Rest solicita que cada aplicación se someta a su aprobación por escrito), están basadas en la teoría de Kohlberg, y su caracterización de estadios es básicamente la misma.

Esta prueba también se elaboró partiendo del supuesto de que las personas tienden a evaluar las situaciones de tipo moral en forma diferente y que estas diferencias de opinión e interpretación pueden describirse en forma de estadios.

Cada estadio representa formas específicas de definir los elementos más relevantes de un problema social determinado y cuales de éstos se consideraron más importantes para tomar una decisión (Rest, 1975). Existen diferencias entre la prueba de Kohlberg y la de Rest. La primera requiere que el sujeto produzca espontáneamente una solución al problema, y en la segunda el sujeto tiene que evaluar las diferentes aseveraciones que se le plantean, es decir, se trata de tareas de producción y de reconocimiento respectivamente (Rest, 1979a,b). En el primer caso, un juez tiene que clasificar las respuestas siguiendo las guías de calificación; en el segundo, el mismo sujeto clasifica sus respuestas, lo que da mayor objetividad al procedimiento. El método de evaluación de Kohlberg lleva a calificar al sujeto en términos del estadio que lo caracteriza, mientras que con la

prueba de Rest se obtiene una puntuación (índice P o D) que representa la colocación del sujeto en un continuo de desarrollo. Rest piensa que el dato cualitativo, empleado en la calificación por estadio, no es adecuado para evaluar desarrollo, aunque acepta que se pueden dar formas de organización cognoscitiva cualitativamente diferentes.

Por último, aunque hay grandes semejanzas teóricas en la definición de los estadios, Rest estima que las evaluaciones de estadio obtenidas con los dos métodos no son estrictamente comparables, por lo que sería inadecuado usar la PDE para predecir resultados con la prueba de Kohlberg.

En lugar de hacer que un sujeto hablara de sus pensamientos morales para que estos se clasificaran, Rest (1979a) se preguntó por qué no presentarle una serie de opciones estándar para que eligiera las que mejor representen su pensamiento. Así se eliminaría la tarea de calificar y clasificar y de tener que adiestrar a un "calificador".

En 1974 agregó reactivos sin significado (que se clasifican como respuestas "M") pero que resultan de apariencia muy compleja. Si una persona acumula un número elevado de estos ítems, el cuestionario se considera inválido (la correlación entre los reactivos de los estadios S, 6 y M es = 0). Los ítems correspondientes a los estadios más avanzados se dispusieron al final con el deseo de minimizar la probabilidad de que los sujetos menos avanzados distorsionen la prueba. Se introdujo también el procedimiento para vigilar la congruencia; si el número de incongruencias excede un cierto límite se considera que los resultados no son confiables y el cuestionario se elimina.

10.5.1. Descripción de la prueba

La PDE consiste en seis historias, cada una con 12 reactivos, lo cual hace un total de 72 ítems. No existen reactivos para el estadio 1, porque el nivel de lectura requerido en la prueba es tal que es difícil encontrar sujetos que operen en este estadio. Por la misma razón, existen pocos reactivos para el estadio 2; se espera que la mayor parte de los sujetos se encuentren en los estadios 3, 4, 5A, 5B y 6. Estos tienen aproximadamente igual número de reactivos. El número de ítems se determinó a partir de datos empíricos y no conforme a una noción abstracta de equilibrio (Rest, 1979b).

Después de leer el dilema, el sujeto tiene que elegir y clasificar, de acuerdo con el orden de importancia que tienen para él, cuatro de las doce afirmaciones que acompañan al dilema. Estas representan formas de justificar decisiones acerca del dilema y caracterizan los diferentes estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6). Rest incluyó, además, afirmaciones que llama "A" ("antiestablishment") y las del tipo M ya mencionadas que funcionan como distractores (Rest, 1979b).

Rest (1979) aconseja calificar las respuestas de la siguiente manera:

a) Se da un valor de 4, 3, 2 y 1 a los cuatro primeros reactivos considerados como más importantes en primero, segundo, tercer y cuarto lugar respectivamente.

b) Se suman las puntuaciones ponderadas atribuidas a los reactivos que corresponden a los estadios 5A, 5B y 6 en cada una de las seis historias.

c) Se expresan los resultados en términos del porcentaje de las puntuaciones correspondientes a los estadios 5A, 5B y 6. Esta cantidad llamada P varía de 0 a 95 y se interpreta como un índice de la importancia relativa que, al hacer sus juicios, el sujeto da a formas de razonamiento moral apoyadas en principios. Aparentemente, el índice P no es un buen indicador para realizar estudios de validez, ya que no toma en cuenta las respuestas características de los estadios 2, 3 y 4. Sin embargo, Rest emplea este procedimiento porque piensa que el uso del índice P está más de acuerdo con su idea de estadio complejo, que no presume la existencia de un estadio predominante.

Entre 1972 y 1974 se estudiaron diferentes tipos de índices y los resultados de estos análisis, que no fueron publicados, llevaron a Rest (1979) a concluir que el índice P era el que ofrecía menos inconvenientes, por lo menos hasta la aparición del índice D propuesto por Davidson.

Davidson (Davidson y Robins, 1978) propuso otra forma de calificar la prueba, que toma en cuenta todos los estadios y permite captar mejor los cambios longitudinales, especialmente cuando estos ocurren durante los primeros estadios.

10.5.2. Estudios de validación

Para la construcción de la prueba se tomaron en cuenta siete tipos de validez: de contenido, confiabilidad psicométrica, de grupo como criterio, longitudinal, convergente-divergente, estudios experimentales y manipulación experimental en el procedimiento de aplicación de la prueba. Rest opina que una teoría sólo puede ser probada mediante un instrumento específico para su medición y la validación de ambos, se hace determinando el grado en que las calificaciones obtenidas mediante la prueba expresan las propiedades implícitas en la teoría.

Rest hizo en 1979 una revisión de estudios en los que se utilizó su prueba. Incluye tanto los que investigaron hipótesis más directamente relacionadas con la teoría, como los que toman en cuenta otras variables, pero que de alguna manera contribuyen a la validación del instrumento y de la teoría.

Estudios longitudinales. Se supone que el seguimiento de los sujetos en un periodo de tiempo y la aplicación de la prueba en diferentes intervalos constituyen el procedimiento más adecuado para probar si, como dice la teoría, se dan cambios relacionados

con la edad. Rest eligió, para hacer su investigación longitudinal, intervalos de dos años y los índices P y D; incluyó este último porque había encontrado en otros estudios que el índice P, a veces, infravalora los cambios debidos al desarrollo.

La calificación de los 54 sujetos que contestaron la prueba en 1972 indicó que en un lapso de cuatro años, el índice P aumentó en 72%. Cuando se analizan las calificaciones P obtenidas en intervalos de 2 años, en el periodo comprendido ente 1972 y 1978, se observaron diferencias muy significativas ($p < 0.0001$; $F = 17.6$). Estos resultados indican cambios a estadios más avanzados, tanto en el intervalo de cuatro años como en el de dos años.

Rest afirma haber descartado en este estudio la influencia de posibles factores contaminantes, como efectos de la generación, sesgo de la muestra y efectos de la prueba para estar seguro de que los efectos de la edad no pudieran deberse a otras influencias.

Estudios de criterio externo. En 1974, Rest comparó grupos de estudiantes de secundaria, en sus fases iniciales y terminal, de licenciatura, seminaristas y estudiantes del doctorado en filosofía moral y ciencias políticas. En el análisis de varianza para el índice P, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p = .01$) que explica un 48% de la varianza. Al comparar los grupos tomando como referencia un índice P superior a 50% (pensamiento predominantemente regulado por principios), éste se observó en 2.5% de los estudiantes más jóvenes de secundaria, en 7.5% de los más avanzados de este mismo ciclo escolar, en 45% de los universitarios, en 60% de los seminaristas y en 93% de los estudiantes de doctorado en ciencias políticas y filosofía moral. Estas diferencias entre grupos de estudiantes se han repetido en otros tres estudios. El más amplio incluye datos de diferentes partes de Estados Unidos; el trabajo de 50 investigadores y los resultados de 5,714 sujetos de 136 muestras diferentes. El análisis de estos datos muestra que el promedio de aumento en el índice P representa alrededor de diez puntos en relación con el incremento en el nivel de educación. El análisis de la varianza entre los cuatro grupos (secundaria, preparatoria, licenciatura y doctorado) arrojó diferencias significativas ($p < .0001$).

En una investigación realizada en México con estudiantes de secundaria, preparatoria, administración, psicología y filosofía, se encontró también una diferencia significativa entre los tres primeros y los dos últimos; en éstos el índice P fue más elevado (Noriega, 1984).

Por otro lado, los resultados de investigaciones con sujetos adultos llevaron a concluir que el juicio moral se relaciona más con el nivel educativo que con la edad.

Panowich (Rest, 1979) realizó un estudio sobre la influencia de la educación filosófica en el juicio moral. Específicamente

comparó los efectos de un curso de ética con los de otro curso que abarcaba fundamentalmente el pensamiento de tipo lógico. Se trataba de averiguar si una estimulación de tipo cognoscitivo, a través de experiencias educacionales enfocadas al área moral, podría afectar las calificaciones de la prueba. Supusieron que los nuevos esquemas morales serían el resultado de transformaciones sucesivas de los viejos esquemas; además, si el desarrollo del juicio moral no difiere del intelectual, cualquier intervención que estimule este sería efectiva también para el primero. Se encontró que el curso de ética sirvió para aumentar las calificaciones en la PDE pero no las del test de habilidad lógica, y el curso de lógica no resultó útil para incrementar las calificaciones de la prueba de Rest. Incluso cinco meses más tarde, el grupo de ética mantuvo sus avances y el de lógica no. Rest (1979) sugiere prudencia en la interpretaciones de estos resultados, debido a que los sujetos no fueron seleccionados ni asignados a los grupos al azar, por lo que es posible que los cambios también se relacionen con los intereses de los sujetos que escogieron los cursos de ética.

En resumen, usando la prueba de Rest, el número de años pasados en la escuela y la edad se relacionaron con la forma en que los sujetos juzgan problemas de tipo moral. En el cambio a la universidad se observan las transformaciones más acentuadas, y los adultos, en general, parecen estabilizarse después de abandonar los estudios, aunque los que los continúan en áreas como filosofía moral o ciencias políticas llegan a obtener calificaciones más altas que el promedio de otros adultos.

Rest, sin embargo, estima que estos resultados todavía son insuficientes para validar tanto el instrumento como la teoría, ya que la demostración de cambios debidos a la edad, en evaluaciones de juicio moral podrían estar simplemente reflejando cambios asociados al desarrollo.

Relacion con procesos cognoscitivos. Los supuestos más importantes en la teoría del desarrollo del juicio moral son que éste se desarrolla de acuerdo con un proceso regido básicamente por procesos cognoscitivos y que éstos desempeñan un papel en las decisiones de naturaleza moral. Ya que la teoría mantiene que los cambios que se dan en el juicio moral durante el desarrollo se deben a transformaciones de tipo cognoscitivo, se necesitan datos que permitan probar la existencia de un puente entre el juicio moral y los procesos cognoscitivos.

En once estudios que usaron una medida de comprensión moral, casi siempre se encontraron correlaciones positivas con el juicio moral. En los nueve trabajos en donde se empleó la versión completa de comprensión, la correlación promedio fue de .51. Además, 81% de los sujetos que en un análisis longitudinal manifestaron progresos entre 1972 y 1979 también presentaron un cambio progresivo en la comprensión (Rest, 1979).

En una investigación que el mismo llevo a cabo (Rest, sin

publicar) los sujetos podían comprender los argumentos cuyo nivel de dificultad se encontraba por debajo del suyo, pero aquellos que podían comprender aseveraciones con un grado de dificultad superior a su propio nivel eran los mismos que resultaron capaces de emplear este mismo nivel de razonamiento, de manera espontánea. Por otro lado, observó que se tiende a preferir los argumentos que corresponden al nivel más alto comprendido, independientemente del estadio de desarrollo en el razonamiento moral.

Rest piensa que esto puede deberse a que el sujeto percibe el nivel de abstracción y complejidad y, consecuentemente, elige la respuesta que cree más adecuada o a que entiende el estadio 6, pero sólo en forma intuitiva y vaga, y no puede manifestarlo en la prueba de comprensión.

Moran y Joniak (1979) sugieren que la tendencia a preferir formas de razonamiento moral superiores a la propia refleja, en realidad, una especie de complejidad lingüística de los sujetos más que su razonamiento moral. Basan sus objeciones a los supuestos de Rest en el hecho de que ellos observaron una mayor correlación entre la edad y el curso de acción decidido que entre éste y la calificación P.

Incluso esta observación les sirve de fundamento para inferir que el razonamiento moral sigue a la decisión de acción.

Rest (1980) no acepta estos datos como prueba en contra de su teoría, por no haberse analizado más que dos dilemas. Cuando Cooper, en 1972, estudió el mismo tipo de correlación con los seis dilemas sólo encontró una correlación moderada de .34 entre la puntuación P y la elección de acción y, en cambio, una correlación entre P y edad de .62. Cita además, los datos de Lawrence, quien encontró que los sujetos más avanzados prefieren los reactivos más avanzados porque ofrecen una base de comprensión más útil para tomar una decisión, en tanto que los que reflejan niveles de razonamiento inferiores plantean más dudas porque resultan insuficientes para justificar la decisión; de la misma manera, los ítems correspondientes a M (sin sentido) no tienden a ser elegidos por esta misma razón. El interés de este estudio radica en que Lawrence pidió a los sujetos que "pensaran en voz alta" para observar su proceso de razonamiento al jerarquizar y calificar los reactivos.

Rest (1980) también refuta a Moran y Joniak con los siguientes argumentos:

a) Moran y Joniak compararon las aseveraciones correspondientes a los estadios 2 y 4 dadas por estudiantes universitarios, cuando se ha visto que estos prefieren los estadios 5 y 6, eliminando así la posibilidad de encontrar el tipo de preferencia basada en el estadio de razonamiento moral.

b) Al tratar de elaborar las aseveraciones con un lenguaje menos complejo y más coloquial, se "oscureció" el estadio de razonamiento moral.

c) Sólo se usaron cuatro aseveraciones para cada sujeto, en

tanto que Rest empleó sesenta.

d) No se tomaron en cuenta antecedentes como los propios resultados de Rest, quien ha encontrado que muy pocos sujetos evalúan los reactivos por su complejidad lingüística y que la preferencia por estadios más avanzados no se relaciona con la preferencia por la complejidad verbal sin significado representada por sus reactivos.

e) Los resultados de más de cien estudios presentan correlaciones más altas con actitudes, conducta y comprensión morales que con medidas de habilidad verbal. Además, aun empleando incentivos, es difícil que el sujeto pueda elevar sus calificaciones. Sólo los filósofos y estudiantes de ciencias políticas han alcanzado los niveles superiores.

Walker y De Vries (1982) tampoco encontraron diferencias debidas al grado de dificultad del vocabulario en que se expresan las afirmaciones de la prueba de Rest. Los sujetos comprendían las aseveraciones correspondientes a solo un estadio superior al suyo y, cuando eran capaces de apreciar diferencias correspondientes a varios estadios, preferían los más avanzados.

Tomando como referencia las teorías de la congruencia de Osgood y Tannebaum y la del equilibrio de Heider, Keasey (1975) investigó la influencia del grado de acuerdo o desacuerdo personal con los dilemas en los juicios morales. Corroboró los resultados de Rest: los sujetos prefieren el tipo de razonamiento que corresponde a un estadio superior al suyo o el suyo propio en vez del que caracteriza a un estadio inferior, pero no confirmó que se prefiera el estadio superior en vez del propio. Para Keasey, esto se debe a factores cognoscitivos, ya que los sujetos más jóvenes son más fácilmente influidos por el elemento acuerdo o desacuerdo personal, que los sujetos más evolucionados cognoscitivamente.

Cuando se ha investigado la relación entre juicio moral y diferentes pruebas de aptitudes y rendimiento intelectual, generalmente se encuentran resultados parecidos a los que se obtuvieron con la prueba de Kohlberg. Rest (1979) presenta un cuadro con 52 correlaciones, 83% de las cuales se encuentran entre .20 y .50, lo que reafirma la idea de una correlación moderada. Por otro lado, no hay diferencias entre los subtests verbales y los no verbales, lo que implicaría que la relación se da más con un factor general de inteligencia. El análisis de las correlaciones del índice P con otras medidas relacionadas con el desarrollo cognoscitivo sugiere correlaciones positivas y significativas, pero de una magnitud menor que en el caso de la comprensión, lo que, de todos modos, permite suponer una relación entre lo que mide la prueba FDE y otros procesos de desarrollo cognoscitivo.

Estudios experimentales y de manipulación de la prueba. Rest analizó 16 estudios de intervención en los que se usó su prueba y a los que clasifica en cuatro grupos: de intervención breve,

intervenciones relacionadas con estudios sociales, las diseñadas para promover desarrollo personal y social o intervenciones básicamente orientadas a problemas morales. Resulta difícil, según Rest, llegar a conclusiones o pretender hacer generalizaciones de estos resultados, fundamentalmente debido a problemas de método: falta de asignación al azar de los sujetos o los grupos experimentales de control, carencia de grupos de control, ausencia de observaciones a mediano o largo plazo con el objeto de comprobar la estabilidad de los cambios resultantes de la intervención experimental, falta de experiencia de las personas a cargo de la intervención e intervenciones demasiado breves.

También se ha investigado el efecto de las instrucciones en las respuestas a la prueba y se ha encontrado que la calificación P no aumenta cuando se pide a los sujetos que finjan contestar bien, mientras que disminuye cuando se les pide lo contrario. En cambio, Yussen (Rest, 1979) logró que unos estudiantes mejoraran sus respuestas cuando les pidió que fingieran contestar como un filósofo, probablemente debido, según Rest, a que eligieron las respuestas que les parecieron incomprensibles. Sin embargo, cuando Bloom en 1977 puso a prueba la misma hipótesis con un diseño más complicado, no obtuvo los mismos resultados.

Rest (1970) concluye que las calificaciones de su prueba no pueden ser mejoradas significativamente pidiendo a los sujetos que finjan hacerlo bien, sin que al mismo tiempo aumente el número de respuestas M (sin sentido), lo que invalida el cuestionario.

En el área del cambio de estadio asociado a conflicto cognoscitivo, se han empleado modelos que crean este tipo de conflicto; sin embargo, el uso de este paradigma de investigación también ha planteado algunos problemas. Las intervenciones suelen ser muy breves y, por consiguiente, los cambios no son ni grandes ni permanentes. Por otro lado, el paradigma asume un modelo de desarrollo simple, lo que implica que los sujetos se encuentran en uno o dos estadios más abajo y no toma en cuenta que puede haber mezcla de estadios en un solo sujeto. Este paradigma ha supuesto también que presentar diferentes afirmaciones correspondientes a diferentes estadios es una forma de inducir conflicto cognoscitivo en los sujetos, cuando en realidad éste es algo interno y subjetivo, que no puede ser fácilmente manipulado por condiciones externas (Rest, 1979).

Por otro lado, el hecho de que se exponga al sujeto a formas de razonamiento propias de diferentes estadios, no garantiza que buscará las correspondientes a un estadio superior al que se encuentra para resolver sus discrepancias o conflictos. La investigación sobre el conflicto cognoscitivo es demasiado abstracta para demostrar que experiencias concretas en situaciones naturales son claves para promover el desarrollo. Aún más, si realmente el conflicto cognoscitivo fuera crucial para promover este cambio estructural, se necesitaría saber qué tipo de experiencias concretas de la vida real ocasionan tales

conflictos cognoscitivos.

Esta área de investigación se ha explorado fundamentalmente con estudios de tipo correlacional. Dentro de estos quedan incluidos aquellos estudios en los que se compara a estudiantes universitarios que han elegido el área de ciencias naturales con los que han elegido el área de humanidades; sin embargo, todavía no han surgido los resultados que aclaren la situación.

Rest llevó a cabo un estudio en 1975 en el que pidió a los sujetos que reflexionaran sobre sus experiencias previas de dos años atrás y que especularan cómo éstas habían influido en su pensamiento moral. Los sujetos citaron una variedad de experiencias que pudieron ser agrupadas en seis tipos: 1) instrucción formal, lectura o estudio que llevo a un aumento de conocimiento de los sucesos mundiales; 2) responsabilidades nuevas en la vida como, por ejemplo, un nuevo trabajo, matrimonio, nacimiento de hijos, manejo substancial de dinero por primera vez; 3) maduración, un sentimiento de estar creciendo; 4) nuevos contactos sociales, nuevos amigos, ampliación de perspectivas; 5) experiencias religiosas o de instrucción; 6) participación directa en la comunidad o en el mundo de los negocios o en la política y asumir papeles de liderazgo.

En este estudio se encontró que los sujetos que mencionaron en primer lugar los dos primeros tipos de experiencia en realidad mostraron mas cambio; sin embargo, McGeorge (Rest, 1979) no pudo reproducir lo mismo en un estudio longitudinal.

Rest (1979) termina haciendo una relación del tipo de experiencias que fundamentalmente se encuentran en la revisión de la literatura: 1) discusión con otras personas sobre problemas morales de controversia; 2) exposición a un tipo de razonamiento moral superior al propio; 3) reconocimiento de los valores que uno tiene en conflicto o de lo inadecuado de los supuestos sobre los que uno toma decisiones; 4) asumir nuevas responsabilidades; 5) la presión de tener que tomar decisiones importantes en la vida, como la carrera, el matrimonio, el estilo de vida; 6) experiencias trágicas personales o estar en contacto con otras experiencias de este tipo que afectan a otras personas y que llevan al individuo a reflexionar acerca de las prioridades en la vida; 7) experiencias que amplían la visión del mundo, como el arte, la pintura, los viajes, etc. y 8) el encuentro con personas con diferentes perspectivas de la vida.

Confiabilidad psicométrica. Rest hace una tabla sumaria con los resultados de las correlaciones de su prueba con las diferentes versiones de la prueba de Kohlberg. Para las muestras heterogéneas, las correlaciones se encuentran alrededor de .70, las cuales, junto con las correlaciones encontradas con la variable comprensión, son las más altas que hasta ahora se han reportado con la prueba de PDE; sin embargo, las correlaciones obtenidas con la prueba de Rest en grupos mas homogéneos es mucho mas baja (.43), lo que indica que las dos pruebas distan mucho de

ser equivalentes. A pesar de que no sean pruebas equivalentes, la PDE se relaciona más con la prueba de Kohlberg de lo que se relacionan entre sí diferentes versiones de esta última (Rest, 1979).

Rest cita un estudio hecho por Alozie en 1976 que señala cuatro diferencias importantes que justifican la no equivalencia entre las dos pruebas : 1) el uso de diferentes métodos de calificación; 2) el uso de diferentes dilemas; 3) las diferentes formas de caracterizar los estadios, por ejemplo, lo que para Kohlberg es estadio 3 puede ser considerado estadio 4 para la PDE; 4) el empleo de diferentes tareas; en tanto que en la prueba de Kohlberg se pide a los sujetos que elaboren espontáneamente las justificaciones de una acción, en la prueba de Rest se pide a los sujetos que evalúen diferentes problemas que plantean los dilemas.

De este estudio se concluye que las diferencias entre las dos pruebas no se deben al uso de índices diferentes de calificación. La utilización, por otro lado, de los mismos dilemas, para compararlos entre sí, tampoco sirve para que aumente el índice de correlaciones entre ambas pruebas. También se trató de controlar el efecto de las diferencias en la forma de calificación de las características de los estadios, ajustando ambas pruebas al esquema de calificación elaborado por Kohlberg en 1972. Sin embargo, este reajuste tampoco sirvió para explicar las diferencias entre la escala de juicio moral y la de dilemas evaluatorios. Después de hacer los dos cambios anteriores, con la prueba de Rest todavía se obtenían 12 puntos en promedio.

El que ambas pruebas requieran del sujeto dos tipos de respuesta distintas supone una diferencia considerable. Las respuestas espontáneas a la entrevista dan lugar a un nivel más bajo que el que se obtiene cuando se eligen opciones entre las respuestas ya elaboradas, debido a que una actividad de elaboración requiere mayor esfuerzo cognoscitivo y lingüístico por parte de los sujetos que una tarea de reconocimiento.

Juicio moral y factores psicosociales. Otros factores que podrían explicar diferencias en las respuestas serían los intereses vocacionales y académicos. Se han comparado grupos de estudiantes del área de humanidades, con los de ciencia, con ingenieros y con alumnos de artes o literatura. Intuitivamente, dice Rest, es acertado pensar que el desarrollo del juicio moral puede ser fomentado por cierto tipo de materias académicas o profesionales, pero las pruebas todavía no son claras ni concluyentes.

En un estudio que hizo Ernsberger (Rest, 1979) con sujetos pertenecientes a diferentes grupos religiosos, encontró que las personas del grupo metodista, a diferencia de los bautistas y luteranos, empleaban con más frecuencia en sus declaraciones públicas y en su material educativo formas de pensamiento equivalentes al que se considera basado en principios. Rest

concluye de este estudio que estas diferencias dependen de las características intelectuales del medio propio de un determinado grupo religioso.

Existe mucho menos información acerca de la influencia del status socioeconómico que sobre la de otras variables. La conclusión general de esta área de investigación es que no existe una correlación sólida entre el nivel socioeconómico y la prueba de PDE. Sin embargo, aún no se ha realizado un estudio sistemático y completo que incluya una gama amplia de niveles de esta variable.

Rest no está de acuerdo con la postura que mantiene que la estructura del razonamiento moral no tiene ninguna relación con las decisiones o elecciones del tipo moral. Para él, distinguir entre estructura y contenido no significa que no estén empíricamente relacionados, ya que la interpretación que se hace del dilema de alguna forma tiene que ver con la manera en que éste se resuelve; por consiguiente, la forma se relaciona con el contenido aunque no sea reducible a éste.

Se elaboró una prueba de actitudes hacia la ley y el orden, para tener un conjunto de actitudes ante valores que pudieran ser correlacionados en forma lineal con el índice P. La prueba involucra escoger problemas de valor; una de las alternativas está más indicada para una perspectiva basada en principios como los característicos de los estadios 5 y 6, y la opuesta es más congruente con un tipo de razonamiento moral típico de los estadios 3 y 4. La calificación de la escala que consiste en 15 reactivos resulta de la suma de aquellos que atribuyen un poder ilimitado a la autoridad o que consideran que existen instituciones sociales que deben ser mantenidas aun a costa del bienestar y de la libertad individuales. La correlación entre este tipo de respuestas y el índice P fue de .60; además, en el estudio longitudinal se observó que, a medida que aumentaban las puntuaciones en la prueba de Rest, disminuían los de las actitudes ante la ley y el orden en 84% de los sujetos. También se han obtenido resultados parecidos usando la prueba de Kohlberg. Con otras medidas de actitudes políticas, las correlaciones con la PDE son más bajas y menos constantes.

La interpretación que se dio a estos datos es que las diferencias en ideología política, en parte, reflejan una diferencia de desarrollo de manera que una postura política corresponde al estadio 4, que sigue al pensamiento preconvencional y es el paso previo al pensamiento basado en principios.

Cuando se comparan algunas correlaciones de razonamiento moral (índice P) con las acciones elegidas, se puede ver que P correlaciona mejor con comprensión y con actitudes hacia la ley y el orden que con dichas elecciones, de donde se deduce que se trata de dos variables que se comportan en forma diferente, esto es, a medida que se avanza de estadio, no necesariamente aumentan de manera constante las elecciones del tipo humanista liberal;

aunque ciertas formas de interpretar los dilemas algunas veces favorecen la elección de determinadas acciones.

Influencia del papel sexual. Kohlberg ha sido objeto de numerosas críticas por haber fundado su teoría en resultados obtenidos con un instrumento de medición totalmente orientado al sexo masculino. Si bien esto es cierto, también lo es el que no siempre el sexo femenino ha obtenido calificaciones inferiores en lo que al razonamiento moral se refiere. Por otro lado, cuando esta variable ha sido el objetivo primordial de la investigación, no siempre se han controlado otros factores de influencia como la inteligencia, el nivel educativo o el sociocultural. Inclusive algunos resultados como los que empleó Holstein como prueba de la parcialidad a favor del sexo masculino, no resultan tan convincentes ya que la diferencia estadística no alcanza a ser significativa ($p < .10$; Rest, 1979).

La prueba de Rest también podría ser objeto de críticas parecidas puesto que los personajes y el contenido de sus dilemas también están orientados al sexo masculino. El autor revisó 22 estudios en los que se empleó su prueba para evaluar diferencias debidas al sexo, y sólo encontró dichas diferencias en los resultados de dos de ellos; además, sólo 6% de la varianza pudo explicarse por la variable sexo y en ambos estudios las mujeres obtuvieron las calificaciones más altas. En un estudio realizado en México con esta prueba (Noriega, 1984) tampoco se encontraron diferencias asociadas al sexo de los sujetos.

No cabe duda de que la mayor parte de las teorías de la personalidad han ignorado el estudio de la psicología femenina en sus diversas manifestaciones y no sólo en el área del desarrollo moral. Esta es un área de la psicología que queda por investigar, como en un tiempo ocurrió con el papel del padre en la formación de la personalidad de los hijos. Sin embargo, aún reconociendo esta carencia y la parcialidad de algunos instrumentos de medición, los resultados con que se cuenta hasta la fecha son insuficientes para concluir que las mujeres obtienen puntuaciones inferiores en estas pruebas y que éstas se deben a las características de los instrumentos.

Factores de personalidad. Rest (1979) también analizó ocho investigaciones que estudian la relación entre la PDE y la prueba de Rotter ("Locus of control"), partiendo del supuesto de que la localización interna del control podría estar más relacionada con una mayor autonomía en el juicio moral. Pero los resultados son muy endeble, si es que merecen tomarse en cuenta, probablemente porque los constructos son realmente diferentes [del término "construct", traducido como constructo, propuesto por K. Pearson para usarse en vez de concepto cuando se hace referencia a relaciones entre fenómenos empíricamente verificables (Wolman, 1984)]. La hipótesis de Rotter, que sostiene que los individuos localizan las causas de su

comportamiento en factores externos o internos, sólo opera en el estadio 2. El razonamiento que se manifiesta en los estadios avanzados de juicio moral no tiene nada que ver con la creencia en la suerte o en el destino, sino con la manera de concebir la conducta de cooperación.

Tampoco se han encontrado resultados positivos cuando se investigó la relación entre juicio moral y la prueba de valores de Allport y se encontró una correlación de sólo .20 con la prueba de Rokeach. Por otro lado, tampoco se han encontrado correlaciones entre las medidas de autoconcepto y la prueba de Rest.

En resumen, dice Rest, de aproximadamente 150 correlaciones entre la prueba PDE y variables de personalidad, la mayor parte no son significativas y sólo muy raramente se encuentran en la gama comprendida entre .50 y .60.

Juicio y conducta morales. A pesar de lo difícil que es probar la relación entre juicio moral y conducta, algunos resultados inclinan al optimismo. Por un lado, se tienen los resultados que se encuentran en la revisión bibliográfica de Blasi (1981) ya mencionados previamente y al estudio hecho por Jacobs en 1975 y 1977 (Rest, 1979) con el juego del dilema del prisionero. En este juego, un sujeto y un compañero de juego que, en realidad es un aliado del experimentador, se ponen de acuerdo respecto a si quieren competir o cooperar; si ambos deciden competir, tendrán una pérdida moderada, pero si uno compete y el otro coopera, el competidor gana el doble y el cooperador pierde el doble. Los sujetos del experimento se asignaron a cada una de las siguientes condiciones experimentales: en la primera, el aliado del investigador rompe la promesa de cooperar y empieza a competir con el sujeto; en la segunda, el aliado rompe la promesa sólo el 50% del tiempo y en la tercera, o situación control, el aliado mantiene la promesa. La idea es investigar el comportamiento de los sujetos ante la provocación del compañero de juego que rompe su promesa original.

Previamente, los sujetos habían contestado la prueba PDE y sus respuestas se habían dividido en dos categorías: el grupo de moralidad convencional, cuyas calificaciones P eran inferiores al 50% y el grupo de la moralidad basada en principios, cuya calificación P era superior al 50%. El autor supuso que los sujetos de moralidad convencional romperían más rápidamente sus promesas.

En el grupo control, tanto los sujetos convencionales como los de principios, cooperaron al igual que sus compañeros de juego durante los 80 ensayos. Sin embargo, en la condición experimental en que el compañero de juego no mantenía su promesa, los sujetos también manifestaron mayor número de respuestas de competencia, pero los sujetos de principios guardaron su promesa, más frecuentemente que los sujetos convencionales ($p < .001$). Por consiguiente, la hipótesis principal de este estudio se confirmó:

los sujetos cuyo pensamiento opera en un nivel de principios cumplen su promesa con mayor frecuencia que los del nivel convencional. Además, es interesante señalar que después de explicar a los sujetos, al terminar el experimento, las razones de éste, los sujetos de principios rechazaron recibir el pago por su participación.

Rest analiza también un estudio hecho por Froming y Cooper en 1976, relacionado con el comportamiento de obediencia en una situación del tipo concebido por Asch. Los sujetos tienen que escuchar a través de unos audifonos una serie de "clicks" y contarlos. Un grupo de aliados del experimentador tiene que informar el número "clicks" que oyó. El verdadero sujeto experimental oye cuales son las estimaciones hechas por los participantes en cada ensayo. En algunas ocasiones, los aliados del investigador sobreestiman y en otras subestiman el número de "clicks" oídos, porque la idea es ver si el sujeto sigue la línea de estimación del grupo, aunque estén equivocados. La medida de obediencia consiste en la frecuencia con la que cada sujeto sigue o repite la estimación incorrecta hecha por el grupo aliado del experimentador. Los autores encontraron una correlación negativa significativa entre las calificaciones obtenidas en la prueba de PDE (índice P) y las calificaciones de obediencia ($P < .03$).

En otro estudio, también revisado por Rest y hecho en 1977 por Gunzpeger, Wegner y Anoshian, se investigó la conducta relacionada con la justicia distributiva en 44 sujetos de sexo masculino de 13 a 18 años. El análisis de varianza de los resultados indicó que los sujetos de cada estadio distribuyeron las recompensas en forma significativamente diferente. Las respuestas de igualdad eran más frecuentes en el grupo del estadio 3; las de responsabilidad social en los de los estadios 4, 5, y 6 y las de responsabilidad individual fueron más frecuentes en el grupo del estadio 6.

Lehming estudió en 1978 el comportamiento de fraude y encontró que los sujetos con calificaciones bajas en la prueba PDE tendían a tener calificaciones significativamente más altas en fraudes. Al analizar por separado los grupos previamente divididos de acuerdo con el grado con que fueron vigilados no encontró diferencias en los casos de menor vigilancia y sí las encontró en los que fueron más vigilados. En otro estudio sobre comportamiento de engaño o fraude hecho por Malinowski en 1978 también se encontró que los sujetos con bajas calificaciones en la PDE tendían a engañar más que los de calificaciones altas.

Cuando se elige la delincuencia como una variable que puede estar relacionada con el desarrollo del juicio moral se plantea el problema de que dicho término es más legal que psicológico y que no siempre se especifican las características de la población a que se está haciendo referencia.

Fleetwood y Parish (1976) expusieron a un grupo de 13 mujeres y 16 hombres clasificados como delincuentes juveniles a discusiones sobre dilemas de índole moral destinadas a crearles

conflictos. Previamente se les aplicó la prueba de Rest, que fue reaplicada después del periodo de discusiones. Los resultados de este grupo fueron comparados con los de un grupo control (del que no mencionan las características). La diferencia entre las calificaciones de ambos grupos fue significativa ($p < .005$). En el grupo experimental, también resultaron significativas ($p < .001$) las diferencias entre las calificaciones obtenidas antes y después de las discusiones.

La conclusión de los autores parece un poco precipitada, ya que consideran que la discusión de dilemas morales facilita el desarrollo del razonamiento moral, por lo que los delincuentes juveniles, mediante este procedimiento, pueden llegar a tener una mejor comprensión tanto de sus derechos y responsabilidades como de los derechos de los demás, pero no se plantea qué posibilidad existe de que el proceso observado se manifieste en la conducta.

Rest (1979) también analizó estudios que exploraban la relación entre la conducta de delincuencia y las respuestas a diferentes pruebas que evalúan el desarrollo cognoscitivo social, incluyendo la suya, y encontró que los delincuentes obtenían calificaciones más bajas. Sin embargo, dado que los delincuentes, con frecuencia, provienen de medios sociales en que los individuos viven en condiciones con menos oportunidades que estimulen su desarrollo, las calificaciones pueden estar reflejando simplemente esta desventaja. En el estudio de McColgan, que Rest (1979) considera de mayor refinamiento metodológico, no se encontraron diferencias entre un grupo de muchachos predeincuentes y uno de no delincuentes cuando se emplearon las pruebas de Kohlberg y de Chandler y, en cambio, cuando se utilizó la prueba de Rest se encontraron diferencias entre ambos grupos.

Marston continuó este trabajo tres años después y encontró que no sólo había diferencias significativas entre los grupos, sino que las calificaciones obtenidas en la prueba de PDE habían servido para predecir el abandono de la escuela con una probabilidad (.02).

Ciertas actitudes pueden llevar a un comportamiento que, a su vez, influye en las instituciones sociales o políticas, las cuales, a su vez, crean un sistema de normas y sanciones que regulan el comportamiento de la gente. Rest estudió en 1977 la relación entre el juicio moral y el comportamiento que se dio en la elección presidencial de 1976 en E.U. Se preguntó a los sujetos por cuál candidato votarían y se les preguntó también acerca de su actitud respecto a problemas de la elección presidencial y a las personalidades de Ford y Carter; más específicamente, los sujetos tenían que indicar si su preferencia se inclinaba hacia uno de los dos, concretamente, en lo referente al gasto en la defensa, al aborto, a la amnistía a los que habían evadido la guerra de Viet Nam, la seguridad social, el gobierno y el perdón de Nixon. Se usaron frases textuales de los discursos usados por los candidatos para representar sus puntos de vista.

También se pidió a los sujetos que clasificaran en orden de importancia los nueve problemas planteados. Curiosamente, se obtuvo un indicador que reflejó la preferencia general por Ford o por Carter de acuerdo a la importancia que cada sujeto atribuyó a cada uno de estos problemas. También se pidió a los sujetos que calificaran los reactivos elaborados sobre las personalidades de los candidatos, como por ejemplo: "Ford no es suficientemente inteligente para ser presidente", o "Carter gastaría mucho dinero de nuestros impuestos si se le eligiera como presidente". Las respuestas a 43 reactivos de este tipo se representaron por un solo índice llamado de preferencia de personalidad total.

Los resultados fueron los siguientes: las personas que habían obtenido las más altas calificaciones en el estadio 4 prefirieron, de manera significativa, la postura de Ford sobre la de Carter; también se consideraron a sí mismos como más conservadores. Los sujetos que ocupaban el nivel intermedio en la PDE tendían a favorecer la postura de Ford, tanto en lo que se refiere a los problemas como a su personalidad, mientras que los sujetos que tenían las calificaciones más altas o más bajas en la PDE favorecían a Carter. La explicación de la relación entre juicio moral y las actitudes políticas en esta elección específica es que Ford representaba el mantenimiento del sistema social existente; Carter fue percibido, tanto por los sujetos de estadio bajo como por los de más alto, como orientado hacia la gente sin privilegios o hacia las minorías.

También se encontró una relación curvilínea entre las calificaciones de la prueba de Rest y el voto de los sujetos. Si se divide a los sujetos en tres grados de juicio moral: bajo, intermedio y alto, se encuentra que el 85% de los sujetos del bajo, 43% de los sujetos del término medio y 54% del alto votaron por Carter. En cuanto a la medida de la actitud, la fuerza de Carter se obtuvo de los extremos y la confianza en Ford del término medio. El patrón de voto es casi idéntico al patrón de las actitudes; se podría predecir el voto, a partir de la información sobre las actitudes, con un 91% de precisión.

Rest concluye que se encontraron relaciones significativas importantes entre el juicio moral y las actitudes políticas y el comportamiento, en este caso entendido como el voto real. Los resultados, sin embargo, no se pueden generalizar a todo tipo de elecciones, ya que los candidatos y los problemas varían. En este caso, el juicio moral fue un factor significativo, entre otros. Sugiere estudiar otras áreas del comportamiento defensivo en otros campos diferentes al de la política como, por ejemplo, el que se da en el terreno profesional o en la vida familiar, donde se plantean problemas de equidad y justicia.

Hogan (1973) ha sostenido que las diferencias en el juicio moral no pueden ser entendidas en términos de desarrollo cognoscitivo sino debidas a diferencias de personalidad. Según este autor, algunas personas están orientadas a una ética de conciencia personal en tanto que otras lo están a una ética de

responsabilidad social, y Kurtines y Greif (1974) opinaron, por otro lado, que los estadios 5 y 6 de Kohlberg corresponden, respectivamente a la ética de la responsabilidad y de conciencia personal de Hogan. Pero Rest (1979) mantiene que los datos existentes más bien le sugieren las siguientes posibilidades: 1) que la escala de actitudes éticas de Hogan no se relaciona específicamente con ningún estadio moral; 2) que su ética de responsabilidad se relaciona más con el estadio 4 que con el 5; 3) que la ética de la conciencia moral personal se relaciona positivamente con la orientación hacia el bienestar del estadio 5A y la orientación a la autonomía personal del estadio 5B, pero no con el estadio 6 y 4) finalmente, ya que la PDE muestra cambios asociados a la edad y se relaciona con medidas de desarrollo y de inteligencia, la afirmación de Hogan de que el juicio moral no es un constructo relacionado con el desarrollo no tiene sentido.

La razón por la que otras escalas de actitud política no se correlacionan con la PDE puede deberse a dos causas. No se puede sostener, por una lado, que las calificaciones en juicio moral puedan predecir todo tipo de actitudes políticas, debido a que algunas de estas actitudes no tienen ninguna relación lógica con la de los estadios de desarrollo moral. Otra explicación podría ser el que la relación entre juicio moral y actitudes políticas no sea de tipo lineal. Las correlaciones indican sólo un tipo de relación; una correlación no significativa no excluye otras posibles relaciones de juicio moral con actitudes y valores.

Además, debe reconocerse que la evaluación de un estadio moral no representa una caracterización total de la ideología moral de una persona. El estadio moral solamente representa una estructura abstracta conceptual básica. Por ejemplo, un nazi, un monje cristiano y un jefe de partido comunista pueden todos encontrarse en el estadio 4 y, sin embargo, sus ideologías y actitudes ser radicalmente diferentes. Por consiguiente, no puede esperarse que el juicio moral sirva para predecir todo tipo de elección y actitudes morales, porque mucho está en parte determinado por la cultura y la subcultura de una persona y por otros aspectos de su ideología. Un juicio moral, en el mejor de los casos, representa solamente la estructura básica de su ideología moral, pero no su contenido total.

Cuando a un individuo se le enfrenta artificialmente a una situación hipotética de conflicto, del estilo de las que integran las pruebas de Kohlberg o de Rest, intervienen factores muy diferentes a los presentes en las situaciones de la vida real, aunque el contenido sea semejante. Rest (1979) propone una lista de los factores que él ha observado en las situaciones de prueba, desde el momento en que la persona comprende el dilema hasta que elige la acción que representa su respuesta al dilema, a saber:

a) Detección inicial del dilema y diferencias en la sensibilidad moral. La sensibilidad moral parece ser una característica que aparece muy pronto en la percepción de

situaciones, en tanto que el concepto de lo moral parece estar más relacionado con la organización e interpretación de los elementos presentes una vez que el dilema moral ha sido comprendido. Si una persona es moralmente insensible, sus conceptos y su carácter morales no tienen influencia en la determinación de la conducta.

b) Diferencias en el papel del pensamiento reflexivo en la regulación de la conducta. Las pruebas de juicio moral dan información acerca de un tipo de pensamiento consciente y reflexivo, pero la conducta de la persona en cuestión no necesariamente tiene que reflejar este tipo de pensamiento. Piaget, por ejemplo, decía que el pensamiento seguía a la acción y que la cooperación tenía que ser practicada por bastante tiempo antes de que sus consecuencias se hicieran patentes en el pensamiento de tipo reflexivo. De acuerdo con esto, la estructura de la regla en la actividad práctica aparecería antes de que la persona tuviera una conciencia de dicha estructura y de que pudiera expresarla. Esta misma idea, llevada al terreno del lenguaje, equivale al caso del niño que a los dos años de edad manifiesta un conocimiento operativo de muchas reglas gramaticales de las cuales no está consciente y que sólo podrá discutir y expresar muchos años después. Esto haría suponer que una persona puede no estar consciente de sus estructuras operativas y por consiguiente sus respuestas pueden ser una fuente de información no confiable, si lo que se quiere es investigar las estructuras subyacentes que regulan la conducta. Aronfreed (1963) también opina que, por lo menos parte del comportamiento social se controla mediante condicionamientos que son independientes de las decisiones conscientes y racionales, lo que reafirma la idea de que el empleo de las manifestaciones verbales de los sujetos para investigar sus procesos mentales no observables resulta de dudosa confiabilidad.

Pero Rest opina que el afirmar que los juicios verbales no necesariamente se relacionan con el comportamiento es una forma de negar la importancia de los resultados existentes en el área de investigación del juicio moral. El preguntar a las personas como harían para resolver dilemas hipotéticos le ha resultado útil para descubrir el tipo de pensamiento que la gente usa para interpretar y organizar la actividad relacionada con situaciones sociales complejas. Le permite saber a qué tipo de estímulo está prestando atención el sujeto, qué tipo de interpretaciones hace, cómo relaciona con el estímulo presente sus experiencias pasadas, cómo encadena en forma secuencial una serie de actividades y qué tipo de meta está relacionada con estas actividades. El uso de los juicios verbales en esta área de investigación es importante porque, en cierto modo, pone de manifiesto las estructuras de pensamiento consciente que rigen la conducta y porque el pensamiento de tipo reflexivo está más relacionado con metas a largo plazo, que a su vez, probablemente se relacionen más con el tipo de conducta que toma en cuenta un mayor número de factores

para tomar una decisión.

c) Información superficial sobre el pensamiento reflexivo. Aún si se acepta que la conducta de una persona está básicamente regulada por juicios de tipo consciente, la información obtenida a través de una entrevista o de un cuestionario puede no ser representativa de su verdadero pensamiento y reflejar más bien la respuesta de la persona a las características de la situación de prueba o de entrevista. Por ejemplo, un sujeto puede responder según lo que piensa que dejara una mejor impresión en el investigador, o puede darse el caso de una persona con incongruencia entre lo que dice que piensa y lo que realmente hace, pero esta discrepancia reflejaría más una forma superficial e incompleta de evaluar el pensamiento que el hecho de que éste no se relaciona con el comportamiento.

d) Distorsión deliberada de la información sobre el pensamiento reflexivo. A pesar de que es evidente que muchas personas pueden, en forma deliberada, tratar de reflejar un tipo de pensamiento que no representa el que en realidad emplean como base para tomar sus decisiones, para Rest no ha sido fácil encontrar sujetos capaces de fingir un tipo de razonamiento que corresponda a niveles superiores a los que son capaces de emplear.

e) Ruptura o bloqueo en procesos cognoscitivos. En ocasiones, las discrepancias entre lo expresado y el comportamiento real pueden deberse a la dificultad o incapacidad para hacer una apreciación racional de la situación antes de tomar una decisión. Es una práctica común, cuando se investiga el pensamiento moral, preguntar a los sujetos lo que piensan, pero en condiciones artificiales de tranquilidad en donde no están involucradas situaciones con la carga emocional o las presiones que se dan en la vida real.

Cuando se estudian las reacciones de sujetos ante situaciones de emergencia, se ha visto que en muchos casos las personas se confunden y tienen dificultad para tomar decisiones de tipo moral; lo que no ocurre cuando la situación que se presenta al sujeto tienen menor carga emotiva. En este caso, el razonamiento sería mucho más parecido al que se da cuando se plantean al sujeto situaciones hipotéticas. Como ejemplo de esto último, Rest cita la investigación hecha por Damon, quien encontró que el razonamiento de los niños en una situación hipotética sobre justicia distributiva fue semejante a su razonamiento en la situación real. Para Rest, las discrepancias entre las situaciones reales y las hipotéticas están muy probablemente relacionadas con el grado de presión, con la rapidez con que la persona tiene que tomar una decisión y con la semejanza entre el contexto de los dilemas y el de la situación real.

f) Diferencias en la fuerza del yo al ejecutar un plan de acción. Dos personas pueden comprender de manera semejante una situación y tener el mismo plan de acción, pero una puede tener fuerza de voluntad de hierro, en tanto que la otra puede flaquear

al llevar a término sus decisiones. Estas dos personas diferirían en lo que se ha llamado fuerza del yo, variable que ha dado lugar a un gran número de investigaciones en el área del autocontrol del comportamiento. Una menor cantidad de fuerza del yo haría a una persona más vulnerable a presiones de situación y distracciones y menos capaz de llevar a cabo sus metas.

En algunas ocasiones, el término carácter moral se ha usado para describir la capacidad de las personas para actuar de acuerdo a sus convicciones. El carácter moral, definido como fuerza del yo, se puede diferenciar de la sensibilidad moral y del acierto de juicios morales. Estrictamente hablando, la fuerza del yo es amoral, ya que se relaciona con la ejecución de los planes, sin importar que características tengan estos y, aunque la fuerza del yo es crucial para la ejecución de una acción moral, en sí misma es un factor amoral.

g) Relación entre valores morales y otros valores. Resulta evidente que las razones por las que los juicios morales expresados en forma verbal pudieran no predecir conducta real, es que en esta última, en realidad, intervienen diferentes clases de valores, de los cuales los morales sólo representan un tipo. Por ejemplo, en algunos casos se podría encontrar discrepancia entre razonamiento moral y conducta debido a que entra en acción algún otro valor, como el interés personal, que puede interferir con el valor de equidad o justicia.

Las pruebas sobre juicio moral, en realidad, no miden la fuerza relativa de los valores morales comparados con otros valores que una persona puede tener. Como se ha dicho, es una característica del campo de la investigación sobre el juicio moral el no haber hecho la evaluación de valores y de su relevancia para el sujeto en una situación dada; hasta que esto no se lleve al cabo, es difícil pensar que se logre, con los medios hasta ahora usados, una buena predicción del comportamiento.

Rest propone las siguientes condiciones como base para predecir una mayor correlación entre juicio moral y conducta: 1) que los sujetos perciban un dilema moral en la situación; 2) que todos los sujetos reciban la misma información; 3) que el comportamiento en cuestión tenga lugar en una situación de gran presión como por ejemplo encontrarse en el campo de batalla; 4) que la conducta en cuestión esté regida por estructuras de tipo consciente y reflexivo más que por aspectos preconscientes; 5) que la información sobre el juicio moral refleje posiciones bien pensadas, más que ideas de tipo superficial; 6) que la información sobre el juicio moral no represente una distorsión deliberada por parte del sujeto; 7) que la ideología de los sujetos difiera más en términos de diferencias de estadio que en otros aspectos ideológicos; 8) que las características usadas para diferenciar los estadios estén lógicamente relacionadas con cursos diferentes de acción, como por ejemplo que el estadio 2 lógicamente favorezca una acción X o el estadio 4 una acción Y;

9) que todos los sujetos tengan la misma fuerza del yo y 10) que los valores morales dominen sobre otro tipo de valores.

A pesar del esfuerzo invertido en probar la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral y en el refinamiento de un procedimiento idóneo para medir este constructo, todavía no existen teorías bien consolidadas que expliquen qué relación existe entre la forma en que la persona razona sobre dilemas de índole sociomoral y lo que realmente hace o haría en la vida real

10.5.3. Perspectivas futuras

Rest (1979b) llama la atención sobre dos aspectos importantes de su prueba: a) las calificaciones de juicio moral obtenidas con cualquier método no indican el valor de un sujeto como persona ni su lealtad, bondad o sociabilidad; al medir este concepto sólo se intenta explorar con qué marco de referencia conceptual analiza el sujeto un problema sociomoral y juzga el curso de acción a seguir; además, aunque el juicio moral constituye un aspecto importante de la personalidad, no refleja su forma general de regulación. b) Considera que la PDE se encuentra en una etapa experimental, que sus propiedades todavía están sujetas a investigación y que se está procediendo a cambios y mejoras.

El abandonar el modelo de estadio simple, como Rest considera que debe hacerse, implica abandonar un supuesto en cierta forma conveniente. Por ejemplo, si los estadios no surgen en forma clara, llegan a un punto máximo para declinar y después, se sobreponen y mezclan en formas complicadas con otros estadios. La meta de la investigación debería consistir en definir claramente este curso complejo de desarrollo. Otra área que requiere investigación es reconsiderar la noción de que los sujetos pasan alternativamente a través de una fase de consolidación del estadio, en la que el mundo generalmente es incomprensible y una fase de transición, en la que se le ve confuso. Parece que esta consolidación y esta transición ocurren juntas durante el desarrollo más que en forma alternada.

Todavía se requiere hacer más investigaciones para identificar otras características. Hasta la fecha se ha prestado poca atención a las cuestiones de la distribución de los bienes, la distribución del poder y la distribución de las oportunidades. Incluso no se sabe si las nuevas investigaciones sobre estas áreas podrían afectar las nociones que actualmente se tienen sobre el campo.

Se necesita afinar más este instrumento; por ejemplo, ya se sabe que no todos los reactivos son equivalentes o igualmente adecuados, por lo que es necesario diferenciar los buenos reactivos de los malos y eliminar estos. También se han comenzado a investigar los efectos que tienen la actitud hacia la prueba en las respuestas a la misma.

Para el autor de la PDE no existe otra medida de juicio moral que haya reunido tal número de resultados. Sin embargo, este

trabajo sólo debe considerarse como representativo de la primera ronda de investigación. Aunque todavía queda mucho por hacer en el área del juicio moral, la prueba más convincente de la utilidad de su estudio es la demostración del papel crucial que desempeña para explicar el proceso de decisiones en la vida real. Estos estudios apenas han empezado y son difíciles de realizar y evaluar debido al gran número de las otras variables aplicadas. Para la siguiente ronda de estudios es necesario desarrollar medidas para otros conceptos y se requieren diseños más complejos. Las dificultades del estudio de procesos subjetivos y del de fenómenos complicados de la vida real se demuestra por la falta de éxito en estas áreas en todo el campo de la psicología. Las pruebas de inteligencia, por ejemplo, han demostrado tener una utilidad limitada más allá de predecir el rendimiento en determinado grado escolar, y por supuesto, el estudio del comportamiento moral todavía debe desarrollarse extensamente antes de poder explicar el comportamiento de la vida real.

Para terminar, es importante recordar que Rest ha insistido en que su prueba representa una medida de la complejidad del pensamiento en la evaluación de problemas morales, pero que no pretende predecir el comportamiento. Sugiere que la mejor forma de poner a prueba su validez para predecir es observando cómo las personas resuelven problemas morales en la práctica y no buscando correlaciones con variables como la resistencia a la tentación, la deshonestidad o el altruismo. Opina también que, aunque la madurez del juicio moral puede desempeñar un papel importante en la persona autónoma y reflexiva, es necesario tomar en cuenta otros factores cognoscitivos, de personalidad, sociales y de situación.

De Palma (1975) propone que se hagan más estudios longitudinales. Opina que el nivel de desarrollo, tal como se evalúa con esta prueba, tiene una utilidad limitada para explicar cambios en el proceso evolutivo de la persona, por lo que debe usarse incluyendo otras variables. Sugiere hacer un análisis de ítems por dilema e incluir personajes de ambos sexos en forma equitativa y concluye que, a pesar de sus limitaciones, la considera como un instrumento con ventajas para estudiar la dinámica del desarrollo moral.

11. Normas generales y convencionalismos sociales; Elliot Turiel

Al hablar de la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral se hace imprescindible mencionar a Piaget, pionero en este campo de la investigación; a Kohlberg, que aunque se inspiró en los mismos conceptos, sugirió una nueva forma de analizar el proceso del desarrollo del pensamiento moral; a su discípulo Rest, por la aportación de un método objetivo y sistemático para la medición de este proceso, y a Turiel, quien siguiendo las mismas directrices teóricas, propone una nueva área del desarrollo moral, la del pensamiento relacionado con los convencionalismos sociales.

Turiel (1974a) ha estudiado cómo conciben los adolescentes dos tipos de valores; el proceso de la progresión de un estadio a otro y las características de las fases de transición en los adolescentes (Turiel, 1974b); las diferencias en el desarrollo de juicio moral entre hombres y mujeres y en distintos medios educativos (Turiel, 1976) y el origen de los dos tipos de pensamiento, el moral y el relativo a las convenciones sociales.

Turiel no está de acuerdo con Piaget ni con Kohlberg, quienes consideran la moralidad y los convencionalismos sociales como parte de un solo concepto; propone, en cambio, que ambos se desarrollan a través de distintas secuencias, ya que la convención social y la moralidad corresponden a dominios conceptuales diferentes. A su juicio, el concepto de estructura no implica que todo el pensamiento del individuo comprenda un solo sistema unitario. De la misma manera que Piaget distinguió diferencias e interrelaciones en el pensamiento empleado en la solución de problemas físicos y diferenció el pensamiento lógico del relacionado con problemas sociales, puede resultar válido hacer distinciones en este último. Dicho de otra manera, pueden existir diferentes ámbitos del pensamiento cuyo proceso de desarrollo es semejante. El conocimiento se origina a partir de la forma en que el individuo organiza y transforma objetos y sucesos; si el niño se enfrenta a objetos diferentes, se puede esperar que elabore diferentes formas de pensamiento.

Turiel (1974) encuentra necesario diferenciar entre dos tipos de pensamiento que cumplen funciones de regulación de la conducta, uno, más universal y estrechamente relacionado con cuestiones de índole moral, y otro, de naturaleza cultural, ligado a las costumbres y convencionalismos sociales.

Turiel (en prensa) supone que las normas o convenciones sociales y la moralidad se desarrollan a partir de dos tipos diferentes de interacción con el medio y que es posible distinguir las experiencias que dan lugar a los convencionalismos de las que originan los conceptos morales. Las primeras sirven para coordinar las interacciones sociales y para mantener el orden social, o normas como el saludo o la manera de dirigirse a las personas. Las segundas, regulan la conducta cuyas

consecuencias afectan directamente el bienestar o los derechos de otras personas.

Para demostrar que existen dominios discernibles del pensamiento es necesario satisfacer los siguientes resultados:

a) Las formas de razonamiento que se suceden siguiendo un orden deben ser cualitativamente diferentes para los distintos campos (convencional y moral, por ejemplo).

b) Debe haber diferencias cualitativas en los tipos de interacción que dan lugar a formas de razonamientos respecto a áreas diversas, lo que supone diferentes propiedades de los objetos y de los sucesos.

c) Cuando la persona llega a un nivel avanzado de desarrollo, puede distinguir entre los diferentes campos del pensamiento.

11.1. Niveles de desarrollo y periodos de transición

Turiel (1974) elabora su teoría a partir del esquema de los seis estadios de desarrollo que Kohlberg formuló en 1969 y la fundamenta en los resultados del análisis de los juicios de adolescentes sobre los convencionalismos sociales. Su línea de investigación parte de las siguientes premisas:

a) Los miembros de una sociedad formulan sus propios conceptos en relación a las costumbres y convencionalismos;

b) Estos no se pueden reducir a sus conceptos morales, y

c) Con la edad, se operan cambios.

El área de convencionalismos sociales se definió mediante entrevistas referentes a relatos en los que se incluyeron problemas cuyo contenido se relacionaba con convencionalismos como la forma de vestir, papeles sexuales, fuentes de status y de prestigio y costumbres.

La investigación se realizó con 175 sujetos de ambos sexos entre 9 y 30 años de edad y a los que se entrevistó con intervalos de 2 a 3 años. Como los análisis de los datos aun están en estudio, Turiel (1974) sugiere que los resultados se consideren provisionales.

En primer lugar, se exponen los cambios relacionados con la edad, que el autor define como niveles debido a que, a su juicio, carece de las pruebas necesarias para considerarlos estadios. Los periodos de transición tienen características que los hacen diferentes de las formas más estables de pensamiento.

Nivel 1. Este nivel se observa entre los 9 y los 11 años; se caracteriza porque el niño aun no manifiesta una concepción clara del sistema social, su comportamiento no se relaciona con formas de actividades de grupo organizadas o con funciones sociales. Distingue claramente los problemas de tipo convencional de los de tipo moral: la acción convencional está sujeta al control de reglas, que tienen existencia independiente con un propósito propio; en cambio, las reglas concernientes al acto moral son parte intrínseca de la naturaleza de la acción; las acciones incluidas en el área moral, como matar, robar o hacer trampa, se

consideran como intrínsecamente buenas o malas.

Para estos niños, la existencia de las leyes no determina lo erróneo del acto, más bien entienden que estas no son consecuencia de las acciones erróneas.

Transición 1. Si en el primer nivel las reglas sociales no se coordinan con los actos a que se aplican y en el segundo nivel las reglas ya no se definen como descriptivas de la regularidad social y la existencia de la regla no implica que el acto sea obligatorio, la transición de uno a otro supone un cambio en la manera de concebir las reglas sociales que involucra un propósito de conciliar las bases para la acción individual respecto a la regla.

Nivel 2. Entre los 12 y los 13 años, las reglas ya no se definen como descriptivas del orden social, sino que se consideran como prescripciones de conducta elaboradas por los individuos o las instituciones sociales.

Según el tipo de pensamiento de este nivel:

a) Los actos convencionales sociales son arbitrarios e innecesarios;

b) Las reglas se evalúan según los actos involucrados, y

c) Las reglas que atañen a los convencionalismos sociales y las costumbres son algo que resulta de la elección individual y no algo prescriptivo. Por ejemplo, el uso de títulos como "maestro", "señor", o la moda en el vestir, se consideran arbitrariamente y, en cambio, es más importante la habilidad para comunicarse con los demás.

La necesidad de una regla y su aceptación se evalúan pragmáticamente. Además, los niños de este nivel no juzgan en forma relativa las cuestiones concernientes a la vida y los derechos individuales.

Transición 2. Se espera que del segundo nivel surja la posibilidad de un estado de desequilibrio o conflicto que lleve al adolescente a cambios en su forma de pensar respecto al convencionalismo social: el niño no ve como importantes los convencionalismos ni percibe la aceptación social como una base del comportamiento; sin embargo, el adolescente se desenvuelve en un contexto social que propone lo contrario.

A medida que el niño crece tiene mayor participación en relaciones sociales y en grupos, y las reglas y los convencionalismos van adquiriendo mayor significado. Así, el desequilibrio puede generarse en la discrepancia entre sus ideas respecto a los fenómenos sociales y la realidad social tal como es percibida, es decir, por un lado se dan los conceptos de la arbitrariedad de las reglas y, por otro, la realidad social presenta algunos aspectos no arbitrarios y significativos.

Durante esta fase el adolescente estima que todavía hay fenómenos sociales que tiene que descubrir y comprender. Los cambios subsiguientes, por lo tanto, involucran la elaboración de conceptos relacionados con las formas y funcionamientos sociales.

Nivel 3. Hasta este momento el niño no ha percibido su

conducta como parte del funcionamiento social, ya que consideraba las reglas y las expectativas como formas arbitrarias del control. Entre los 14 y los 16 años, aparece un cambio en el razonamiento sobre los convencionalismos sociales; ahora, estas cuestiones se juzgan significativas y necesarias. Se tienen ideas respecto a las formas y el funcionamiento sociales. Estos adolescentes ven como algo legítimo en un contexto social los requerimientos y las expectativas del sistema; con una perspectiva de grupo, las normas y las reglas se consideran como medios para definir el comportamiento correcto.

En este periodo se observa una transformación de su concepción de la sociedad. Este es ahora el sistema que provee el contexto para las reglas, y los actos sociales se juzgan entonces en relación con el grupo o con el sistema social. Por consiguiente, la uniformidad es necesaria para mantenerlo y regularlo. En este nivel se establecen diferencias de jerarquías entre las personas por sus papeles y su status. Estas clasificaciones, presumiblemente determinadas por su utilidad para el sistema, se consideran necesarias porque sirven para distinguir el valor relativo de los individuos y el reconocimiento a sus méritos y logros; las normas sociales sirven de guía a la interacción entre personas y diferentes status.

Pero las normas externas ya no sirven para evaluar la validez y la objetividad de los valores morales. Dentro de lo moral se consideran problemas como el valor de la vida, la confianza, la honestidad, la responsabilidad y los derechos individuales. Los adolescentes que están tratando de distinguir entre el ámbito moral y el convencional se están dirigiendo hacia la concepción de dos tipos de valores: a) los valores o principios considerados objetivamente válidos y universales y b) valores como los convencionalismos y tradiciones específicas de los individuos o sociedades.

Estas fases de transición constituyen, según Turiel (1974c), una prueba de la hipótesis estructural de que el desarrollo se logra mediante conflictos y de que cada periodo transicional es una manifestación de que el individuo los está experimentando. El paso de un nivel a otro significa un proceso de rechazo y construcción; al darse cuenta el sujeto de su contradicción y falta de idoneidad, la lógica del estadio presente se rechaza y se crea un nuevo estadio.

Turiel sostiene, además, que estos periodos de transición se caracterizan por una mezcla de estadios, en tanto que en los periodos de estabilidad se observan respuestas más claramente relacionadas con el estadio a que corresponden. Incluso ha creado un sistema de calificación de la variación de las respuestas con el objeto de demostrar que cuanto menor es ésta, menor es el grado de mezcla de estadios y más estable la estructura cognoscitiva.

Basándose en este supuesto, Markwalder (sin fecha) utilizó el sistema de calificación de Turiel, pero con otro tipo de

respuestas cognoscitivas, y concluyó que, aunque sus datos no son definitivos por el número reducido de sujetos que incluyó en su estudio, pueden servir de apoyo a la hipótesis de Turiel.

En otro artículo, Turiel (en prensa), describe 7 niveles de desarrollo de los conceptos de convención social:

1) Entre los 6 y los 7 años la convención social se percibe como descriptiva de la uniformidad social, pero no como parte de la estructura y funcionamiento social; se mantiene para evitar violaciones de las reglas sociales.

2) El niño de 8 a 9 años ve la convención social como arbitraria. El respeto a la regla social no es suficiente para justificar el convencionalismo y este no forma parte del sistema.

3) En el periodo comprendido entre los 10 y 11 años el convencionalismo se juzga arbitrario y variable. La evaluación de una regla concerniente a un tipo de conducta convencional se hace de acuerdo a la concepción que se tiene de la regla pero también se conciben actos convencionales no relacionados con las reglas.

4) De los 12 a los 13 años las convenciones se ven como arbitrarias y cambiantes sin tomar en cuenta la regla, y como "expectativas sociales".

5) En este nivel, que se observa entre los 14 y 16 años, aparecen conceptos de estructura social y las convenciones representan formas normativas dentro de sistemas sociales con uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica.

6) Entre los 17 y 18 años, la convención se concibe como un estándar social pero que no cumple la función de mantener el sistema social, aunque también "son todo" menos estándares sociales.

7) En el periodo de los 18 a los 25 años se atribuye a los convencionalismos una función en la coordinación de la interacción social; el conocimiento de los convencionalismos facilita a los individuos su interacción y funcionamiento dentro del sistema.

Para Turiel, estos siete niveles indican que en el proceso de desarrollo se dan oscilaciones entre afirmación y negación del convencionalismo y de la estructura social. Interpreta estas oscilaciones como un reflejo de la naturaleza constructiva del desarrollo de los conceptos de lo social y lo convencional. Además, tomando también como fundamento sus datos, concluye que es un error de las teorías de desarrollo cognoscitivo de la moral no haber hecho esta distinción entre lo moral y lo convencional.

Si se toma en cuenta, para el caso de la sub-división en tres niveles, que en el 1 los sujetos se ciñen más a las reglas y justifican las acciones por la existencia de éstas, que en el 2, las reglas tienen su origen en las personas y en las instituciones sociales y, en consecuencia, tienen un carácter arbitrario, y que en el nivel 3, las personas tienden a legitimar las reglas como parte del funcionamiento del sistema, no queda claro cómo justificar la subdivisión en siete niveles, ya que algunos de ellos son tan semejantes que resulta difícil

establecer en qué consisten estas diferencias.

11.2. Evaluación de la teoría.

En 1976, Turiel llevó a cabo una investigación con el objeto de probar que el conocimiento de los valores culturales no representa una dimensión de desarrollo y que todos los individuos, independientemente del sexo, pasan a través de los mismos estadios de desarrollo moral. En esta investigación empleo dos medidas de desarrollo moral con niños y niñas de 10 a 16 años, que asistían a tres tipos de escuelas (progresista, tradicional y religiosa). Una de las medidas se elaboró para evaluar el conocimiento de los valores culturales y la otra, el desarrollo moral, tal como se hace con la prueba de Kohlberg.

Encontró que el conocimiento de los valores disminuye con la edad en tanto que el desarrollo moral es progresivo y que hombres y mujeres pasan por los mismos estadios de desarrollo. Se observaron, sin embargo, variaciones en el ritmo de desarrollo, aparentemente relacionados con las características ambientales en que se desenvuelve el sujeto. Por ejemplo, los niños de la escuela religiosa mostraron un ritmo de desarrollo más lento que los de la tradicional y estos que los de la progresista; las niñas están más adelantadas en la escuela tradicional, y en la progresista se encuentran en el mismo nivel que los niños.

Smetana (1981) investigó la hipótesis de Turiel con niños más pequeños, cuyas edades variaban de 2 años ó meses a 4 años 9 meses. En este estudio, los niños en edad pre-escolar distinguen los hechos morales de los convencionales y aún los más pequeños distinguen mejor los actos morales que los tipo convencional.

Estos resultados apoyan la idea de que desde los primeros años las reglas no se juzgan de la misma manera y sugieren la necesidad de continuar la investigación acerca de los orígenes de estos conceptos.

Jessor (1975), responsable de los comentarios finales de un simposium en el que se discutieron diferentes enfoques y avances en el estudio del desarrollo moral, se refirió al trabajo de Turiel en los siguientes términos:

a) Representa un primer intento de identificar los juicios sobre los convencionalismos sociales en el contexto de la teoría del desarrollo estructural.

b) Los datos hasta el momento reunidos apoyan el supuesto de que los dos tipos de juicios no son isomórficos por lo que deben estudiarse separadamente para establecer comparaciones, y

c) La existencia de esta hipótesis es una prueba del valor de las teorías para generar nuevas hipótesis de trabajo.

Jessor (1975) hace, además, algunos comentarios críticos que vale la pena mencionar. Por ejemplo, los resultados también podrían interpretarse con otra perspectiva teórica, la del aprendizaje social: el adulto no valora de la misma manera todas las acciones, de manera que su reacción a los actos de índole

moral es diferente a la que suscita la transgresión de una norma convencional. Una acción que involucra la violación de un principio moral se considera como algo más grave que el no acatar una norma relacionada con los convencionalismos sociales.

No queda claro en que se basa Turiel para definir los niveles de desarrollo que propone. ¿Son las actitudes hacia las normas sociales o el conocimiento de las formas de organización social? De esta falta de precisión surgen problemas en la clasificación e interpretación de las respuestas.

El método de la entrevista presenta las mismas limitaciones que el de Kohlberg, básicamente, la falta de estructura que puede dar lugar a subjetividad y parcialidad en el interrogatorio. Por último, se le objeta el hecho de no tomar en cuenta las diferencias individuales.

SEGUNDA PARTE: LOS FACTORES AFECTIVOS EN EL DESARROLLO MORAL

12. El desarrollo moral desde el punto de vista psicodinámico.

La mayor parte de los conocimientos relativos al desarrollo moral se han derivado de la teoría de Piaget cuando se trata de los aspectos cognoscitivos, o de Freud cuando se consideran los aspectos emocionales o motivacionales. A pesar de las discrepancias que existen entre ambas teorías se observa un punto en común: hay un momento del desarrollo en el que el sujeto modela su conducta con la de sus padres y, mediante este proceso los códigos y las normas antes externos se convierten en parte de la persona (Hoffman, 1963).

El estudio del desarrollo de la conducta moral desde el punto de vista psicodinámico ha suscitado interrogantes tales como: de qué depende que una persona pueda postergar la satisfacción de sus necesidades de gratificación inmediata, prever y considerar las consecuencias de sus acciones en otras personas, tomar en cuenta los sentimientos y necesidades de los demás y normar su conducta con valores como honestidad, justicia, responsabilidad, altruismo, etc.

Dentro de esta corriente teórica, muchos autores aceptan que, en un periodo de su vida, el niño toma como modelo de comportamiento a sus padres, de manera que, por medio de este proceso, al que con frecuencia se designa como identificación, las normas y valores que antes eran externos se convierten en reglas internas de conducta.

Suponer que de la identificación con los padres depende la internalización de las normas sería un exceso de simplificación. La identificación es un proceso complejo que, a su vez, está relacionado con otros fenómenos también complejos. Por ejemplo, la internalización de las normas puede estar asociada a factores como el desarrollo cognoscitivo, la interacción social, el desarrollo de la empatía, el tipo de relación afectiva del niño con sus padres, los procedimientos que éstos emplean para disciplinarlos, etc. Por otro lado, el interés no se circunscribe al estudio del proceso de la internalización de las normas morales sino a sus posibles consecuencias en la conducta moral o en el desarrollo de la conciencia moral, lo que complica aún más cualquier intento de explicación teórica.

La complejidad que supone el estudio de este aspecto de la conducta humana ha representado un obstáculo para su investigación empírica, lo que explica, a la vez, la insuficiencia de datos que fundamenten satisfactoriamente las posturas teóricas existentes y la existencia de hipótesis muy diversas.

12.1 La identificación: conceptos psicoanalíticos.

Tal vez el análisis más completo del concepto de identificación lo ha hecho Bronfenbrenner (1960); quien ofrece una clara visión de la evolución de este concepto en el pensamiento de Freud, del empleo del mismo término para referirse a diferentes ideas y de las revisiones posteriores que otros autores hicieron a la teoría original de la identificación.

De acuerdo a la teoría freudiana, la identificación se refiere al vínculo emocional con un objeto, básicamente el padre, y lo que varía es su explicación de la naturaleza de dicho vínculo. Por lo general, el contexto es el del conflicto edípico, aunque en 1900, Freud todavía no se refiere en forma explícita a la identificación. Más tarde, aunque sin emplear el término, en su ensayo "Introducción al Narcisismo" hace mención de su teoría del desarrollo del ideal del yo y de la conciencia; ambos conceptos fueron integrados posteriormente en su teoría del super yo. En este ensayo, Freud se refiere por primera vez al desarrollo de un vínculo emocional con un objeto de naturaleza presexual basado esencialmente en una relación de dependencia. "Esta identificación anaclítica es importante porque posteriormente constituye la base de uno de los mecanismos de identificación que por mucho tiempo quedaron fusionados en la teoría de Freud, pero que más tarde se diferenciaron" (Bronfenbrenner, 1960).

Este primer concepto de identificación está basado en el temor a la pérdida del amor y el segundo, conocido como identificación con el agresor o identificación agresiva, se explica en función del miedo al agresor.

Freud menciona, de manera explícita en 1917 en "Duelo y Melancolía" el concepto de identificación. Describe tres fases de un proceso de desarrollo: en la primera, durante la niñez temprana, se da una forma de identificación en la que el yo y el objeto se funden en una sola estructura sin diferenciarse; en la segunda fase se hace la elección del objeto, es decir, se establece el vínculo de la libido con el progenitor; en la tercera fase se abandona esta relación con el objeto y la energía, ahora libre, vuelve al yo y sirve de base para establecer una identificación con el objeto abandonado.

Cuatro años después, en 1921, en "Psicología de las Masas" Freud refiere por primera vez la identificación como un mecanismo para solucionar el complejo de Edipo. El niño inicia la identificación con ambos padres, pero en el caso de varón, ésta toma un matiz de hostilidad mezclada con el deseo de reemplazar al padre en su lugar con la madre. Se observa aquí que las nociones de identificación con el objeto amado y odiado se encuentran entremezcladas. Pero posteriormente Freud da más importancia a la identificación como un medio para solucionar el conflicto edípico y por consiguiente, el temor al padre castrante y punitivo.

¿Pero, qué pasa con la niña quien, si ya esta castrada, podría no tener el mismo motivo para identificarse con el agresor? ¿Como desarrolla el super yo? En su búsqueda de una teoría de identificación para el sexo femenino Freud, retoma su concepto original de identificación (anaclítica) que supone basada en la pérdida del objeto amado.

Cuando habla de la femineidad en "Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis", Freud dice: "El temor a la castración no es el único motivo de la represión; para empezar, éste no tiene lugar en la psicología de las mujeres, ellas tienen por supuesto un complejo de castración pero no le tienen ningún temor. En su lugar, se encuentra el miedo a la pérdida del amor, obviamente, como una continuación del temor que el infante tiene cuando pierde a su madre. Se encuentra que esta situación objetiva de peligro se manifiesta por esta clase de ansiedad. Si la madre está ausente o ha retirado su amor al niño, éste no puede ya estar seguro de que sus necesidades serán satisfechas y se encontrará expuesto a los mas dolorosos sentimientos de tensión" (Bronfenbrenner, 1960 p. 19)

Si una de las consecuencias de la identificación es la formación del super yo, no podemos dejar de preguntarnos ¿cómo afectan las diferencias señaladas en la mujer al desarrollo de su ideal del yo y de su conciencia moral? Freud tiene algo que decir al respecto en su ensayo "Diferenciación de los Sexos" : "No puedo dejar de mencionar que lo que es normalmente ético para la mujer es diferente para el hombre. Su super yo nunca es tan inexorable, tan impersonal, ni tan independiente de sus orígenes afectivos como se requiere en el hombre. Los rasgos de carácter que en distintas épocas se han criticado a las mujeres, que tienen menos sentido de justicia que los hombres, que están menos dispuestas a ceder en las grandes necesidades de la vida, que con mas frecuencia dejan influir sus juicios con sentimientos de afecto y de hostilidad; podrían ser ampliamente explicados por la modificación en la formación de su super yo..." (Bronfenbrenner, 1960).

Por último, Freud introduce la noción de identificación, no con la imagen inmediata que el padre ofrece al niño, sino con el ideal que reflejan las aspiraciones del padre. El resultado es que el super yo del niño no esta fundado en el modelo de los padres, sino en el de su super yo.

Bronfenbrenner (1960) resume las diferentes concepciones de la identificación de Freud de la siguiente manera:

a) El proceso de identificación conduce al niño a hacer suyas las características del progenitor. Este es el sentido implicado en los términos de identificación con el agresor e identificación anaclítica.

b) En ocasiones, Freud usa el término para describir el resultado del proceso: la semejanza entre el niño y el padre, pero hay tres aspectos de este que el niño puede adoptar, su conducta manifiesta, sus motivos, o sus aspiraciones para el

hijo.

Posteriormente, estos conceptos freudianos de identificación han sufrido modificaciones provenientes en su mayor parte de psicólogos como Mowrer y Sears con una orientación de la teoría del aprendizaje social.

A partir de este análisis Bronfenbrenner distingue tres clases de fenómenos para los que varios autores han empleado el término identificación.

a) Como conducta. Se hace énfasis en la conducta observable, esto es, A se comporta de la misma forma que B. Pero este concepto restringido se ha usado de tres maneras: A aprende la conducta del modelo B; la conducta de A y B son semejantes sin tomar en cuenta si este sirvió de modelo; y se da la identificación con un ideal de conducta que nunca se manifestó abiertamente.

b) Como motivo. Se refiere a la disposición a actuar como otra persona, puede tratarse de conducta observable o de conducta idealizada pero no hay una necesaria correspondencia entre A y B ya que en los esfuerzos de emular al modelo se pueden exagerar o distorsionar sus características.

c) Como proceso. Se refiere a los mecanismos que impelen a emular al modelo. Se incluyen además de la identificación anaclítica y con el agresor, el uso de castigos y recompensas convencionales que pueden dar lugar a un deseo de emular al padre y el observar en el progenitor, capacidad para ejercer un control de las situaciones.

En sentido amplio, el término identificación se ha empleado para aludir al proceso mediante el cual se adquieren atributos de otras personas. Con frecuencia se han empleado también, para referirse a este proceso, los términos internalización, incorporación e introyección. El primero se ha traducido literalmente del inglés "internalization" y se define como el proceso a través del cual las interacciones entre el individuo y el mundo exterior se sustituyen por representaciones internas de las mismas y sus consecuencias. Este proceso contribuye a la formación y a la sustitución de los controles externos por controles internos (Wolman, 1984).

Para dar una idea de la confusión a que puede llevar el empleo indiscriminado de términos como los anteriores, se pueden comparar con el término de internalización las siguientes definiciones de los conceptos de identificación e introyección: "Identificación es el proceso psicológico de estructuración de la personalidad que comienza con la imitación inconsciente para terminar con la asimilación-interiorización del modelo" (Sillamy, 1980); y, "mecanismo de defensa inconsciente mediante el cual la persona norma su conducta con la de otro individuo; en el proceso, el yo sufre alteraciones más o menos permanentes" (Kaplan, Freedman y Sadock, 1980).

De la introyección se dice que es un mecanismo inconsciente de incorporación imaginaria de un objeto (persona, héroe o ideal)

o de sus partes o cualidades. Se le concibe, además, como un mecanismo de formación de la personalidad que da lugar a cambios en el yo y que contribuye, con la identificación, a la elaboración de sentimientos morales y a la integración del super yo (Sillamy, 1980).

Hasta aquí sólo se hace mención de los cambios de conducta y sus aspectos morales; solo Kaplan, Freedman y Sadock (1980) hacen alusión al proceso y a los dos motivos que conducen a adoptar la conducta del modelo, lo designan como introyección y lo definen como la internalización simbólica inconsciente de la representación psíquica del objeto amado u odiado con el propósito de lograr su presencia constante o su cercanía. Cuando se trata de un objeto amado se disminuye la tensión o ansiedad que provocan su separación o sentimientos de ambivalencia; cuando se le teme o se le odia, la internalización de sus características malignas o de agresividad, sirve para evitar la ansiedad, al mantener éstas simbólicamente bajo control.

De acuerdo a la teoría psicoanalítica se postula que la principal consecuencia de la identificación es la adquisición del super per yo: la autoridad del padre se introyecta en el yo para formar parte del núcleo del super yo (Frank, 1976).

Cuando se trata de inferir qué factores son los que propician la identificación, con frecuencia se hace alusión al papel que este proceso desempeña en la solución del conflicto edípico. En el caso del varón, al identificarse el niño con su padre, incorpora sus atributos que hacían que el temor a la castración resultara tan amenazante; al asimilar las características temidas del padre se libera del temor. En este contexto, es el miedo el principal motor de la identificación.

De acuerdo con este punto de vista, el control interno de la conducta a través del super yo, involucra no sólo la internalización de las normas y de los valores, básicamente de los padres, sino que también da lugar a que la conducta se norme por éstos y a la autocritica y a la culpa que resultan de su transgresión.

A pesar de las divergencias teóricas en las explicaciones de los factores que dan lugar a la identificación o a si debe prestarse más atención al estudio de lo que la motiva o sus consecuencias, parece haber consenso en considerar el desarrollo moral como una consecuencia de la identificación.

La identificación significa para Campbell un apego emocional a una persona y el deseo de complacerla y de imitarla; es a su juicio, el proceso principal que lleva a la interiorización de las normas. Concibe esta internalización como un compromiso con las normas de manera que el sujeto empleara su energía en su defensa y mantenimiento aún cuando las presiones o apoyo externos no le sean favorables. La distingue del conformismo basado en la identificación en que en el primer caso el recuerdo consciente de las respuestas y expectativas de las figuras significativas no está presente.

o de sus partes o cualidades. Se le concibe, además, como un mecanismo de formación de la personalidad que da lugar a cambios en el yo y que contribuye, con la identificación, a la elaboración de sentimientos morales y a la integración del super yo (Sillamy, 1980).

Hasta aquí sólo se hace mención de los cambios de conducta y sus aspectos morales; solo Kaplan, Freedman y Sadock (1980) hacen alusión al proceso y a los dos motivos que conducen a adoptar la conducta del modelo, lo designan como introyección y lo definen como la internalización simbólica inconsciente de la representación psíquica del objeto amado u odiado con el propósito de lograr su presencia constante o su cercanía. Cuando se trata de un objeto amado se disminuye la tensión o ansiedad que provocan su separación o sentimientos de ambivalencia; cuando se le teme o se le odia, la internalización de sus características malignas o de agresividad, sirve para evitar la ansiedad, al mantener éstas simbólicamente bajo control.

De acuerdo a la teoría psicoanalítica se postula que la principal consecuencia de la identificación es la adquisición del super per yo: la autoridad del padre se introyecta en el yo para formar parte del núcleo del super yo (Frank, 1976).

Cuando se trata de inferir qué factores son los que propician la identificación, con frecuencia se hace alusión al papel que este proceso desempeña en la solución del conflicto edípico. En el caso del varón, al identificarse el niño con su padre, incorpora sus atributos que hacían que el temor a la castración resultara tan amenazante; al asimilar las características temidas del padre se libera del temor. En este contexto, es el miedo el principal motor de la identificación.

De acuerdo con este punto de vista, el control interno de la conducta a través del super yo, involucra no sólo la internalización de las normas y de los valores, básicamente de los padres, sino que también da lugar a que la conducta se norme por éstos y a la autocrítica y a la culpa que resultan de su transgresión.

A pesar de las divergencias teóricas en las explicaciones de los factores que dan lugar a la identificación o a si debe prestarse más atención al estudio de lo que la motiva o sus consecuencias, parece haber consenso en considerar el desarrollo moral como una consecuencia de la identificación.

La identificación significa para Campbell un apego emocional a una persona y el deseo de complacerla y de imitarla; es a su juicio, el proceso principal que lleva a la interiorización de las normas. Concibe esta internalización como un compromiso con las normas de manera que el sujeto empleara su energía en su defensa y mantenimiento aún cuando las presiones o apoyo externos no le sean favorables. La distingue del conformismo basado en la identificación en que en el primer caso el recuerdo consciente de las respuestas y expectativas de las figuras significativas no está presente.

Aunque es muy difícil diferenciar ambos procesos, debido a la imposibilidad de demostrar la ausencia de la figura significativa de la que emanan las normas, Campbell plantea la hipótesis de que habrá menos transgresiones entre las personas que realmente han internalizado las normas que entre aquellas cuyo compromiso sea más de tipo racional ya que, en este caso, el sujeto estará más abierto a discusión, persuasión y cambio de perspectiva. Si la persona experimenta placer cuando imagina la aprobación de las figuras significativas ausentes y su importancia es mayor que la del ambiente inmediato, se trata de identificación. Cuando las normas de estas figuras significativas se han internalizado de manera que operan independientemente de su origen, y su mantenimiento no requiere que se recurra a su presencia real o imaginaria, Campbell considera que se trata de internalización.

Para poner a prueba la hipótesis, el autor hizo un experimento con 1575 estudiantes de preparatoria provenientes de una comunidad en la que predomina como valor la abstinencia del alcohol. Tanto los sujetos como sus padres contestaron un cuestionario que exploraba las actitudes hacia el alcohol y las expectativas de sus padres y compañeros. Se consideró respuesta de "internalización" cuando se afirmaba que beber era malo por cuestiones de principios o de normas morales, y de "identificación" la que incluía afirmaciones sobre amor, confianza, admiración, respeto o deseo de los padres, o vergüenza o culpa como consecuencia de haber violado sus deseos, expectativas y derechos. Los cuestionarios se volvieron a aplicar un año después, cuando los estudiantes asistían a la universidad y vivían fuera del medio familiar, con el objeto de determinar si la medida empírica de internalización de la norma de abstinencia podía predecir su continuidad un año después.

Aunque se comprobó la hipótesis de que la respuesta de internalización es un mejor predictor de la conducta posterior, las diferencias no fueron tan grandes como se esperaba debido, según el autor, a los instrumentos de medición, a errores de codificación de las respuestas y al hecho de haber considerado una sola norma.

Este estudio da una idea de las dificultades que supone la investigación empírica de los conceptos que integran la teoría psicoanalítica. Es así, de la necesidad de poner a prueba hipótesis de esta naturaleza mediante métodos más rigurosos y objetivos, que probablemente surgen otras teorías y otros conceptos, la mayor parte de los cuales pueden considerarse dentro del contexto de las teorías del aprendizaje social.

12.2 La perspectiva del aprendizaje social

Bajo el término aprendizaje social quedan incluidos diferentes formas de analizar y aplicar los principios de la teoría del aprendizaje al desarrollo de la personalidad. Históricamente estos enfoques teóricos podrían dividirse en dos

grupos; los autores incluidos en el primero (1936-1950) se orientaron a la integración de los conceptos de aprendizaje de Hull con los psicoanalíticos de Freud; el segundo grupo que adquiere importancia a partir de 1950 se ha dedicado al estudio de los procesos de imitación y de conductas simbólicas que contribuyen al autocontrol del comportamiento (Wiggins y col., 1976).

En 1936, en el Instituto de Relaciones Humanas de Yale, Clark Hull inició un seminario en el que participaron Neal Miller, John Dollard y Hobart Mowrer. Dollard y Miller fueron los primeros que trataron de traducir las observaciones de Freud en términos de las teorías de aprendizaje. De este seminario surgieron las ideas pioneras de Dollard y Miller que junto, con las de Mowrer y Sears representaron un estímulo importante para la inclusión de nuevos conceptos en las teorías de aprendizaje; en su aplicación al estudio del desarrollo de la personalidad y a la elaboración de nuevas técnicas psicoterapéuticas. Entre los autores que de manera más destacada han contribuido a estas nuevas aportaciones se encuentran Bandura, Walters, Eynseck y Mischel, entre otros.

Un punto de vista básico y común a los diferentes modelos incluidos en el aprendizaje social es el concepto de que la conducta es más el resultado de la experiencia que de factores instintivos, genéticos o de maduración; por consiguiente, las diferencias individuales en el comportamiento de las personas se deben a las variantes en las condiciones de aprendizaje presentes en la historia personal de todo individuo. Sin embargo, la necesidad de encontrar explicaciones a la complejidad de la conducta humana ha determinado que se integren a los conceptos tradicionales del aprendizaje otros de índole cognoscitiva.

Para una mejor comprensión de los cambios sucedidos durante los dos periodos mencionados y de sus consecuencias en el estudio de la conducta moral, se hará una breve exposición de los conceptos básicos que caracterizan las teorías de estas etapas.

La teoría de Dollard y Miller. En el momento de su nacimiento el niño nace equipado con un número reducido de conductas reflejas que emite específicamente ante determinados estímulos o clases de estímulo; con una jerarquía de respuestas innatas, lo que supone que ciertas respuestas tienden a aparecer primero que otras ante la presencia de determinadas situaciones de estímulo; y con un conjunto de impulsos primarios relacionados con procesos fisiológicos y que representan estímulos con la intensidad suficiente para desencadenar acciones. Esto quiere decir que por lo menos durante los primeros años de su vida, la conducta del ser humano se ve influida de manera importante por factores innatos.

Dollard y Miller en su descripción del proceso de aprendizaje mediante el cual la conducta del recién nacido se convierte en un sistema complejo de impulsos secundarios, incluyen cuatro elementos conceptuales : impulso, señal, respuesta y reforzamiento.

La señal es un estímulo que dirige y determina la respuesta. Si cualquier estímulo con suficiente intensidad se puede convertir en impulso, un mismo estímulo puede entonces tener propiedades de impulso y de señal y por consiguiente la de desencadenar y dirigir respuestas. Una vez que se produce una respuesta su destino queda determinado por los hechos que desencadena su presencia. Aquellas respuestas que hayan traído como consecuencia eventos con cualidades de reforzamiento, tendrán mayor probabilidad de volverse a presentar. Las respuestas que no acarrean este reforzamiento tienden a extinguirse y a ser sustituidas por otras. Así, como resultado de la experiencia y del aprendizaje aparece otra jerarquía de respuestas, la cual, además, se irá asociando con el lenguaje. Mediante esta asociación, Dollard y Miller explican la importancia de la cultura en la prescripción de lo que es importante o valioso.

La importancia del lenguaje en el desarrollo queda más clara si se recuerda que estos autores distinguen dos tipos de respuestas, las de tipo instrumental que tienen un efecto en el medio y las que producen señales que tienen como función primordial el dar lugar a otra respuesta. Es en estas donde el lenguaje interviene cuando el sujeto etiqueta o da nombre a sus experiencias. Estas palabras con que designa las situaciones no sólo le permiten generalizarlas o diferenciarlas, sino que pueden, además, desencadenar impulsos o convertirse en reforzadores de respuestas. Pensemos, por ejemplo, en el significado que puede tener la palabra agua para una tribu nómada del desierto: tiene una connotación de señal que produce respuestas, le puede ser útil para diferenciar situaciones, puede dar lugar a un impulso, también tener la cualidad de reforzador, y seguramente tiene un lugar diferente en la jerarquía de respuestas que el que pueda tener para un habitante de una región diferente.

De la misma manera el razonamiento y los pensamientos constituyen un proceso útil para sustituir respuestas internas productoras de señales por acciones. Permite poner a prueba de manera simbólica varias alternativas e incluso puede ser más efectivo que las respuestas abiertas de que dispone.

Como la teoría psicoanalítica propone, Dollard y Miller consideran también que los conflictos emocionales aprendidos durante la niñez constituyen la base de los problemas emocionales del adulto. Estos conflictos aprendidos son en parte creados por los padres quienes como parte de una cultura llena de contradicciones, prescriben al niño estas mismas contradicciones y en parte se deben también a que éste aún no está adecuadamente preparado para hacer frente a estas demandas carentes de congruencia. La influencia del psicoanálisis se hace patente en la importancia que los autores prestan a lo que definen como las experiencias básicas del desarrollo: alimentación, entrenamiento del control de esfínteres y hábitos de higiene, educación sexual

temprana y la enseñanza del control del enojo y la agresión. También aceptan, como Freud, el papel determinante en la conducta de las experiencias inconscientes. Aquí el lenguaje desempeña un papel importante ya que los impulsos, respuestas y señales que se adquirieron antes de la aparición del lenguaje no son conscientes; lo mismo ocurre con aquellas que fueron inadecuadamente designadas, con las señales motoras y con las que tuvieron una connotación de prohibición. Sin embargo, para estos autores, la represión es una forma de haber aprendido a no pensar en algo.

De acuerdo a los conceptos anteriores, el desarrollo de la conducta moral, sería el resultado de experiencias de aprendizaje y del grado de dependencia de los padres y, por consiguiente, de que tanto temor tienen de perder su amor.

Mowrer y Sears (Mischel, 1971) estudiaron el papel del proceso de identificación en el desarrollo de la conducta del niño, pero dieron más importancia al tipo de identificación llamada "anaclítica". Según este concepto, las raíces de este tipo de identificación se encuentran en una actitud cálida de afecto en la madre.

Sears ha dedicado gran parte de su interés como investigador a estudiar la influencia de los padres a través de sus procedimientos de crianza, en la agresión, la dependencia, la tipificación sexual y la identificación. Sears (1957) piensa que durante la relación que se establece entre la madre y el niño cuando esta lo cuida y lo atiende, se crean en el niño necesidades importantes de dependencia. Cuando no la tiene a su disposición, la imita a través del juego o la representa en su imaginación con el objeto de revivir y disfrutar su presencia y, más importante, su cualidad de afecto, calor y de recompensa.

Otros autores como Maccoby y Whiting expandieron el concepto de identificación con el agresor de Freud y prestaron más atención a la relación de competencia y rivalidad entre el hijo y el padre, aunque no en el contexto sexual como su antecesor. Whiting sostiene que el niño envidia el status y recursos de sus padres, pero sólo puede competir con ellos por medio de la fantasía de la identificación.

Si con Sears se opera un cambio al realizar éste sus investigaciones con seres humanos, también se opera otro, cuando se concibe la posibilidad de un aprendizaje social sin que se dé un reforzamiento aparente. Además, también representa un cambio de perspectiva el interés por el estudio de los fenómenos de interacción social, en vez de las fuerzas motivadoras internas.

La característica fundamental de los estudios más recientes consiste en la importancia que se concede al aprendizaje mediante observación y al papel que en éste desempeñan los modelos. Bandura se ha destacado especialmente por sus investigaciones en este campo. Ha influido además en su teoría, la idea de que la conducta observada en el modelo y otras situaciones que operan como estímulo, se transforman en códigos verbales e imágenes que

se conservan en la memoria para posteriormente guiar la conducta.

Bandura acepta que los factores heredados y los castigos y las recompensas influyen en el desarrollo de la personalidad, pero considera más importante la imitación que el niño hace de la conducta de personas significativas para él (Corsini, 1957).

Es difícil imaginarse un proceso de socialización en el que la adquisición del lenguaje, las costumbres, las tradiciones familiares de una cultura y sus procedimientos educativos, sociales y políticos se den sólo por medio de reforzamiento selectivo, sin tomar en cuenta los modelos sociales como guía de respuesta (Bandura, 1973).

El ser humano, dice Bandura, está dotado de la capacidad de pensar y controlar su propia conducta lo que a su vez le permite ejercer control sobre su medio. En su vida diaria se ve en la necesidad de relacionarse con otros seres humanos, por lo que es en este contexto social que debe estudiarse su comportamiento y los factores que lo regulan.

Los niños aprenden nuevas respuestas mediante el simple hecho de observar a otras personas, sin tener que haber practicado ni de que ellos mismos o el modelo hayan sido recompensados por manifestar dichas respuestas.

Si bien, el reforzamiento instrumental puede ser útil para explicar el control de las respuestas aprendidas previamente mediante observación, resulta insuficiente para entender cómo se adquieren nuevas respuestas, particularmente, cuando el observador no las manifiesta abiertamente durante la fase de su adquisición, cuando no se refuerza directamente al modelo ni al observador, y cuando la primera aparición de la respuesta puede retardarse durante días, semanas, o aún meses.

Este aprendizaje de respuestas nuevas sólo puede explicarse, a juicio de Bandura, mediante la intervención de habilidades cognoscitivas. Los estímulos observados en el modelo se transforman en imágenes, o más importante aun, en símbolos verbales. Estas representaciones simbólicas le permiten no sólo aprender lo observado, sino transformarlo de manera que el resultado sean nuevas formas de respuesta y no simples imitaciones. Además, una vez que los estímulos se codifican en imágenes o palabras, se emplean en la recuperación y la reproducción de la respuesta.

Se piensa que la formación de imágenes ocurre a través de un proceso de condicionamiento sensorial. Esto es, durante el periodo de exposición al modelo, los estímulos modeladores dan lugar, en los observadores, a respuestas perceptuales que llegan a asociarse secuencialmente y a integrarse sobre la base de una contigüidad temporal de la estimulación. Si las secuencias perceptuales se dan en forma repetida, un estímulo componente adquiere la capacidad de evocar imágenes de los estímulos asociados aunque ya no estén presentes. Estos hechos indicarían que, en el curso de la observación, fenómenos perceptuales transitorios producen imágenes de las secuencias de conducta

modelada, relativamente duraderas y recuperables. Más tarde, el restablecimiento de estas imágenes mediadoras sirve como una guía para reproducir respuestas semejantes.

Otro sistema de representación que probablemente explica la notable velocidad del aprendizaje social y la retención a largo plazo de los contenidos modelados por los seres humanos, involucra la codificación verbal de los hechos observados. La mayor parte de los fenómenos cognoscitivos que regulan la conducta son más verbales que visuales. Una vez que las secuencias de respuesta se transforman en símbolos verbales fácilmente utilizables, la ejecución subsecuente del comportamiento observado puede ser controlada en forma efectiva mediante instrucciones de tipo verbal que se da a sí mismo el sujeto.

Una prueba de esta representación simbólica se puso de manifiesto en un experimento realizado por Bandura y colaboradores (1973). Los niños observaron en una película secuencias complejas de conducta; tenían que atender con cuidado y expresar en palabras las respuestas nuevas a medida que eran ejecutadas por el modelo, o bien, contar rápidamente con el fin de lograr con ello un efecto distractor e impedir que se codificaran las respuestas observadas. Los resultados de este estudio indican claramente que los niños a los que se permitió codificar verbalmente los estímulos, reprodujeron en forma más amplia las respuestas observadas que aquellos a los que se distrajo.

Gerst (Bandura, 1973) encontró que con un sistema de clasificación conciso y con otro de codificación en imágenes se obtuvieron resultados igualmente efectivos para la reproducción inmediata de la respuesta observada en un modelo; por otro lado, ambos sistemas resultaron superiores en este respecto a la codificación verbal. Sin embargo, las pruebas subsecuentes de la retención de estas respuestas demostró que el sistema de clasificación era el mejor para la representación mnémica.

La sola observación del modelo no garantiza un aprendizaje. Para que este ocurra, el observador debe atender a las señales que el modelo le dé. El que se atienda o no a éste depende de diversos factores; de que se recompense la conducta del modelo, ya sea de manera directa o vicaria; de los atributos del modelo tales como sexo, edad, status, capacidad, calor humano; de las características del observador, como la dependencia; y, finalmente, de la combinación de las características del modelo y del observador.

El exponer simplemente a las personas a estímulos modeladores no es garantía de que se les prestara atención, ni de que seleccionarán sólo aquellos estímulos que resulten más importantes, o incluso, de que percibirán con mayor precisión las señales a las que dirigió su atención. Condiciones tanto de motivación, como el entrenamiento previo en observación y la presencia de situaciones de incentivo, pueden determinar en forma

importante aquellos aspectos del ambiente social que resulten de mayor interés y a los que se prestará más atención. Además, las características del observador y de otros factores sociales determinarán en gran medida los tipos de modelos que se seleccionen para ser observados, y, consecuentemente, los tipos de comportamiento que se aprenderán en forma más completa (Bandura, 1973).

Además de influir en el aprendizaje de respuestas nuevas, el modelo también puede facilitar la puesta en práctica de una respuesta previamente aprendida, lo que ocurre en el caso de respuestas socialmente aceptables. Cuando se trata de conductas socialmente prohibidas, la inhibición que se puede presentar en el observador aumenta o disminuye según si la conducta del modelo fue recompensada o castigada.

En la teoría de Bandura el reforzamiento desempeña un papel más importante en la puesta en práctica de la respuesta, que en su aprendizaje. Las consecuencias que la conducta del sujeto modelo tiene en términos de recompensas y castigos influyen en que el sujeto cree expectativas respecto a este tipo de consecuencias y, de esta manera, aprende a regular su conducta. Sin embargo, los reforzamientos no siempre son externos, ya que cuando la persona ha internalizado ideales de conducta, sus propias reacciones de aprobación o de crítica representan formas de recompensa o castigo internos. El contexto social desempeña en este proceso un papel importante dado que estas normas internas de conducta no son más que el reflejo de las reacciones que el comportamiento del sujeto provocaba previamente en sus padres, compañeros y otros representantes de las instituciones sociales.

Se puede concluir que Bandura ha contribuido al enriquecimiento de las teorías del aprendizaje social con una visión más amplia del comportamiento humano que toma en cuenta el contexto social y los procesos cognoscitivos.

Walter Mischel, es tal vez, el autor que mejor ha hecho un análisis del juicio y de la conducta morales basándose en la teoría del aprendizaje social cognoscitivo. Sus puntos de vista, que aquí se resumen, fueron presentados en 1975, en Denver, en ocasión de un simposio sobre moralidad.

El estudio psicológico de la moralidad debe tomar en cuenta dos aspectos fundamentales: los juicios morales y la conducta moral. Los primeros se refieren a las evaluaciones que una persona hace respecto a si una acción es buena o mala, justa o injusta, correcta o incorrecta y a lo que considera que se debería hacer. La conducta moral supone, además, conducirse de acuerdo con lo que se define como bueno y evitar, por otro lado, las malas acciones.

Resulta también indispensable distinguir otros dos componentes: la capacidad individual para comportarse moralmente o en forma prosocial y los aspectos motivacionales. El establecer la diferencia entre estos dos elementos permite explicar la que existe entre la adquisición y la ejecución de la respuesta.

La primera depende de un proceso sensorial cognoscitivo que puede ser facilitado por condiciones de reforzamiento. Representa la capacidad y habilidades de la persona, lo que puede hacer, lo que sabe; es decir, reglas y habilidades cognoscitivas ya adquiridas. La ejecución de la respuesta, depende en cambio, de estados motivacionales y de condiciones de incentivo.

Durante el desarrollo y como resultado de la maduración cognoscitiva y el aprendizaje social, el individuo va paulatinamente siendo más capaz de conducirse en forma organizada. Las habilidades adquiridas incluyen el conocimiento de la estructura del mundo físico, de las reglas sociales, de los convencionalismos y de los principios que regulan la conducta y de conceptos acerca de sí mismo y de los demás.

Mischel llama a estas habilidades, "capacidades de construcción cognoscitiva y conductual", las cuales consisten en las diversas cogniciones y conductas que el ser humano es capaz de elaborar. Emplea el término "construcción" para hacer énfasis en la forma constructiva en que la persona recupera la información y en la manera activa en que la organiza y transforma.

A pesar de las dificultades teóricas y prácticas para definir y medir la inteligencia, el autor señala los diferentes antecedentes que fundamentan el supuesto de que la capacidad intelectual desempeña un papel importante en la moralidad, llámese honestidad, desarrollo del juicio moral, madurez moral, fuerza o desarrollo del yo. Es importante recordar que existen, además, otros factores, a su vez relacionados con la inteligencia como la edad, el nivel socioeconómico, la educación y la capacidad cognoscitiva para manejar información compleja, que también han resultado buenos predictores del funcionamiento social.

La capacidad moral incluye, pues, la habilidad para razonar dilemas morales, la capacidad para desempeñar diferentes papeles en la interacción social y la empatía necesaria para darse cuenta de las consecuencias que la propia conducta tienen en la de los demás.

Mischel reconoce que existen diferencias entre los individuos, según las situaciones, en lo que se refiere a su razonamiento y conducta morales. Atribuye estas diferencias, a la historia del aprendizaje social, única para cada persona.

Una vez que el ser humano sabe juzgar o evaluar como debe comportarse moralmente, teóricamente, tiene la capacidad de hacerlo, pero el que actúe en consecuencia, dependerá de situaciones motivacionales y de circunstancias específicas.

De entre las variables de que depende la práctica o ejecución de la conducta moral, las de más interés para el autor son las de tipo personal, concretamente, los valores subjetivos y las expectativas a ellos asociadas.

Para poder predecir lo que una persona hará en una situación determinada, si bien es importante conocer lo que es capaz de

hacer, es indispensable saber también qué consecuencias espera. De estas expectativas depende la conducta que elija de su repertorio de respuestas pero, a su vez, las expectativas dependen de sus experiencias personales pasadas en situaciones semejantes, de las observadas en otras personas y de la información recibida a través de otros medios.

La conducta de un niño pequeño puede estar básicamente regulada por las consecuencias directas que las recompensas y castigos tengan para él, pero, a medida que crece, se va volviendo más independiente de estos factores externos y su conducta dependerá más de consideraciones abstractas y de sus propias reacciones personales. Lo que no quiere decir que ya no dependa de las consecuencias esperadas, sino que éstas son de naturaleza menos temporal y más abstracta, como son los principios morales.

La conducta moral supone no solo madurez en el razonamiento sino también control personal para hacer frente a las tentaciones y a las presiones situacionales sin la ayuda de recompensas obvias e inmediatas. El que una persona logre adherirse con éxito a los estándares que él mismo se ha fijado dependerá de actividades simbólicas encubiertas, como los autoelogios, las instrucciones que se da a sí misma, el empleo de técnicas de distracción o de autoreproches. Como toda conducta compleja, la de control personal también requiere que el sujeto preste atención a las prioridades para poder planear y determinar la secuencia de su conducta.

Lo anterior quiere decir que, para Mischel, los conceptos de super yo o de conciencia moral no resultan adecuados para explicar la complejidad de la conducta que abarca el control personal y la interacción que en cada individuo se da de elementos como juicio moral, aplazamiento voluntario de las recompensas, resistencia a la tentación, reacciones personales que siguen a la transgresión, autoevaluaciones y autorecompensas.

Resulta más imperativo para la psicología, concluye Mischel, estudiar los antecedentes y la organización de la conducta prosocial, ya que, según Pascal, "la maldad alcanza su mayor perfección cuando se realiza en aras de una buena conciencia". La historia, añade, está repleta de ejemplos de atrocidades llevadas a cabo invocando los más altos principios y de víctimas igualmente convencidas de sus propios principios.

Aunque para las ciencias sociales resulte útil clasificar a las personas en términos de sus dimensiones de carácter moral o de sus valores, tal vez represente un mayor desafío descubrir cuáles son las condiciones óptimas que pueden ayudar a una persona a su propio desarrollo personal sin violar los derechos de los demás.

12.2.1 Papel del modelo en el proceso de la identificación.

En el contexto teórico del aprendizaje social parece existir un acuerdo general en considerar la identificación como el proceso mediante el cual una persona norma sus pensamientos, sentimientos, o acciones con los de otra persona que le sirve como modelo.

Como ya se mencionó, se han usado diferentes términos para designar este proceso; en este capítulo se empleará el de identificación, aclarando cuál es el elemento motivacional que interviene en el proceso: semejanza percibida, temor a la pérdida del amor de los padres, o envidia del estatus del progenitor.

Algunos autores han relacionado con este proceso la imitación, considerándolo como antecedente, como consecuencia o como sinónimo. Al referirnos a la imitación se harán las aclaraciones pertinentes y cuando se trate de Bandura (Bandura y Walters, 1964) el fenómeno se considerará de acuerdo a su propia decisión; no habiendo encontrado fundamentos empíricos que justifiquen el hacer distinciones, emplea identificación, imitación y aprendizaje por observación como términos equivalentes para referirse a los cambios de conducta que resultan de la observación de modelos.

La semejanza percibida. Uno de los aspectos más importantes en que difieren los conceptos de imitación e identificación se refiere a la importancia que se atribuye al factor de la semejanza con el modelo que inicialmente experimenta el niño. Esta semejanza puede basarse en atributos físicos concretos como el largo del pelo, la ropa o en que ambos sean incluidos en una misma categoría como el ser hombres o católicos. Una vez que el niño aprende en que categoría se le ubica, actúa conforme a esa definición.

Janis (1969) fundamenta esta posición en el experimento de Kagan, Pearson y Welch quienes, después de entrenar a un grupo de niños a percibir semejanzas con un modelo, lograron cambiar su conducta impulsiva por una más reflexiva, y en un estudio de Rosenkranz quien obtuvo un incremento en las conductas de imitación en muchachos adolescentes cuando les hacía percibir mayor semejanza con el modelo. Esta percepción de semejanza también parece influir en los sentimientos de empatía para con el modelo y en el grado de atención que se presta a lo que éste dice o hace.

Cava y Raush (1952) encontraron que los adolescentes con menos áreas de conflicto tendieron a percibir más semejanzas con sus padres en intereses, actividades y rasgos. Para Kagan (1958), el sujeto imita para crear la semejanza percibida. Una vez adquirida la identificación el sujeto se comporta como si las metas del modelo fueran suyas y el afecto que de esto obtiene le ayuda a mantener la identificación.

Elkind (1978) considera que se justifica hacer la diferenciación entre imitación e identificación. La primera comienza en

la infancia y consiste en la repetición de gestos que observa el niño en el adulto, pero no puede adoptar el papel de otra persona, y de hecho esto no ocurre antes de la edad preescolar, periodo en el es capaz de ponerse en lugar de otra persona y apreciar cómo siente y piensa.

Por otro lado, supone que la identificación y la imitación también difieren en función del número de personas que toman como modelo. La identificación se da básicamente en el contexto de una relación cercana entre dos personas, en tanto que la imitación puede resultar de una percepción impersonal, sin importancia. Por consiguiente, el niño en edad pre-escolar se identifica casi exclusivamente con sus padres pero imita fácilmente a otras personas, compañeros, maestros, personajes de la televisión, etc.

Se ha encontrado que el primer tipo de modelamiento de la conducta está relacionado con calor afectivo y poder; los niños tienden a identificarse más con padres de tipo afectuoso que rechazantes y con los que son percibidos como más competentes para la solución de problemas cotidianos (Elkind, 1978).

Elkind también considera que, además de los anteriores, existen otros factores que favorecen la identificación del niño con sus padres. La semejanza existente entre ellos, ya sea que el niño perciba este parecido entre él y alguno de sus progenitores o que le sea señalado por algún adulto o que él mismo, conscientemente, imite algún aspecto del padre o de la madre favorece este tipo de identificación. Cuando el niño percibe con claridad cómo son los modelos se favorece la identificación; esto no ocurriría cuando las figuras están ausentes o cuando, aunque estén presentes, no dan al niño la oportunidad de que aprendan a conocerlos como personas.

Finalmente, la identificación también se facilitaría cuando los padres refuerzan, mediante aprobación, las actitudes o conductas del niño que implican el deseo de llegar a ser como ellos.

Para medir el grado de identificación con los padres se ha usado el grado de semejanza entre la descripción que un sujeto hace de sí mismo mediante un cuestionario y la descripción de sus padres a través de una prueba igual o semejante. Se ha empleado con la misma finalidad el grado de coincidencia en las calificaciones obtenidas por el sujeto en una autodescripción y en un inventario de personalidad y las de la persona que se considera que ha tomado como modelo. Finalmente, también se han usado como indicadores de identificación las calificaciones obtenidas en características de personalidad, pero evaluadas por uno o más observadores de los sujetos en estudio (Bandura, 1973).

Gray y Claus (1956) infieren la identificación de los hijos con los padres a partir de las respuestas de los sujetos a las Frases Incompletas de Rotter y a la prueba de Valores de Allport, según su propio punto de vista y de acuerdo a como creen que las contestarían sus padres. Con este procedimiento encontraron que las semejanzas reales y las percibidas son más significativas

para las mujeres e incluso se observó mayor semejanza entre las mujeres y sus padres. Sin embargo, estos resultados no se pueden considerar definitivos debido a que variaron dependiendo del método estadístico con que se analizaban los resultados (correlación convencional, la estadística D de Osgood y Suci y la de Cronbach y Gleser y el análisis de semejanzas y diferencias entre el padre percibido y el real).

Lazowick (1955) encontró con la Prueba del Diferencial Semántico de Osgood resultados opuestos a los anteriores; en los hombres se observaron identificaciones más fuertes que en las mujeres y una mayor semejanza semántica entre los sujetos de una misma familia.

Estos procedimientos han sido criticados por autores como Bronfenbrenner y Cronbach con argumentos psicométricos, pero Bandura piensa que, aún si se tuvieran procedimientos más ingeniosos para superar estos problemas, las medidas de semejanza percibida, como índices de identificación, de todas maneras tendrían serias limitaciones. Todo parecido entre padres e hijos en actitudes o comportamiento, no necesariamente representa el resultado de un modelamiento. Muchas semejanzas de conducta indudablemente resultan de enseñanza directa, exposición selectiva a determinados medios, experiencias y a la influencia de contingencias comunes a diferentes grupos culturales.

En la mayor parte de los casos la semejanza del comportamiento puede ser atribuida, en gran medida, a procesos de modelamiento. Pero el problema de identificar las fuentes de este comportamiento se complica por el hecho de que los niños son expuestos en forma repetida a diferentes modelos, incluyendo maestros, otros adultos cercanos a él, compañeros y un conjunto de modelos que observan fundamentalmente en la televisión y en las películas. Es, por consiguiente, extremadamente difícil de aceptar que los niños tienen exclusivamente como modelos a los padres (Bandura, 1973).

Identificación anaclítica. Se supone que la identificación anaclítica ocurre durante los primeros años de vida, cuando un adulto nutricia, usualmente la madre, con la que el niño establece un vínculo básico, retira sus gratificaciones de tipo afectivo (se ha empleado el término nutricia para referirse a la actitud del adulto que estimula el desarrollo o progreso psicológico del niño; también se define como nutrimento a la materia o causa del aumento, actividad o fuerza de una cosa en cualquier línea, especialmente en lo moral). La resultante amenaza de pérdida del amor motiva entonces al niño a interiorizar los atributos y conducta del progenitor.

Esta misma hipótesis ha sido reinterpretada y elaborada por Mowrer y Sears para ser estudiada de manera empírica. Consideran que la relación afectiva entre el niño y el modelo es básica para que el niño adopte el comportamiento de éste. De acuerdo con Mowrer, cuando la madre es el mediador de las gratificaciones básicas del niño, su comportamiento adquiere gradualmente las

características de un reforzador secundario debido a su repetida asociación por contigüidad con las experiencias de recompensa.

Sobre esta base de generalización del estímulo, las respuestas que se asemejan a las de la madre generan efectos reforzadores positivos, cuando las ejecuta el niño, proporcionales a su grado de semejanza. Posteriormente, el niño puede recompensarse a sí mismo cuando el progenitor esté ausente o retire sus atenciones, simplemente mediante la reproducción de su comportamiento que ha sido valorado positivamente (Bandura, 1973).

Sears (1963), por otro lado, también considera que es una condición necesaria para la identificación una relación nutricia entre el niño y el adulto que lo atiende. A través de esta relación básica, el niño aprende a querer y a valorar las conductas maternas que han acompañado sus experiencias de recompensa y así, para el final de su primer año de vida ya ha adquirido un motivo de dependencia. Sin embargo, por necesidades sociales y la de desarrollar la independencia del niño, el progenitor empieza a disminuir esta actitud nutricia. La consiguiente frustración de su necesidad de dependencia lleva al niño a representar papeles como un medio de recuperar la relación perdida. El niño, así, mediante la imitación o la representación de las conductas maternas que tienen un valor de recompensa condicionada, se asegura autorrecompensas.

El estudio de Sears (1963) sugiere que el grado de identificación con el padre se relaciona con las expresiones de afecto de este hacia el niño. Esta hipótesis fue confirmada por Payne y Mussen: en la medida que los hijos percibían a su padre afectuoso, cooperador y amable había mayor percepción de semejanza y respondían a las pruebas de actitudes y de personalidad en forma parecida a sus padres. Los resultados de estos estudios han sido considerados como apoyo de la hipótesis de la identificación anaclítica. Aunque no haya indicios aparentes de amenaza a la pérdida de amor, se piensa que es más factible que un padre afectuoso use como método disciplinario el retiro del amor y que un niño tema más perder el amor de un progenitor de este tipo.

En situaciones naturales, la conducta nutricia puede ejercer sus efectos en el modelamiento a través de otros medios diferentes al del autorreforzamiento. Los padres cálidos y afectuosos tienen más probabilidad de acercarse a sus hijos dándoles así oportunidades de observar y de aprender su manera de comportarse. Mas aún, esta forma de influencia es típicamente bidireccional, los niños que manifiestan los valores de los padres y emulan su conducta tienden a incrementar su afecto y el contacto personal con ellos.

Por ejemplo, Bandura y Huston confirmaron en un estudio realizado en 1961 que la actitud afectuosa y cálida de un modelo, comparada con la fría y distante de otro, facilitaba no sólo la imitación de conductas específicas sino una gama más amplia de su

conducta, la verbal en este caso. Sin embargo, probablemente el hecho de que la conducta motora se encuentra más desarrollada que la verbal en esta edad, explicaría porqué los niños imitaron más el primer tipo de conducta y la agresiva. Los autores no aceptan como explicación un proceso de identificación con el agresor pues consideran que la simple observación de la conducta agresiva, independientemente de la cualidad de la relación con el modelo, es suficiente para que se de la imitación.

El problema se complica más cuando un alto grado de nutrienda puede, de hecho, disminuir la identificación, según el tipo de conducta que se esté transmitiendo. Sería el caso, por ejemplo, de los niños que adoptan estándares elevados de logro que resultan en autoevaluaciones negativas con negación de recompensas. Un fenómeno de recompensa importante, pero ignorado, es el que se da cuando una persona establece un estándar de lo que considera una ejecución importante y se recompensa a sí mismo cuando alcanza dicho estándar autoimpuesto, pero que cae en la autocrítica y el autocastigo cuando no logra esa norma prescrita.

Sin embargo, Bandura y Walters suponen que los niños están más inclinados a rechazar como modelos a las personas que se imponen a sí mismas estándares muy elevados. Para investigar si se pueden equilibrar estos procesos de rechazo realizaron un experimento con un modelo adulto que manifestaba este tipo de normas elevadas y era a su vez elogiado por esta conducta. Con otros grupos de niños, el modelo asumía una actitud no nutrienda o no recibía reconocimiento social por sus altos estándares; la mitad de estos niños también observó a un compañero manifestando bajos estándares de comportamiento. Los resultados indicaron que el niño que había interactuado con el modelo nutrienda se inclinaba más a aceptar los estándares bajos de los compañeros, lo que se interpretó de la siguiente manera: la situación de recompensa con el modelo adulto llevaba al niño a condiciones de autogratiación.

Es importante notar, agrega Bandura (1969), que todas estas afirmaciones han resultado de experimentos llevados a cabo en situaciones en las que participan sólo grupos de dos personas y que la introducción de cualquier variable adicional puede dar como resultado cambios importantes en las relaciones funcionales. De hecho, los niños varones que fueron objeto de un tratamiento generoso por parte de un modelo femenino, tendieron a favorecer al personaje masculino ignorado como objeto de imitación. Entrevistas posteriores al experimento, revelaron que estos niños se habían comportado de esta manera porque sintieron simpatía por el modelo ignorado. Y, cuando los niños imitaron el comportamiento del modelo reforzador fue cuando percibían que tanto el modelo nutrienda como el otro adulto, no entraban en una relación de competencia. En resumen, la teoría anaclítica de la identificación que estima que la nutrienda promueve el modelamiento, podría ser válida sólo en ciertas condiciones.

Como en el caso de la semejanza percibida la mayor parte de las dificultades metodológicas surgen de la imposibilidad de establecer cuál es el origen de las respuestas del niño o demostrar que, en realidad, son producto de un proceso de modelamiento. Parece evidente que el comportamiento de identificación no tuviera propiedades intrínsecas que sirvan para definirlo, y en consecuencia, no puede ser identificado o válidamente medido si se hace en forma independiente de las personas que toma como modelo.

El origen específico de la conducta social se hace todavía más difícil de evaluar por el hecho de que, una vez que se han adquirido respuestas mediante la observación, éstas pueden ser posteriormente evocadas por una variedad de modelos y de clases de situaciones apropiadas. Cuando existe una homogeneidad considerable en el comportamiento manifestado por modelos sociales, no existen medios confiables para determinar si una pauta de comportamiento en concreto se adoptó originalmente de los padres, compañeros, maestros, otros adultos o incluso de personajes observados en los medios masivos de comunicación como la televisión.

12.2.2 Aprendizaje mediante observación

Las teorías tradicionales de la identificación, dice Bandura (1973), han dedicado gran parte de su atención al estudio de las condiciones familiares que influyen en la ejecución de la respuesta, pero raramente han podido especificar cuáles son los mecanismos de aprendizaje básicos, mediante los que se adquieren pautas de respuesta al observar el comportamiento de los modelos. Considera que una teoría que explique adecuadamente la identificación debe especificar las variables que regulan la adquisición de la respuesta mediante observación, los factores que influyen en su retención a largo plazo y las condiciones que afectan la reproducción de los estímulos observados en el modelo.

Desde el punto de vista de la teoría propuesta por Bandura, la contigüidad de los estímulos es una condición necesaria para la adquisición y la ejecución de las pautas modeladas de comportamiento. Los fenómenos de modelamiento, de hecho, involucran interacciones muy complejas de numerosos subprocesos, cada uno de los cuales constituye un conjunto de variables. Una teoría completa de identificación debe, por consiguiente, tomar en cuenta estos diferentes subsistemas que controlan el fenómeno.

Bandura (1961) define la identificación en términos de aprendizaje incidental, es decir, del tipo de aprendizaje que tiene lugar en ausencia de una situación creada intencionalmente para que se dé el aprendizaje de la conducta en cuestión. En un estudio que realizó con 36 niños y 36 niñas de 37 a 69 meses, estos mostraron modelos de conducta agresiva y no agresiva en el mismo y en diferente sexo.

Los niños que observaron al modelo de conducta agresiva

imitaron sus respuestas agresivas con una frecuencia significativamente mayor que la imitación que hicieron los niños del grupo del modelo no agresivo y los del grupo control. Se observó, además, que los del primer grupo eran menos inhibidos en su conducta que los niños del grupo que observaron al modelo no agresivo. El sexo del modelo también influyó en los resultados, de manera que los niños que observaron al modelo de sexo masculino manifestaron más conductas agresivas que las niñas, especialmente cuando el comportamiento implicado se parecía más al estereotipo masculino (Bandura, Ross y Ross, 1961).

Uno de los aspectos más importantes del aprendizaje social y que a juicio de Bandura (1973) ha sido prácticamente ignorado en los estudios sobre la identificación, se refiere a la retención a largo plazo de las respuestas observadas durante periodos prolongados de tiempo, incluso hasta alcanzar la edad o el status social en que estas respuestas se consideran más apropiadas.

Entre los factores que pueden influir en este proceso de retención se encuentran la práctica abierta o encubierta de la respuesta. De acuerdo con Bandura, Maccoby sostiene que la práctica encubierta de conductas observadas en el modelo puede explicar el proceso de identificación. Según esta teoría, las metas de crianza y el tipo de cuidados que el adulto da al niño, requiere de conductas recíprocas y explícitas por parte de los padres y de los hijos. Consecuentemente, en esta interacción recíproca, ambas partes aprenden, anticipan y practican en forma encubierta las respuestas que los caracterizan.

Esta especie de actuación de papeles en la fantasía se ve influida por la frecuencia y el grado de intimidad de la interacción social y por el grado de poder que el modelo tiene sobre lo que el niño desea.

En esta teoría la actuación de papeles cumple una función defensiva, ya que el observador puede imaginar diferentes cursos de acción y anticipar, con tanta precisión como sea posible, las probables respuestas del modelo a sus anticipaciones. Además, se tiende a prestar más atención y a repetir más la conducta de modelos percibidos como poderosos debido a que ésta tienen mayor valor utilitario.

Cuando el comportamiento se ha codificado en símbolos que pueden tomar diferentes formas, por ejemplo, la representación de hechos en imágenes vividas, el traducir secuencias de acción en sistemas verbales abreviados o el agrupar pautas que conforman los elementos de unidades mejor integradas, facilita la retención a largo plazo.

La utilización de las representaciones simbólicas mencionadas en forma de contenidos verbales y de imaginación sirve de guía a la ejecución abierta de la respuesta; el proceso sería parecido al que se da cuando se siguen una serie de instrucciones para llegar a una secuencia de respuestas nuevas, sólo que, en este caso, la reproducción de la conducta resultado del modelamiento,

se controla mediante las representaciones simbólicas de los estímulos ausentes.

Los resultados del modelamiento se logran con mayor facilidad cuando el nuevo comportamiento involucra básicamente la síntesis de elementos de conductas previamente adquiridas. Cuando el observador carece de los componentes necesarios, probablemente sólo reproducirá en forma parcial el comportamiento del modelo; en estos casos, los elementos se establecen a través de la observación del modelo y después en forma progresiva, por imitación, se van adquiriendo los elementos más complejos. En el caso de los niños puede ocurrir que un modelo les produzca poco impacto. Esta ausencia de reacción puede deberse a falta de atención, a dificultad para observar adecuadamente a los modelos o a que, a veces, los niños tienen un repertorio de respuestas muy reducido y, por consiguiente, no disponen de los elementos requeridos para reproducir un determinado tipo de respuesta. En estas circunstancias, además del modelamiento gradual, se sugiere el uso de incentivos con poder para favorecer la atención y para activar la ejecución de respuestas adquiridas como resultado de la exposición al modelo.

Existen otros factores que impiden la reproducción de la conducta, como limitaciones físicas en el caso en que éstas supongan una destreza motora específica, o a la conducta del modelo, esta a su vez, regida por procesos no observables y, por consiguiente, no percibibles por el observador como ocurre con la vocalización de un cantante de ópera (Bandura, 1973).

12.3 Consecuencias de la identificación

De manera inevitable, el ser humano tiene que enfrentarse a presiones que lo orillan a desviarse de lo establecido por la sociedad; estas presiones provienen de grupos o circunstancias externas o bien se originan en sus propias necesidades o deseos. ¿De qué depende que una persona resista la tentación de transgredir una norma cuando se enfrenta a alguna de estas presiones? ¿Cómo resuelve los conflictos que se dan entre las necesidades internas y las presiones externas?

Muchos autores piensan que la mayoría de las personas no perciben todas las normas como una presión externa a la que deben someterse; es cierto que, originalmente, estas se ven como algo externo y hasta opuesto a los deseos, pero, eventualmente, se convierten en parte del sistema motivacional del individuo, que orienta su conducta en ausencia de la autoridad externa.

12.3.1 Conciencia moral

Se han atribuido al proceso de identificación diferentes consecuencias en la conducta: la internalización de las normas y de los valores morales, y con ello el control interno de la conducta, el desarrollo de la conciencia moral y la culpa, la

autocrítica, los intentos de reparar daños cometidos, el altruismo, etc.

Dado que los resultados de un proceso no pueden desligarse de dicho proceso, encontramos que así como no existe una sola teoría de la identificación tampoco se ha dado la misma explicación a las conductas mencionadas e inclusive, en ocasiones, el mismo tipo de conducta se interpreta de diversas formas.

A partir de Freud un gran número de autores han aceptado que el proceso de identificación desempeña un papel importante en el desarrollo de la conciencia moral. Cuando el niño hace suyas las valoraciones que sus padres hacen de su conducta, está haciendo suyas también las normas y los valores que prevalecen en su cultura.

Este supuesto se basa en la teoría de Freud acerca de la formación del super yo, que mantiene que este termina de formarse básicamente hacia el final de la fase edípica, alrededor de los 4 ó 5 años de edad. Según Argyle (1964), Freud afirmó, en su teoría del duelo, que el objeto de elección perdido se introyecta de manera que algunas de sus partes se copian o se adscriben al yo. Además, esta introyección no sólo se funde con el yo y produce una modificación del comportamiento, sino que forma un subsistema de la personalidad, el super yo, que reacciona a la conducta del niño de manera semejante a como los padres lo hicieron.

Argyle formula su teoría de la siguiente manera: "...cuando una persona A se relaciona con una persona B en una posición de autoridad, A aprenderá las reacciones de B ante el comportamiento de A. Supongamos que este aprendizaje forma un precipitado aparte en la personalidad de A, un conjunto de anticipaciones a las reacciones de B. Los sentimientos de culpa serán las introyecciones del retiro de amor o de aprobación de B; la autoagresión será la introyección del castigo de B. Los estándares internalizados del super yo estarán basados en los estándares que B impone al comportamiento de A" (Argyle, p.391).

Pero, dice el autor, aún no se ha establecido bajo qué condiciones se da la introyección, aunque se tienen resultados de algunas investigaciones al respecto. Por ejemplo, casos de niños de 2 años que repiten las ordenes de los padres, imitando la voz, cuando se enfrentan a la tentación de desobedecer una norma, los de los sujetos que adoptan las percepciones que otros tienen de ellos y los que se refieren al origen de la culpa y la autoagresión basados en la hipótesis de que los métodos disciplinarios que involucran retiro del amor, resultan en sentimientos de culpa y los castigos físicos en autoagresión. El primer caso estaría relacionado con la hipótesis de la introyección si se acepta que la culpa se relaciona con el temor al retiro del amor o a la desaprobación.

Argyle propone que la introyección es una forma de aprendizaje con las siguientes características:

a) Resulta de la adquisición de tendencias de respuesta que, en cierto grado, están en conflicto con otras partes de la

personalidad. Existen pruebas de que, por lo menos durante los dos primeros años, las nuevas percepciones sólo se aceptan parcialmente y coexisten con otras.

b) Cuando se da la introyección, tiene lugar una internalización de las respuestas involucradas, de manera que estas se manifiestan no sólo en presencia de la persona que fue la fuente original de la influencia sino que se generalizan a otras situaciones. Las personas que no desarrollan la conciencia moral de esta manera serían aquellas más orientadas al exterior o cuyo control depende más de la vergüenza que de la culpa.

c) Los efectos de la introyección parecen ser permanentes y no decaer con el tiempo.

Argyle sugiere como condiciones para que se dé la introyección la disciplina estricta y una relación de afecto con los padres. Refiere como fundamento de este supuesto los resultados que obtuvo en 1962, consistentes en una correlación significativa entre la motivación de logro y el grado de exigencia de los padres cuando había con estos una identificación y una relación cálida. La importancia de esta relación, dice, también ha sido demostrada en los estudios que Sears hizo en 1957. También sugiere que, además del sexo del progenitor, la edad puede ser otro factor de influencia en la identificación, pero no establece cuál sería la edad límite en la que las exigencias de los padres dejarían de ser introyectadas.

La introyección se ha explicado también por medio de otros procesos como el condicionamiento aversivo, la identificación con el agresor y el aprendizaje de reacciones a sí mismo. Argyle no está de acuerdo con la explicación del condicionamiento aversivo de Eysenck, debido, dice, a que existen pruebas de que el castigo físico, a veces, produce los efectos contrarios y a que los programas de castigo no han podido emplearse para explicar los que él define como introyección.

En cuanto a la teoría de la identificación de Sears, Whiting y Child, que postulan que el niño se identifica con sus padres e imita su conducta, que es reforzado mediante la aprobación de esta imitación y que la conducta imitada reproduce acciones de afecto y aprobación de los padres aún en su ausencia, Argyle argumenta que así no se explica cómo se aprenden los aspectos críticos y punitivos del super yo. En cambio, encuentra coherente con su propia postura el que se haya encontrado una relación entre identificación y los métodos de disciplina basados en el amor y que la relación de dependencia con los padres es un antecedente en la formación de la conciencia moral, aunque ésta relación es más acentuada para los niños que para las niñas. Sin embargo, no siempre se ha probado esta relación entre conciencia moral en términos de la secuencia amor-culpa y la identificación con los padres.

En cuanto a la identificación defensiva con el agresor, los datos sugieren que ésta se da en algunos casos y bajo ciertas condiciones. Además, no siempre se ha establecido la relación

entre introyección e identificación y, por otro lado, la identificación con el agresor no es útil para explicar los orígenes de la culpa.

Ausubel (1977) llama conciencia a la organización emocional y cognoscitiva de los valores morales de un individuo y los procesos psicológicos en los que esta organización se basa. Presupone la internalización de los valores morales, la aceptación de un sentido de obligación y responsabilidad y la capacidad de hacer juicios morales.

Para este autor, un requisito para el funcionamiento de la conciencia es la capacidad para anticipar las consecuencias de la conducta y para ejercer un control inhibitorio de forma que estas consecuencias anticipadas se integren a la obligación percibida. Cuando la conducta no se controla de acuerdo con esta obligación moral, se presenta la culpa, que puede ser considerada como una autoevaluación negativa. Es una respuesta compuesta de sentimientos de culpa, disgusto consigo mismo, autodesprecio, remordimiento y diferentes manifestaciones somáticas.

Debido a que la culpa es un sentimiento displacentero, su evitación es una fuerza motivadora que hace que la persona se comporte de acuerdo con las obligaciones morales. La culpa no puede ser experimentada si no se ha adquirido la capacidad de apreciar en forma realista las intenciones subyacentes en la conducta moral. Se requiere, pues, el desarrollo de una capacidad de autocrítica.

Como cualquier aspecto de la personalidad, la conciencia sufre cambios con el desarrollo bajo la influencia de factores como la relación padres-hijos, las expectativas sociales, la capacidad perceptual, la organización cognoscitiva y la maduración y ella, a su vez, influye en otros aspectos del desarrollo del yo. El desarrollo intelectual, por ejemplo, influye en los valores morales y agudiza la autocrítica (Ausubel, 1977).

En la adolescencia disminuye la necesidad de lealtad a los padres y surgen otras necesidades relacionadas con la realización personal; en cierta forma, el adolescente se libera de las enseñanzas dogmáticas y cambia las bases sobre las que acepta los valores morales. Sin embargo, la continuidad en la estructura moral de las sociedades se mantiene por la tendencia a adherirse a los valores de la clase social a la que pertenece. Así, el adolescente empieza a percibir los valores de los padres como variantes de normas subculturales; al crecer, los valores se ven más como característicos de la cultura y menos como de los padres, especialmente durante el periodo universitario.

La semejanza de valores entre padres e hijos, se debe, para muchos autores, más que al proceso de socialización, a enseñanzas o modelos característicos de culturas semejantes. Existen, sin embargo, pocas investigaciones relacionadas con las semejanzas y diferencias de valores entre padres e hijos.

Ausubel no está de acuerdo con la idea de que la vergüenza y

la culpa sean excluyentes e incompatibles. La vergüenza, dice, forma parte de toda reacción de culpa, aunque existen independientemente de ésta algunos tipos de vergüenza. La culpa se refiere a la autoevaluación negativa que surge del reconocimiento de haber violado una obligación moral internalizada (Ausubel, 1977; Janis, 1969). La vergüenza, sin embargo, se puede dar en cualquier situación que involucre autodepreciación frente al grupo, aunque no se haya violado una norma moral; se experimenta cuando se anticipa la desaprobación de otra u otras personas cuando se viola una regla. La culpa, en cambio, se da cuando se anticipan los reproches de la propia conciencia al transgredir una norma que el individuo ha interiorizado (Janis, 1969).

También se ha mantenido que para que la identificación contribuya a la internalización moral se requiere que se adopten estados internos de los padres como la culpa. Para que esto ocurra el progenitor debe hacer y comunicar autoevaluaciones y autocríticas; el niño debe tener el desarrollo cognoscitivo suficiente para entender estas evaluaciones y ponerse en el lugar del otro; y los motivos de identificación deben superar a la necesidad de evitar estados displacenteros y deben de asociarse a una perspectiva de autocrítica.

Diferencias sexuales en el desarrollo de la conciencia moral. La mayor parte de las teorías del desarrollo de la conciencia moral derivan del concepto psicoanalítico de identificación o del aprendizaje social. Según Freud, (Hoffman, 1977) las niñas, debido a diferencias anatómicas, no se ven compelidas a resolver el conflicto edípico tan rápida y dramáticamente como los niños y, por consiguiente, no se identifican en forma tan completa, lo que resultaría en una identificación de normas menor.

Grinder y Mc Michael (1963) estudiaron la influencia del sexo en niños americanos de clase media alta y en niños de Samoa pertenecientes a la clase obrera. El grado de conciencia se clasificó en remordimiento, confesión y restitución y conforme a estas categorías, encontraron que los niños samoanos tienen un menor grado de conciencia que los americanos, pero no encontraron diferencias entre los sexos.

Peretti (1969) hizo un estudio con alumnos de una universidad pública y otra privada. Definió internalización de normas morales como grado de culpa que los sujetos dicen sentir cuando consideran ciertas conductas de índole moral. Independientemente de sus antecedentes, hombres y mujeres tendieron a elegir las mismas actividades que consideraron fuente de culpa, aunque las mujeres tendieron a sentirse más culpables y los estudiantes de la universidad pública están en general, menos conscientes de las consideraciones morales.

Los resultados que obtuvo Hoffman (1975) indican que se da más la culpa en las niñas y el miedo en los niños. Las mujeres asocian más frecuentemente las transgresiones morales a la culpa, aunque ésta, cuando son más pequeñas, es de naturaleza más

transitoria. En cambio los hombres manifiestan un nivel de culpa más estable en diferentes edades. Para Hoffman la interpretación de estos resultados lleva a una interrogante: ¿expresan las madres más afecto a las niñas, mayor disciplina inductiva y menor uso del poder? El hecho de que todos los sujetos varones de su estudio fueran primogénitos afecta los resultados?

Como se observó en los estudios donde se comparaba el grado de desarrollo del juicio moral de los hombres con el de las mujeres, también se encuentran contradicciones cuando el objeto de comparación es la culpa o la conciencia moral. Lo menos que se puede concluir es que desde la época en Freud consideró que las mujeres tenían menor sentido ético que los hombres y aconsejó: "si quereis saber más sobre la femineidad podéis consultar a vuestra propia experiencia de la vida o preguntar a los poetas, o esperar a que la ciencia pueda procuraros informes más profundos y coherentes" (Freud, 1948). poca coherencia se ha logrado y mucho es lo que se ignora acerca de la psicología de la mujer.

12.3.2 Internalización de las normas.

Aronfreed (1964) considera que hay poca razón para pensar que la internalización se relaciona en forma importante con el tipo de cuidado o tratamiento que recibió el sujeto cuando pequeño o debido a entrenamientos tales como el destete o el control de esfínteres. Sin embargo, existen pruebas de que los procesos de aprendizaje subyacentes a la internalización podían depender, en cierto grado, del afecto y el calor existentes en el proceso de crianza del niño.

Esta relación entre el control interno de la conducta y el afecto recibido de los padres parece tener una relación con el punto de vista originalmente planteado por Freud, quien consideró que la motivación para reducir las propiedades del objeto amado constituye un sistema más importante para la identificación del niño con sus padres, aunque Freud, de hecho, insistía más en los aspectos punitivos y de amenaza de los padres como una fuente más importante para el desarrollo de la conciencia moral del niño.

El aprendizaje de las reacciones ante la propia conducta, de acuerdo a la teoría del aprendizaje social, puede darse mediante reestructuración cognoscitiva, recompensa y evitación. En este último caso, los niños aprenden a terminar la ansiedad al anticipar el castigo. De esta manera, la internalización de las normas podría ocurrir, no cuando el niño se identificara con el progenitor, sino cuando estuviera abierto a su influencia, como es el caso en la relación de dependencia y afecto (Aronfreed, 1964).

Se ha supuesto también que el poder asumir el papel de otra persona y la intensidad de la relación afectiva, como la que suele darse entre padres e hijos, facilita el que se adopten sus normas y valores.

Aronfreed (1964), sin embargo, señala que en algunos estudios

se observaron limitaciones en el punto de vista de la magnitud del afecto paterno como un determinante del control interno de la conducta. En muchas investigaciones no se ha encontrado, de manera constante, una asociación entre el nutrimento que proveen los padres y los diferentes índices del control interno de la conducta. Algunos de estos estudios indican que también los padres muy afectivos pueden tener niños con menor responsabilidad y tendencia a ser deshonestos.

Se acepta, sin embargo, que para lograr un control interno de la conducta, es necesaria una relación de apego a una figura afectuosa. Mas allá de este requerimiento mínimo, la internalización no puede ser considerada como una función generalizada y continúa del afecto de los padres.

Las consecuencias de la privación del afecto pueden explicar, más claramente, la ausencia de internalización de las normas. El afecto de los padres es un factor determinante de su poder de recompensa o de castigo; si de manera general, han sido poco afectuosos o indiscriminadamente punitivos, existen pocas bases para que tengan éxito en el control de la conducta del niño. Tampoco pueden, por la misma razón, emplear con éxito el retiro de su afecto como medio de controlar la conducta.

El elemento castigo, puede ser insignificante si el niño se ha llegado a adaptar a un nivel muy alto de estimulación aversiva de sus padres. El castigo entonces, no induce una ansiedad lo suficientemente discriminadora como para motivar la internalización. La imposibilidad de usar el retiro del afecto como un medio de castigo también podría, además, orientar al niño hacia otros componentes de castigo, tales como el dolor físico o el ataque verbal, los cuales parecen favorecer menos que el niño se vuelva independiente de la supervisión externa o de la amenaza.

Para Aronfreed (1964), la internalización de los diferentes productos de la socialización puede atribuirse a una gran variedad de contingencias y parámetros de aprendizaje, entre los cuales, el afecto sólo constituiría uno de los determinantes que induce cambios en el estado afectivo del niño.

12.3.3 Autocrítica.

Aronfreed no está de acuerdo con los autores que consideran que el niño adquiere originalmente la autocrítica por medio del entrenamiento directo debido a que este resulta útil para recuperar el afecto de los padres. El aprendizaje de la autocrítica, a su juicio, mas bien reside en el aprendizaje aversivo de la conducta imitativa del niño y no en la generalización del control positivo que pueden ejercer los modelos afectuosos. Esto, sin embargo, no quiere decir que el afecto de los padres no influya en que el niño reproduzca su conducta de crítica o de castigo, sino que éste imitará el castigo del modelo sólo en la medida en que las contingencias de

aprendizaje aversivo permitan que esta conducta adquiriera un valor intrínseco de representación y que la conducta nutricia pueda influir en la imitación afectando el aprendizaje aversivo.

Los experimentos de Grusec y de Mischel y Grusec, añade Aronfreed (1964), sugieren que la actitud nutricia de un modelo puede facilitar el aprendizaje de la autocrítica cuando ésta coincide temporalmente con la disminución de la ansiedad del niño. Esta facilitación dependerá del grado de influencia que el afecto pueda tener en la importancia del castigo o en su capacidad para promover ansiedad.

El mismo encontró que las repuestas de autocrítica ocurrieron más frecuentemente cuando se dieron explicaciones explícitas y que este efecto no dependió de la actitud mencionada del modelo lo que indica que sólo fue necesario que el castigo se acompañara de información verbal (Aronfreed, 1963b).

Las respuestas de autocrítica pueden manifestarse en diferentes formas, como la confesión, excusas, reparación y promesas de cambiar el comportamiento futuro. Pocas veces se ha podido demostrar que estas respuestas estén asociadas a la culpa, ya que la mayoría de ellas se dan sin que se utilice en forma explícita un juicio moral; aun más, en numerosas ocasiones se asocian a la percepción de las consecuencias externas de la violación de las normas (Aronfreed, 1963a).

Los estudios a que se refiere el autor toman en cuenta respuestas internalizadas, es decir, respuestas que ocurren sin que se haya observado la transgresión o amenaza de castigo y, sin embargo, no se dan pruebas de que estas respuestas representen la expresión de una reacción más básica. Por el contrario, más bien se debían a diferentes condiciones de reforzamiento social relacionadas con el status socioeconómico, el sexo y el papel del niño y en menor grado, a los métodos disciplinarios maternos.

Aronfreed (1963a), hizo dos experimentos para evaluar la influencia de diferentes condiciones de reforzamiento en dos tipos de repuesta moral. La primera consistía en el grado de estructura cognoscitiva que se daba a los niños, consistente en la manifestación explícita de normas respecto a una acción agresiva y la segunda, en el grado de control que se daba al niño en la evaluación y castigo por la violación de la norma. Las respuestas morales se definieron como respuesta de autocrítica y de reparación de daño. Encontró que las repuestas de autocrítica se relacionaban de manera significativa con el grado de estructura cognoscitiva que se daba a los niños durante el entrenamiento, en tanto que las respuestas de reparación dependían más de quien controlaba el castigo, el sujeto o el experimentador; para el autor, ambas instancias constituyen variedades de reforzamiento social y no de conciencia moral o de super yo. Reconoce, sin embargo, tres limitaciones: no pudo apreciar el grado de internalización de la respuesta, pues el experimentador tuvo que observar directamente a los niños; no se pudieron evaluar con precisión los efectos del castigo porque

involucraban privación y desaprobación y, por último, no pueden desligarse los efectos de la situación experimental de las experiencias previas de los niños, de manera que la generalización puede haber inducido sus respuestas morales.

Aunque los estudios de juicio moral estrictamente no caen bajo el rubro de autocritica, se incluyen en esta sección porque fueron realizados con la perspectiva del aprendizaje social y porque de alguna manera el juicio moral se relaciona con una forma de pensamiento crítico.

Basándose en los mismos conceptos del aprendizaje social, Bandura y Mc Donald (1963) trataron de demostrar que los estadios de juicio moral no dependen tanto de la edad como lo propuso Piaget, de modo que la orientación moral de los niños puede ser modificada e invertida mediante el empleo de reforzamientos provistos por modelos apropiados. Con esta hipótesis en mente expusieron a un grupo de niños a modelos que expresaban juicios contrarios a los suyos y les recompensaban la adopción de dichas respuestas; otro grupo observó a los modelos sin recibir reforzamiento y el tercer grupo, no observó ningún modelo pero recibió reforzamientos cada vez que hacía evaluaciones contrarias a las propias.

Los resultados sugirieron a los autores que la moralidad subjetiva aumenta con la edad, como afirma Piaget, pero que los dos niveles, el de la moralidad subjetiva y el de la moralidad objetiva pueden coexistir simultáneamente. Encontraron también que los procedimientos operantes no son efectivos cuando las tendencias de respuesta son muy dominantes y que la combinación de modelamiento y reforzador no es más efectiva que el modelamiento por sí solo. Esto podría deberse, según los autores, a que la simple exposición al modelo cambió la respuesta y, por consiguiente, el reforzamiento ya no podía incrementarla y a que el proceso de adquisición de la respuesta se basa en la contigüidad de los estímulos y el reforzamiento se relaciona fundamentalmente con la ejecución y, a que, además, se hubieran requerido incentivos con mas fuerza.

Para Walker y Richards (1976) resulta claro, en cambio, que los juicios morales de los niños pueden influirse, por lo menos durante periodos cortos de tiempo. La orientación de sus respuestas aumentó de acuerdo a la de los modelos, aún en su ausencia, y lo mismo ocurrió cuando se trató de respuestas características de la dirección contraria a la del desarrollo.

12.3.4 Resistencia a la tentación.

Cuando el individuo se conduce de manera que puede resistir las presiones de sus propios deseos aun en ausencia de la supervisión de una autoridad visible o aparente, se supone que ha internalizado las normas sociales; con frecuencia se designa a este proceso con los términos de internalización moral. Hoffman (1970) piensa que esta capacidad de resistir la tentación podría

ser un índice de fuerza del yo más apropiado que el de la presencia de sentimientos de culpa, que, tradicionalmente, se ha considerado como el efecto subsecuente a la infracción de una norma interiorizada.

Burton, Maccoby y AllinSmith (1961) investigaron la relación entre el tipo de disciplina usado por la madre y la resistencia a la tentación, en una situación experimental en la que el niño podía hacer trampa en un juego, seguro de no ser sorprendido. Partieron del supuesto de que el niño se adhiere a las normas de los padres como resultado de la identificación con ellos. Estiman que la identificación resulta del deseo de reproducir internamente gratificaciones que provienen del objeto amoroso y del deseo de controlar, neutralizar o protegerse de un objeto temido, amenazante o poderoso. Ambos orígenes de la identificación tendrían como motivo común la envidia del objeto que tiene el control.

Los sujetos fueron 77 niños y niñas de 4 años. La disciplina de la madre se evaluó con un cuestionario integrado con preguntas abiertas, y la resistencia a la tentación se midió según la obediencia del niño a las reglas durante un juego. Se obtuvo además un indicador de conciencia moral a partir de la información que las madres de los niños dieron respecto a las reacciones de niño cuando se portaba mal.

Los procedimientos de crianza se subdividieron en varias categorías. En una de ellas, permisividad-severidad, no se encontró una relación simple con la resistencia a la tentación. Incluía medidas en el nivel de actividad de los niños, severidad en el destete, control de esfínteres, castigo físico y uso poco frecuente del razonamiento como método disciplinario. Se relacionaron significativamente con la resistencia a la tentación, fundamentalmente en el caso de los niños, otro grupo de variables: explicaciones acerca de los aspectos sexuales, permisividad respecto a los hábitos de limpieza y amenaza de retiro del amor como método disciplinario.

El primer grupo de variables, que sugiere severidad, parece ser más importante durante la etapa inicial del desarrollo del niño. El grupo que refleja actitudes más permisivas parece requerir, en cambio, un mejor desarrollo cognoscitivo. La posibilidad de generalizar esta interpretación se ve limitada, sin embargo, por el hecho de que las actitudes de permisividad se relacionaron con la resistencia a la tentación sólo en el grupo de los niños.

Una atmósfera familiar cálida y afectiva se relacionó significativamente con la obediencia a las normas en los niños y con la trampa en las niñas, lo que se interpretó como debido a una mayor sensibilidad al castigo en el sexo femenino.

Los resultados negativos encontrados respecto a la resistencia a la tentación y la culpa hacen pensar a los autores que estos dos fenómenos deben de estudiarse separadamente y no como indicadores de internalización de las normas.

Sears, Rau y Alpert (1963) tampoco encontraron pruebas de la existencia de una relación entre sus medidas de culpa (evitación de remordimiento y pérdida de auto-estima) y la resistencia a la tentación, por lo que sugieren tener más precaución en la interpretación de los datos obtenidos básica o exclusivamente a partir de fantasías como índices de culpa o control interno.

Para Sears, la resistencia a la tentación está estrechamente relacionada en ambos sexos con la falta de agresividad y piensa que pueda representar un índice de control de impulsos. De este mismo estudio, infiere que el control interno en los niños está más relacionado con la atención y proximidad del padre y con el entrenamiento moral, en tanto que en las niñas se ve más influido por niveles altos de exigencia de las madres. Las reacciones de culpa (confesión y reacciones emocionales) también revelan diferencias en relación con los sexos e interacción con los padres. Las reacciones emocionales más intensas se dieron en los niños con madres más frías y restrictivas y padres no punitivos pero autoritarios; en el caso de las niñas, se observó, además, una influencia mayor del padre. Sears concluye que sus datos sugieren, como proceso mediador en el desarrollo de la conciencia, identificaciones de tipo defensivo.

Es importante señalar que los niños del estudio de Sears (1963) tenían 4 años por lo que resultaba prematuro esperar respuestas de culpa.

Medinus (1967), en cambio, no comprobó la hipótesis de que los niños que se identifican más con el progenitor de su mismo sexo muestran un mayor desarrollo de la conciencia moral definida como resistencia a la tentación. En esta investigación, la identificación se midió con una prueba de diferencial semántico y la resistencia a la tentación con el juego de la pistola de Grinder.

Otro enfoque empleado para estudiar la resistencia a la tentación consiste en tomar en cuenta los factores cognoscitivos y motivacionales que influyen en la capacidad de posponer la satisfacción de deseos. Cuando se ha estudiado la influencia de la imaginación en el control interno de la conducta también se observan contradicciones. Singer (1974), por ejemplo, ha encontrado una relación positiva entre imaginación y fantasía y la capacidad para aplazar la satisfacción del impulso, y Mischel (Hoffman, 1977), en cambio, concluyó que el imaginar el objeto satisfactor aumenta la frustración y, que lejos de favorecer el aplazamiento de la satisfacción lo obstaculiza; piensa que, en cambio, cuando el niño se entrega a pensamientos placenteros, se facilita el aplazamiento. Lo que podría explicar esta contradicción es que lo que hace variar la influencia de la imaginación es que el contenido de lo que se imagina y que se usa como distractor, influye en la intensificación del deseo.

A pesar de las contradicciones observadas en los resultados, que en parte podrían explicarse por las diferencias en la metodología empleada, autores como Hoffman, quien ha analizado

extensamente esta área de investigación, ha llegado a conclusiones como la siguiente: Los niños que están desarrollando un sentido interno de moralidad tienen más propensión a experimentar culpa cuando manifiestan un tipo de conducta que resulta perjudicial para los demás, a aceptar su responsabilidad por lo que han hecho, a confesar las faltas que han cometido aunque no hayan sido descubiertas y a resistir la tentación de cometer actos inmorales o no aceptables (Hoffman, 1975).

Grim y Kohlberg (1968), en un estudio en el que investigaron la conducta de hacer trampa, encontraron un factor general de control o fuerza yoica constante para todas las edades. La honestidad, para ellos, no depende de factores específicos de la personalidad, como la culpa, sino que consideran que un elemento cognoscitivo como la estabilidad de la atención puede promover la honestidad al favorecer la interrupción de pensamientos relacionados con el deseo de hacer trampa.

12.3.5 Altruismo.

Entre las manifestaciones de la conducta moral consideradas en la literatura se encuentran la cooperación, el reparto de la justicia y el altruismo.

El altruismo se ha definido operacionalmente como el esfuerzo realizado para ayudar a alguien que lo necesita o como el sacrificio de algo que uno quiere para ayudar a un desconocido en forma privada (Hoffman, 1977). También se consideran como conductas de tipo altruista, la ayuda a una persona, el compartir un problema o hacer un donativo a quien lo necesita (Hoffman, 1975). Generalmente, se supone que toda conducta de tipo altruista satisface, en última instancia, necesidades de tipo egoista.

Experimentalmente se ha estudiado su relación con la exposición a un modelo cuya actuación presenta diferentes características como afecto, poder o hipocresía; los resultados, sin embargo, reflejan simplemente los efectos de las circunstancias del experimento comunicados transitoriamente por el modelo.

Los estudios de correlación sugieren que los padres pueden representar un modelo de altruismo, pero no se puede diferenciar la influencia del modelo de conducta de la que pueda tener la relación afectiva y el uso de la disciplina; los niños altruistas tenían por lo menos un progenitor que comunicaba este tipo de valores, que usaba disciplina de tipo inductivo y tenían una relación de afecto con la madre.

También se ha observado que ciertas características personales, como la satisfacción y el bienestar, se relacionan con la conducta de tipo altruista.

Hoffman (1975 a,b) propone que el ser humano puede tener una característica constitucional que lo predispone al altruismo. A pesar de que se ha considerado que la conducta altruista tiene

su origen en motivos de tipo egoista, existen, dice el autor, algunas investigaciones que tratan de probar la existencia de motivaciones de altruismo independientes. Por ejemplo, personas de diferentes edades (niños y adultos), en situaciones experimentales y naturales tienden a ofrecer ayuda o a ayudar a quien lo necesita aunque no haya testigos presenciales. Dada la rapidez con que se dan este tipo de respuestas, se ha descartado la idea de que se trate de la manifestación de una norma de responsabilidad social internalizada. Además, esta tendencia a ayudar aumenta cuando las necesidades personales de aprobación se encuentran satisfechas, cuando el estado de ánimo es positivo y cuando se tienen sentimientos de éxito y satisfacción; por ejemplo, en el caso de niños seguros que reciben afecto en el hogar y son populares en la escuela.

Se supone aquí que, cuando una persona ya no tiene que preocuparse por la satisfacción de sus propias necesidades, estará más abierta a las de los demás. Además, el comportamiento altruista sirve como reforzador, aunque no se recompense algún otro motivo egoista.

También toma Hoffman como argumento para fundamentar su teoría, algunos aspectos de la evolución del ser humano. Por un lado, se ha mantenido que éste ha podido sobrevivir gracias a valores de cooperación y de vida social y, por otro, que la selección natural favoreció los rasgos de tipo egoista que hacen más eficientes las aptitudes y habilidades del individuo. Hoffman se adhiere a la postura que mantiene que la evolución ha favorecido como valores de sobrevivencia la presencia conjunta de motivos egoistas y altruistas; unos y otros sirven, en diferentes ocasiones, a la adaptación.

Hoffman toma también como fundamento de sus ideas, las bases neuroanatómicas mencionadas por McLean: el sistema límbico, por una parte, se relaciona con sentimientos y emociones que aseguran la autoconservación, pero, por otra, también se relaciona con la expresión de sentimientos sociales y con los asociados con la preservación de las especies, por lo que debe de haber una conexión neural entre un aspecto sexual primitivo y otro, más elevado, de sentimientos altruistas. El mecanismo que sirve de unión entre estos dos aspectos es, a juicio de Hoffman, la capacidad de empatía del ser humano. Este piensa que si la primitiva corteza límbica tiene conexiones con el hipotálamo, que desempeña un papel importante en el compartimiento viscerosomático y con la corteza prefrontal relacionada con la capacidad de captación de los sentimientos de los demás, se puede pensar que existe una base neural de la empatía. Nuevas estructuras cerebrales harían posible que estos afectos se experimenten en unión de estados cognoscitivos y formas más complejas de empatía, independientes de las bases neuronales del compartimiento egoista.

Para Hoffman (1975a,b,c), la respuesta de empatía lleva al individuo a actuar altruistamente. Primero, el niño reacciona

para aliviar su propio malestar; después, viene la duda acerca de si esta respuesta sirve para aliviar el malestar de otra persona; después, el desempeño de papeles y el desarrollo cognoscitivo así como procesos de retroalimentación y reforzamiento hacen que se aprendan las respuestas de altruismo.

Hoffman da dos tipos de explicaciones a la empatía. Por un lado, la concibe como una respuesta aprendida en la infancia, de acuerdo con los principios del condicionamiento clásico, esto es, la madre comunica al niño, a través de sus propios estados de tensión física, una emoción displacentera. Posteriormente, las expresiones faciales y verbales de la madre, asociadas a este estado, actúan como estímulo condicionado y desencadenan la respuesta condicionada. Por medio de la generalización del estímulo, las expresiones semejantes en otros seres humanos pueden llegar a provocar el mismo tipo de respuesta, y así, las señales de dolor o displacer experimentadas por otras personas se asocian a las propias experiencias displacenteras y esto resulta en una reacción de empatía.

Por otro lado, considera a la empatía como una respuesta de tipo isomórfico que aparece poco después del nacimiento. Sería un ejemplo la reacción de llanto de un bebé recién nacido cuando oye el llanto de otro, lo que para Hoffman (1977) no es una respuesta imitativa sino un llanto espontáneo que ocurre con menos frecuencia cuando oye otro tipo de sonidos intensos no humanos.

En ambas explicaciones la respuesta de empatía del observador se atribuye a la semejanza entre su emoción displacentera, consecuencia de la observada en la otra persona, y las propias experiencias dolorosas vividas en el pasado.

Desarrollo de la empatía.

Tomando como referencia a Piaget, Hoffman argumenta que el sentido de permanencia de los objetos y las personas se relaciona con el darse cuenta de que los demás existen como una entidad física distinta de uno mismo. Esta noción se adquiere poco a poco; inicialmente, el niño comienza a organizar imágenes de objetos hasta experimentarlos como separados de sus propias sensaciones, aunque hasta los 12 meses no puede mantener la imagen interna de un objeto por un lapso de tiempo. Sin embargo, aunque reconozca la existencia de otras personas como entidades físicas distintas de él mismo, hasta los 7 u 8 años empieza a reconocer que los demás tienen sus propios puntos de vista o perspectivas de las situaciones.

Basándose en Erikson, Hoffman supone que el niño entre los 6 y los 9 años desarrolla la capacidad cognoscitiva para organizar sus experiencias internas vividas a través del tiempo, y forma un concepto de sí mismo como un individuo con la capacidad de experimentar, en situaciones diversas, diferentes sentimientos y pensamientos, sin dejar de ser la misma persona. es decir, conservando un sentido de continuidad temporal.

Una vez que desarrolla este sentido cognoscitivo tendrá la capacidad de percibir lo mismo en otras personas, podrá asumir el

papel de otros, evaluar sus reacciones, hacer generalizaciones a partir de estas observaciones y formar un concepto de la experiencia general de la vida de otros.

De lo anterior, Hoffman deduce que el niño es capaz de experimentar empáticamente estados afectivos de otras personas antes de desarrollar el "sentido cognoscitivo del otro". Pero hasta que distingue entre sí mismo y los demás esta respuesta afectiva es más de tipo simpatía.

Cuando se percibe a sí mismo como la causa del malestar ajeno y ya tiene la capacidad cognoscitiva necesaria, experimentará la culpa, que sería la síntesis del displacer afectivo y el auto-reproche considerado de índole cognoscitiva.

Eventualmente, la capacidad de anticipar las consecuencias de las acciones o de las omisiones puede llevar a experimentar culpa anticipatoria. La culpa también puede presentarse como acompañante de la simpatía por la persona que sufre dolor, cuando el observador considera que éste ha sido ocasionado por personas con las que se identifica. También puede resultar del darse cuenta de un gran contraste entre las condiciones de vida personales y las de otros cuando éstos están en desventaja.

Para Hoffman (1975), pues, la culpa es importante cuando se considera el altruismo teóricamente en relación con el dolor experimentado en forma simpática, ya que una vez que se tiene la capacidad de experimentar culpa, por omisiones, anticipatoria o existencial, todas las experiencias subsecuentes de dolor simpático, pueden tener un componente de culpa.

Thompson y Hoffman (1980) mostraron una serie de historias semiproyectivas a niños de 1, 3 y 5 grados, en las que se describían situaciones en que el personaje cometía una acción indebida, y se preguntaba a los niños como se sentirían y por qué si ellos hubieran cometido la falta. Los sujetos se asignaron a dos grupos, uno de control y otro al que se indujo sentimientos de empatía. Estos manifestaron mayor cantidad de culpa que los del primer grupo y sus explicaciones reflejaron cambios asociados a la edad. Los más grandes expresaron preocupación por la víctima y se referían a principios de justicia y los más pequeños manifestaron temor a ser sorprendidos y al castigo. Por otro lado, los niños manifestaron mayor intensidad de culpa que las niñas.

La medida ideal de empatía debería incluir pruebas de que se ha despertado una reacción afectiva en el sujeto y que la calidad y dirección de este afecto corresponde al experimentado por la otra persona. Otra forma de medición consiste en la expresión facial del niño que observa una película.

El desempeño cognoscitivo de papeles se relaciona con la inferencia que se hace acerca de lo que otra persona sabe o piensa. A los 6 años, el niño puede inferir que otra persona puede tener pensamientos diferentes a los suyos; a los 8, que su propia conducta puede ser inferida por otra persona; a los 10, puede inferir lo que otra persona está pensando y darse cuenta de

ésta puede estar haciendo lo mismo respecto a él. Este tipo de pensamiento continúa su desarrollo hasta la adolescencia tardía. Recientemente, se ha encontrado que esta capacidad de inferir aparece a edades tan tempranas como los 4 años, especialmente cuando se trata de tareas sencillas, relacionadas con experiencias cotidianas y en las que están involucradas personas familiares (Hoffman, 1977).

También se ha tratado de averiguar cuándo el niño se da cuenta cognoscitivamente de los sentimientos de otra persona, por lo que, generalmente, se presentan historias acompañadas de fotografías. Se ha observado que un niño de 3 a 4 años puede identificar emociones de felicidad y que la precisión en el reconocimiento de situaciones de miedo, tristeza y enojo aumenta hasta los 7 años. No se sabe, sin embargo, si el niño se fija en señales faciales o situacionales. Hasta los 9-12 años, el niño no reconoce emociones en personas diferentes a él o en situaciones no familiares.

Hasta la fecha, de la revisión de Hoffman (1977), los resultados sugieren que la empatía es una respuesta temprana y primitiva, que motiva comportamiento altruista en la medida en que se es capaz de este tipo de respuesta. Como otras motivaciones, disminuye al iniciarse la acción apropiada. Se requieren, sin embargo, mas resultados convincentes a este respecto.

Hoffman no explica porqué, si la gente, según él, debería reaccionar al dolor ajeno con una respuesta de tipo afectivo y una tendencia a ayudar, no siempre se manifiesta este tipo de reacción. Tampoco explica porqué el hecho de que a cualquier edad se tienda a ayudar es un fundamento para afirmar que el altruismo es un motivo independiente de necesidades egoístas. Tampoco prueba que el presenciar displacer en otros produzca una reacción afectiva seguida de conducta altruista. Y por último, el probar que la intensidad del afecto y la rapidez de la respuesta aumenten con las señales de displacer, no fundamenta que la conducta altruista no tenga su base en motivaciones de tipo egoista.

12.4 Efectos de la disciplina.

Se ha supuesto que si la conciencia moral es un resultado de la identificación también debería estar relacionada con el tipo de disciplina que los padres emplean para educar a sus hijos. Como en el caso de la identificación y sus consecuencias, inicialmente la idea de la disciplina y de sus efectos se encuentra primero vinculada con la teoría psicoanalítica y posteriormente, con los conceptos del aprendizaje social.

AllinSmith (1960) trató de demostrar que el trato severo en la infancia, concretamente el destete temprano y el entrenamiento estricto del control de esfínteres, conducen a la agresión y que esta es eventualmente revertida hacia sí mismo durante el proceso

de la identificación, de manera que, posteriormente, la agresión se experimenta en forma de culpa cuando el niño viola una prohibición. Sus resultados variaron según el contenido de la historia de tipo proyectivo que empleó para la evaluación de la variable dependiente. En el caso de la culpa asociada a robo o desobediencia los resultados son más claros, pero en el sentido opuesto a lo esperado: la disciplina estricta se relacionaba más con un tipo de culpa moderada que con la intensa. Heinecke (1953) encontró, en cambio, que el destete rígido se relaciona positivamente con la cantidad de culpa. Whitino y Child (1953) también corroboraron esta tendencia de resultados, pero en relación a los autorreproches por estar enfermo.

En otro estudio, Allinsmith distinguió dos tipos de disciplina: la corporal o castigo físico y la psicológica, que comprende apelación al orgullo y al amor propio, a la culpa, a manifestaciones de decepción por la conducta del niño o a intentos de avergonzarlo. Se piensa que al usar este tipo de disciplina psicológica se presenta un modelo de autocontrol de la agresión, lo que favorecería que el niño inhibiera sus tendencias hostiles y la ansiedad que las acompaña y aumentara su culpa por fallarle a los padres. En este caso, tampoco se encontró una relación entre el tipo de disciplina y la culpa en el niño.

Allinsmith y Greening (1955) investigaron la relación entre el tipo de disciplina empleado por los padres y el grado de intensidad de la culpa ligada a la violación de las normas. Se usó un cuestionario dirigido a indagar el tipo de castigo empleado por los padres de los sujetos cuando estos tenían entre 10 y 12 años, con el argumento de que con este tipo de encuesta se obtienen contestaciones que coinciden con las que resultan cuando las preguntas se hacen directamente a los padres. Concretamente, se exploró si los padres habían usado el castigo físico o métodos psicológicos como el razonamiento o la apelación al amor de los progenitores y encontraron que, en los sujetos de sexo masculino, un menor grado de culpa se relacionaba con la disciplina psicológica usada por la madre.

En 1957 Allinsmith diseñó una serie de historias incompletas en las que se favorece la violación de una norma sin que el sujeto tenga la necesidad de huir de la situación o que reciba recompensa social por su acatamiento, con el objeto de predecir los sentimientos morales de los niños. Además de pedir a un grupo de niños de 12 años que completaran estas historias, entrevistó a sus padres respecto a los métodos de disciplina que empleaban con sus hijos. El autor estima que cualquier indicación de dolor, ansiedad o desdicha que experimente el personaje de las historias después de una transgresión puede ser interpretada como culpa. Sus conclusiones son las siguientes:

- a) las necesidades morales dan lugar a conflictos internos, por lo que éstos, frecuentemente, tienen componentes morales.
- b) el resultado de los conflictos, con frecuencia, está determinado por las necesidades morales y los mismos dan lugar a

aplazamiento de las satisfacciones, uso de defensas y culpa.

c) los aspectos morales de la personalidad dan lugar a diferencias individuales en cuanto a la forma y frecuencia de las defensas y de la forma de resolver conflictos, es decir, dan lugar a diferencias de carácter. La frecuencia de las defensas es afectada por el grado de expresión permitida del impulso, por su amplitud o grado de generalización y por la severidad o intensidad de la culpa expresada en la historia.

d) las necesidades morales determinan el contenido de los impulsos y el tipo de defensa empleado.

El interés de este estudio radica en que el autor atendió a problemas de método antes no considerados, como el control del contenido de las historias, el grado de expresión de los impulsos y la gama de situaciones a las que se aplica. Sugiere también tomar en cuenta la fuente percibida de las normas (si se ven como propias o inducidas), el gusto o disgusto en relación con su conciencia, ya que pueden originar una tendencia a defenderse de la culpa; la insistencia en ideales en oposición a las prohibiciones (se honesto vs no mientas) y la vigilancia o estado de alerta a las necesidades morales propias y de los demás.

Este procedimiento de historias incompletas, propuesto por AllinSmith se usó en otras investigaciones relativas a la culpa considerada como manifestación de control interno y a la vergüenza como expresión de control externo.

Aronfreed (1959) investigó si la conducta de transgresión es motivada por fuerzas internas o externas. Evaluó la disciplina entrevistando a las madres y la reacción a la transgresión con el método de completar historias. La disciplina se clasificó en técnicas de inducción y de extinción. La primera corresponde a la considerada de tipo psicológico y se la concibe como un mediador de tipo cognoscitivo que permite al niño evaluar su propio comportamiento. El uso de estas técnicas se relacionó positivamente con conductas autocorrectivas motivadas internamente y las técnicas de extinción con conductas más pasivas o motivadas externamente.

Hoffman y Saltzein (1967) obtuvieron resultados parecidos a los de Aronfreed en lo que se refiere a motivaciones externas o internas, pero relacionadas con las evaluaciones morales conscientes que el niño hace de sus transgresiones y no con las reacciones emocionales a las mismas.

La mayor parte de las investigaciones se han orientado al estudio de la culpa en relación con las transgresiones, pero también se ha intentado diferenciar las reacciones que resultan de dichas transgresiones y determinar si están asociadas a diferentes tipos de disciplina o procedimientos de crianza.

De acuerdo a una revisión de Kohlberg (1963), el instrumento de medición más frecuentemente empleado es el de las historias incompletas propuesto por AllinSmith y las reacciones observadas como consecuencia de la transgresión pueden clasificarse en tres tipos. El primero incluye castigo, miedo y ocultamiento:

reacciones todas más asociadas al miedo y al castigo que a la culpa. Este tipo de "ansiedad moral", según los resultados de los estudios incluidos en esta revisión, no cumple una función moral ni se correlaciona con la resistencia a la tentación, el juicio moral o conducta delictiva o no delictiva.

El segundo tipo consiste en una expresión de autorreproche, autodevaluación o verdadera culpa. A esta reacción, a diferencia de la anterior, podría atribuírsele una función moral, ya que se correlaciona con la resistencia a la tentación, la evitación de conducta delictiva y desarrollo de juicio moral.

El tercer tipo de reacción es la confesión. Kohlberg la considera de tipo intermedio pues parece representar algo entre las dos anteriores y significa preocupación por el juicio de los demás. En algunos estudios se la encuentra relacionada con la resistencia a la tentación y en otros no.

Su tendencia a presentarse asociada a la edad sugiere a Kohlberg que estos tres tipos de reacción pudieran representar diferentes niveles de madurez. La culpa, por ejemplo, no se encuentra en los niños pequeños y sí entre los de 12 y 13 años.

El retiro del amor usado como medio disciplinario parece estar asociado a la tendencia a confesar la falta pero no a la culpa. Varios de los estudios que Kohlberg menciona, presentan resultados que coinciden con los de Hoffman, quien afirma que el empleo de lo que él llama inducción psicológica se correlaciona con culpa.

Otro requisito que debe de tomarse también en cuenta es el de la madurez del juicio moral, es decir, la inducción psicológica sólo produciría los efectos mencionados a condición de que el niño sea capaz de hacer juicios morales.

En cuanto al papel de la identificación, Kohlberg propone que, puesto que el castigo no produce culpa, el proceso de identificación sería un requisito para que la ansiedad asociada al castigo se transforme en culpa. Esto quiere decir que, para que el niño sea capaz de hacer una crítica de sí mismo después de haber faltado a una norma, debe poder asumir el papel que otra persona tendría hacia él, independientemente de que esta otra persona sepa o no que ha cometido la transgresión.

En 1953 Hoffman estudió un grupo de sujetos con personalidad compulsiva. Estos sujetos, comparados con un grupo control, obtuvieron las puntuaciones más bajas en varias medidas de fuerza del yo y las más altas en lo referente a dominio paterno, incapacidad de tolerar los impulsos, manejo intrapunitivo de la hostilidad, preocupación excesiva por el bienestar de los padres, exceso de idealización de los mismos y dificultad para evaluarlos críticamente, moralismo estricto, actitud positiva hacia la autoridad, ambición de éxito, conservadurismo en las ideas políticas y religiosas y conformismo en general.

En otra investigación, el mismo autor comparó las respuestas a las presiones de grupo de sujetos clasificados como

conformistas y no conformistas; encontró en los primeros una reacción inversamente proporcional entre la fuerza de la convicción y la conformidad (Hoffman, 1957).

En 1960, Hoffman estudió los efectos de diferentes tipos de disciplina en el niño, concretamente sobre el uso del poder, al que definió como el potencial que una persona tiene para hacer que otra actúe de manera contraria a sus deseos. Describió dos formas de uso del poder, el que se ejerce sin explicaciones, como las amenazas, órdenes, privación de privilegios o fuerza física, y el que va acompañado de privaciones y que resulta menos coercitivo, como, por ejemplo, las explicaciones, las recompensas, la oferta de sustitutos y la apelación al juicio del niño dándole oportunidad a que participe en las decisiones.

Los padres del grupo perteneciente a la clase trabajadora hacían más uso del poder coercitivo que los de clase media, y que éste tiene mayores efectos cuando es empleado por la madre cuando han fallado otros procedimientos. Hoffman sugiere en este estudio que el uso del poder coercitivo sin uso de explicaciones da lugar a sentimientos de frustración, de pérdida de autonomía, a hostilidad y a oposición. Cuando se incrementa su empleo, especialmente en respuesta a la desobediencia, ocasiona tensión y hostilidad y favorece que el sujeto tienda a usar con los demás el mismo tipo de poder.

Hoffman y Saltztein (1967) clasificaron las respuestas de los sujetos a los dilemas de tipo moral en dos grupos: uno de orientación moral humanista y otro convencional de tipo punitivo. Los que pertenecen al primer grupo hacen juicios fundamentados en principios que toman en consideración necesidades humanas y que buscan circunstancias atenuantes. Los del segundo grupo, basan sus juicios en convicciones morales más convencionales o de tipo autoritario. El análisis de las respuestas del grupo humanista refleja más culpa cuando el resultado de la transgresión involucra la vida humana y las consecuencias son irreversibles; pero en el caso de las consecuencias menos drásticas, tienen mayor habilidad para reducir la culpa por medio de la confesión o de la reparación del daño. También muestran mayor capacidad para tolerar la ansiedad asociada a la posibilidad de realizar una acción prohibida. El grupo convencional, en cambio, se caracterizó por reprimir el impulso prohibido en cuestión.

Las madres de los sujetos del grupo convencional usaban con más frecuencia procedimientos disciplinarios, como amenazas que los investigadores clasificaron como "ataque al yo", en tanto que las madres del grupo humanista se mostraban decepcionadas cuando no se había cumplido con lo esperado; ésto, para los autores, tiene un aspecto positivo, el de considerar al niño capaz de alcanzar un ideal y el no devaluarlo. Ambos grupos habían internalizado las normas morales pero de manera diferente.

Posteriormente, Hoffman (1970) propone, a manera de hipótesis, dos tipos de estructura moral, la que se observa en las personas que guardan mucho respeto a las normas sociales

institucionalizadas, independientemente de las circunstancias, y la que se da en los individuos que aceptan las normas pero que valoran más al ser humano y, por consiguiente, toman en cuenta las circunstancias atenuantes. Ambos tipos de conducta implican control de los impulsos, pero la primera refleja un tipo de control automático y excesivo, probablemente influido más por elementos inconscientes que por las estructuras cognoscitivas superiores.

El desarrollo de un tipo de conciencia que pone a prueba la realidad requiere, a su vez, un cierto grado de desarrollo cognoscitivo que permita al sujeto distinguir entre diferentes posibilidades de acción a seguir, de acuerdo con sus propios valores y con el contexto de la situación. Es necesario, además, que el individuo esté consciente de cuáles impulsos debe controlar, que sea capaz de experimentar empatía, que los padres a quienes toma como modelos de identificación den respuestas atenuantes y les comuniquen la importancia de considerar a los demás.

Este tipo de conciencia no debe estar basado en represión, ansiedad o pérdida de amor sino en experiencias que favorezcan la expresión constructiva de impulsos. La estructura moral de tipo humanista sería aquella que presta atención a los demás y está asociada a la culpa genuina que resulta del darse cuenta que se ha hecho daño.

Los individuos con una estructura moral convencional, la del primer tipo, serían más reprimidos, menos capaces de tolerar sus propios impulsos antimorales.

Hoffman supone que, en el caso de la moral convencional, los padres han usado con más frecuencia el retiro del amor como castigo, en tanto que en los de la moral humanista, los padres usan una variedad más amplia de técnicas disciplinarias y de emociones; ambos diferirían en el tipo de convencimiento usado, los padres de los convencionales harían más énfasis en el daño que se les hace como consecuencia de la transgresión de la norma y los de los humanistas en el daño que se hace a los demás o en el hecho concreto de la violación de la norma. Afirma que en ambos grupos se han internalizado las normas y que ambos se caracterizan por un uso más frecuente del convencimiento y del poder, cuando los compara con los padres de los niños que no han internalizado las normas.

Hoffman (1970) seleccionó 204 niños y 190 niñas de clase media, según sus juicios respecto a cuatro situaciones de contenido moral (robo y mentira), dos de ellas, basadas en los dilemas de Kohlberg. A los grupos convencional y humanista, se agregó uno considerado como de "moral externa" de acuerdo con una investigación previa (Hoffman y Saltzein, 1967). Se trató de hacer todos los grupos equivalentes en nivel intelectual aunque, antes de descartar a los de menor inteligencia del último grupo, se había constatado que los de "moralidad interna" diferían en este aspecto de los de "moralidad externa".

Las medidas de internalización de las normas se obtuvieron por medio de técnicas semiproyectivas (tres historias en las que el niño comete una transgresión a una norma en circunstancias en que no será descubierto), evaluaciones de los maestros respecto a su tendencia a aceptar la responsabilidad por una falta en vez de negarla, ocultarse o culpar a otros, y la información aportada por los padres en relación a si el niño confiesa o no sus faltas.

Las técnicas semiproyectivas se usaron, además de para seleccionar los tipos de conciencia moral, para obtener índices de principios humanistas y convencionales y de rigidez y flexibilidad. Para evaluar represión se usaron 25 frases incompletas.

Los métodos educativos o prácticas de socialización se evaluaron mediante el tipo de disciplina que los padres y los niños, en forma separada, mencionaron con más frecuencia. En el caso de los padres se hicieron entrevistas individuales y, en el de los niños se les daba una lista con diferentes reacciones de los padres ante una transgresión de normas. De éstas, tenía que escoger las tres que más se aproximaran a las usadas por sus padres.

Las técnicas disciplinarias ejemplificadas se agruparon en siete categorías: uso del poder, retiro del amor, crítica, apelación a la culpa como resultado del dano causado a los padres, apelación a los hechos concretos de la situación, expresión de decepción o desengaño y permisividad.

En la entrevista a los padres se omitió la categoría que describe la explicación puramente factual para eliminar la posibilidad de que eligieran una modalidad de apariencia deseable. Antes de presentar a los padres la lista de técnicas tenían que contestar a preguntas abiertas respecto a cómo reaccionarían en determinadas situaciones en el presente y cómo lo habrían hecho en el pasado. Además se les pidió que seleccionaran los métodos disciplinarios que más probablemente habían usado cuando el niño tenía 5 años y los usados en el presente.

En lo que se refiere a manifestaciones de culpa las diferencias entre el grupo humanista y el convencional sólo fueron significativas para los niños y no para las niñas. El grupo humanista percibe primero los efectos positivos consecuencia de la transgresión que la falta y el convencional tiene mayor dificultad en violar las normas aún en su fantasía.

Hoffman analizo cuatro tipos de respuesta: culpa genuina, tolerancia a los impulsos antimorales, culpa alienada y represión. En la culpa genuina, sólo encontró diferencias significativas entre humanistas y convencionales en los niños varones; menor tolerancia a los impulsos antimorales en el grupo convencional; estos niños tienen, como se dijo, mayor dificultad para violar una norma aún en su fantasía. El tipo de culpa alienada y la represión se dieron con más frecuencia en los

convencionales, pero la diferencia sólo fue significativa en los varones.

En cuanto a flexibilidad vs debilidad moral se confirmó que el grupo humanista era más flexible, aún cuando ambos grupos prestaban igual atención a valores convencionales. Ambos obtuvieron calificaciones más altas en esta área que el grupo de "moralidad externa".

El hecho de que cada área fuera interpretada en función de una historia en particular y el no haber encontrado diferencias en las niñas sugiere, como se ha visto con los dilemas de Kohlberg y de Rest, que el contenido puede afectar los resultados, por lo que sería necesario elaborar historias apropiadas para las niñas.

Los resultados relativos a los métodos disciplinarios varían según el área de comportamiento involucrada: enojo, desobediencia, daño incidental o desempeño escolar insatisfactorio.

Los padres de los niños convencionales responden más frecuentemente al enojo del niño con retiro del amor aunque sólo en el caso del progenitor de sexo masculino y sus hijas. La interacción entre retiro del amor y convencimiento puede explicar las características de inhibición general y rechazo del impulso que se observan en este grupo. Los padres del grupo humanista reaccionan en forma menos personalizada, desapruaban la conducta pero dan a los niños la oportunidad de reflexionar sobre el problema sin demasiada ansiedad. Para Hoffman (1970), este tipo de experiencia puede contribuir a que se haga una síntesis más consciente de la cognición y el afecto. En el caso de la desobediencia los datos no fueron significativos, aunque los padres de los niños convencionales tendieron a reaccionar con retiro del afecto o convencimiento.

Los padres del grupo humanista reaccionan de manera más permisiva al daño accidental y los convencionalistas con más crítica; estos usan el retiro del amor sin tomar en cuenta las características de la situación. En el otro grupo, la disciplina es más variada según el contexto.

Hoffman concluye este estudio con un análisis de la disciplina. Cualquier técnica disciplinaria, dice, produce enojo, aunque las de tipo impositivo son más susceptibles de provocarlo; estas, constituyen, además, un modelo de expresión de hostilidad que se atenúa cuando se acompaña de explicaciones.

Todos los métodos disciplinarios implican desaprobación y ésta puede vivirse como amenaza a la pérdida del amor. Estos efectos, como en el caso anterior, se atenúan cuando la disciplina se acompaña de información. Se aprende más aquello a lo que se atiende, pero la intensidad y la calidad de la atención del niño dependerán de la intensidad del afecto desencadenado (enojo, temor, ansiedad). Demasiada, puede ocasionar que la respuesta, el impulso y el dolor asociado se confundan y se asocien a ansiedad. Cuando las reacciones de los

padres son variadas y discriminan diferencias situacionales se favorece la imagen de un progenitor competente y racional, con una figura de poder legítimo y no autoritario.

Todos los métodos educativos involucran imposición, retiro del cariño y componentes inductivos. Los dos primeros propician la aceptación de las normas y los últimos favorecen el desarrollo de una estructura cognoscitiva moral.

En lo que se refiere a la identificación, se encontró que ambos grupos están igualmente motivados a identificarse con los padres y sólo se encontraron diferencias significativas al respecto con el grupo de "moralidad externa". El modelo del progenitor humanista es más flexible y empático y maneja su propio enojo en forma más constructiva. La respuesta empática no ambigua del padre es la que probablemente ayuda al niño a resolver su propia ambivalencia. En este estudio se encontró que este efecto es mayor en el caso de los padres que en el de las madres.

Hoffman aún no tiene prueba que confirme la idea de que el niño logra la inhibición de sus impulsos mediante la identificación con un modelo de inhibición aunque esto parece claro en lo que se refiere a la adquisición de conductas neutrales o no inhibitorias. Por último, llega a las siguientes conclusiones:

a) Hay un momento en el desarrollo en que, al juzgar una acción, el niño se enfrenta a la decisión de si debe someterse a las normas o guiarse por la compasión y el altruismo, y la decisión que tome dependiera de cómo ha sido socializado.

b) Cuando de manera congruente, los padres dan o retiran amor en función de la conducta del niño, éste aprende a asociar experiencias displacenteras (ansiedad) con la presencia de impulsos prohibidos, de modo que cuando viola las normas experimenta ansiedad.

c) Existen experiencias que favorecen el desarrollo de la empatía y la conciencia acerca de las consecuencias que las propias acciones tienen sobre los demás, como la disponibilidad de modelos que expresen empatía y compasión, lo cual se favorece con la interacción social fuera del hogar.

En otro estudio publicado en 1971 y para el que empleó datos de los mismos sujetos observados en los tres trabajos anteriores, Hoffman descartó la hipótesis de que el progenitor del mismo sexo tendría más influencia en los niños de clase media. Encontró, sin embargo, que todas excepto una de las relaciones significativas observadas implican la identificación del niño con el padre, lo que contradice sus resultados anteriores (Hoffman y Saltzein, 1967), que sugerían dar más importancia a la disciplina materna.

Concluye entonces que la interacción entre los padres y el niño es de dos tipos, la que involucra disciplina y la que no. En la primera, las reacciones cognoscitivas y afectivas del niño, según sea el tipo de disciplina, no llevan a la identificación. Este proceso, dice, ocurre más probablemente en situaciones no

disciplinarias en las que los padres dan información acerca de sus características morales y de su propia orientación moral. Este tipo de interacción se daría más frecuentemente entre padres e hijos de clase media.

Hoffman (1971b) hizo otro análisis de los datos dividiendo a los niños en dos grupos: los que provenían de familias completas, que consideró como grupo control y los que lo hacían de familias sin padre. Los niños de padre ausente obtuvieron calificaciones relativamente bajas en todos los índices morales. Las diferencias fueron significativas para juicio moral, aceptación de culpa, valores morales y aceptación de las reglas. Además, fueron evaluados por sus maestros como más agresivos pero estos resultados no se encontraron en el grupo de las niñas.

Cuando se compararon los niños sin padre con los de familias completas con calificaciones bajas en identificación con el padre, la principal diferencia reside en que los primeros obtuvieron calificaciones más bajas en culpa y aceptación de la falta, factores considerados por el autor como índices de internalización moral. También encontró menor control interno en los niños de 3 a 6 años cuando el padre había estado ausente por lo menos durante la mitad de la vida de los niños.

Un factor que puede explicar las diferencias observadas es, además del de la ausencia del modelo, el que la madre sola, con más trabajo y responsabilidades, se comporte de manera diferente con el hijo varón y usa más la disciplina que involucra empleo del poder y menos muestras de afecto. Para las niñas, por ejemplo, el resultado fue a la inversa: las madres manifestaban afecto con más frecuencia, usaban menos el castigo y recurrían más al convencimiento, aunque los resultados no alcanzaron la significancia estadística.

De este estudio Hoffman concluye que es necesario evaluar, además, la posición que el niño ocupa en la familia, el momento en que se produjo la pérdida del padre y si ésta se debe a muerte o a abandono.

Los supuestos teóricos que fundamentan el punto de vista de Hoffman se resumen de la siguiente manera:

a) La mayor parte de las técnicas disciplinarias tienen propiedades que podrían ser categorizadas como aserción del poder, retiro del amor e inductivas.

b) Las dos primeras tienen el componente de motivación que hacen que el niño interrumpa la conducta prohibida y preste atención.

c) Una vez lograda su atención, el niño puede ser influido cognoscitiva y afectivamente (a través de la empatía) mediante la información implícita en el método inductivo empleado, para que se reduzca el conflicto entre sus necesidades y las exigencias sociales.

d) Si la reacción es insuficiente, el niño puede ignorar la demanda; si es exagerada, el resultado puede ser temor o resentimiento y obstaculizar la intención del método inductivo e,

incluso, favorecer la oposición entre los deseos y las exigencias externas.

Se han criticado estas conclusiones por estar basadas en datos de tipo correlacional y por no distinguir cuando la disciplina afecta la orientación moral de los niños de cuando ocurre en sentido inverso. Hoffman (1977) usa como argumento para demostrar que la disciplina es un antecedente, el hecho de que desde antes de los 2 años los padres empiezan a ejercer presión en el niño para moldear su conducta y que, generalmente, el resultado es que éste cede a las presiones. Sin embargo, no menciona en qué grado se llega a soluciones de compromiso y hasta qué punto las reacciones del niño influyen sobre los métodos de disciplina empleados por los padres aunque reconoce que este problema aún está pendiente de resolver.

Los datos obtenidos durante la década de los 50 y 60, indican una relación positiva y congruente entre la internalización moral y el uso frecuente de disciplina inductiva y de técnicas que señalan al niño las consecuencias dañinas que puede tener su conducta para los demás. La moralidad basada en el temor al castigo se asocia con una disciplina basada en aserción del poder (castigo físico, privación de privilegios o la amenaza correspondiente).

Se ha encontrado también prueba de la existencia de dos tipos de internalización moral: el humanista flexible, relacionado con la disciplina que varía con la situación e incluye uso ocasional del poder, cuando el niño es abierta e irracionalmente desafiante, y el tipo convencional, rígido, asociado al uso frecuente del retiro del amor. El niño de tipo humanista sería menos dependiente del ambiente y más internamente orientado que el convencional.

En general, los estudios realizados para averiguar los efectos de los métodos educativos en la internalización no han ayudado mucho para la formulación de una teoría. Sugieren que los métodos disciplinarios se dividen en dos categorías, a saber: las de tipo psicológico que tienen como característica el retiro del amor e implican ignorar o aislar al niño, indicarle rechazo, decepción o frialdad. En esta categoría se suelen incluir el razonamiento, explicaciones o evaluación de su conducta. La segunda categoría de disciplina consiste en el uso de castigos físicos, regaños y ridiculizaciones; tienen como característica principal la estimulación aversiva del niño.

Los métodos de tipo psicológico o de inducción tienden a hacer que el control de la conducta del niño se vuelva independiente de las contingencias externas, en tanto que la disciplina del segundo tipo, simplemente, a sensibilizar al niño a la anticipación al castigo, a reforzar su atención hacia las posibilidades de castigo.

En la década de los sesenta la investigación experimental empieza a sustituir a la de correlación. En este sentido se han usado diferentes paradigmas:

a) Se "castiga" al niño que juega con un juguete "prohibido" mediante un ruido displacentero. La resistencia a la tentación se mide por el hecho de si cuando se queda solo juega o no con el juguete prohibido. A veces, se añade como componente verbal la instrucción de que no tome determinado objeto.

Se ha observado que tiende más a resistir la tentación cuando el castigo ha sido más intenso o cuando se ha aplicado precisamente al iniciarse la conducta prohibida. El componente verbal es más efectivo con castigo moderado y con niños menos pequeños.

b) Se ha usado como paradigma el empleo de una respuesta verbal de autocritica seguida al acto prohibido. Aunque se ha cuestionado que en este tipo de experimento siempre está presente el adulto, y que no se toma en cuenta el factor motivacional, se concluye que la calificación en la autocritica no se ve afectada por el tipo de disciplina (retiro o inducción de amor y retiro de recompensa), pero aumenta cuando se refuerza directamente la "etiqueta" asociada a la autocritica.

Recientemente se ha cuestionado este tipo de experimentos por carecer de la calidad e intensidad existentes en la relación real que el niño tiene con sus padres; las técnicas disciplinarias de tipo experimental tienen poca relación con las usadas en la realidad; además, las situaciones experimentales carecen de la esencia real de un acto moral y de la reacción espontánea del niño a una corrección de los padres y, por último, el acto prohibido es, de hecho, inducido por el experimentador, por lo que tiene poca relación con los deseos reales del niño.

En algunos experimentos se han investigado los efectos de diferentes formas de disciplina, pero sin tener como objetivo determinar si la respuesta era o no internalizada. Por ejemplo, Forehand y col. (1976) encontraron, por un lado, que la atención negativa es más efectiva para disminuir la desobediencia que la repetición de ordenes y, por otro, que el aislamiento, la atención negativa, la indiferencia y la combinación de estas actitudes también sirvieron para disminuir la desobediencia. Sin embargo, durante la recuperación, este comportamiento aumentó significativamente lo que indica la necesidad de prolongar estos procedimientos si se quiere mantener la desobediencia en un nivel bajo. Llama la atención que, de todos los procedimientos, el más efectivo resultó ser la atención negativa, la cual consistió en reprimenda verbal seguida de actitudes autoritarias no verbales.

Entre los pocos estudios que se han hecho con adolescentes de 14 a 16 años, LaVoie (1973) encontró que el castigo de la madre resultaba más efectivo para disminuir la conducta de transgresión, pero ni el sexo del progenitor ni la condición de castigo se relacionaron con la confesión de la falta y tampoco, la combinación del estímulo aversivo con el razonamiento resultó más efectiva que el razonamiento solo.

Muy pocas veces se ha estudiado la influencia que, en forma mutua, se ejercen el hijo y los padres. El estudio de la variable

sexo ha dado resultados contradictorios (Mulhern y Pasman, 1981). La simulación de éxito por parte de los niños, por ejemplo, influyó en la intensidad del castigo que elegían las madres (Mulhern y Pasman, 1979). Estos mismos autores encontraron que, en general, los padres de uno y otro sexo tienden a responder con más intensidad, en términos de recompensa o castigo respectivamente, a los éxitos que a los errores. Resultaron más punitivos cuando se trataba de los hijos de sexo opuesto y con más intensidad las madres, aunque éstas también recompensaban con más intensidad aunque con menor rapidez.

Las repuestas de los padres al cuestionario que se les entregó después del experimento sugirió que el tipo de interacción entre el sexo de los padres y el de los hijos durante el experimento era el mismo al que se daba en el hogar (Mulhern y Pasman, 1981).

Quedan aun sin dilucidar muchas interrogantes relacionadas con el desarrollo de la conciencia moral. ¿En qué forma la disciplina psicológica contribuye a la internalización de las normas? ¿Contribuye al control interno porque se da información que enseña a distinguir lo bueno de lo malo? ¿Porque induce sentimientos displacenteros como la culpa? Si es esto último, ¿Qué sentimientos son más importantes, la culpa, la vergüenza o la ansiedad ante la amenaza de perder el amor de los padres? ¿Existe una misma dinámica en el comportamiento relacionado con diferentes normas? ¿Cuáles son los antecedentes de esta congruencia en relación a estándares morales particulares?

TERCERA PARTE: EL MODELO DEL APRENDIZAJE

13. El análisis experimental de la conducta moral.

¿Cómo aprende el niño a obedecer las normas morales de su familia y de la sociedad en que vive? ¿Cómo se explica su acatamiento a este código moral cuando deja de existir la supervisión del adulto?

Estas incógnitas se han sometido a investigación tomando como referencia conceptos y métodos derivados de la teoría del aprendizaje. El análisis de los supuestos en que estos estudios se fundamentan y, por consiguiente, de los métodos de investigación empleados y de sus resultados no es tarea sencilla, ya que, a pesar de tener como punto de partida común los principios básicos de la teoría del aprendizaje, la manera de valorar la conducta moral es muy variable.

Skinner, y Bijou, difieren de los que buscan la explicación de la conducta en factores psicodinámicos como la motivación u otras tendencias internas y dirigen su interés, en cambio, al análisis experimental de las condiciones observables que controlan la conducta.

En este capítulo se exponen los puntos de vista del análisis experimental de la conducta tal como lo conciben Bijou y Eysenck. El primero (Bijou, 1976) afirma que el niño no nace con tendencias morales o buenas sino que su conducta moral es el resultado de su historia genética y de la de sus interacciones con sus padres, hermanos y maestros. Pero aclara que no parte del concepto de tabla rasa como se hace desde el punto de vista del aprendizaje social, porque, en realidad no está interesado en cuál es el estado inicial de la mente del niño sino en las condiciones observables que generan el comportamiento moral en todos los niveles de su desarrollo.

Como metodología de investigación de esta área del comportamiento sugiere observar directamente como influye en el niño la conducta de sus padres y maestros en situaciones específicas dentro y fuera del hogar. Propone obtener información objetiva sobre las condiciones que facilitan el aprendizaje inicial de la conducta moral y descartar los métodos indirectos de evaluación como las entrevistas y las pruebas psicométricas.

Para Bijou, las influencias más importantes en la historia de la interacción del niño con otras personas son las siguientes:

Durante la infancia el niño requiere para poder sobrevivir, que alguien atienda a sus necesidades. Normalmente es la madre quien cumple con estas funciones y en el proceso se crean entre la madre y el hijo lazos emocionales intensos, pero no es a la cualidad emocional de la relación a la que el autor presta importancia sino a su influjo en el comportamiento, esto es, a que la madre adquiere para el niño la función de discriminación y reforzamiento, ambas, críticas para su entrenamiento posterior, el cual tiene lugar en el contexto del código moral de la

familia.

Uno de los factores que, para el autor influye más en la forma en que los padres enseñan a sus hijos las normas morales es la manera en que ellos, a su vez, fueron enseñados a hacer lo mismo. A éste, se agregan otros, como la edad de los padres y de los hijos, su sexo, el grado de experiencia como padres, el nivel socioeconómico, el concepto del papel del adulto, las reacciones emocionales a diversos tipos de disciplina, el concepto de moralidad y situaciones específicas.

Entre los procedimientos que más frecuentemente usan las madres para educar a sus hijos menciona las explicaciones sobre lo que es deseable y no deseable, repetición de instrucciones y preceptos, el señalamiento de consecuencias, la definición de lo que es bueno y malo, frecuentemente seguida, en el primer caso, de alabanzas y comentarios positivos y, en el segundo, de regaños, amenazas y privaciones o castigo físico.

Desde el punto de vista del análisis experimental de la conducta, se consideran básicos 3 conceptos: toma de decisiones, solución de problemas y control personal de la conducta.

Las decisiones morales y la solución de problemas se refieren a las secuencias de comportamiento que preceden a la conducta moral en situaciones en las que el niño no está seguro acerca de las consecuencias de los diferentes cursos de acción posibles o en las que no puede dar una respuesta que tenga grandes posibilidades de reforzamiento.

Cuando el niño tiene que decidir sobre alguna cuestión moral se manifiestan conductas observables o encubiertas que lo llevan a valorar y a elegir el curso de acción más atractivo o menos aversivo. En el caso de la solución de problemas, el niño realiza acciones encaminadas a modificar las condiciones externas e internas que le permiten llegar a la respuesta requerida para resolver el problema. Su eficiencia dependerá de su conocimiento moral, de su capacidad para resolver problemas y de las contingencias involucradas.

Estos dos tipos de conducta se pueden estudiar separadamente en situaciones hipotéticas y en situaciones reales. Los estudios de Piaget y de Kohlberg sobre juicio moral constituyen un ejemplo del uso de situaciones hipotéticas. El estudio de la solución de problemas morales en situaciones reales se puede hacer en el medio natural y en condiciones experimentales. Como ejemplo de la falta de relación entre lo que una persona dice que haría y lo que realmente hace, cita Bijou, el estudio de Hartshorne y May.

La autorregulación de la conducta es un tipo de interacción entre el sujeto y su medio en el que la reacción del individuo altera o modifica el ambiente, de manera que éste, por su parte, cambia la conducta de la persona en la dirección deseada. Los diferentes sistemas de interacción que componen el repertorio de conductas de una persona y que constituyen su personalidad, se relacionan entre sí, complementándose, inhibiéndose, modificándose o permaneciendo insensibles.

En la autorregulación de la conducta moral, las interacciones son principalmente inhibitorias. Las respuestas del niño, por ejemplo, en el caso de la mentira, tienen consecuencias aversivas que le llevan a inhibir o modificar la respuesta en cuestión; además, esta inhibición de determinadas conductas tiende a reforzarse, de manera que cuando reacciona de acuerdo a lo prescrito socialmente, se define como moral o se le considera una manifestación de un buen control personal. En todo caso, lo que se trata de destacar es que el origen de esta autoregulación se encuentra en el medio ambiente externo.

Dado que el medio desempeña este papel en la regulación de la conducta, Bijou analiza los métodos que los adultos emplean en la educación moral de los niños y que han sido puestos a prueba en estudios experimentales.

La disminución o eliminación de las infracciones al código moral familiar se logran empleando uno de estos cuatro procedimientos: castigo, instrucciones acompañadas de contingencias aversivas y extinción o reforzamiento de conductas incompatibles.

De acuerdo con el método del análisis de la conducta, el castigo tiene diferentes modalidades: reforzamientos negativos (castigo físico), reforzamientos negativos condicionados (amenazas de castigo físico), retiro de reforzadores positivos, amenaza de retiro de reforzadores positivos y supresión de oportunidades de reforzamientos positivos ("time out"), como sacar al niño de un juego divertido.

Es importante tomar en cuenta las condiciones en que se administra el castigo, pues éstas contribuyen a la supresión del comportamiento "inmoral". Concretamente, se refiere Bijou a la rapidez con que se administra el castigo, su intensidad y el programa de castigos. Advierte que las contingencias aversivas débiles no modifican la conducta inmoral y las muy severas, además de no modificarlas generan reacciones emocionales intensas. En este último caso las conductas de evitación así adquiridas pueden generalizarse a los padres. Otra consecuencia negativa del uso excesivo de las formas aversivas de castigo es la de la reacción de culpa en el que castiga, lo que con frecuencia orilla a comportarse en forma contraria (pedir perdón o compensar con regalos) a los objetivos del método, al convertir el castigo en un estímulo discriminativo de reforzamiento positivo.

Las otras formas de castigo generan menos reacciones emocionales que las aversivas pero resultan, para los adultos, más difíciles de poner en práctica porque se requiere mayor control personal, flexibilidad y premeditación.

La efectividad del uso de instrucciones con componentes aversivos depende de la constancia con que la apelación a la norma haya sido seguida de las contingencias apropiadas.

La técnica de extinción, consistente en no responder a la conducta o responder como si ésta no hubiera ocurrido, no es,

según Bijou, de gran utilidad para la educación moral, porque en pocos casos pueden los padres pasar por alto una conducta inmoral, porque para que resulte útil tiene que emplearse en numerosas ocasiones y porque si se da en un programa de reforzamiento intermitente refuerza, más que debilita la conducta no deseada.

El fortalecimiento de la conducta moral positiva incluye el reforzamiento diferencial simple, el modelamiento o imitación, el desempeño de papeles y la expresión de las reglas en términos positivos.

El reforzamiento diferencial simple consiste en dar al niño amplias oportunidades de conducirse de acuerdo con el código moral y reforzarlo cuando lo haga. El uso de este método requiere de la planeación cuidadosa de las situaciones en que se usara para el aprendizaje de conductas determinadas como el respeto a los juguetes ajenos y el uso apropiado de las contingencias.

El modelamiento o imitación de la conducta es un poderoso instigador del comportamiento. De esta forma, el niño aprende pronto en el medio familiar a diferenciar la conducta moral que será reforzada, de la que no lo será y, dado que, en este contexto familiar la conducta tiende de manera natural a reforzarse intermitentemente y con mezclas de reforzamiento positivo, no reforzamiento y contingencias aversivas, algunas formas de conducta moral quedarán firmemente establecidas y serán resistentes al cambio, en tanto que otras seguirán siendo erráticas.

Los papeles sociales se han definido como formas generales de conducirse que corresponden a categorías de personas, como sexo, ocupación, status familiar, etc. La educación del niño en relación con los papeles sociales consiste en definirle sus características, describirle el comportamiento que cada papel específico requiere y aplicarle las contingencias que corresponden a su aceptación o no aceptación.

La utilidad de la expresión de las normas en la educación moral del niño depende, en parte, del tipo de relación que los padres tengan con éste; sin embargo, si el niño responde positivamente a este método y su respuesta es reforzada, el procedimiento puede resultar útil. En ocasiones se ha usado como técnica de auto regulación.

Los factores ambientales, físicos, sociales y biológicos, presentes en el medio, pueden organizarse de manera que se fortalezcan las conductas morales y se debiliten las contrarias. Se incluyen en estos factores los conceptos que los padres tengan del origen de la moralidad, esto es, cómo consideran la naturaleza humana. Otros ejemplos de factores ambientales son la literatura de divulgación popular concerniente a los métodos educativos, la salud mental de los padres y las condiciones que controlan las reacciones emocionales de los niños.

El uso de las coerciones físicas como medio de prevenir conductas inmorales, al igual que las técnicas de distracción, no

según Bijou, de gran utilidad para la educación moral, porque en pocos casos pueden los padres pasar por alto una conducta inmoral, porque para que resulte útil tiene que emplearse en numerosas ocasiones y porque si se da en un programa de reforzamiento intermitente refuerza, más que debilita la conducta no deseada.

El fortalecimiento de la conducta moral positiva incluye el reforzamiento diferencial simple, el modelamiento o imitación, el desempeño de papeles y la expresión de las reglas en términos positivos.

El reforzamiento diferencial simple consiste en dar al niño amplias oportunidades de conducirse de acuerdo con el código moral y reforzarlo cuando lo haga. El uso de este método requiere de la planeación cuidadosa de las situaciones en que se usara para el aprendizaje de conductas determinadas como el respeto a los juguetes ajenos y el uso apropiado de las contingencias.

El modelamiento o imitación de la conducta es un poderoso instigador del comportamiento. De esta forma, el niño aprende pronto en el medio familiar a diferenciar la conducta moral que será reforzada, de la que no lo será y, dado que, en este contexto familiar la conducta tiende de manera natural a reforzarse intermitentemente y con mezclas de reforzamiento positivo, no reforzamiento y contingencias aversivas, algunas formas de conducta moral quedarán firmemente establecidas y serán resistentes al cambio, en tanto que otras seguirán siendo erráticas.

Los papeles sociales se han definido como formas generales de conducirse que corresponden a categorías de personas, como sexo, ocupación, status familiar, etc. La educación del niño en relación con los papeles sociales consiste en definirle sus características, describirle el comportamiento que cada papel específico requiere y aplicarle las contingencias que corresponden a su aceptación o no aceptación.

La utilidad de la expresión de las normas en la educación moral del niño depende, en parte, del tipo de relación que los padres tengan con éste; sin embargo, si el niño responde positivamente a este método y su respuesta es reforzada, el procedimiento puede resultar útil. En ocasiones se ha usado como técnica de auto regulación.

Los factores ambientales, físicos, sociales y biológicos, presentes en el medio, pueden organizarse de manera que se fortalezcan las conductas morales y se debiliten las contrarias. Se incluyen en estos factores los conceptos que los padres tengan del origen de la moralidad, esto es, cómo consideran la naturaleza humana. Otros ejemplos de factores ambientales son la literatura de divulgación popular concerniente a los métodos educativos, la salud mental de los padres y las condiciones que controlan las reacciones emocionales de los niños.

El uso de las coerciones físicas como medio de prevenir conductas inmorales, al igual que las técnicas de distracción, no

resultan útiles para enseñar al niño formas morales de conducirse.

Bijou acepta que una buena parte de los métodos descritos se han incluido en los métodos disciplinarios estudiados por otros autores con otros procedimientos y enfoques, pero considera que ésta es la forma más objetiva de describir todos los métodos usados por los padres, hermanos mayores y maestros en la educación moral de los niños y que, además, son susceptibles de investigación experimental.

Lo que el autor hace es describir lo que más frecuentemente en forma intuitiva o repitiendo sus propias experiencias, han venido haciendo los padres en distintas épocas y culturas; tal vez haciendo hincapié en uno u otro procedimiento según la cultura, la época o la familia en particular. Su contribución más importante es la descripción objetiva de los diferentes métodos de educación y los resultados obtenidos de su aplicación experimental. Pero ha dejado de lado la búsqueda de una explicación más amplia y comprensiva del desarrollo de la conducta moral.

Eysenck (1960) también opina que las actitudes, intereses y valores y, por consiguiente, las respuestas indicativas de valores morales, verbales o conductuales se adquieren durante el curso del desarrollo por medio de procesos de aprendizaje o condicionamiento.

Sin embargo, considera que la amenaza del castigo no es el único ni el principal factor que pueda explicar por qué y cómo los seres humanos aprenden a actuar conforme a los dictados de la sociedad.

Si bien acepta que la idea de conciencia moral o super yo propuesta por otras teorías, puede ser útil para describir un tipo de freno interno o resistencia a violar las normas, que presentan algunas personas aún en contra de sus propios deseos, no considera que estos conceptos expliquen de manera satisfactoria las diferencias individuales que se dan en este tipo de comportamiento.

Eysenck propone, como explicación de este fenómeno, que la conciencia moral es una respuesta de ansiedad condicionada a cierto tipo de situaciones y actos.

Existen, dice Eynseck, pruebas suficientes que muestran que la ansiedad es una respuesta condicionada de miedo asociada previamente a un estímulo neutral, como lo demostró Watson en el caso de Alberto. Además, una vez que estas respuestas condicionadas quedan establecidas, no se distinguen por sí mismas en el curso del tiempo y se requiere para lograrlo un proceso experimental de extinción.

Este proceso de condicionamiento puede explicar el desarrollo de la conducta moral de la siguiente manera: si a una respuesta contraria a una norma moral, como robar, por ejemplo, sigue cualquier tipo de castigo, éste provoca dolor y miedo y las alteraciones del sistema nervioso autónomo a este asociadas, a su

vez, se asocian al tipo de situación y acción que dieron lugar al castigo, produciendo una reacción de ansiedad condicionada siempre que situaciones y acciones semejantes vuelvan a ocurrir. Aunque la posibilidad de que se vuelvan a repetir situaciones idénticas es mínima, la generalización del estímulo y la tendencia de los padres a llamar la atención sobre semejanzas en las situaciones, explicaría la recurrencia de la reacción de ansiedad.

Una vez condicionada la respuesta, cuando surge la tentación, surge la ansiedad y la persona hace una especie de cálculo en el que se sopesan la satisfacción y la incomodidad presentes. Si el condicionamiento ha sido lo suficientemente fuerte, gana la "conciencia moral" y el individuo se aleja de la tentación, pero, aún cuando ceda ante ésta, la reacción de ansiedad subsecuente disminuye la satisfacción y, por consiguiente, la probabilidad de que vuelva a reaccionar anti-socialmente.

Eynseck explica las diferencias individuales de conducta moral por las diferencias individuales en la susceptibilidad al condicionamiento, de manera que el sistema nervioso de algunas personas parece ser resistente al condicionamiento. Considera una prueba de su hipótesis el hecho de que los psicópatas sean más difíciles de condicionar que los sujetos normales y que las personas que sufren estados de ansiedad y que son más susceptibles de sufrir las presiones de la conciencia son particularmente fáciles de condicionar. El mismo ha encontrado que los individuos pueden ubicarse en un continuo de "condicionabilidad" que corresponde a otro de "moralidad" y en el que, en un extremo, se encuentra el tipo hipermoral y, en el otro, el psicópata y el inmoral. Existen pruebas que también confirman su hipótesis de que, además, existe una relación positiva entre "introversión y" "condicionabilidad". Las personas introvertidas, según este supuesto, tienden a preocuparse más por cuestiones éticas, morales y religiosas y por la contención de la satisfacción inmediata de impulsos.

Reconoce que la explicación ofrecida a las diferencias individuales es demasiado simple para esclarecer un fenómeno de la complejidad del desarrollo de la conducta moral e incluye en el proceso de condicionamiento los otros factores que considera que también influyen en el proceso: nivel socioeconómico, intensidad de la tentación, motivaciones y factores biológicos innatos.

Argyle (1965) refuta a Eynseck con el argumento de que existen otras formas de aprendizaje como el social, en que están implícitos cambios de actitudes, identificación y varias formas de influencia verbal y cognoscitiva. Dado que durante el proceso de socialización del niño, pueden ocurrir diferentes formas de aprendizaje lo importante es saber cuáles son y en qué circunstancias se dan, ya que este proceso varía en diferentes grupos sociales y culturas.

En su respuesta a las críticas de Argyle, Eynseck (1965) acepta haber exagerado la influencia del condicionamiento y sugiere que la creación de buenos hábitos por medio de recompensas pueda llevar a la inhibición recíproca de los malos hábitos sin necesidad de postular que se ha adquirido una conciencia moral a través del condicionamiento pavloviano de tipo aversivo.

CUARTA PARTE: EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DEL CARÁCTER MORAL

14. Desarrollo moral y carácter.

Se puede considerar un trabajo pionero acerca del carácter psicomoral al estudio que Hartshorne y May iniciaron en 1928, el cual se conoce con el título de "Character Education Inquiry". Aunque este estudio no llevó a consolidar una teoría sobre la naturaleza del desarrollo moral, su importancia radica en que después de estudiar durante cinco años a niños de escuelas secundarias, concluyeron que los factores relacionados con las acciones morales eran tan complejos que no era posible hacer generalizaciones, que la moralidad es específica para cada situación y que, por consiguiente, no es posible elaborar una escala de medición que cubra todas las situaciones dentro y fuera del aula (Kay, 1969).

Así como las ideas de Piaget y de Freud han sido piedras angulares para el desarrollo de nuevas teorías, el trabajo de Hartshorne y May, aunque de menor trascendencia, también puede considerarse como punto de partida de una serie de estudios orientados a la búsqueda de un vínculo entre componentes de la personalidad y conducta moral. Se incluyen en esta revisión los que han tenido más resonancia en la literatura: el estudio de Havighurst y Taba (1949) sobre la reputación del carácter, considerado como un estudio clásico de los valores de los adolescentes norteamericanos; el de Peck y Havighurst (1960) que sugiere la posibilidad de predecir desarrollo y conducta morales a partir de diferentes tipos de carácter, y el de Hogan (1973, 1975), que propone un modelo de desarrollo del carácter moral. Probablemente inspirados en estos últimos, pero con resultados menos afortunados, McCord y Clemes (1964) también formulan varios tipos de carácter moral.

14.1 Tipos de carácter moral

La importancia del trabajo pionero de Hartshorne y May radica en que sentó el precedente para el estudio del carácter moral no sólo a través de respuestas verbales sino también mediante la observación de conductas reales concretas como el hacer trampas, sacrificios o compartir (Bronfenbrenner, 1962).

Dos críticas al estudio de Hartshorne y May parecen más relevantes a Kay (1960): la de Allport, quien sugiere que el no haber encontrado un factor constante de moralidad puede deberse a que no se tomó en cuenta que ésta presenta cambios durante el desarrollo y la que Valentine hace por no haberse tomado en cuenta diferencias socioeconómicas y culturales.

Havighurst y Taba (1949) consideran, en cambio, que el estudio de Hartshorne y May les fue útil especialmente en lo que se refiere a los métodos de estudio de la reputación del

carácter. En el primer estudio, el objetivo estaba básicamente dirigido a desarrollar situaciones de prueba estandarizadas que sirvieran para medir conductas de honestidad, servicio y control personal tal como los niños las manifiestan en la vida real. Estas se complementaron con medidas de la reputación de carácter entre maestros y compañeros.

En la investigación de Havighurst y Taba los resultados de la comparación de ambos tipos de medidas se consideraron como la justificación empírica para usar sólo la reputación como un criterio para estudiar el carácter.

Ambos trabajos tuvieron como meta común investigar los rasgos dinámicos de la personalidad, concretamente, los considerados de índole moral por estar sujetos a las sanciones morales de la sociedad.

Havighurst y Taba llevaron a cabo su investigación en Morris, Illinois, en una pequeña población a la que llamaron Prairie City. Su proyecto consistió en un estudio sobre el carácter de un grupo de 147 adolescentes de 10 a 16 años de uno y otro sexo; posteriormente se eliminaron 30 casos que no reunían todos los datos.

El carácter se definió como un aspecto de la personalidad sujeto a aprobación social, y se evaluó mediante el grado en que los sujetos manifestaron rasgos de honestidad, valor moral, responsabilidad, lealtad y amistad. Se consideraron, además, las evaluaciones que hicieron de los sujetos un gran número de personas de la comunidad, para evitar el error de basarse en un solo juicio.

Se emplearon cuatro instrumentos de medición que describen el mismo tipo de conducta para cada rasgo de carácter, aunque diferentes en forma y en contenido. Dos se usaron con los adultos y dos con los compañeros de los sujetos. Se midieron, además, el status social, las relaciones afectivas familiares, las creencias y los valores morales, el ajuste personal social y problemas de la vida real planteados en forma de dilemas.

Para los autores, el carácter es el resultado de recompensas y castigos, imitación inconsciente y pensamiento reflexivo. Proponen solo dos niveles de carácter, el controlado por las expectativas sociales y el de los ideales morales. Consideran que el carácter está integrado por una amalgama de atributos morales agrupados en los cinco rasgos que se incluyeron en el trabajo.

Se valieron del estudio de las reputaciones como índice del carácter, a partir del supuesto de que la reputación de una persona se basa, fundamentalmente, en las observaciones que a través del tiempo y en la vida real, hacen las personas con las que se mantienen relaciones.

A partir de sus datos delimitaron cinco tipos de carácter: el autónomo, el adaptable, el sumiso, el desafiante y el desajustado. Los tres primeros obtuvieron las evaluaciones más altas y los otros dos las más bajas. La mayor parte de los muchachos quedó incluida en el primer grupo; una tercera parte no

pudo incluirse en ninguno de los tipos; 4% quedó comprendido en el grupo desafiante; 21% en el autónomo, 17% en el sumiso, 16% en el desajustado y 11% en el adaptable.

El tipo desafiante rechaza los principios y creencias morales socialmente aceptados, se guía por sus impulsos egoístas y agresivos, tiene una conciencia moral débil y un yo poco desarrollado, carece de controles externo e interno, es deshonesto, poco leal e irresponsable. Su medio familiar es el de la indiferencia, el abandono, la frustración y la falta de éxito social; corresponde al nivel de egocentrismo de Piaget.

El grupo desajustado es insatisfecho, inseguro y frustrado; tiene problemas con la familia y académicamente no rinde el nivel esperado, aunque no es abiertamente hostil a la sociedad; está en el proceso de buscar una relación satisfactoria con su medio ambiente.

El sumiso es pasivo, adquiere seguridad aceptando lo impuesto por personalidades más fuertes; tiene buena reputación por dócil y poco crítico. Proviene de hogares autoritarios, progresa con maestros también autoritarios y rara vez manifiesta signos de agresión abierta.

El tipo adaptable acepta el sistema de valores sin, en realidad, considerar si es bueno o malo, absorbe inconscientemente los "buenos" patrones de conducta. Es extrovertido, sociable, amistoso, no agresivo. No posee códigos morales claramente definidos. Su medio familiar es afectuoso, permisivo y estimula la participación social. Tiene una conciencia permisiva.

El autónomo está orientado por una moral personal; aunque es inseguro respecto a los valores que norman su conducta, es responsable, honesto, ordenado, persistente en el trabajo y autocrítico. Se fija a sí mismo estándares altos y tiene fuerza de voluntad. Parece seguro y complejo pero, en el fondo, se siente afligido por dudas. Tiende a analizarse a sí mismo con el objeto de mejorar sus logros y eficiencia. Su medio familiar está integrado por adultos con ambiciones de logro, responsables y conscientes, que dan un mínimo de aceptación y amor.

Havighurst y Taba concluyeron que las creencias y los valores morales están condicionados por la familia, los compañeros, las costumbres de la comunidad y por la asistencia a la iglesia. Sin embargo, este último factor no es, por sí solo, una influencia determinante; lo que ocurre es que se encuentra asociado a otros elementos que influyen en la reputación. Encontraron también que el ajuste emocional es un factor muy importante en el desarrollo moral.

Desde el punto de vista del método es importante señalar algunas de las observaciones de los autores:

a) En la evaluación de los cinco rasgos de carácter se registró la presencia de un factor general que influye en la evaluación y que se definió como "halo".

b) El factor que medía era el grado de conformidad con los

convencionalismos de la comunidad.

c) En el área de las relaciones afectivas familiares las correlaciones con la reputación del carácter fueron positivas pero no altas. Los niños, por alguna razón, no fueron totalmente sinceros al contestar las preguntas correspondientes a las áreas de mayor contenido emocional; además, otros factores ambientales contribuyeron al desarrollo del carácter.

d) En cuanto a las creencias morales, los jóvenes tuvieron dificultad para elegir cuestiones de valor y tendieron a basarse en los estereotipos de los adultos cuando se enfrentaron a situaciones más difíciles.

e) Otras correlaciones sugieren que las pruebas se contestaron más de acuerdo a valores recordados y que la relación entre éstos y su conducta real es casi nula.

Al trabajo de Havighurst y Taba sigue el de Peck y Havighurst (1960), más orientado al estudio de la predicción y persistencia de la conducta moral.

A partir de los datos del estudio anterior analizaron ciertos componentes de la personalidad y su relación con la regularidad de la conducta moral. Sobre la base de una combinación de conceptos derivados de las teorías de Freud y de Fromm, proponen una teoría motivacional de la moralidad, en términos de desarrollo psicosexual. Postulan cinco tipos de carácter: amoral, oportunista, conformista, con una conciencia moral irracional y racional altruista. Aunque no confirman la existencia de estos tipos en forma pura, los consideraron básicos para describir cinco tipos primarios de motivación moral y para representar estadios de desarrollo.

El amoral es un tipo egocéntrico con un yo débil; hostil, impulsivo, carente de principios morales.

El oportunista es egocéntrico, hedonista, poco espontáneo, con un yo y super yo débiles. Su único principio internalizado es el de la autogratificación. Estos dos tipos integran la población marginal a las normas morales.

La mayor fuente de ansiedad del conformista es la desaprobación, su conducta está dirigida por el exterior. El tipo moralista irracional tiene, como el anterior, un yo débil y un super yo fuerte, pero éste último tiene más fuerza que el conformista. Obedece los principios morales sin hacer un análisis racional de su conducta, son responsables pero no toman en cuenta el bienestar emocional de los demás; su motivación básica es seguir compulsivamente las reglas. Son fríos e irracionales.

El altruista racional tiene una preocupación genuina por los demás, muestra empatía, cooperación, respeto y responsabilidad, aplica los principios morales de acuerdo a la situación.

El carácter, tal como se define en este estudio, parece ser moldeado de manera predominante en el seno de la familia por una relación íntima y fuertemente emotiva entre el niño y sus padres. Las fuerzas externas a la familia no son desdeñables en su efecto indirecto en la formación del carácter pero parecen ejercer su

influencia en la medida en que moldean y guían el comportamiento de los padres y en la medida en que refuerzan la conducta del niño, que concuerda con los aspectos socialmente aceptables para los padres (Peck y Havighurst, 1960).

Se evaluaron cuatro aspectos de la interacción familiar: confianza mutua y aprobación, congruencia en la vida familiar, control democrático y severidad del castigo de los padres. Se encontraron relaciones significativas entre estos tipos de experiencia familiar y la personalidad de los adolescentes: fuerza del yo y estabilidad moral, con confianza mutua y congruencia familiar; fuerza del super yo con congruencia; amistad con confianza familiar y democracia. Por otro lado, el complejo de hostilidad-culpa se relacionó con la severidad de la disciplina, falta de confianza y ausencia de democracia.

La escala de madurez de carácter se correlacionó significativamente con confianza y congruencia. La democracia y la severidad de la disciplina se consideraron importantes en la formación del carácter en combinación con otros factores.

En cuanto a la relación entre los tipos de carácter y las relaciones familiares se encontró lo siguiente: los adolescentes amorales tenían relaciones familiares caóticas, carentes de confianza y afecto. Algunas de estas familias eran autocráticas y usaban disciplina severa alternada con actitudes de lenidad y permisividad. La mayor parte de los sujetos oportunistas fueron criados con una libertad indiscriminada y los padres tendían a aprobarlos de manera irreflexiva e incongruente. Los conformistas provenían de familias congruentes, autocráticas, que usaban la disciplina en forma severa; en algunos casos se observó confianza y amor y en otros no. Un subgrupo de conformistas, débiles en términos de fuerza del yo, del super yo y estabilidad moral, tuvieron experiencias familiares parecidas a las del grupo amoral: caóticas, de desconfianza y rechazo.

Los sujetos moralistas irracionales provenían de familias severas. Las familias del grupo racional-altruista se caracterizaron por relaciones de confianza, amor, democracia y poca severidad.

De este análisis Peck y Havighurst concluyen que "...la personalidad y el carácter están ligados de una manera lógica e inexorable a la naturaleza de la experiencia familiar". "... cada niño aprende a sentir y actuar psicológica y moralmente de acuerdo con la clase de persona que su padre y su madre fueron en sus relaciones con él ". (p. 177)

Las diferencias en la relación con los hijos la explican como debida a la reacción que evoca cada hijo en los diferentes aspectos de la personalidad y en los deseos de los padres, lo cual ocurre en forma más intensa cuanto más inmaduros son los adultos. Aunque aceptan que no tienen pruebas definitivas respecto a si el carácter es aprendido o heredado, se inclinan por la primera opción.

Los principales determinantes del carácter en la relación

convencionalismos de la comunidad.

c) En el área de las relaciones afectivas familiares las correlaciones con la reputación del carácter fueron positivas pero no altas. Los niños, por alguna razón, no fueron totalmente sinceros al contestar las preguntas correspondientes a las áreas de mayor contenido emocional; además, otros factores ambientales contribuyeron al desarrollo del carácter.

d) En cuanto a las creencias morales, los jóvenes tuvieron dificultad para elegir cuestiones de valor y tendieron a basarse en los estereotipos de los adultos cuando se enfrentaron a situaciones más difíciles.

e) Otras correlaciones sugieren que las pruebas se contestaron más de acuerdo a valores recordados y que la relación entre éstos y su conducta real es casi nula.

Al trabajo de Havighurst y Taba sigue el de Peck y Havighurst (1960), más orientado al estudio de la predicción y persistencia de la conducta moral.

A partir de los datos del estudio anterior analizaron ciertos componentes de la personalidad y su relación con la regularidad de la conducta moral. Sobre la base de una combinación de conceptos derivados de las teorías de Freud y de Fromm, proponen una teoría motivacional de la moralidad, en términos de desarrollo psicosexual. Postulan cinco tipos de carácter: amoral, oportunista, conformista, con una conciencia moral irracional y racional altruista. Aunque no confirman la existencia de estos tipos en forma pura, los consideraron básicos para describir cinco tipos primarios de motivación moral y para representar estadios de desarrollo.

El amoral es un tipo egocéntrico con un yo débil; hostil, impulsivo, carente de principios morales.

El oportunista es egocéntrico, hedonista, poco espontáneo, con un yo y super yo débiles. Su único principio internalizado es el de la autogratificación. Estos dos tipos integran la población marginal a las normas morales.

La mayor fuente de ansiedad del conformista es la desaprobación, su conducta está dirigida por el exterior. El tipo moralista irracional tiene, como el anterior, un yo débil y un super yo fuerte, pero éste último tiene más fuerza que el conformista. Obedece los principios morales sin hacer un análisis racional de su conducta, son responsables pero no toman en cuenta el bienestar emocional de los demás; su motivación básica es seguir compulsivamente las reglas. Son fríos e irracionales.

El altruista racional tiene una preocupación genuina por los demás, muestra empatía, cooperación, respeto y responsabilidad, aplica los principios morales de acuerdo a la situación.

El carácter, tal como se define en este estudio, parece ser moldeado de manera predominante en el seno de la familia por una relación íntima y fuertemente emotiva entre el niño y sus padres. Las fuerzas externas a la familia no son desdeñables en su efecto indirecto en la formación del carácter pero parecen ejercer su

influencia en la medida en que moldean y guían el comportamiento de los padres y en la medida en que refuerzan la conducta del niño, que concuerda con los aspectos socialmente aceptables para los padres (Peck y Havighurst, 1960).

Se evaluaron cuatro aspectos de la interacción familiar: confianza mutua y aprobación, congruencia en la vida familiar, control democrático y severidad del castigo de los padres. Se encontraron relaciones significativas entre estos tipos de experiencia familiar y la personalidad de los adolescentes: fuerza del yo y estabilidad moral, con confianza mutua y congruencia familiar; fuerza del super yo con congruencia; amistad con confianza familiar y democracia. Por otro lado, el complejo de hostilidad-culpa se relacionó con la severidad de la disciplina, falta de confianza y ausencia de democracia.

La escala de madurez de carácter se correlacionó significativamente con confianza y congruencia. La democracia y la severidad de la disciplina se consideraron importantes en la formación del carácter en combinación con otros factores.

En cuanto a la relación entre los tipos de carácter y las relaciones familiares se encontró lo siguiente: los adolescentes amorales tenían relaciones familiares caóticas, carentes de confianza y afecto. Algunas de estas familias eran autocráticas y usaban disciplina severa alternada con actitudes de lenidad y permisividad. La mayor parte de los sujetos oportunistas fueron criados con una libertad indiscriminada y los padres tendían a aprobarlos de manera irreflexiva e incongruente. Los conformistas provenían de familias congruentes, autocráticas, que usaban la disciplina en forma severa; en algunos casos se observó confianza y amor y en otros no. Un subgrupo de conformistas, débiles en términos de fuerza del yo, del super yo y estabilidad moral, tuvieron experiencias familiares parecidas a las del grupo amoral: caóticas, de desconfianza y rechazo.

Los sujetos moralistas irracionales provenían de familias severas. Las familias del grupo racional-altruista se caracterizaron por relaciones de confianza, amor, democracia y poca severidad.

De este análisis Peck y Havighurst concluyen que "...la personalidad y el carácter están ligados de una manera lógica e inexorable a la naturaleza de la experiencia familiar". "... cada niño aprende a sentir y actuar psicológica y moralmente de acuerdo con la clase de persona que su padre y su madre fueron en sus relaciones con él ". (p. 177)

Las diferencias en la relación con los hijos la explican como debida a la reacción que evoca cada hijo en los diferentes aspectos de la personalidad y en los deseos de los padres, lo cual ocurre en forma más intensa cuanto más inmaduros son los adultos. Aunque aceptan que no tienen pruebas definitivas respecto a si el carácter es aprendido o heredado, se inclinan por la primera opción.

Los principales determinantes del carácter en la relación

convencionalismos de la comunidad.

c) En el área de las relaciones afectivas familiares las correlaciones con la reputación del carácter fueron positivas pero no altas. Los niños, por alguna razón, no fueron totalmente sinceros al contestar las preguntas correspondientes a las áreas de mayor contenido emocional; además, otros factores ambientales contribuyeron al desarrollo del carácter.

d) En cuanto a las creencias morales, los jóvenes tuvieron dificultad para elegir cuestiones de valor y tendieron a basarse en los estereotipos de los adultos cuando se enfrentaron a situaciones más difíciles.

e) Otras correlaciones sugieren que las pruebas se contestaron más de acuerdo a valores recordados y que la relación entre éstos y su conducta real es casi nula.

Al trabajo de Havighurst y Taba sigue el de Peck y Havighurst (1960), más orientado al estudio de la predicción y persistencia de la conducta moral.

A partir de los datos del estudio anterior analizaron ciertos componentes de la personalidad y su relación con la regularidad de la conducta moral. Sobre la base de una combinación de conceptos derivados de las teorías de Freud y de Fromm, proponen una teoría motivacional de la moralidad, en términos de desarrollo psicosexual. Postulan cinco tipos de carácter: amoral, oportunista, conformista, con una conciencia moral irracional y racional altruista. Aunque no confirman la existencia de estos tipos en forma pura, los consideraron básicos para describir cinco tipos primarios de motivación moral y para representar estadios de desarrollo.

El amoral es un tipo egocéntrico con un yo débil; hostil, impulsivo, carente de principios morales.

El oportunista es egocéntrico, hedonista, poco espontáneo, con un yo y super yo débiles. Su único principio internalizado es el de la autogratisfación. Estos dos tipos integran la población marginal a las normas morales.

La mayor fuente de ansiedad del conformista es la desaprobación, su conducta está dirigida por el exterior. El tipo moralista irracional tiene, como el anterior, un yo débil y un super yo fuerte, pero éste último tiene más fuerza que el conformista. Obedece los principios morales sin hacer un análisis racional de su conducta, son responsables pero no toman en cuenta el bienestar emocional de los demás; su motivación básica es seguir compulsivamente las reglas. Son fríos e irracionales.

El altruista racional tiene una preocupación genuina por los demás, muestra empatía, cooperación, respeto y responsabilidad, aplica los principios morales de acuerdo a la situación.

El carácter, tal como se define en este estudio, parece ser moldeado de manera predominante en el seno de la familia por una relación íntima y fuertemente emotiva entre el niño y sus padres. Las fuerzas externas a la familia no son desdeñables en su efecto indirecto en la formación del carácter pero parecen ejercer su

influencia en la medida en que moldean y guían el comportamiento de los padres y en la medida en que refuerzan la conducta del niño, que concuerda con los aspectos socialmente aceptables para los padres (Peck y Havighurst, 1960).

Se evaluaron cuatro aspectos de la interacción familiar: confianza mutua y aprobación, congruencia en la vida familiar, control democrático y severidad del castigo de los padres. Se encontraron relaciones significativas entre estos tipos de experiencia familiar y la personalidad de los adolescentes: fuerza del yo y estabilidad moral, con confianza mutua y congruencia familiar; fuerza del super yo con congruencia; amistad con confianza familiar y democracia. Por otro lado, el complejo de hostilidad-culpa se relacionó con la severidad de la disciplina, falta de confianza y ausencia de democracia.

La escala de madurez de carácter se correlacionó significativamente con confianza y congruencia. La democracia y la severidad de la disciplina se consideraron importantes en la formación del carácter en combinación con otros factores.

En cuanto a la relación entre los tipos de carácter y las relaciones familiares se encontró lo siguiente: los adolescentes amorales tenían relaciones familiares caóticas, carentes de confianza y afecto. Algunas de estas familias eran autocráticas y usaban disciplina severa alternada con actitudes de lenidad y permisividad. La mayor parte de los sujetos oportunistas fueron criados con una libertad indiscriminada y los padres tendían a aprobarlos de manera irreflexiva e incongruente. Los conformistas provenían de familias congruentes, autocráticas, que usaban la disciplina en forma severa; en algunos casos se observó confianza y amor y en otros no. Un subgrupo de conformistas, débiles en términos de fuerza del yo, del super yo y estabilidad moral, tuvieron experiencias familiares parecidas a las del grupo amoral: caóticas, de desconfianza y rechazo.

Los sujetos moralistas irracionales provenían de familias severas. Las familias del grupo racional-altruista se caracterizaron por relaciones de confianza, amor, democracia y poca severidad.

De este análisis Peck y Havighurst concluyen que "...la personalidad y el carácter están ligados de una manera lógica e inexorable a la naturaleza de la experiencia familiar". "... cada niño aprende a sentir y actuar psicológica y moralmente de acuerdo con la clase de persona que su padre y su madre fueron en sus relaciones con él ". (p. 177)

Las diferencias en la relación con los hijos la explican como debida a la reacción que evoca cada hijo en los diferentes aspectos de la personalidad y en los deseos de los padres, lo cual ocurre en forma más intensa cuanto más inmaduros son los adultos. Aunque aceptan que no tienen pruebas definitivas respecto a si el carácter es aprendido o heredado, se inclinan por la primera opción.

Los principales determinantes del carácter en la relación

padres-hijos en este estudio fueron el amor y la disciplina pero ambos conceptos requieren ser definidos más específicamente. Aquí se encontraron tres clases de actitudes paternas bajo la rúbrica del amor. Una, la de los padres del grupo oportunista, consistente en un tipo de afecto superficial e indiscriminado. La de los conformistas, caracterizada por un afecto más profundo pero más posesivo; se trata al hijo como un ser que debe entrenarse en la obediencia a los deseos paternos. Los padres del grupo racional-altruista expresaron afecto cálido y realismo respecto a lo que el niño necesita, por lo que favorecen el desarrollo de su individualidad en forma apropiada a su edad.

El concepto de disciplina también involucra una gran variedad de conductas que incluyen por un lado, ausencia de disciplina e incongruencia y por otro, severidad, disciplina autocrática y control consistente. En el primer caso resultan adolescentes pasivos, conformistas y carentes de carácter y en el segundo, cuando se combina con la confianza, se dan adolescentes con capacidad de control personal.

El grupo de compañeros se manifiesta más como un reforzador de los valores morales y de las normas de conducta generadas en la familia. Las experiencias familiares, de hecho, constituyen un medio de pronosticar el ajuste y la aceptación en la sociedad de los adolescentes. El grado de confianza y aprobación familiar se correlacionan significativamente con la reputación en el grupo en áreas como calidez en la relación social, participación social, dominio social, estabilidad emocional, y especialmente valor moral.

La influencia de la comunidad en la formación del carácter proviene del grupo de los compañeros, de instituciones sociales dirigidas por adultos, como la escuela y la iglesia, de los medios como el cine, la radio, la televisión, los libros, revistas e historietas y del ejemplo de los adultos que viven en la comunidad.

La asistencia a la iglesia no resultó decisiva en la formación del carácter; las escuelas de Prairie City, más que a formar el carácter, contribuyeron a reforzar o castigar las conductas deseables o indeseables y a discriminar en forma persistente a los niños con carácter inadecuado.

La clase social, en este estudio, tuvo efectos aleatorios en la formación del carácter porque la muestra era reducida y no representativa de diferentes clases sociales.

Ninguno de los medios de comunicación mencionados llegó a tener un efecto tal que alterase los valores aprendidos en el seno familiar; su mayor efecto parece ser el de válvula de escape.

En conclusión, se encontró que las cualidades básicas de la estructura de la personalidad se forman principalmente como consecuencia de las experiencias que el niño tiene con sus padres. La moralidad puede definirse como un aspecto de la personalidad y cada tipo moral se manifiesta por un tipo de

personalidad característico. Pero el resultado más interesante parece residir en que parece posible definir cinco tipos básicos de carácter que representan un orden ascendente de madurez moral. Los autores sugieren, en forma tentativa, que el tipo amoral corresponde a la infancia, el oportunista a la niñez temprana, el conformista a la niñez tardía, el moralista irracional a las fases finales de la niñez y el racional altruista a la adolescencia y edad adulta.

Sin embargo, también pueden añadirse a éstas otras conclusiones: a) no existe ningún tipo moral puro que pueda clasificarse con cierta precisión, b) existe una congruencia en la conducta moral a pesar de que el individuo este madurando y c) el esquema del desarrollo no implica que el desarrollo moral es inevitable.

14.2 El modelo de Hogan.

Robert Hogan (1975) propone que, para estudiar el desarrollo moral se debe contar con un marco conceptual que considere en forma conjunta desarrollo moral y teoría de la personalidad. Sugiere un modelo que describe el desarrollo del carácter moral por una lado y por otro, explica la conducta moral.

El modelo se basa en cinco dimensiones o conceptos psicológicos: 1) conocimiento moral, 2) socialización, 3) empatía, 4) autonomía y 5) juicio moral.

Hogan (1973) estima que la moralidad es un fenómeno natural, una respuesta de adaptación a las presiones evolutivas. Considera que el ser humano posee una disposición natural a aceptar ser gobernado por las reglas y es naturalmente sensible a las expectativas de los demás, lo que le lleva a la sumisión social. Gran parte de su conducta tiende a ser gobernada por reglas y a volverse, en cierta forma, ritualizada y autónoma, lo que sugeriría una base biológica de la conducta moral. El ser humano internaliza en periodos específicos de su desarrollo conductas de los adultos para después usarlas, compararlas y evaluar su propio desempeño; le sirven como mecanismos innatos de autoregulación.

Hogan (1973, 1975) no establece, como Kohlberg y Turiel, una diferencia entre las reglas sociales y las morales porque piensa que todo tipo de conducta social se da en el contexto de sistemas de las reglas sociales cuya función consiste en evaluar y regular dicho comportamiento y, dado que las reglas morales también tienen por objeto el control de la conducta social, no ve la razón para referirse a lo social y a lo moral como si se tratara de dominios diferentes. Hogan (1973) define la moralidad como un sistema externo de reglas de conducta que dan lugar a un conjunto de derechos y de obligaciones de carácter recíproco y que prohíben los más evidentes actos de malevolencia. De acuerdo a su teoría, esta definición no supone tomar en cuenta el bienestar de los demás ni la noción de justicia, ya que en ciertos casos los requerimientos de ésta pueden implicar actuar en contra del

código moral establecido. La conducta moral consiste en las acciones relacionadas con las reglas de un contexto social determinado; puede implicar el obedecer o desobedecer una regla, lo cual constituye el núcleo central del problema de la conducta moral.

La conducta moral sólo puede entenderse en el contexto del carácter de la persona involucrada. Define carácter en términos de las disposiciones y rasgos que están sujetos a evaluación moral por parte de la sociedad; el carácter se define no por lo que una persona hace sino por los motivos y razones que tiene para hacer lo que hace, por los motivos y disposiciones recurrentes que dan estabilidad y coherencia a su conducta social. El problema de la conducta moral radica pues, en describir en que dimensiones de la estructura de carácter varía.

Hogan (1975) explica su teoría con fundamento en lo que él llama supuestos motivacionales, desarrollo de la personalidad pública o "estructura del papel social", desarrollo de la personalidad privada o estructura del carácter y el modelo para describir la estructura del carácter.

Los aspectos motivacionales se refieren a las necesidades de interacción social, como aprobación, afiliación, atención y reconocimiento, que tienen su explicación en las teorías de la formación del vínculo del afecto de Harlow y de privación materna de Spitz y Bowlby. Existen, además, las necesidades de orden, estructura y de posibilidad de predicción que generan las tendencias a seguir las normas necesarias para el mantenimiento de la cultura. Este concepto de la necesidad de orden social se basa en las ideas de Piaget acerca del individuo que vive en grupo, que obedece y respeta las reglas y que necesita una estructura social.

Desde el punto de vista del desarrollo, propone dos tipos de estructura psicológica, que evolucionan en forma más o menos independiente en respuesta a las exigencias externas y que, consideradas en conjunto, representan la personalidad individual. Se refiere a la estructura del papel social y a la del carácter.

14.2.1 Ontogénesis de la estructura del papel social

Suponer que una persona tiende a la interacción social en un contexto de normas tiene dos implicaciones: a) maximizar la atención positiva y minimizar el rechazo y b) las interacciones tienden a ritualizarse, de manera que algunas, las específicas, se convierten en papeles sociales. Estos, la autoimagen y el estilo de vida usualmente son conscientes y se manifiestan abiertamente en la conducta. Son especialmente sensibles a las exigencias de situaciones específicas, por lo que varían en función de éstas. Juntas, constituyen la estructura del papel social y reflejan la influencia de la familia, aunque son más un producto de la experiencia con el grupo. Son, dice Hogan, los aspectos subyacentes a las actitudes que probablemente generan el

tipo de respuesta que los sujetos dan a la escala de juicio moral de Kohlberg.

14.2.2 Ontogénesis de la estructura del carácter.

A través de procesos como la identificación, la introyección, la imitación y la sugestión inconsciente, los individuos se ajustan a las reglas de la familia y de la cultura. Estas se transmiten al niño mediante el proceso de la educación; cuando esta transmisión se logra, se asegura la continuidad del grupo. Erikson, por ejemplo, dice Hogan, sugiere que las madres inconscientemente emplean métodos educativos que llevan a desarrollar el tipo de carácter más apropiado a las exigencias de la cultura.

El carácter puede definirse según la orientación de una persona en cuanto a las reglas sociales que rigen su conducta; su estructura es básicamente inconsciente y da lugar a formas típicas de seleccionar, usar, justificar y reforzar las reglas.

Hogan (1973,1975) explica su concepto de estructura del carácter mediante un modelo compuesto por cinco dimensiones: conocimiento moral, juicio moral, socialización, empatía y autonomía.

Conocimiento moral. Se refiere al grado de conocimiento de las reglas y valores morales, lo cual constituye un requisito mínimo de la conducta social. Sin embargo, el conocimiento no garantiza su respeto, solo permite averiguar si la persona conoce las reglas.

El niño aprende tres tipos de reglas:

- a) Ordenes concretas aplicadas a situaciones específicas.
- b) Valores o reglas que permiten hacer juicios morales y dar prioridad a determinadas acciones.
- c) Reglas de comparación o estrategias cognoscitivas que sirven para cotejar acciones o intenciones con las normas ideales.

Mediante estas reglas el individuo puede moralizar y juzgar acciones, realizar acciones prudentes y tiene la posibilidad de ejercer un autocontrol. Sin embargo, aunque le sirven para regular su conducta conforme a las exigencias sociales, no lo hace si no lo desea. El conocimiento moral, es probablemente, una función de la inteligencia.

Juicio moral. Es una dimensión con dos extremos. En uno, se encuentra la ética de la responsabilidad que hace énfasis en el valor instrumental de las leyes como medio para promover el bienestar de la sociedad. Lo representa un conjunto de actitudes que caracterizan al positivismo moral y a la ética utilitaria. En el otro extremo, se ubica la ética de la conciencia moral o de la intuición moral. Desde este punto de vista, las leyes humanas se ven con sospecha y reserva, se cree en la benevolencia humana natural y, dado que las instituciones sociales se consideran corruptas y fuente primaria de la injusticia social, se hace

hincapié en lo que la persona considera lo correcto sin tomar en cuenta las normas y los convencionalismos establecidos. A esta dimensión se la conoce con diferentes terminos: ética de la conciencia moral y de la responsabilidad (Hogan, 1973), positivismo e intuición morales (Hogan, 1975), y actitud ética (Tsujimoto y Nardi, 1978).

Hogan (1970) diseñó una escala para evaluar este continuo entre positivismo e intuición que se conoce como "Survey of Ethical Attitudes". Parte del supuesto de que una creencia excesiva en la ética de la responsabilidad da lugar al conformismo social, aunque haya carencias en la socialización y la empatía, y una creencia excesiva en la ética de la conciencia moral, con la misma ausencia de socialización y empatía, produce conducta delictiva. Wolman (1984) define socialización como el proceso a través del cual el individuo aprende las costumbres, las ideas, creencias, valores, hábitos y normas de su cultura específica y se adapta a las mismas como parte de su propia personalidad. Los ambientes que favorecen la creencia en la bondad humana y la desconfianza en las instituciones sociales, promueven la ética de la conciencia moral y viceversa. Ambos aspectos pueden evaluarse en el contexto de la estructura del carácter y las personas más maduras deberían ubicarse en el centro de esta dimensión.

Socialización. Wolman (1984) y Hogan (1970) emplean el término para referirse al grado de internalización de normas y valores de la familia, la cultura y la sociedad. Hogan supone como otros autores, que estas normas y valores se imponen al niño desde el exterior y que, probablemente, el tipo de relación entre padres e hijos más apropiada para lograr esta internalización es la que se caracteriza por una combinación de afecto y disciplina.

La internalización de las reglas trae como consecuencia una transformación cualitativa del carácter. Se considera socializada a una persona en la medida en que percibe las reglas y valores de su sociedad como obligaciones personales; los individuos no socializados las perciben como ajenas. En resumen, esta dimensión se refiere al grado de compromiso que una persona tiene con las normas y valores de su cultura. Para su evaluación se ha usado la Escala de Socialización del Inventario de Personalidad de California (CPI) de Gough.

Empatía. Consiste en el grado de capacidad y disposición que una persona tiene para regular su conducta de acuerdo con las expectativas de los demás (Hogan, 1969; 1973; 1975 b). Esta posibilidad de ponerse en el lugar de otra persona y, consecuentemente, modificar su propia conducta, constituye un aspecto importante del desarrollo moral. Cuando una persona se conduce en este sentido trata de considerar las consecuencias que sus actos tienen en el bienestar de los demás.

La empatía tiene dos funciones en el desarrollo de la moralidad, compensa el sentido ético rígido de la moralidad, la sumisión a la autoridad característica de los primeros años del

desarrollo, y sirve de base al sentido de justicia (Hogan, 1975). La participación en el grupo y el aumento de la sensibilidad a las expectativas de los demás da lugar a la conciencia moral, lo que a su vez lleva a observar las reglas de la sociedad.

En cuanto al desarrollo de esta característica Hogan (1973; 1975 b) propone cuatro factores de influencia: a) la habilidad para desempeñar papeles sociales que también se relaciona con el factor "g" de la inteligencia, b) la práctica de la interacción social o del desempeño de papeles, c) la disposición para actuar con empatía que, a su vez, dependerá de haber sido tratado con empatía y de haber sufrido personalmente experiencias adversas como injusticia, rechazo, persecución y ridículo y d) la apertura a las experiencias internas y al uso de la intuición.

Hogan (1969) elaboró una escala de empatía partiendo de la base de que una persona empática es socialmente perceptiva, consciente de la impresión que causa en los demás, socialmente hábil, con sentido del humor, que comprende las motivaciones de su conducta y con perspicacia para evaluar las motivaciones de los demás. La escala está integrada por 67 reactivos tomados de otras escalas: 34 del "California Personality Inventory", 25 del MMPI y 8 de las formas experimentales usadas en el Instituto de Personalidad e Investigación de Berkeley. Esta escala correlaciona con el nivel de madurez de los juicios morales.

Autonomía. Consiste en la capacidad de tomar decisiones sin la influencia de las presiones de grupo o de la autoridad. Es el grado en que una persona regula su conducta según su propio código moral; por consiguiente le permite enfrentarse en forma autónoma a las leyes teniendo como fundamento sentimientos prosociales. Se considera que la autonomía constituye la base de los cambios sociales constructivos.

Un individuo bien socializado y empático que se apega a la ética de la responsabilidad es un ciudadano modelo, conformista, pero cuando en una sociedad sus instituciones no se comportan moralmente, este individuo regido por las reglas sociales, acabaría siendo inmoral, de modo que el desarrollo de un sentido autónomo de la moralidad protege al individuo de la inmoralidad potencial de la comunidad. La autonomía, por sí sola, no tiene valor porque resultaría, sin las otras características, en un individuo autocrático (Hogan, 1973). El autor usó para medir esta dimensión, la Escala de Independencia de Juicio de Barron, pero ésta no resultó muy confiable.

14.2.3 Madurez moral

La meta ideal del desarrollo sería la madurez moral, definida como la localización óptima del individuo en relación con las cinco dimensiones mencionadas; el fin de índole práctico sería la conformidad social, que también puede explicarse tomando como referencia las mismas dimensiones.

La emergencia de la socialización, de la empatía y de la autonomía representan, en la dinámica del comportamiento social, puntos de transición seguidos por cambios cualitativos que se dan a través del tiempo. En contraste con estas tres dimensiones, la de la ética de la conciencia moral y la de la responsabilidad no sufren el mismo tipo de transformaciones.

El desarrollo es concebido como un proceso de ajuste continuo a las condiciones externas e internas que se logra por medio de cambios que ocurren en el organismo y en el medio ambiente; la socialización, la empatía y la autonomía funcionan como mediadores entre las exigencias sociales y las necesidades del individuo.

Estas tres dimensiones son puntos importantes de transición en el desarrollo moral y ocurren progresivamente. Una vez alcanzadas, estas capacidades dan lugar a cambios cualitativos en la estructura subyacente de la conducta moral. En este modelo, el alcanzar estadios más avanzados no depende de transformaciones sucesivas exitosas sino que, más bien, cada una de estas tres fases representa desafíos en el desarrollo cuyo resultado define la estructura de carácter, única de cada persona.

Las cualidades descritas, propias del tipo de persona moralmente madura, rara vez existen en un individuo, lo que llevaría a concluir que la mayoría de la gente no alcanza estos niveles de madurez.

Nelson, Adams y Foster (en prensa) estudiaron empíricamente el modelo de Hogan. Concretamente analizaron la interacción de los dos extremos de las dimensiones de socialización y empatía con el juicio moral. Por ejemplo, la combinación de un nivel alto en empatía y bajo en socialización daría el tipo moderadamente sociopático, emancipado de las reglas convencionales de la sociedad; niveles altos en ambas dimensiones, una estructura de carácter moral madura; ambas dimensiones con niveles bajos, tendencia a la delincuencia; y poca empatía y socialización elevada, tendencia a un tipo moral convencional y a la estructura rígida de carácter del realista moral.

La socialización se evaluó con la escala del mismo nombre del Inventario de Personalidad de Gough, la empatía con la escala de Hogan y el juicio moral con la prueba de Rest. No se encontró una relación significativa entre socialización y juicio moral; en cambio, la empatía parece poder contribuir mejor a la predicción del juicio moral, pero como esta variable solo explicó el 5% de la varianza en el juicio moral, se concluye, como en otros estudios, que existen otros elementos que intervienen en el

juicio moral, por lo que este fenómeno debe abordarse con diseños multivariados.

En un intento de integrar las teorías de Kohlberg y de Hogan, Tsujimoto y Nardi (1978) postularon que la combinación de los estadios de desarrollo moral del primero y las dimensiones de Hogan podrían predecir tres variables: sumisión a las reglas, evitación de robo y juicio moral.

El juicio moral, como medida representativa de la teoría de Kohlberg, se evaluó con la prueba de Rest. Las otras variables fueron socialización, empatía, autonomía, actitudes éticas, juicio moral y conocimiento moral. Estas se midieron con los instrumentos originalmente propuestos por Hogan. Las variables dependientes, sumisión a las reglas y evitación de robo, se evaluaron mediante cuestionarios ad-hoc, y el juicio moral con la prueba elaborada por Hogan y Dickstein.

Se hicieron dos análisis de regresión múltiple. En uno se trataba de ver cual de los dos constructos, el de Kohlberg o el de Hogan, predecían mejor las medidas dependientes. En el otro, ambas medidas se combinaron. En el primer caso, la teoría de Hogan resultó más útil para predecir la conducta moral definida como sumisión a las reglas y la de Kohlberg cuando se concibió como evitación de robo. Lo que quiere decir que el resultado depende de cómo se está definiendo la conducta moral y que concepciones teóricas diferentes pueden dar lugar a resultados empíricos diferentes también.

La combinación de ambas teorías sirvió para explicar un porcentaje mayor de la varianza, lo que prueba, para los autores, que las dos son lógicas y empíricamente compatibles.

Por otro lado, la correlación significativa entre las tres dimensiones de desarrollo de Hogan: socialización, empatía y autonomía y los estadios de desarrollo moral de Rest, sugiere una relación entre socialización y estadio 4, empatía y estadio 5B y autonomía y estadio 6. Para terminar, los autores advierten que los instrumentos de medición de las dimensiones de Hogan aún plantean limitaciones en su confiabilidad y validez.

Mc Cord y Clemes (1964) también propusieron tipos de carácter relacionados con diferentes tipos de orientación moral, pero no han tenido repercusiones como las de los otros autores. Basándose en diferentes corrientes filosóficas, describen cuatro tipos de orientación moral: normativo, integrador, fenomenológico y hedonista.

En la orientación de tipo normativo que se fundamenta en Santo Tomas y Kant, el sujeto se distingue de los demás por su resistencia a las presiones de grupo, su apego a cuestiones de procedimiento y su deseo psicológico de regularidad, orden, control y autoridad; es sensible a cuestiones de legitimidad, status y autoridad.

La orientación integradora cuya definición esta inspirada en Stuart Mill y Moore, se interesa más en los resultados que en los procedimientos, la conformidad y el consenso; rechaza los

conflictos debido a que obstaculizan su juicio. Se interesa en la gente y en la impresión que produce en los demás.

El hedonista, cuya descripción se basa en las ideas de Epicuro y Spinoza, reconoce el placer como un bien innato del hombre, confía en sus deseos como guía de elección, tiende a rechazar los rituales y controles externos y a la adaptabilidad como forma de reaccionar a las presiones internas y a las exigencias externas.

El procedimiento de medición consiste en diez situaciones problema, planteadas con soluciones y razones, de manera que el sujeto tiene que elegir alternativas ya elaboradas por el experimentador pero ni la teoría ni el procedimiento parece ofrecer mayores perspectivas al avance del conocimiento en el área de la conducta moral.

Esta orientación psicosocial en el estudio del desarrollo del carácter moral y sus posible nexos con la conducta de la misma índole resulta sugerente ya que concibe la posibilidad de integrar ideas consideradas en forma aislada en otras teorías, a saber, elementos cognoscitivos, afectivos, familiares y sociales. Sin embargo, la complejidad del fenómeno y el hecho de que prácticamente sin excepción, en cada estudio se parta de nuevos conceptos, se empleen términos diferentes, se ignoren recomendaciones previas, no han favorecido la elaboración de una teoría sólida y atractiva que genere nuevos conocimientos relativos al tema.

QUINTA PARTE: EL DESARROLLO MORAL

15. Resumen y crítica de las teorías expuestas.

A continuación, se presenta una visión de los conocimientos actuales sobre el desarrollo de la moral. El lector interesado en una panorámica del tema, encontrará en este capítulo los avances conceptuales fundamentales, sin los detalles y la prolijidad con los que se analiza el tema en los primeros capítulos de la tesis.

Se destacan, además de las razones que han limitado un avance más fructífero en el campo, los resultados que, en forma reiterada, parecen representar una piedra angular para continuar una línea de investigación promisorias; esto último con la intención de sugerir la posibilidad de que en un futuro, se puedan reunir estos elementos en una teoría integrada del desarrollo de la moral.

Se apunta, una vez, más al por qué, a pesar de esta sugerencia, se elige la teoría cognoscitiva como fundamento de la investigación que forma parte de este trabajo. Podríamos justificarlo con dos razones: una, porque, como se ha dicho, no se puede esperar que alguien actúe moralmente si no tiene la capacidad para razonar la elección de un determinado curso de acción y para valorar las consecuencias que ésta pueda tener en las partes involucradas, y la otra porque se concibe la posibilidad de que las instituciones educativas puedan implementar procedimientos que estimulen el progreso en el desarrollo del pensamiento y, tal vez algo más: que el cambio en este nivel pueda manifestarse en otros aspectos de la conducta.

Cómo surge la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral.

La teoría de la evolución genética de la inteligencia de Piaget constituye un punto crucial en el origen de la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral. Así como la primera surge de sus observaciones de la conducta de sus propios hijos, la del desarrollo del pensamiento moral tiene su origen en el interés del autor por lo que piensan los niños sobre las reglas del juego. No hay que olvidar que sus indagaciones siempre se circunscribieron a la forma en que el niño valora la conducta moral, porque piensa que este tipo de reflexión lleva a una toma progresiva de conciencia de la actividad moral.

Primero, observa el uso de las reglas en el juego de las canicas y pregunta a los niños el porqué de estas reglas; quien las creó y si se pueden cambiar. Lo mismo hace con las niñas en el juego de "la semana". Posteriormente, les cuenta pequeñas historias en donde los personajes, niños también, viven problemas relacionados con el descuido, el robo y la mentira y les pregunta cómo juzgan este tipo de acciones.

Así, mediante este interrogatorio, sin diseños experimentales

ni modelos estadísticos complejos, pero con el genio del investigador interesado en encontrar explicación a la conducta de los niños, surge una teoría que puede resumirse de la siguiente manera:

Antes de los dos años de edad no existen reglas definidas; entre los dos y los cinco años el niño imita la regla, por placer, jugando, sin tener conciencia de la existencia de las reglas. En este período de egocentrismo, las obedece sin saber de dónde provienen o cuál es, en realidad, su función. Se somete a las reglas porque las considera sagradas e inmutables y por el respeto que tiene a sus padres y a los adultos en general. Alrededor de los siete u ocho años, aparece un interés en la cooperación social, en ganar y en lograr la reciprocidad en el juego; en esta fase, manifiesta una noción incipiente de justicia basada en la igualdad, un interés en ganar, pero también en lograr la reciprocidad en el juego. De este interés social nace a los 11 o 12 años la inquietud por reglamentar el juego y por la regla en sí misma y, con ello, una conciencia de la razón de ser de las normas, de la importancia del respeto mutuo y de la cooperación, lo que significa una moral autónoma y una concepción de justicia basada en la reciprocidad.

En 1932 se publicó la teoría de Piaget y varios años después se sucedieron en Estados Unidos una serie de estudios sobre el tema, influidos por el ánimo experimental prevaleciente entre los psicólogos norteamericanos. Sin embargo, debido a la naturaleza del tema, poco susceptible de investigarse experimentalmente, en la mayoría de los trabajos se emplea el método de correlación. Básicamente, se analiza la relación entre el juicio moral y otras variables, como la edad, la inteligencia, el nivel socioeconómico, la religión, la memoria, la forma de plantear los dilemas, su contenido, el sexo de los protagonistas, la obediencia a los adultos, la cooperación y el respeto mutuo. Sin embargo, a pesar de que algunos de los resultados de estos trabajos sirvieron como apoyo empírico a parte de los supuestos de la teoría, poco contribuyeron a dar nuevas explicaciones que modificaran o ampliaran sustancialmente la teoría original.

Entre las investigaciones estimuladas por las ideas de Piaget, merecen mencionarse las que surgen como críticas a su noción de estadios puros y a su falta de consideración de las influencias culturales y afectivas porque revela un hecho frecuente en este campo de investigación. Probablemente, quien emitía estos juicios no había leído la obra original del autor en la que claramente establece que no existen estadios puros y que en "las tendencias a la simpatía y a la afectividad", presentes desde períodos tempranos de la vida del niño, se encuentran elementos esenciales de las conductas morales posteriores. Por otro lado, si la cooperación y el respeto mutuo son factores clave para el desarrollo de la autonomía moral y éstos nunca se dan en forma total, ya que en realidad representan formas ideales de equilibrio, si dicho desarrollo se da en respuesta a presiones

internas y externas, resulta evidente que la velocidad con que se de este proceso y el estadio a que se llegue dependerá en gran parte de factores sociales.

Por consiguiente, lo importante no es tanto determinar a qué edad se llega a uno u otro estadio, sino cuantos estadios se pueden identificar en el proceso evolutivo, cuáles son sus características y su secuencia y qué factores obstaculizan o facilitan su desarrollo. En este sentido, curiosamente, nadie investiga si en el paso de la heteronomía a la autonomía que Piaget observó en el muchacho de 11 a 12 años se dan otras formas de pensamiento que pudieran corresponder a estadios.

Algo semejante podría decirse de las diferencias en la reflexión moral atribuibles al sexo. En vez de comparar la madurez de los juicios morales de niños con los de niñas de la misma edad, resulta más interesante investigar si la explicación del como, por que, y hacia qué dirección evoluciona el pensamiento moral es aplicable a ambos.

Nuevos aportes teóricos.

Es hasta la década de los cincuenta cuando Kohlberg, un estudiante de posgrado de Harvard, se le ocurre investigar si se pueden describir otros estadios en el proceso evolutivo del pensamiento moral, pero los sujetos más jóvenes que formaron parte de su muestra de estudio tenían más o menos la misma edad que los mayores de Piaget; por consiguiente, el período de autonomía que éste describió no equivale al que definió Kohlberg y que, aparentemente sólo se ha encontrado en un grupo reducido de adultos norteamericanos. Este incluye de manera más explícita los conceptos de la teoría de la evolución genética de la inteligencia de Piaget y busca empíricamente los cambios cualitativos que se dan en el proceso de desarrollo del pensamiento moral, lo que conduce a la definición de sus tan difundidos seis estadios de desarrollo. En realidad, es esto último lo que constituye la aportación original de Kohlberg, pues su concepción del principio de justicia como meta del progreso de la reflexión moral ya estaba presente en la obra de su predecesor.

La meta de los seis estadios y la esencia cultural universal de la moralidad se encuentran en el principio de justicia, presente en la elaboración de las reglas y en la distribución de los derechos y las obligaciones.

Aunque ambos autores eligen la justicia como un principio fundamental para valorar la autonomía moral, la forma de valorar la reflexión moral posiblemente influye en los resultados, puesto que Piaget encontró la autonomía moral entre los 11 y los 12 años y Kohlberg en sólo cuatro por ciento de la población adulta. Con ambos métodos se confirma que los cambios en la forma de razonar sobre cuestiones morales están asociados a la edad, pero uno describe sólo dos estadios a partir de respuestas de niños de

seis a 14 años y otro, seis estadios a partir del análisis de las respuestas de sujetos de diez a veinte años.

Aunque es difícil, si no imposible, emplear los mismos contenidos para evaluar el pensamiento de los niños y de los adultos, no cabe duda que estos influyen en los resultados, pero sería interesante investigar si existe una continuidad en la evolución del razonamiento moral desde la niñez hasta la etapa adulta.

Así como ocurrió con la teoría de Piaget, la de Kohlberg dió lugar a una serie de hipótesis que se sometieron a prueba en estudios básicamente de tipo correlacional y en los que se empleó como medio para medir el desarrollo moral uno o varios de los dilemas que integran su Escala de Juicio Moral. A estos las eligió el investigador en turno, las más de las veces, según sus preferencias personales, lo que hace difícil la comparación de resultados. Pero la falta de sistematización en la forma de evaluar el desarrollo moral se justifica por la dificultad que supone la calificación de esta escala debido a su naturaleza proyectiva.

La mayor parte de los resultados confirman la hipótesis de "la universalidad" del desarrollo del juicio moral, aunque limitada a los cuatro primeros estadios, lo que podría explicarse por diferencias en el grado de desarrollo en que se encuentran las sociedades. En algunos grupos sociales, la conducta moral no se regula por normas o principios de carácter abstracto o universal, sino por tradiciones o consideraciones de tipo práctico y, por consiguiente, no requieren de sus miembros formas de pensamiento muy elaboradas o fundamentadas en una teoría ética. Pero, por otro lado, las formas de pensamiento posconvencional correspondientes a los estadios 5 y 6, aún en E.U.A., país en el que se definieron sus características, son poco frecuentes. Esto podría significar que el principio de justicia no es el único o el más adecuado para definir la progresión moral del individuo o de la sociedad.

Se han hecho serias objeciones a su proposición de universalidad fundamentada en su elección personal de justicia como un principio universal; a su "antihistoricismo", que no toma en cuenta que los juicios pueden ser afectados por el contexto social y por haber formulado una teoría "universal" a partir de observaciones hechas con un número reducido de compatriotas, que probablemente representan algo específico de un momento histórico de una sociedad en particular. Se le objeta, en resumen, su concepción abstracta de lo moral al margen de la historia y de la sociedad. De hecho, desde 1981 ya no considera el estadio 6 como demostrable empíricamente, pero sigue definiendo el 5 tomando la justicia como el principio que define la meta del desarrollo moral (Gibbs, Widaman y Colby, 1982).

Cuando el juicio moral se evalúa con la escala creada por Kohlberg no siempre se obtienen los mismos resultados al comparar hombres y mujeres y aunque no se ha encontrado de manera

consistente que el pensamiento moral de las mujeres haya evolucionado menos que el de los hombres en igualdad de condiciones. Actualmente el interés está más orientado a investigar las diferencias cualitativas que las cuantitativas, de manera que se habla de dos lenguajes morales distintos: el masculino, el de los derechos que favorece la independencia y la autosuficiencia del individuo caracterizado por el uso de abstracciones y de pensamiento lógico, y el femenino, el de las responsabilidades, que favorece el aprecio, el contacto y la comunicación con los demás.

El problema de la medición.

Las limitaciones en la validez de la Escala de Juicio Moral de Kohlberg hacen difícil la comparación de los resultados de las investigaciones que la han utilizado para evaluar el razonamiento moral. Kohlberg mismo, consciente de estas dificultades ha hecho varias modificaciones a la escala, de manera que actualmente existen varias versiones.

Es posible que una de las dificultades más importantes en la investigación de la conducta sea la "medición", especialmente cuando se trata de sus aspectos complejos, como es el caso del pensamiento moral.

Recientemente, Gibbs, Widaman y Colby (1982) crearon un instrumento para evaluar la reflexión sociomoral, la cual consideran como una forma específica de inteligencia social. También se basan en el supuesto de que los cambios evolutivos que se observan del nacimiento a la madurez representan procesos de diferenciación e integración progresivas de pensamiento, que conducen a una secuencia de estructuras cognoscitivas o estadios organizados jerárquicamente y que tienen como meta "la madurez". Evalúan la justificaciones sociomorales en cómo se conciben las relaciones entre las personas o entre las personas y las instituciones y el tipo de transacciones que emplean para controlar, mantener y modificar estas relaciones. Gibbs propone dos niveles, el de la inmadurez, compuesto por los estadios 1 y 2 y el de la madurez, que incluye los estadios 3 y 4. Sin embargo, esta nueva posición no parece resolver el problema, pues considera que el pensamiento de estos dos últimos estadios es "más maduro" cuando resulta del análisis basado en una teoría ética normativa. En este sentido siguen la misma línea de Kohlberg.

Eligieron como sujetos de estudio a niños y adolescentes y así cubren el vacío a que antes se hizo referencia. Pero a diferencia de Piaget y de Kohlberg, encuentran que las características más importantes se observan en la adolescencia tardía, aunque en la etapa adulta se produzcan algunos avances de tipo cuantitativo.

La prueba de reflexión moral de Gibbs, Widaman y Colby (1982) tiene dos versiones. Con la primera, el sujeto elabora

espontáneamente sus decisiones y éstas se califican comparándolas con respuestas que tipifican los diferentes estadios. Con la segunda versión, se emplea un procedimiento de calificación semejante al de la prueba de Rest; el sujeto elige decisiones ya elaboradas que corresponden a los diferentes estadios.

Este nuevo método de evaluación no contempla los estadios 5 y 6, pero toma en consideración estadios de transición entre cada uno de los principales; por ejemplo, entre el 2 y el 3 se pueden observar dos períodos transicionales 2/3 y 3/2, lo que significa que la persona se encuentra más cercana a la modalidad de la reflexión típica del estadio 2 o del 3, respectivamente. Se califican además el nivel de reflexión sociomoral en ocho normas diferentes, el estadio modal y el nivel de desarrollo del pensamiento moral. Pero, por ser de creación reciente, todavía resulta prematuro hacer conclusiones respecto a las ventajas que puede ofrecer. Sus autores reportan una validez concurrente con la prueba de Kohlberg aceptable y buenos niveles de validez teórica y de confiabilidad (test-retest, formas paralelas y congruencia interna).

El sistema de evaluación del juicio moral que Rest creó representa su contribución más importante al campo, ya que facilita la investigación sobre el tema de manera que los datos se puedan comparar. Desafortunadamente, no todos estos estudios se publicaron, por lo que sólo se tiene acceso a ellos a través de las revisiones que Rest recopiló en 1979 y en 1985.

Se puede decir que la teoría de Rest se fundamenta en los mismos conceptos psicológicos y filosóficos que la del Kohlberg: cada estadio representa mayor cooperación social y equilibrio de intereses y, aunque también propone el principio de justicia de Rawls y el imperativo categórico de Kant para definir los principios a que aspira una sociedad racional, para Rest cualquier filosofía puede representar el estadio 6, si la obligación moral se establece de acuerdo con un análisis lógico de los requisitos de cooperación.

Como ya se mencionó en el momento oportuno, esta prueba, como todas, ofrece ventajas e inconvenientes. Por un lado, al tratarse de un cuestionario de "tipo objetivo" se facilita su aplicación colectiva y su contestación no requiere de mucho tiempo, por lo que es viable el uso de la versión completa; pero, por otro lado, en aras de la objetividad, se sacrifica la espontaneidad de las respuestas del sujeto ya que, en vez de pedírsele que justifique sus decisiones, se le da a elegir entre opciones preestablecidas que representan formas de pensamiento definidas empíricamente como características de cada estadio.

Los estudios en los que se ha empleado la prueba de Rest constituyen otra prueba de que el método empleado en la evaluación del pensamiento moral afecta los resultados de manera importante. Por ejemplo, con la prueba de Rest, que no requiere como la de Kohlberg, que el sujeto de manera explícita, verbalice el razonamiento que emplea para justificar sus decisiones, se

encuentra con más frecuencia en los adolescentes el pensamiento característico del estadio 5. Por otro lado, este autor concibe de manera diferente la justicia; al evaluar sus manifestaciones en cada estadio por la forma en que se conceptúa la cooperación social, está empleando formas menos abstractas para distinguir los estadios.

Nos encontramos ante otra contradicción en cuanto la edad en que se observa la "madurez moral". Piaget la observó entre los 11 y los 12 años, Kohlberg la encuentra en un número muy reducido de adultos, Rest en un número más amplio de adolescentes y adultos y Gibbs en la adolescencia tardía, estos últimos sin mencionar edades específicas. Es posible que tanto el concepto de madurez moral como el medio para evaluarlo estén afectando en forma importante los resultados, por lo que solo la solución del "impasse" permitiría un avance sustancial en este campo del conocimiento.

Una diferencia importante que merece mención especial consiste en la introducción de un nuevo concepto de estadio. En vez de evaluar a qué estadio corresponde el pensamiento predominante del individuo, se considera importante conocer los diferentes estadios de desarrollo en que se encuentra la persona. Seguramente por las ventajas mencionadas es la prueba para valorar estadios de razonamiento moral con más información relativa a su confiabilidad y validez.

Es éste un panorama general de los conocimientos generados por una teoría que propone básicamente que el tipo de pensamiento reflexivo que el individuo utiliza cuando se enfrenta a dilemas de índole moral, además de ser un paso previo e indispensable a toda actuación moral, evoluciona de manera progresiva hasta llegar a un nivel de autonomía que supone valorar el contexto situacional presente en cualquier dilema moral y decidir de acuerdo al derecho que todo individuo tiene a ser tratado con equidad y justicia.

Influencia de los factores afectivos en el desarrollo moral.

Cuando el interés de los investigadores se orienta al papel que los afectos desempeñan en las decisiones y conducta morales, la autonomía moral no se busca en la independencia del pensamiento sino en el papel que tienen las experiencias tempranas del niño con sus padres en la internalización de las normas morales. El origen de este tipo de explicación a la conducta moral se encuentra en la teoría psicoanalítica. Al solucionar el conflicto edípico, el niño varón se identifica con su padre y hace suyos sus atributos que hacían que el temor a la castración resultara tan amenazante; la principal consecuencia de esta identificación es la formación del super yo, instancia psíquica de la personalidad que representa la internalización de las normas y los valores, básicamente de los padres. El individuo adquiere así el control interno de su conducta, de manera que la

transgresión de las normas internalizadas da lugar a la culpa. En el caso de la niña, en lugar del temor a la castración se encuentra el miedo a la pérdida del amor, como una continuación del temor que como infante tenía a perder el amor de su madre. A partir de estas diferencias, Freud explica por que el super yo de la mujer es menos impersonal e independiente de su origen afectivo y por que esta, según el, tiene menor sentido de justicia que el hombre.

Como resultado de este proceso de identificación, se da una semejanza entre el niño y el progenitor pero los cambios en el yo del niño pueden resultar de la adopción de tres aspectos diferentes de su padre: de su conducta manifiesta, de sus motivos, o de sus ideales de aspiración para el hijo.

Posteriormente, se operan algunas modificaciones en estos conceptos y se integran otros de la teoría del aprendizaje. En la teoría del aprendizaje social, el interés se orienta ahora, en vez de a las motivaciones internas, al estudio de la interacción social. Se acepta la importancia que tienen para la formación del individuo la herencia y su historia de recompensas y castigo, pero se da más importancia a los modelos sociales como guía de comportamiento. La continuidad de la cultura se explica porque el niño imita la conducta de los adultos que desempeñan papeles importantes en su vida. El aprendizaje de conductas nuevas se explica por la intervención de habilidades cognoscitivas: los estímulos observados se convierten en representaciones simbólicas (imágenes y símbolos verbales) de manera que lo aprendido mediante observación no resulta en simples imitaciones sino en formas nuevas de respuesta.

Pero además de observar al modelo, es necesario que se le preste atención, lo que depende de diversos factores: atributos del mismo como sexo, edad, status, calidez; de características del observador, como la dependencia; de la combinación de ambos; y de que se recompense en forma directa o vicaria la conducta del modelo.

Bandura designa al proceso con el término de imitación; en el contexto del aprendizaje social se sigue considerando la identificación como el proceso mediante el cual se adquieren características de otra persona que se toma como modelo. Aunque, durante el transcurso de su desarrollo, el ser humano se ve en la necesidad de relacionarse con diferentes personas, muchas de las cuales pueden convertirse en modelos de conducta, es innegable que los padres, o quienes cumplen con este papel, resultan cruciales en el aprendizaje de conductas básicas, entre las que se incluye la moral. De aquí el interés de autores como Sears, Mowrer, Whiting, Maccoby, Aronfreed, Bandura, AllinSmith y, más recientemente, Hoffman, en investigar el origen de la identificación y sus consecuencias.

Dada la importancia que tiene para el desarrollo del niño la relación prolongada de dependencia con su madre, Mowrer y Sears proponen que la identificación se da como consecuencia del temor

a perder su amor, por lo que es fundamental para el proceso la existencia de un vínculo con una madre cálida y afectuosa. Como esta satisface prácticamente todas las necesidades del infante, al asociarse su presencia a estas experiencias placenteras, adquiere propiedades de reforzador secundario. Cuando el adulto, para estimular la independencia del niño empieza a disminuir esta actitud nutricia, éste se recompensa a sí mismo mediante la imitación de las conductas maternas que adquirieron un valor de recompensa condicionada.

Entre las condiciones que favorecen la identificación, se ha sugerido también el que los padres que demuestran el afecto a sus hijos, propician más su acercamiento y le dan así más oportunidades de que observen su manera de comportarse y, por otro lado, el niño que emula los valores de sus padres propicia, a su vez, el acercamiento de estos.

También se ha propuesto que la relación de competencia y rivalidad entre el hijo y el padre y la envidia que el primero siente del poder y de los recursos de sus padres favorecen la identificación, para poder así competir con ellos.

Una de las hipótesis que más difieren de la teoría psicoanalítica es la de la percepción de semejanza. El papel que ésta cumple en la identificación se concibe de dos formas: el niño imita para crear un parecido entre él y sus padres y después se comporta como si las metas del modelo fueran suyas y el afecto que así obtiene le ayuda a mantener la identificación, o bien, que por un parecido real con su padre, del que el niño se da cuenta, o al que hacen referencia los adultos, el niño aprende a que atributo se le vincula y después actúa conforme a esta definición.

Estas hipótesis se han sometido a pruebas experimentales pero, de hecho, el empleo de este método ofrece inconvenientes ya que, generalmente, se crean condiciones que, aunque pueden representar la realidad, son artificiales y, por otro lado, la introducción de cualquier variable adicional puede ocasionar cambios importantes en el fenómeno estudiado.

A partir de Freud, varios autores aceptan que el proceso de identificación desempeña un papel importante en el desarrollo de la conciencia moral: el super yo, que constituye un subsistema de la personalidad reacciona a la conducta del niño de manera semejante a como lo hicieron sus padres, es como una especie de voz interna que emite juicios sobre la cualidad moral de determinados actos. Para unos la conciencia moral es innata, aunque puede verse influida por condiciones psicobiológicas o socioculturales y, para otros, su esencia es más social y refleja la ideología del grupo social a que pertenece el individuo con el que el sujeto se identifica. Cuando la persona obra de acuerdo con los dictados de su conciencia moral, experimenta satisfacción, pero cuando la conducta no se controla de acuerdo con esta obligación moral se experimenta culpa.

Ausubel opina que este sentimiento, en realidad, constituye

una mezcla de culpa, disgusto consigo mismo, autodesprecio, remordimiento y hasta manifestaciones somáticas. Pero, para experimentarlo, se necesita tener capacidad de autocrítica y, por consiguiente, un cierto desarrollo cognoscitivo e intelectual.

Si se acepta que la conciencia moral representa el dictado de lo que no se debe hacer, que antes provenía del exterior, pero que ahora forma parte de la persona, se puede decir que se ha operado una internalización de las normas morales y, si también se reconoce que cuando se siguen los dictados de la conciencia, se tiene una experiencia displacentera cuya evitación hace que la persona se comporte de acuerdo con las obligaciones morales, se entiende la relación que existe entre conciencia moral y control interno de la conducta.

La relación entre estos conceptos explica por qué conciencia moral, control interno, culpa, internalización de normas morales y hasta resistencia a la tentación, se han empleado a veces de manera indiscriminada.

La inquietud por encontrar qué es lo que propicia el desarrollo de la conciencia moral y el control interno de la conducta dio lugar, primero, por influencia de la teoría psicoanalítica, a investigar la influencia de los métodos de crianza, concretamente, el destete temprano y el control de esfínteres, el tipo de disciplina empleado por la madre y la cercanía afectiva de los padres, pero los resultados obtenidos en este periodo de los años sesenta no fructificó como se esperaba.

Posteriormente, Hoffman (1970), comúnmente asociado a la teoría del aprendizaje social, integra los elementos juicio moral, disciplina y tipo de relación afectiva entre el niño y sus padres. Plantea la hipótesis de que existen dos tipos de estructura moral. La de tipo convencional, que se da en las personas rígidas que tienen mucho respeto a las normas, tiene como antecedente un tipo de disciplina consistente en el retiro del amor como castigo y mayor énfasis en las consecuencias que en la intención que condujo a transgredir la norma. La otra, se da en los individuos que aceptan las normas, pero que valoran más al ser humano, por lo que, al valorar una falta, toman en cuenta las circunstancias atenuantes. Este tipo de moral, que Hoffman llama humanista, está más asociada a la culpa genuina y a un tipo de disciplina que da más importancia al daño que se hace a los demás que al hecho concreto de la violación de la norma. El hecho de señalar al niño el daño y el sufrimiento que puede causar en los demás una acción suya favorece el desarrollo de la empatía y de la conciencia moral.

Desafortunadamente, los resultados varían si un determinado método de disciplina proviene del padre o de la madre, si el primero forma parte o no del núcleo familiar, si el disciplinado es niño o niña, y según el tipo de norma que se viola, ya que los padres no responden de la misma manera, por ejemplo, al robo que a la desobediencia.

A pesar de que ni el método de correlación ni el experimental

han dado los resultados esperados, parece prometedor seguir investigando el papel que tienen el juicio moral, el tipo de relación afectiva existente entre el niño y sus padres y los métodos de disciplina que éstos emplean para educar a sus hijos en el desarrollo de la conciencia moral. Pero sería necesario, además, establecer el concepto de moralidad de los padres y el que priva en el contexto social en donde estos se desenvuelven.

El análisis experimental de la conducta moral.

Los analistas experimentales de la conducta también han estudiado los métodos disciplinarios, pero con otra perspectiva. En el uso del castigo se atiende a la rapidez con que éste se administra, a su intensidad y a su programación y también se señalan sus consecuencias emocionales negativas. Entre las técnicas sugeridas para fortalecer la conducta moral positiva se encuentran el reforzamiento diferencial simple, el dar oportunidad al niño para que se comporte de acuerdo con el código moral y reforzarlo cuando lo haga, el modelamiento o imitación, el desempeño de papeles y la expresión de reglas en términos positivos. Pero se considera muy importante tomar en cuenta factores ambientales, tales como el concepto que los padres tengan de la moralidad y de la naturaleza humana, la literatura de divulgación popular relativa a los métodos educativos y la salud mental de los padres.

El estudio psicosocial del carácter moral.

El estudio de los factores psicosociales en relación con el desarrollo del carácter moral constituye otra línea de investigación que Hartshorne y May iniciaron en 1928. La conclusión más difundida de este estudio, al que se conoce como Character Education Inquiry, fue que la moralidad es específica para cada situación y que no existe una relación entre lo que se dice y lo que se hace. Esta última observación tuvo consecuencias importantes en la investigación de la conducta, ya que dio lugar a que se dudara de la validez de los datos obtenidos mediante el procedimiento de encuesta.

Sin embargo, años más tarde, en 1949, Havighurst y Taba emplearon el mismo método de estudio del carácter a partir de la reputación que los sujetos tenían entre sus maestros y compañeros. Se basaron en que la reputación de una persona se fundamenta en las observaciones que hacen de su conducta los que se relacionan con él en su vida cotidiana.

Con los datos así recabados definieron cinco tipos de carácter: autónomo, adaptable, sumiso, desafiante y desajustado. La importancia del estudio reside en haber fundamentado en datos empíricos la siguiente conclusión: el ajuste emocional cumple un papel importante en el desarrollo moral, además del que desempeñan la familia, los compañeros, y las costumbres de la

comunidad. La asistencia a la iglesia no resultó, por sí sola, un factor determinante, sino que más bien se encuentra asociada a otros que influyen en la reputación.

En cuanto a las observaciones respecto al método se puede decir que encontraron la misma dificultad que sus antecesores; básicamente, la falta de confiabilidad de las contestaciones que los sujetos dan a las encuestas.

A pesar de este inconveniente, en 1960, Peck y Havighurst, con los mismos datos del estudio anterior, analizaron la relación entre tipos de personalidad, conducta moral y características de las relaciones familiares. Delimitaron, aunque no todos de manera muy precisa, cinco tipos de carácter moral con sus respectivas características de personalidad y relaciones familiares. El amoral, egocéntrico, de yo débil, hostil, impulsivo y carente de principios morales, con relaciones familiares caóticas y carentes de confianza y de afecto; en algunos casos se asoció a familias autocráticas que hacían uso incongruente de la disciplina. El oportunista, egocéntrico, hedonista, poco espontáneo, con un yo y un super yo débiles, educado con una libertad indiscriminada y el empleo irreflexivo e incongruente de la aprobación. El conformista, que depende básicamente del exterior, ya que su mayor fuente de ansiedad es la desaprobación; proviene de familias autocráticas, severas en el empleo de la disciplina, pero el afecto se encontró en unos casos sí y en otros no. El recto racional, que tiene una conciencia moral irracional, que es frío y obedece compulsivamente las reglas sin tomar en cuenta el bienestar de los demás. A éste se le asocio a familias severas, pero no se especifica en qué se diferencian sus relaciones familiares de las del conformista. Por último, el altruista racional muestra empatía, cooperación, respeto y responsabilidad y es flexible en el uso de sus principios morales. En su familia se dan relaciones de confianza y afecto y el clima es de democracia y poca severidad.

De este estudio destacan tres conclusiones: 1) las principales determinantes del carácter moral son el afecto y la disciplina, aunque es necesario definirlos de manera más específica; 2) la personalidad y el carácter moral están estrechamente ligados a las experiencias del niño con sus padres, las cuales, además, constituyen un medio de pronosticar el ajuste y la aceptación social del adolescente; su influencia resulta más importante que la de la escuela, el grupo y los medios de comunicación; 3) las diferencias de la relación de los padres con los hijos se deben a las reacciones que cada hijo provoca en las personalidades y deseos de los padres.

Desafortunadamente, los resultados de ambos estudios el de Havighurst y Taba y el de Peck y Havighurst se basan en los mismos datos, a pesar de los inconvenientes que los primeros habían señalado en su estudio. No obstante, es recomendable seguir investigando la hipótesis que propone que los tipos de carácter constituyen una variable de desarrollo asociada a las

características de disciplina y afecto prevaletentes en las relaciones familiares.

Hogan, al proponer una teoría de la personalidad y del carácter moral, en la que busca incluir elementos cognoscitivos, sociales, familiares y afectivos, representa el primer intento de integrar conceptos de diferentes teorías y, por ello, valdría la pena una mayor elaboración de la teoría y más refinamiento psicométrico en los procedimientos de medida que sugiere el autor.

Su proposición puede resumirse de la siguiente manera: el ser humano en sus relaciones con los demás, busca atención y aprobación y trata de reducir al mínimo el rechazo. Como vive en un contexto social regido por normas, las relaciones sociales tienden a ritualizarse, de manera que se convierten en papeles sociales sujetos a cambio en función de las exigencias sociales.

Estos papeles sociales, la imagen que el individuo se forma de sí mismo y su estilo de vida, generalmente conscientes, constituyen lo que Hogan designa como personalidad pública o estructura del papel social. Refleja el influjo de la familia, pero es más el producto de la experiencia social.

La estructura del carácter moral tiene su origen en procesos de imitación, introyección, identificación y sugestión inconsciente. Se define como la forma en que una persona se ajusta a las normas sociales que regulan su conducta. Se manifiesta por la manera característica en que selecciona, usa, justifica y refuerza las reglas.

Esta estructura del carácter moral se compone de cinco dimensiones: conocimiento moral, juicio moral, socialización, empatía y autonomía. Su medición ha planteado dificultades. En realidad, Hogan sólo elaboró el método para evaluar el juicio moral (Survey of Ethical Attitudes), ya que para medir las otras dimensiones empleó pruebas previamente elaboradas para otros fines. Tal es el caso de la escala de socialización, tomada del Inventario de Personalidad de Gough, la Escala de Empatía que se integró con reactivos tomados del mismo inventario, del MMPI y de otras pruebas de personalidad y para medir la autonomía, se utilizó la escala de independencia de juicio de Barron, que resultó ser la menos confiable.

El conocimiento moral, de naturaleza intelectual, se refiere al grado de conocimiento de las reglas. Al juicio moral, al que él ha llamado de diferentes maneras (ética de la conciencia moral y de la responsabilidad, positivismo e intuición morales y actitud ética) lo concibe como un continuo con dos extremos; en uno se encuentran las actitudes relacionadas con el positivismo moral y la ética utilitaria y en el otro la ética de la conciencia o de la intención moral, que se caracteriza por actitudes de reserva y desconfianza hacia las instituciones sociales y por la independencia de las decisiones respecto a las normas y convencionalismos establecidos.

La socialización consiste en el grado de internalización de

las normas y valores que caracterizan a la sociedad. Se logra por medio de la relación con los padres y esta, probablemente, supeditada a una combinación de afecto y disciplina.

La empatía o capacidad de la persona para ponerse en el lugar de otro, constituye un aspecto importante del desarrollo moral, por su influencia en la consideración de las consecuencias que tienen los actos del individuo en el bienestar de los demás.

Por último, la autonomía consiste en la capacidad de tomar decisiones sin la influencia de las presiones de grupo o de la autoridad; permite enfrentarse a las leyes en forma autónoma, pero teniendo como fundamento sentimientos sociales.

Durante el desarrollo, concebido como un proceso de ajuste continuo a las condiciones internas y externas, la socialización, la empatía y la autonomía, que funcionan como mediadores entre las necesidades del individuo y las exigencias ambientales, representan metas en el desarrollo moral y cuando se alcanzan, dan lugar a cambios cualitativos de la conducta moral.

La meta ideal del desarrollo moral sería la madurez moral, definida como la localización óptima del individuo en relación a las cinco dimensiones. La moral se define como un conjunto de derechos y obligaciones de carácter recíproco que prohíben los actos más evidentes de malevolencia. No toma en cuenta las nociones de bienestar de los demás y de justicia, porque considera el autor que, en ciertos casos, estos principios pueden llevar a actuar en contra del código moral establecido.

El hecho de que esta teoría resulte poco articulada y, hasta cierto punto, inacabada, no debería llevar a abandonar ni la orientación psicosocial del desarrollo del carácter moral y su relación con la conducta ni los intentos de integrar los elementos cognoscitivos, afectivos, familiares y sociales que intervienen en ambos.

En resumen, el fenómeno del desarrollo moral se ha estudiado con diferentes perspectivas teóricas y atendiendo a diferentes aspectos de la conducta. Cuando la teoría de referencia es la del desarrollo cognoscitivo, el objeto de estudio es el pensamiento; la teoría psicoanalítica primero, y la del aprendizaje social después, dirigen su interés a los aspectos motivacionales y afectivos que intervienen en el desarrollo de la conciencia moral. Otro punto de vista se ocupa del estudio de la influencia de los factores psicosociales en el desarrollo del carácter moral.

A pesar de las dificultades metodológicas y de diseño ya señaladas en varias ocasiones y, a veces, del desconocimiento de los resultados que otros colegas han obtenido, especialmente de aquellos con diferente orientación teórica, los conocimientos que se tienen hasta la fecha sugieren que sólo tomando en cuenta los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales se podrá llegar a tener una mejor comprensión del desarrollo moral de los individuos. Existen suficientes indicios para suponer una interrelación entre el desarrollo del juicio moral. las

relaciones afectivas del niño con sus padres, los métodos de disciplina que estos emplean, su concepto de moral y el que priva en la sociedad en que se desenvuelven.

Por sus contribuciones al conocimiento del desarrollo moral, ocupan un lugar preponderante las investigaciones que se ubican en el grupo del desarrollo cognoscitivo. La comprensión del proceso de desarrollo del juicio moral constituye un paso importante que puede posteriormente integrarse al estudio de los otros elementos que intervienen en el desarrollo de la conducta moral. Además, existe la posibilidad de que, a través del proceso de la educación, se pueda estimular el progreso del pensamiento moral y, simultáneamente, el de otros aspectos de la personalidad.

CUADRO 1. ESTADIOS DE DESARROLLO

	1	2	3	4	5	6
KOHLBERG	Obediencia y evitación del castigo	Egoísmo e intercambio instrumental	Orientación a la aprobación del "buen muchacho"	Orientación a la autoridad y el orden social	Contrato social, legalidad y derechos individuales	Principios éticos universales (justicia e igualdad de los derechos humanos)
REST	Moral de la obediencia	Egoísmo e intercambio instrumental	Moralidad del acuerdo interpersonal	Moralidad del deber, la ley, y el orden social	Moralidad del consenso social	Moralidad de la cooperación social (ideal de cooperación)
GIBBS	Unilateralidad en las relaciones sociales	Intercambio instrumental diádico simple	Mutualidad en las relaciones sociales	Requerimientos sociales, valores y derechos básicos; responsabilidad e integridad, equidad y justicia social		
LOEVINGER	Impulsivo: los impulsos se controlan mediante control externo	Autoprotección: oportunista, preocupación por el control y ventajas que va a obtener de las otras personas	Conformismo: obedece las reglas aceptadas por el grupo. No distingue las reglas obligatorias de las convencionales	Auto	Consciente: evalúa y elige las reglas; auto crítica. Busca metas para mejorarse a sí mismo. Se ve a sí mismo en el origen de su propio destino	Autonomía: capacidad de darse cuenta y manejar conflictos internos. Tolerancia a la ambigüedad. Se adhiere a ideales sociales y abstractos como la justicia
PECK Y HAVIGHURST		Carácter oportunista. Relaciones familiares: libertad indiscriminada, aprobación irreflexiva e incongruente	Carácter conformista. Relaciones familiares: disciplina autocrática y severa	Consciente irracional: obediencia irracional de las normas. Relaciones familiares: disciplina autocrática y severa	Altruista racional: cooperación, respeto y responsabilidad. Relaciones familiares: confianza, afecto, democracia, disciplina moderada	

DESARROLLO MORAL

DESARROLLO DEL YO

CUADRO 1 (continuación) DESARROLLO MORAL Y EDUCACION (adaptado de Chickering, 1976)

DESARROLLO MORAL	MOTIVO PARA LA EDUCACION	QUE ES EL CONOCIMIENTO	DE DONDE SE OBTIENE EL CONOCIMIENTO	PROCESO DE APRENDIZAJE	RELACION MAESTRO-ALUMNO
(1) Moralidad de la obediencia	Satisfacción de necesidades inmediatas	Algo que se posee para obtener un fin, acciones rituales llevan a soluciones	Autoridades	Imitación, capacitación como lo indica la autoridad	El maestro es la autoridad, enseña y juzga; el alumno recibe y es juzgado
(2 y 3) Egoísmo e intercambio instrumental; moralidad del buen muchacho	Aceptación social; obtención de reconocimiento	Información general necesaria para cumplir con determinados roles; verdad objetiva dada por la autoridad	Autoridades: preguntando a otros qué esperan y cómo hacerlo		Maestro es modelo de identificación para el estudio
(4) Moralidad de la ley y el orden social	Capacitación para hacer frente a las responsabilidades sociales; competencia	Habilidad para solucionar problemas. Las divergencias se resuelven por raciocinio	Integración personal de información obtenida por análisis lógico, planteamiento de objetivos, de necesidades, de cómo y por qué funcionan las cosas	Descubrimiento por análisis lógico; org. de puntos de vista diversos, búsqueda de congruencia y simplificación	Maestro es una abstracción del sistema y el estudiante un recipiente
(5 y 6) Autonomía: contrato social, orientación legal, orientación de principios morales	Comprensión más profunda del mundo de sí y de la vida; capacidad para conducir su propia vida	Comprensión personal de la vida y de sí, es subjetivo, dialéctico y se aprecian las paradojas	Experiencia personal y reflexión; paradigmas, juicios y comprensión personales	Búsqueda de nuevas experiencias, reorganización de concepciones pasadas previas a partir de nuevas; creación de nuevos paradigmas	El estudiante define los propósitos en las relaciones académicas, con el maestro; éste es un recurso que contribuye a la planeación y a la evaluación

SEXTA PARTE: INVESTIGACION SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MORAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

16. Desarrollo moral y educación.

En el contexto de la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral la aparición de la reflexión racional sobre las reglas constituye el concepto central del nivel más avanzado de desarrollo. Esta forma racional de la moralidad es la que permite adoptar una posición crítica de la tradición, pero no subjetiva sino sujeta a principios.

¿Qué significado tiene la autonomía? ¿Qué puede hacer la educación para estimular su desarrollo?

Existe una paradoja en la educación moral: por un lado, está la necesidad de formar los hábitos y por otro, la importancia de la formación del pensamiento crítico. No es posible esperar que el niño descubra por sí mismo lo que a la humanidad le ha llevado siglos comprender. Alguna síntesis tiene que hacerse de los contenidos establecidos y la inventiva humana: la originalidad sólo es posible para aquellos que han asimilado el contenido y que han adquirido el control de diferentes formas de experiencia, con sus principios inmanentes, por medio de los cuales dichos contenidos se han revisado repetidamente (Peters, 1981).

Una visión adecuada de la moralidad debería, según Peters, revelar el lugar apropiado tanto para ambos, la autoridad como para el autoaprendizaje. Pero, el uso de la autoridad no debe confundirse con el autoritarismo. El respeto a la verdad está en íntima relación con la equidad y el respeto a las personas y, ambas, junto con la libertad, constituyen principios fundamentales en la vida moral del individuo.

El individuo autónomo está consciente de que las reglas constituyen convencionalismos alterables que forman la estructura de la vida social y las somete a la reflexión y a la crítica, a la luz de principios, hasta que gradualmente emerge su propio código de conducta, al que es capaz de ajustarse aún haciendo frente a tendencias contrarias. Se requieren entonces, valor, integridad y determinación.

Esta autonomía no puede resultar de la instrucción directa, sino más bien de la interacción entre una mente equipada con la capacidad de seleccionar, ordenar y analizar experiencias y un ambiente con características constantes que tienen que ser descubiertas. Este tipo de desarrollo puede favorecerse con lo que Piaget y Kohlberg definieron como estimulación cognoscitiva. Pero los estudios que atienden a los aspectos afectivos del desarrollo sugieren que los niños más sensibles y capaces de hacer elecciones racionales provienen de hogares en los que priva una actitud cálida de aceptación, a la vez que una insistencia congruente y racional en las reglas, sin hacer un uso excesivo del castigo. La actitud de aceptación estimula confianza en los demás y seguridad en sí mismo, y un ambiente social predecible

aporta el tipo de experiencias necesarias para guiar la conducta mediante la reflexión en sus consecuencias. Por el contrario, la incongruencia estimula el apego a la gratificación inmediata y el rechazo inhibe el desarrollo de la confianza en sí mismo, necesaria para poder elegir libremente (Cuadro 1).

Para que el niño se conduzca guiado por condiciones intrínsecas se requieren, según Peters, dos condiciones: a) que desde temprana edad el niño se vuelva sensible a los principios en que se sustentan las reglas; contribuyen a ésto la identificación y las experiencias personales y b) que se haga uso del razonamiento que apele a estos principios; favorece a esto último una atmósfera de discusión, de crítica y de empleo del razonamiento.

Los padres y los maestros deben comenzar en el nivel en que se encuentra el niño. En el del egocentrismo, se le deben dar numerosas oportunidades de experiencias concretas, emplear más recompensas que castigos, el medio debe permitirle predecir y experimentar las consecuencias de sus actos y ofrecerle una actitud de aceptación que le ayude a desarrollar seguridad y confianza. En el nivel de obediencia a las reglas, el niño no tiene aun noción de la validez de las mismas. En este periodo, la identificación y la imitación son muy importantes como paso previo al logro de la autonomía, además de las condiciones familiares descritas previamente. Finalmente, el logro de la autonomía está ligado a la reflexión sobre las reglas, a la preocupación y compasión por los demás y a la fuerza de voluntad para mantener el juicio o curso de acción frente a inclinaciones contrarias.

¿A qué edad se alcanza esta autonomía? ¿Qué proporción de adolescentes y de adultos pueden considerarse autónomos? Si, como hay indicios, el desarrollo del pensamiento continúa después de la adolescencia, ¿qué influencia puede tener en el proceso la educación superior?

La idea de evolución en forma de estadios no sólo se ha mencionado en relación al pensamiento lógico o moral. Autores como Loevinger y Perry también han definido otros aspectos del desarrollo en términos de estadios.

La teoría del desarrollo del yo de Loevinger propone que éste proceso involucra cambios sucesivos o estadios en la manera de percibir, entender y reaccionar a situaciones, personas e ideas, cambios respecto a sí mismo, la autoridad, el conocimiento y la ética. Consecuentemente, esta evolución se refleja también en el significado y valor que para la persona tiene la educación. En este contexto, el concepto de yo o ego, como la autora lo designa se refiere a aquello que da coherencia a la personalidad y significado a las experiencias.

La teoría de Loevinger tiene su origen en el concepto del estilo personal de vida de Adler, que se refiere a la forma característica en que la persona hace frente a sus problemas o a su actitud general ante la vida; en el concepto de autoestima de

Sullivan, que explica cómo, mediante el empleo de la atención selectiva, el individuo solo presta atención a lo que está de acuerdo con su marco de referencia, de modo que, cuando las experiencias discrepantes le causan ansiedad la función de dicho sistema personal reside en encontrarles un significado coherente. Aun más, lo que la persona aprende se asimila de manera selectiva a los patrones ya existentes de cognición, introspección, motivación y relaciones interpersonales. Existen, sin embargo, ciertas experiencias que pueden alterar este proceso de selección e integración y dar lugar a un nuevo estadio de desarrollo.

Al referirse Loevinger a los cambios cualitativos del yo, toma en cuenta cuatro áreas o dimensiones: control de los impulsos y desarrollo del carácter, estilo en las relaciones interpersonales, preocupaciones conscientes y estilo cognoscitivo. El cambio de estadio supone transformaciones en estas cuatro dimensiones, aunque no ocurra necesariamente en forma simultánea en todas. Pero, si se producen pocos cambios en una de ellas, se restringe el desarrollo de las otras.

Existen, según Loevinger (1976) tres condiciones básicas que favorecen el desarrollo del yo: experiencias variadas en el desempeño de papeles sociales, logros significativos y estar relativamente libre de ansiedad.

Se ha encontrado que la mayoría de los adolescentes y adultos se encuentran en los estadios de conformismo o de consciencia o entre ambos, y que el personal docente y administrativo también funciona en estos niveles o un poco más alto, aunque ya no se observan manifestaciones de los estadios preconventionales (Preszler-Weathersby, 1981).

Goldberger comparó resultados de una encuesta nacional a estudiantes universitarios norteamericanos y encontró que la mayoría se encuentra en el estadio del conformismo (equivalente al estadio 3 de Rest) o un poco más avanzados y que la proporción con que se presentan, además, otros estadios, depende de la edad y de la institución. Por ejemplo, los estudiantes de la liga Ivy tienen un nivel de desarrollo más avanzado debido a que este tipo de institución elitista elige este tipo de candidato (Preszler-Weathersby 1981).

En 1959, Perry (1981) inició un trabajo de investigación movido por las incongruencias de los estudiantes al hacer las evaluaciones de sus maestros. Veinte años más tarde, concluyó que estas contradicciones aparentes, en realidad reflejan los intentos del estudiante de interpretar y dar significado a sus experiencias educativas. Perry piensa que esta forma de dar significado a las experiencias sigue una secuencia que revela un curso en el desarrollo del pensamiento, y que es el nivel en que el estudiante se encuentra lo que determina su percepción del maestro y, por consiguiente, su evaluación, su estilo de aprendizaje y lo que motiva su compromiso o falta de compromiso como estudiante.

Veinte años de seguimiento de la evolución de los estudiantes

en el transcurso de sus estudios universitarios llevaron a Perry y sus colaboradores a confirmar que las diferencias en las respuestas que observaron durante las primeras entrevistas no se debían, como al principio supusieron, a diferencias de personalidad, sino que lo que los estudiantes hacían era interpretar sus vidas de manera diferente, y que esas interpretaciones se daban de acuerdo a una progresión lógica. A partir de estas observaciones, el autor propuso un esquema de evolución de la forma de ver el mundo, el conocimiento, los valores y a sí mismo.

La relación entre el estilo cognoscitivo y las estrategias de aprendizaje, forman parte de una intrincada red compuesta por el grado de desarrollo, la madurez emocional para interpretar el mundo de diferente manera, la personalidad y el contexto de la enseñanza. Entiende por estilo cognoscitivo, el tipo de tácticas más estable y predominante con que el individuo aborda los problemas y las estrategias que emplea para resolver un tipo particular de problema.

Perry (1981) piensa que su esquema de desarrollo representa un proceso de evolución cognoscitivo y ético, común a todas las culturas a pesar de haberlo elaborado basándose en observaciones realizadas en una sola institución. Acepta, sin embargo, la necesidad de que se refine dicho esquema y se ponga a prueba como un medio de mejorar la enseñanza y la orientación educativa en instituciones de educación superior.

Al trabajo de Perry han seguido otros, nuevos esquemas, estudios de validación y aplicaciones del modelo al desarrollo curricular. Clinchy y Zimmerman iniciaron en 1975 un estudio longitudinal y en 1978-1979 comprobaron el proceso evolutivo y encontraron muy raros casos de "regresiones". Observaron también diferencias en el desarrollo de estudiantes mujeres provenientes de instituciones progresistas y conservadoras (Perry, 1981).

Perry no defiende la idea del paralelismo entre los diferentes modelos de desarrollo (Cuadro 1) pero piensa que, ya sea que el punto de partida sea la observación empírica, como hicieron Kohlberg y Loevinger, o la participación empática en el mundo de las experiencias de los sujetos, como es su caso, los resultados tienden a converger. Lo común en estos modelos es que los estadios de desarrollo moral, intelectual o del yo, siguen un orden jerárquico y cada nuevo estadio es, cualitativamente diferente del anterior y surge a partir de él. Otra concepción importante en esta idea de desarrollo es que el paso de un estadio a otro depende fundamentalmente de la interacción con el medio, aunque con la influencia de las predisposiciones genéticas (Chickering, 1976).

El propósito de equiparar o de hacer comparaciones entre los estadios de desarrollo intelectual, moral y del yo se ve obstaculizado por la gran variabilidad individual de los estilos de relación interpersonal. El grado de conocimiento en estas áreas de desarrollo no sólo está muy lejos de estar en un nivel

satisfactorio, sino que la relación entre ellas es todavía hipotética. Pero su investigación puede significar un conocimiento de gran utilidad en la educación superior.

Si existe una relación entre el desarrollo moral, el del yo y el intelectual, y los motivos para aprender y los estilos de aprendizaje, el tipo de orientación al conocimiento dependerá del grado de madurez y de la concepción que el maestro y el estudiante tengan de lo que es la educación y por qué es valiosa. Existe un consenso en considerar ésta como algo valioso, pero la razón puede variar de que es importante para conseguir un trabajo a considerarla el medio de involucrarse en un proceso permanente de aprendizaje para obtener satisfacción personal (Preszler-Weathersby 1981).

Los conocimientos actuales pueden servir como marco de referencia para entender a los estudiantes y responder mejor a sus necesidades. La actitud del maestro puede variar desde figuras de autoridad transmisoras de conocimientos hasta modelos que faciliten el desarrollo de las habilidades y de un tipo de aprendizaje transformador y con significado para la persona. El problema reside en que las instituciones de educación generalmente funcionan en niveles que corresponden a uno o dos estadios, el del oportunista (estadio 2 de Rest) y el del conformista (estadio 3 de Rest) y, por consiguiente, sus procedimientos y objetivos de aprendizaje corresponden a la memorización, la aplicación o el análisis. Es poco frecuente que se enseñe al estudiante a elaborar sus conocimientos a partir de sus propias experiencias y a sintetizar y generar sus propias hipótesis (Chickering, 1976).

La idea que priva en la enseñanza es la de tratar la verdad como algo objetivo, real, dado por la autoridad o descubierto mediante el análisis lógico o científico. Además, lo que interesa del conocimiento es su utilidad para ser más competente o conseguir mejores empleos.

Perry (1981), Chickering (1976) y Peters (1981) coinciden en que un medio útil para promover el desarrollo, consiste en el empleo de métodos de instrucción que involucren discusiones y participación activa en las decisiones y en la solución de problemas y un clima de relaciones entre los estudiantes que facilite la crítica y el cuestionamiento de sí mismo.

La experiencia como estudiante universitario puede contribuir a cambiar la forma en que el individuo piensa, siente y actúa. Si se acepta que existe una unidad en todas las facetas del desarrollo del yo, si la educación superior induce cambios importantes en el estilo cognoscitivo, es probable que se produzcan cambios en otros aspectos de la personalidad (Perry, 1981).

Sin embargo... "casi nada del sistema formal de educación ha sido diseñado para ayudar a los estudiantes a que a partir de las experiencias nuevas, reorganicen sus conceptos y creen formas nuevas de comprensión de los fenómenos. Cualquier método de

enseñanza tiene un mensaje subyacente y si éste es que la educación solo consiste en la obtención de diplomas, títulos y más conocimientos, habremos de reconocer que el enfoque es muy limitado...." (Preszler-Weathersby, 1981, p. 73).

La sociedad necesita personas que puedan hacer frente a un mundo cambiante, lleno de incertidumbre, que hagan más uso del pensamiento crítico aunque, en ocasiones, vaya dirigido contra normas y procedimientos de la misma institución.

Peters (1981), como se ha visto, sugiere cómo enseñar al niño, sin contradecirse, los "buenos hábitos" y el pensamiento crítico. Chickering (1976) propone como lograr una "experiencia de aprendizaje" en instituciones de educación superior. Es común entre los psicólogos, dice Chickering, pensar que este tipo de aprendizaje sólo resulta de los grupos de encuentro, de experiencias de trabajo, del contacto con la naturaleza o de los viajes, pero, si se acepta que el concepto experiencia de aprendizaje significa cambios en el juicio, en los sentimientos o en las habilidades que resultan de las experiencias, no hay razón para circunscribir el término a las vivencias primero mencionadas. Este tipo de aprendizaje puede resultar también de los sentimientos de placer o de desagrado que se viven al asistir a un curso; además, disciplinas como la filosofía, la literatura, el teatro, la historia o las ciencias pueden contribuir al desarrollo del pensamiento. Generalmente, se piensa en su influencia en el área intelectual y resulta menos aparente como pueden favorecer el desarrollo moral. La filosofía, por ejemplo, no cumple esta función por medio del conocimiento de los sistemas filosóficos sino a través del razonamiento que se sigue en la búsqueda de "la verdad" y mediante el análisis crítico de las ideas en que se fundamentan estos sistemas de pensamiento.

En la literatura se encuentran personajes que se desenvuelven en un contexto cuya vida con frecuencia se relaciona con la del lector o con sus fantasías. Al analizar estos personajes, sujetos a presiones y conflictos y al compararse con ellos, el lector nutre su desarrollo moral. Es en la literatura donde de manera más clara puede el estudiante enfrentarse a la bondad, la justicia, la integridad y la responsabilidad, y vivir el significado de los conflictos morales. Su discusión, los ensayos escritos, las autobiografías y la reflexión personal, contribuyen a ampliar la propia perspectiva y a una mayor conciencia personal.

Algo semejante se puede conseguir en el teatro, en donde en forma más real se asumen los papeles y la dinámica de las relaciones sociales. La historia también puede conducir al meollo de los problemas morales a través de los que vivieron sus personajes. Su discusión confronta al estudiante con lo esencial y contradictorio de la condición humana.

El método y el contenido de la ciencia y el papel social de los científicos también pueden ofrecer la oportunidad para el desarrollo moral si la experimentación involucra la discusión del

metodo y sus consecuencias en los resultados. La lectura de experiencias científicas significativas y la participación del estudiante como sujeto de experimentación en psicología o sociología, también pueden ayudarlo a tomar en cuenta la responsabilidad que tiene al hacer investigación (Chickering, 1978).

Chickering sugiere que lo mejor es realizar cambios sencillos en las actividades y áreas de estudio ya existentes, de manera que se favorezcan cambios en el juicio y en los sentimientos, al mismo tiempo que se adquiere el conocimiento.

En los últimos diez años se han creado diversos programas educativos con la intención de estimular el desarrollo del razonamiento moral. Mediante el método de metanálisis Rest (1985) hizo una revisión de 55 estudios realizados entre 1977 y 1983, cuya característica en común es la de investigar los efectos que este tipo de programas tienen en el desarrollo del pensamiento moral. En todos los casos se empleó su prueba para evaluar los cambios en el pensamiento.

Los resultados relativos a la validez de la prueba y, en cierta manera, de la teoría, se pueden resumir de la siguiente manera (Rest, 1979, 1985):

1) Existen pruebas de progreso en el razonamiento moral asociado a la edad, y en los adultos influye, además, el tipo de estudios realizado; las calificaciones más altas las han obtenido filósofos y especialistas en ciencias políticas. En los estudios longitudinales se ha comprobado este cambio progresivo descartando la influencia de los factores de generación y del retest.

2) Existe una correlación entre el desarrollo del pensamiento moral y otras manifestaciones de desarrollo cognoscitivo como comprensión, operaciones formales, los niveles de desarrollo intelectual de Perry, el desarrollo del yo de Loevinger y rendimiento académico y aptitudes. Se ha demostrado, además, que los sujetos no pueden "fingir" formas de razonamiento correspondientes a niveles más avanzados que el que los caracteriza.

3) El juicio moral tiene características distintivas por lo que no es reducible a habilidades verbales, inteligencia, a una capacidad de lógica en general o actitudes de liberalismo o conservadurismo.

4) En varios estudios se ha encontrado una relación entre juicio moral y conducta y entre diferentes puntos de vista sociales, educativos, políticos y religiosos. Sin embargo, en lo que se refiere a su relación con la conducta es importante recordar que el juicio moral es sólo uno de los elementos que intervienen en ésta. Además de juzgar cuál es el curso de acción a seguir en un conflicto moral, la persona tiene que estar motivada a poner en práctica su decisión y debe tener la suficiente perseverancia para llevarla a término.

En otros aspectos, los trabajos tienen características

diferentes: los sujetos eran estudiantes de secundaria, preparatoria, universitarios o adultos mayores de 24 años; aproximadamente la mitad de ellos provenían de campos específicos de trabajo (ciencias sociales, leyes, enfermería y enseñanza); 29 emplearon programas educativos consistentes en la discusión de dilemas morales; 19 clasificados como de "desarrollo psicológico" consistían en experiencias destinadas a facilitar el cambio personal o social; 7 consistieron en estudios sociales y clases de humanidades; 13 fueron de corta duración y 42 tuvieron intervenciones más prolongadas; 25 encontraron resultados positivos y 30 resultados no significativos.

Se obtuvieron los siguientes resultados:

1) Los programas consistentes en la solución de dilemas morales obtuvieron en promedio, mejores resultados. En segundo lugar, lograron efectos significativos los programas que estimulaban la reflexión personal sobre pensamientos y sentimientos, la comunicación y la cooperación entre los participantes y el trabajo social voluntario. Este tipo de programas se integraba a la discusión de teorías psicológicas, incluida la de Kohlberg. En tercer lugar se encuentran los cursos como literatura, estudios sociales y otros relacionados con las humanidades, que no se impartieron de manera convencional pero tampoco ni estaban, como los anteriores, orientados a practicar la solución de problemas morales. Este tipo de intervenciones no produjo un efecto significativo en el razonamiento moral. Tampoco lo obtuvieron los programas de duración inferior a las tres semanas, independientemente de su contenido.

2) Dado que en algunos de los programas en los que se discutían teorías psicológicas, estaba incluida la de Kohlberg, surge la duda, aun no resuelta, de si los resultados positivos pueden considerarse artificiales debido a la semejanza entre la teoría y la prueba con que se evalúan los cambios.

3) Los sujetos se clasificaron de acuerdo a su edad en cuatro grupos: de 13 a 14 años (secundaria), de 15 a 17 años (preparatoria), de 18 a 23 años (estudiantes universitarios) y mayores de 24 años. Los cambios más importantes se observaron, en primer lugar, en el grupo de adultos y, en segundo, en los estudiantes de preparatoria, lo cual puede interpretarse de diferente manera: a que los adultos participaron en los estudios en forma voluntaria, en tanto que el resto de los sujetos constituyó una población cautiva, a que por su edad, el adulto encuentra mayor significado a sus experiencias de aprendizaje; o bien, a que el índice P no detecta los cambios que se dan en los estadios por abajo del 5 y que estos cambios son los más frecuentes en los jóvenes.

4) La duración de los programas se dividió en tres tipos: corta (0-3 semanas), media (4-12 semanas) y larga (13-28 semanas). Como ya se mencionó, las intervenciones breves no indujeron ningún cambio significativo. Las más prolongadas no producen más cambios que los de duración intermedia,

probablemente debido a fatiga de los sujetos o a que se necesitan periodos de descanso para consolidar lo aprendido.

5) Por último, Rest analizó los resultados de los estudios clasificándolos de acuerdo con la calidad del método. Se hicieron dos análisis, en uno se clasificaron tomando como criterio el que los sujetos se hubieran o no asignado al azar a los grupos de experimentación y en el otro se tomó como referencia un criterio general de calidad, con el que se les calificó como buenos o malos estudios. En ninguno de los dos casos se encontró que se afectara la tendencia general de los resultados. Esto no significa que no sea necesario prestar más atención al método, ya que si este hubiera sido el caso se hubieran podido hacer más análisis e inferencias de los resultados.

Si se analizan los puntajes P que obtuvieron los estudiantes universitarios y los adultos se encuentra lo siguiente: en el pre-test, las calificaciones del primer grupo oscilan entre 18.1 y 52.22 y en el pos-test, entre 20.7 y 56.3, y en el de los adultos, en el pre-test el índice P varía de 27.1 a 55.1 y en el post-test de 31.9 a 58. En general, los puntajes tienden a ser mayores en el grupo de los adultos y, por otro lado, si se analizan los resultados en su conjunto, se encuentra una predominancia de calificaciones inferiores a 50, lo que quiere decir que la mayoría de los sujetos de estos dos grupos no emplean el tipo de razonamiento que Rest define como fundamentado en principios.

17. Método

El proceso del desarrollo del pensamiento moral es un fenómeno tan complejo, que su estudio empírico inevitablemente conduce a abordarlo de manera parcial e incompleta. Este trabajo, por consiguiente, no puede sustraerse a las limitaciones que acarrea el elegir ciertas variables que, en principio, están relacionadas funcionalmente con el fenómeno en cuestión.

La prueba de Rest es, tal vez, el método para evaluar el razonamiento moral que ha dado lugar al mayor número de investigaciones cuyos resultados se han podido comparar y la que más información ha acumulado respecto a su validez y, por consiguiente, también respecto a la validez de la teoría que le sirve de fundamento (Rest, 1979a;1985).

No se ignora que las diferencias culturales constituyen un factor de influencia en los resultados; sin embargo, se consideró necesario emplear la prueba de Rest como paso previo a otras investigaciones, con el objeto de contar con datos con los cuales hacer comparaciones posteriores y, no menos importante, contar con resultados que permitan fundamentar los cambios que eventualmente puedan hacerse tanto a la teoría, como al método de evaluación.

Uno de los obstáculos que con más frecuencia se encuentra el lector interesado en analizar y comparar los resultados existentes en este campo de la investigación radica en la diversidad de métodos que se emplean para medir el mismo constructo, lo que indudablemente dificulta el progreso del conocimiento.

La investigación sobre el desarrollo del razonamiento moral tiene un indiscutible valor teórico y existe, además, la posibilidad de contemplar su aplicación al campo de la educación superior.

Se han encontrado resultados que sugieren que el desarrollo del pensamiento moral continúa después de los 18 años (Nisan y Kohlberg, 1982; Rest, 1979,1985; Noriega, 1984). En la última investigación mencionada, realizada bajo la supervisión de la autora de esta tesis, la edad se estudio, clasificando a los sujetos en dos grupos, de 14 a 20 años y de 21 a 25 años. El análisis discriminante permitió distinguir en relación con esta variable los estadios 3, 4, 5A, 5B y 6 y el índice P; los tres últimos y el índice P, en consecuencia, son más frecuentes en el grupo de mayor edad y el 3 en los más jóvenes.

Rest (1979) encontró que el número de años de estudios y la edad se relacionaron con la forma en que los sujetos juzgan problemas de índole moral. El ingreso a la universidad se asocia a los cambios más acentuados y, el adulto en general, parece estabilizarse después de terminar los estudios, aunque los que continúan en áreas como filosofía moral o ciencias políticas llegan a obtener las calificaciones mas altas en su prueba. Se ha sugerido también, aunque aun está sujeto a comprobación, que las

experiencias personales que de manera importante afectan la vida de la persona también pueden promover este tipo de desarrollo.

Algunos autores piensan en la posibilidad de que los niveles de desarrollo intelectual de Perry, los estadios de desarrollo del yo de Loevinger y los del desarrollo moral de Rest y Kohlberg estén relacionados entre sí (Chickering, 1976; Perry, 1981; Rest, 1985). Y, si el proceso de educación superior logra inducir cambios en el estilo cognoscitivo, de acuerdo al concepto de "decalage horizontal" de Piaget, resulta factible que se produzcan cambios en otros aspectos de la personalidad (Preszler-Weathersby, 1981).

Si esto se comprueba, se abre la perspectiva de que al estimular el desarrollo del pensamiento crítico se produzcan cambios más amplios, como por ejemplo, en el estilo de las relaciones interpersonales o en las actitudes hacia la educación. Por otro lado, si se conocen las características del nivel de desarrollo del pensamiento de los estudiantes, las instituciones educativas podrían responder mejor a sus necesidades y, lo que es más importante, estimular dicho desarrollo sin necesidad de hacer cambios muy drásticos en el curriculum (Chickering, 1976).

Para explorar esta perspectiva, resulta indispensable investigar primero, qué efectos produce el proceso educativo que se da durante el periodo de los estudios universitarios en el desarrollo del pensamiento moral. En el periodo comprendido entre 1972 y 1983 se realizaron 55 estudios con el objeto de probar programas educativos experimentales diseñados para promover este tipo de desarrollo, y la mitad de estos lograron su propósito (Rest, 1985).

Existen datos que permiten suponer que además de la edad y el nivel de educación, el tipo de estudios superiores como por ejemplo filosofía y ciencias políticas o filosofía y psicología influyen en el progreso del pensamiento autónomo según el índice P de la prueba de Rest (Rest, 1979a; Noriega, 1984).

En el estudio de Noriega (1984) mediante el método de análisis discriminante fue posible distinguir de manera significativa ($p < 0.01$) las respuestas correspondientes al índice P y a los estadios 3, 4, 5A, 5B y 6 en relación al nivel de escolaridad de los sujetos (secundaria, último año de preparatoria y último año de administración de empresas y un grupo formado por estudiantes de psicología y filosofía, también del último año). Las respuestas del estadio 2 no permitieron hacer esta discriminación, porque de acuerdo a la teoría es un tipo de respuesta poco usado aun por los sujetos más jóvenes de secundaria. Según este análisis el porcentaje más alto de pensamiento autónomo (índice P) lo da el grupo de estudiantes del área de humanidades (psicología y filosofía); el mismo grupo obtuvo el porcentaje más bajo de respuestas del estadio 3. Los estudiantes de secundaria, preparatoria y administración se distinguieron, en cambio, por dar el mayor número de respuestas típicas del estadio 4.

Como estos resultados sugieren que el tipo de carrera constituye un factor de influencia y en otros estudios (Rest, 1979) se ha encontrado que los cambios más importantes se dan al ingresar a la universidad, se consideró de interés comparar los efectos de diferentes carreras universitarias en su fase inicial y terminal.

Existe menos información acerca de la influencia del nivel socioeconómico en el desarrollo moral que sobre otras variables de índole sociocultural. La conclusión ha sido (Rest, 1979) que no existe una correlación sólida entre el nivel socioeconómico y el índice P, aunque el autor piensa que es necesario hacer estudios más sistemáticos sobre esta variable.

El estudio psicosocial del carácter moral (Havighurst y Taba, 1949; Feck y Havighurst, 1960; Hoffman, 1963, 1970, 1971a, b, 1975a, b, 1985) sugiere que, tanto lo que los primeros autores definen como carácter moral y el último como estructura moral están asociados a las experiencias de afecto y disciplina del niño con sus padres. Hoffman ha encontrado que los padres que emplean el razonamiento como técnica de disciplina propician el desarrollo del pensamiento autónomo. En el presente estudio se partió del supuesto de que los padres con nivel educativo más alto y que tuvieran como ocupación actividades ligadas a profesiones universitarias emplearían con más frecuencia, al educar a sus hijos, el razonamiento y la apelación a la consideración de los demás. En un estudio previo realizado en México (Noriega, 1984), el análisis discriminante, considerando la variable escolaridad de los padres, no permitió deslindar las respuestas relativas a los diferentes estadios, por lo que en esta ocasión se incluyó, además, el estudio de la variable ocupación de los padres.

Como se señaló en el capítulo correspondiente, existen contradicciones respecto a si el sexo influye en el grado de desarrollo del pensamiento moral. Uno de los factores que parece afectar más los resultados es si el pensamiento se evalúa con técnicas semiproyectivas como la prueba de Kohlberg, o con un procedimiento estandarizado, como la de Rest. El empleo del primer tipo de prueba da lugar a diferencias entre ambos sexos, lo que no ocurre cuando se usa la segunda prueba.

En el estudio realizado en México (Noriega, 1984) el análisis discriminante no permitió diferenciar, en relación a la variable sexo, las respuestas correspondientes al índice P y tampoco las relativas a los diferentes estadios.

Las hipótesis que dan sustento a la presente investigación sobre el desarrollo del pensamiento moral en estudiantes universitarios son las siguientes:

a) La elección de diferentes carreras universitarias (actuaría, administración de empresas, comunicación social, ingeniería y psicología) se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

b) El número de años de estudios universitarios se relaciona

con el desarrollo del pensamiento moral.

c) La interacción del tipo de carrera con el número de años de estudios se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral

d) El sexo se relaciona con el desarrollo del juicio moral.

e) La edad se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

f) El nivel educativo de la madre se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

g) El nivel educativo del padre se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

h) La ocupación de la madre se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

i) La ocupación del padre se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

j) La interacción de los niveles de educación y de ocupación del padre y de la madre se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

17.1. Sujetos.

La muestra se integró inicialmente con 364 estudiantes de ambos sexos de una universidad privada de la Ciudad de México, que cursaban el primero y el último semestres de las carreras de actuaría, administración de empresas, comunicación social, ingeniería y psicología. Los sujetos se eligieron al azar mediante el procedimiento de números aleatorios. La muestra se redujo posteriormente a un total de 238 sujetos, debido a que se eliminaron 126 cuestionarios, que no reunieron los criterios de confiabilidad estipulados por el autor de la prueba (número de respuestas sin sentido, incongruencias en la forma de contestar y por no contestar toda la prueba; para mayor información ver la sección de Procedimiento). Finalmente, debido a este proceso de selección, la muestra quedó constituida como se consigna en la Tabla 1.

Tabla 1

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MORAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
NUMERO DE SUJETOS ANALIZADOS

Carrera	Primer semestre	Ultimo semestre	Total
ACTUARIA	22	12	34
ADMON. Y CONTABILIDAD	25	20	45
COMUNICACION	34	27	61
INGENIERIA	20	28	48
PSICOLOGIA	<u>30</u>	<u>20</u>	<u>50</u>
TOTAL	131	107	238

17.2. Instrumento.

Para medir el desarrollo del juicio moral se utilizó la prueba "Defining Issues Test" de Rest, traducida como Prueba de Dilemas Evaluatorios (con autorización del autor; ver sección 10.5). La prueba parte del supuesto de que los cambios en el tipo de valoración que las personas hacen de situaciones de índole moral ponen de manifiesto el proceso de desarrollo del pensamiento moral, expresado en términos de estadios; cada estadio representa la forma específica como se consideran los elementos que intervienen en un dilema moral y cuáles de estos se evaluaron como más importantes para tomar una decisión.

La prueba consiste en seis historias planteadas en forma de dilema; cada una, a su vez, con doce aseveraciones o reactivos, que representan diferentes formas de pensamiento características de cada estadio de razonamiento. No existen afirmaciones que representen el estadio 1 y muy pocas el estadio 2, debido a que, por el grado de dificultad de lectura de la prueba, no pueden contestarla los sujetos cuyo pensamiento opere en estos estadios; muy pocos sujetos de los más jóvenes de secundaria dan respuestas típicas del estadio 2 (Rest, 1979). El resto de los estadios: 3, 4, 5a, 5b, y 6 están representados por un número semejante de aseveraciones. Se incluyen, además, afirmaciones que caracterizan a las respuestas anti-convencionales (A) y sin sentido (M) empleadas para verificar la confiabilidad de las respuestas de la prueba.

Después de leer cada dilema, el sujeto tiene que elegir y clasificar, de acuerdo al grado de importancia que tienen para él, cuatro de las doce afirmaciones que corresponden a cada dilema.

Se asigna un valor de 4, 3, 2 y 1 a los cuatro reactivos que el sujeto consideró como más importantes en primero, segundo, tercero y cuarto lugar, respectivamente. Estos valores corresponden, según se indica en la Hoja de Calificación, a uno de los estadios o a las categorías de respuestas A y M. A continuación, se suman las puntuaciones de todos los dilemas para cada categoría de calificación (estadios 2, 3, 4, 5a, 5b, 6, A, M). El resultado representa el puntaje bruto correspondiente. A partir de esta calificación, se obtiene el porcentaje de respuestas representativas de cada estadio y de las clasificadas como anticonvencionales (A) y sin sentido (M).

Para obtener la calificación en bruto de "Moralidad de Principios" (P), se suman los puntos obtenidos en los estadios 5a, 5b y 6 y el resultado se convierte a porcentajes. El porcentaje P puede estar comprendido entre 0 y 95 en lugar de 100, debido a que en tres de los dilemas no es posible elegir una cuarta aseveración que represente una forma de pensamiento de moralidad de principios.

Antes de calificar la prueba se hace la primera comprobación interna de la confiabilidad de las respuestas del sujeto, que consiste en un análisis de su congruencia en la forma de calificar las cuatro aseveraciones más importantes. Si un sujeto clasifica un reactivo o afirmación en primer lugar, la calificación del mismo no deberá ser inferior a la de los otros, aunque si pueden coincidir en la calificación. De forma semejante, si el sujeto clasifica un reactivo en segundo lugar, su calificación no debe ser inferior a la de las otras afirmaciones, excepto la de la clasificación en segundo lugar.

Cuando hay reactivos no elegidos en primero o segundo lugar que tienen calificaciones más altas que aquellos que así fueron evaluados, se considera indicio de incongruencia, debida a descuido, contestaciones al azar, incomprensión de las instrucciones, o cambios de opinión. Se desecha todo protocolo que tenga incongruencia en más de dos dilemas, o si el número de estas en un solo dilema es superior a ocho. La otra comprobación de confiabilidad se refiere a las respuestas M. Este tipo de aseveraciones, aunque parezcan afectadas y presuntuosas, en realidad carecen de significado, por lo que su elección refleja que el sujeto elige una respuesta que le impresiona por un nivel alto de abstracción aparente, pero que en realidad carece de significado. Basándose en datos empíricos, el autor (Rest, 1979) sugiere descartar los protocolos que tienen en este tipo de respuestas un puntaje bruto de 8 o porcentajes mayores de 14.

La Prueba de Dilemas Evaluatorios fue creada por su autor para medir el desarrollo del juicio moral, concepto que forma parte de una teoría; por consiguiente, los datos que confirman la validez de la prueba, contribuyen también a validar la teoría.

La prueba satisface los requerimientos de validez de contenido, ya que su solución supone hacer juicios sobre dilemas morales o problemas; su interés principal no es averiguar qué tipo de decisión toma la persona, sino las razones que emplea en su justificación.

Respecto a la confiabilidad y validez de la prueba, Rest (1979a) ha publicado, tanto los resultados obtenidos por el mismo, como por otros investigadores (ver sección 10.5.2). Los resultados del test-retest para el índice P se encuentran entre .70 y .80 y el índice alfa de congruencia interna de Cronbach es generalmente mayor a .70. Sin embargo, los resultados de los mismos análisis para cada estadio son más bajos (de .50 a .60), por lo que el autor recomienda que se usen sólo cuando se hayan empleado los seis dilemas y la información se presente en términos de la medias obtenidas en grupos de sujetos. Por último, no existen, hasta el momento, pruebas equivalentes y el autor no recomienda hacer el análisis de división por mitades.

En México, Noriega (1984) con el método de análisis discriminante en una muestra de 317 sujetos, la variable nivel de estudios (3o. de secundaria, 3o. de preparatoria y último semestre de administración, filosofía y psicología) permitió

discriminar de manera significativa ($p < 0.01$) los estadios 3, 4, 5A, 5B y 6. Según este análisis, la mayor proporción del pensamiento fundamentado en principios (índice F) corresponde al grupo de estudiantes del área de humanidades (filosofía y psicología); en el mismo grupo se observó el porcentaje menor de respuestas propias del estadio 3. Según este análisis, el estadio 2 no permite diferenciar a los grupos de sujetos por su nivel educativo, lo que Rest (1979) considera esperable ya que es una modalidad de respuesta poco empleada aun por los sujetos más jóvenes de secundaria. El estadio 3 es más frecuente en el grupo de secundaria y el 4, aunque es el predominante en todos los grupos, se observa de manera más acentuada en los estudiantes de secundaria, preparatoria y administración.

En este estudio se analizaron las respuestas que originan cada dilema y se encontró que cada uno de éstos da lugar a un patrón de respuestas semejante en las cuatro opciones; esto es, el mismo estadio predomina en estas cuatro opciones y la proporción de los estadios adyacentes disminuye progresivamente a medida que se aleja del predominante.

Al comparar los dilemas se observó lo siguiente: en los dilemas 1, 2 y 3 el modo predominante de respuestas corresponde al estadio 3 y no dan lugar a respuestas del estadio 5B; en los dilemas 4, 5 y 6 predomina el estadio 4 y los estadios se distribuyen de manera que, gráficamente, se obtiene una curva normal.

Se hizo otro análisis discriminante dividiendo a los sujetos en dos grupos de edades, de 14 a 20 años y de 21 a 25 años. Se encontró que el índice P y los estadios 3, 5B y 6 resultaron ser discriminantes para esta variable. En el grupo de mayor edad predominaron el índice P y los estadios 5B y 6 y, en el de menor edad, el estadio 3. Nuevamente el estadio 2 no tuvo valor discriminativo, por las razones indicadas por Rest.

17.3. Procedimiento.

Los sujetos seleccionados para formar parte de la muestra resolvieron la prueba en grupos y en forma voluntaria, ya que se les dio la opción de rehusarse a hacerlo. A pesar de que esto ocurrió en sólo tres casos, es posible que el número relativamente alto de protocolos que tuvieron que ser desechados (34.6%) se deba, en parte, a la falta de cooperación de los sujetos, pues aunque la participación era voluntaria, la petición provenía del director de la escuela, quien habría presenciado quién se rehusaba a cooperar abiertamente. Rest (1979b) ha encontrado que, en su experiencia, las pérdidas por falta de confiabilidad oscilan entre 5 y 15%. En el estudio de Noriega (1984) en el que la muestra era más heterogénea que la de la presente investigación, ya que participaron estudiantes de instituciones públicas y privadas, se descartó 26.1 % de los cuestionarios. En esa ocasión se observó mucha desconfianza en

los sujetos quienes expresaron temor de que el estudio tuviera fines políticos.

Se explicó a los sujetos que la contestación a la prueba serviría para llevar a término un proyecto de investigación que tenía por objeto estudiar el razonamiento de estudiantes universitarios sobre problemas de índole social. Se aclaró que el interés no era saber qué decisión tomaban, sino el tipo de justificación en que esta se sustentaba.

A continuación se repartieron las pruebas, en su versión completa que incluye los seis dilemas, acompañadas de instrucciones y un ejemplo escritos y se les recordó a los sujetos que no indicaran su nombre. Ningún sujeto dió indicios aparentes de no comprender la prueba. No se limitó el tiempo requerido para resolver la prueba.

En la hoja correspondiente a datos generales, los sujetos señalaron su sexo, edad, carrera y semestre cursado, ocupación y nivel de escolaridad del padre y de la madre. Los protocolos se calificaron de acuerdo a las instrucciones antes mencionadas, una vez hechas las dos verificaciones de confiabilidad que Rest recomienda.

A continuación se llevó a cabo el proceso de codificación de los datos y la perforación de tarjetas. Los análisis estadísticos se hicieron en una computadora IBM modelo 4341 con una capacidad de memoria de 2 MB.

Para analizar estadísticamente las hipótesis mencionadas al principio de este capítulo, se emplearon dos tipos de diseños: (1) análisis de varianza univariado, y (2) análisis de varianza multivariado (MANOVA).

Se hicieron dos análisis del primer tipo; en uno se consideraron como variables independientes la carrera profesional y el semestre que cursaban los sujetos (primero y último), y en el otro, las variables fueron el sexo y la edad. En ambos casos se analizó como variable dependiente el índice P (el porcentaje de respuestas que representan el tipo de pensamiento fundamentado en principios, o la suma de los porcentajes de respuestas correspondientes a los estadios 5a, 5b y 6).

El análisis de varianza multivariado se utilizó en tres casos: en el primero, se incluyeron como variables independientes la carrera y el año cursados por los estudiantes (primero y último); en el segundo, el sexo y la edad, y en el tercero, la escolaridad y la ocupación del padre y de la madre de los sujetos. En los tres análisis se consideraron como variables dependientes los estadios de desarrollo del razonamiento moral (estadios 2, 3, 4, 5a, 5b y 6).

18. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan con el orden siguiente:

a) Análisis de varianza univariados, de dos factores, para la carrera y el semestre cursados; de dos factores para la edad y el sexo y de cuatro factores para el nivel de escolaridad y el nivel de ocupación del padre y la madre de los sujetos. En todos estos casos se consideró como variable dependiente el índice P (porcentaje de la suma de las puntuaciones correspondientes a los estadios 5a, 5b y 6).

b) Análisis de varianza multivariados para los mismos factores mencionados en a), pero en donde las variables dependientes fueron los estadios de desarrollo del juicio moral (2, 3, 4, 5a, 5b y 6) y las respuestas A y M. En todos los análisis se tomó en cuenta que el número de sujetos era diferente en cada grupo.

Antes de dar a conocer los resultados a partir de los cuales se hacen las inferencias estadísticas se exponen en las Figs. 1-5 las puntuaciones obtenidas en el índice P en cada carrera. Se consideraron de interés estos datos descriptivos porque dan una idea de que su distribución se asemeja a una normal y porque de ellas se obtuvo información de utilidad para la discusión de resultados obtenidos mediante pruebas estadísticas.

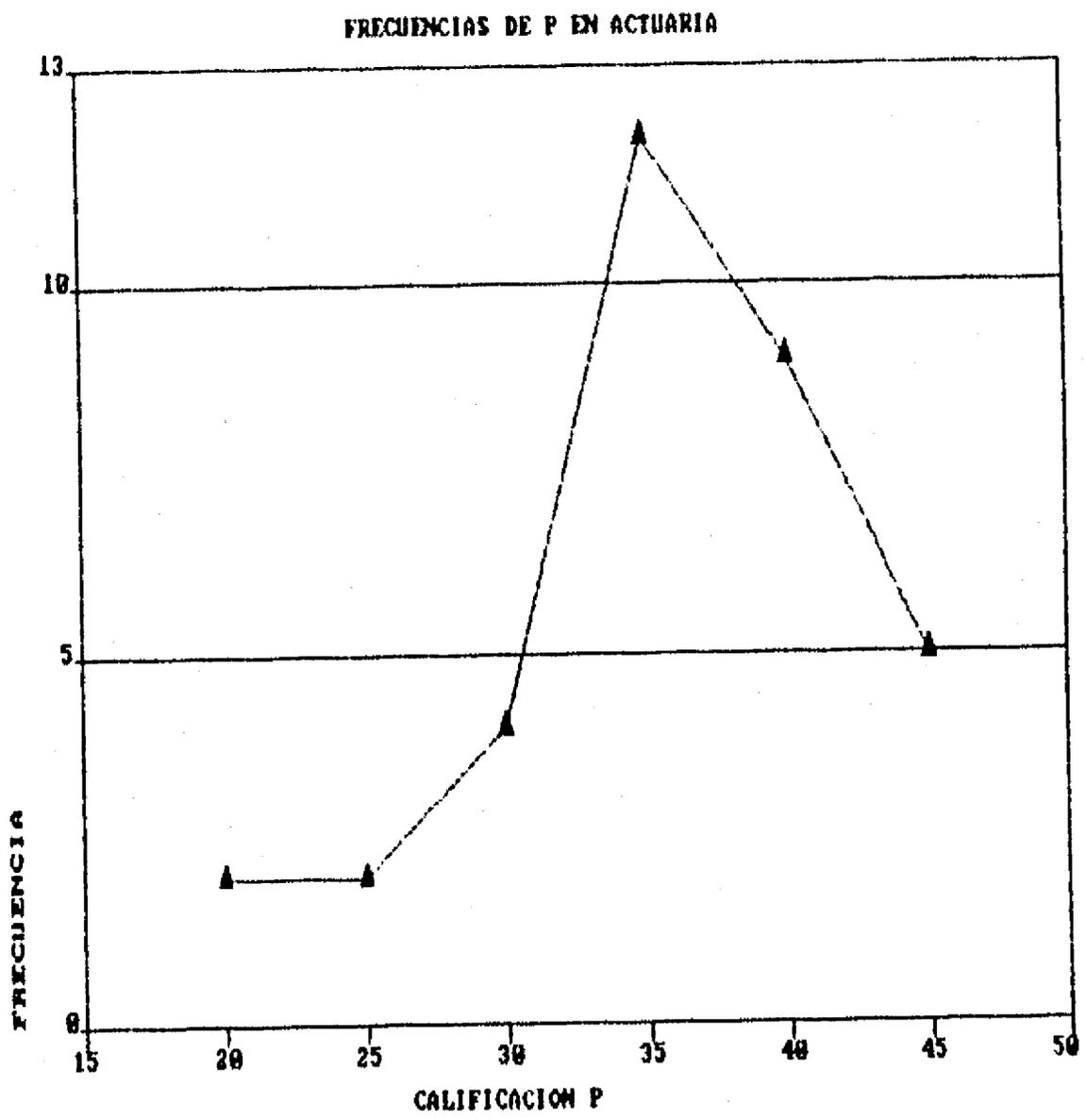


FIGURA 1.

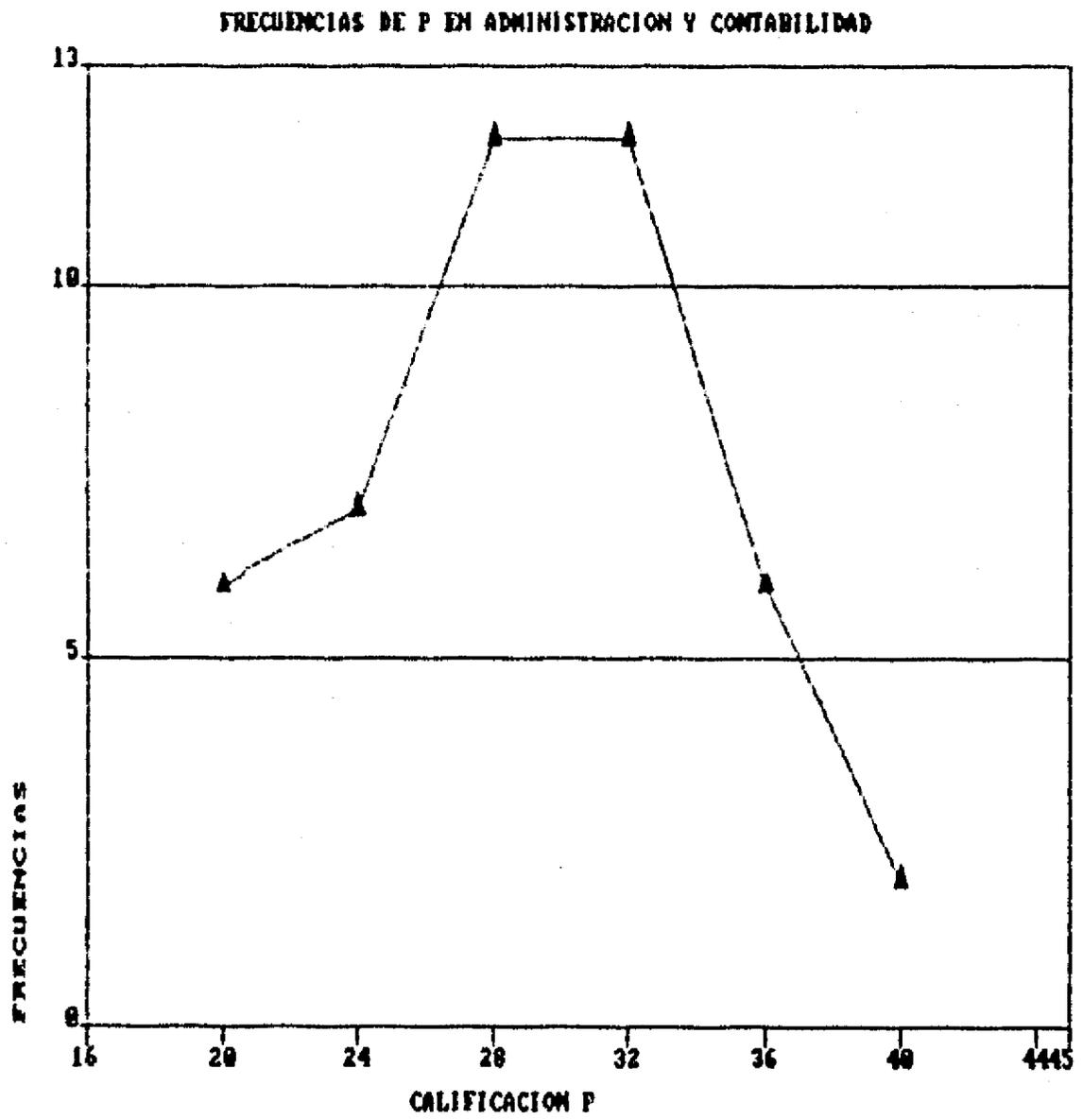


FIGURA 2.

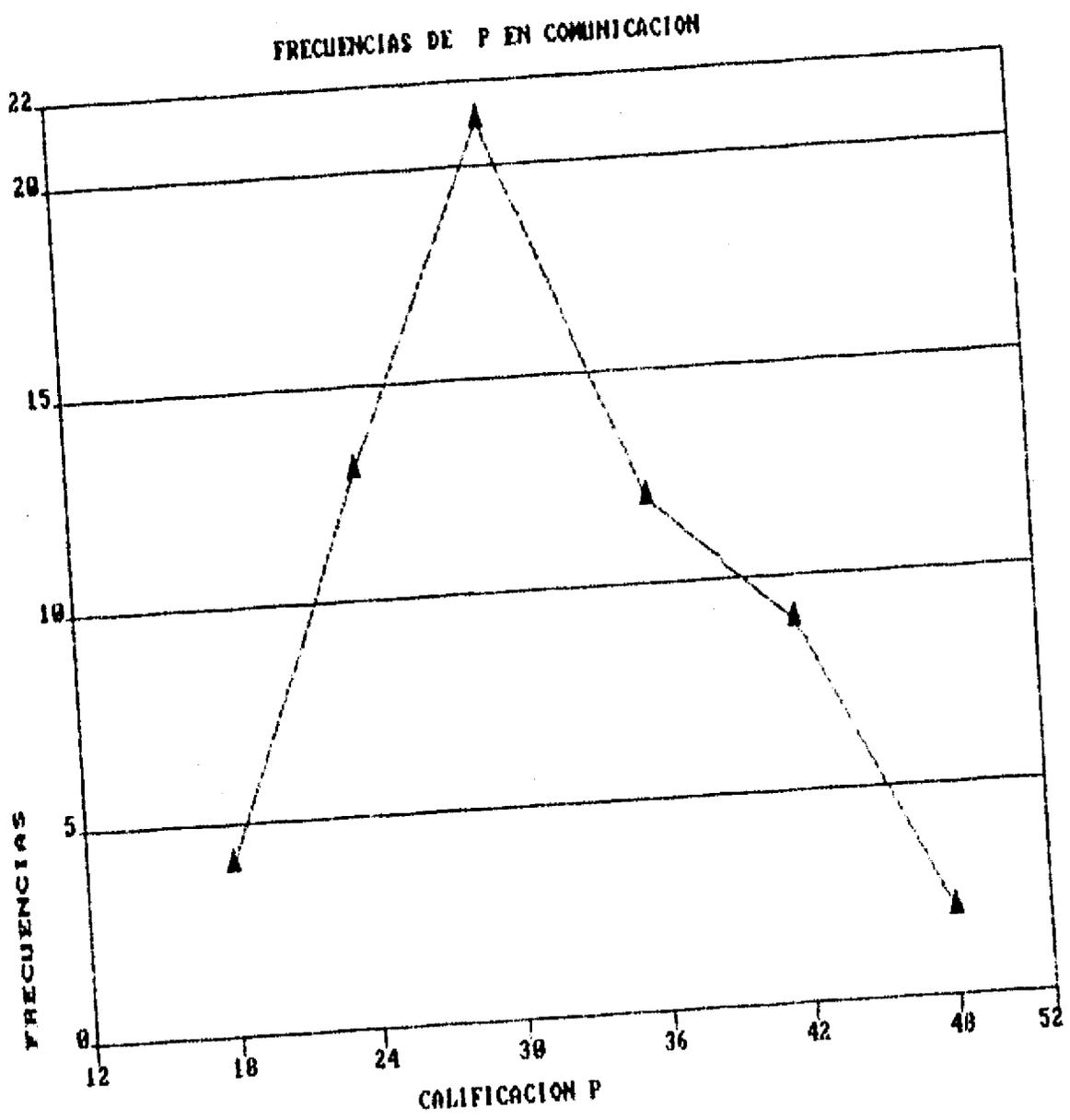


FIGURA 3.

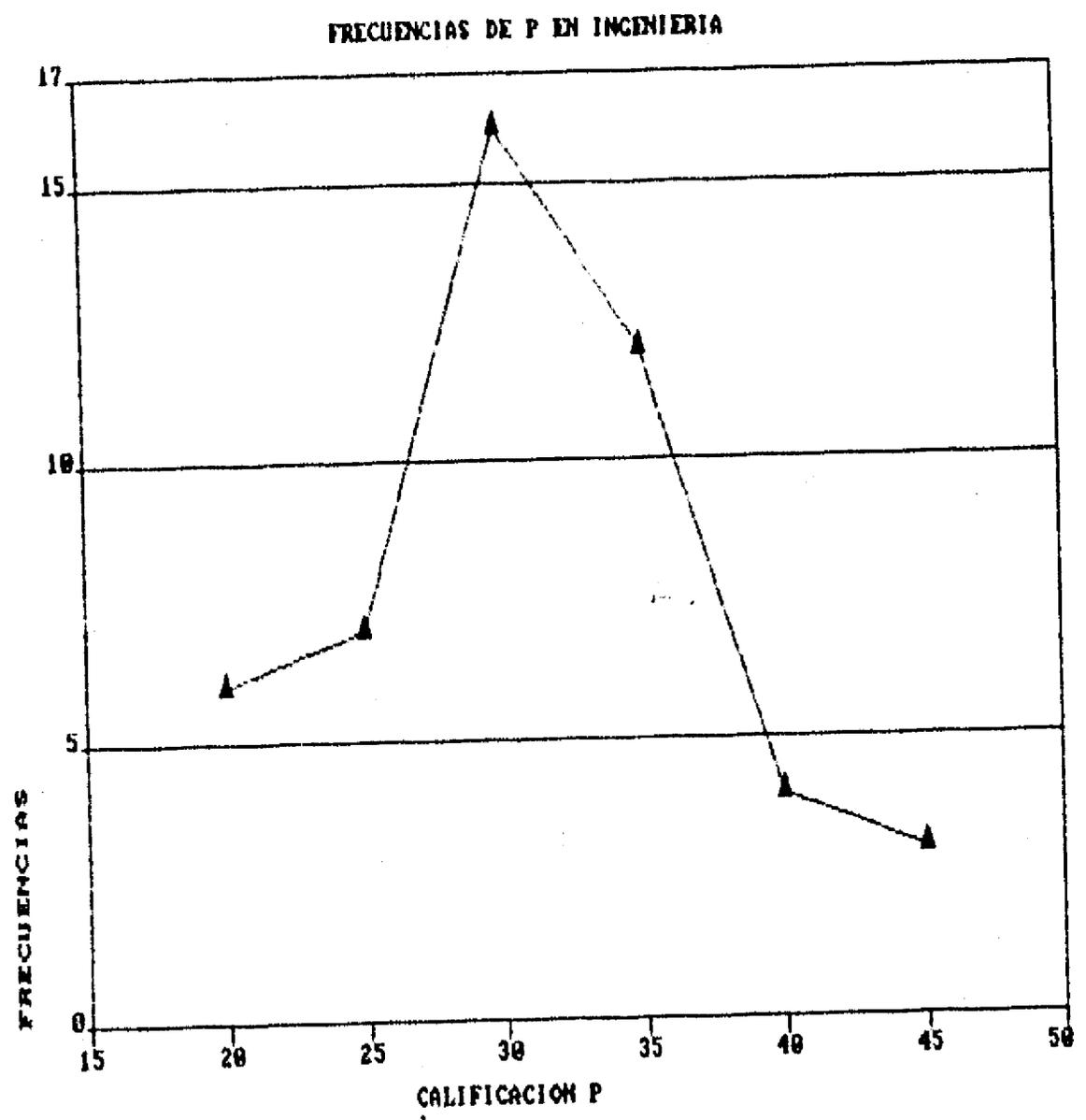


FIGURA 4.

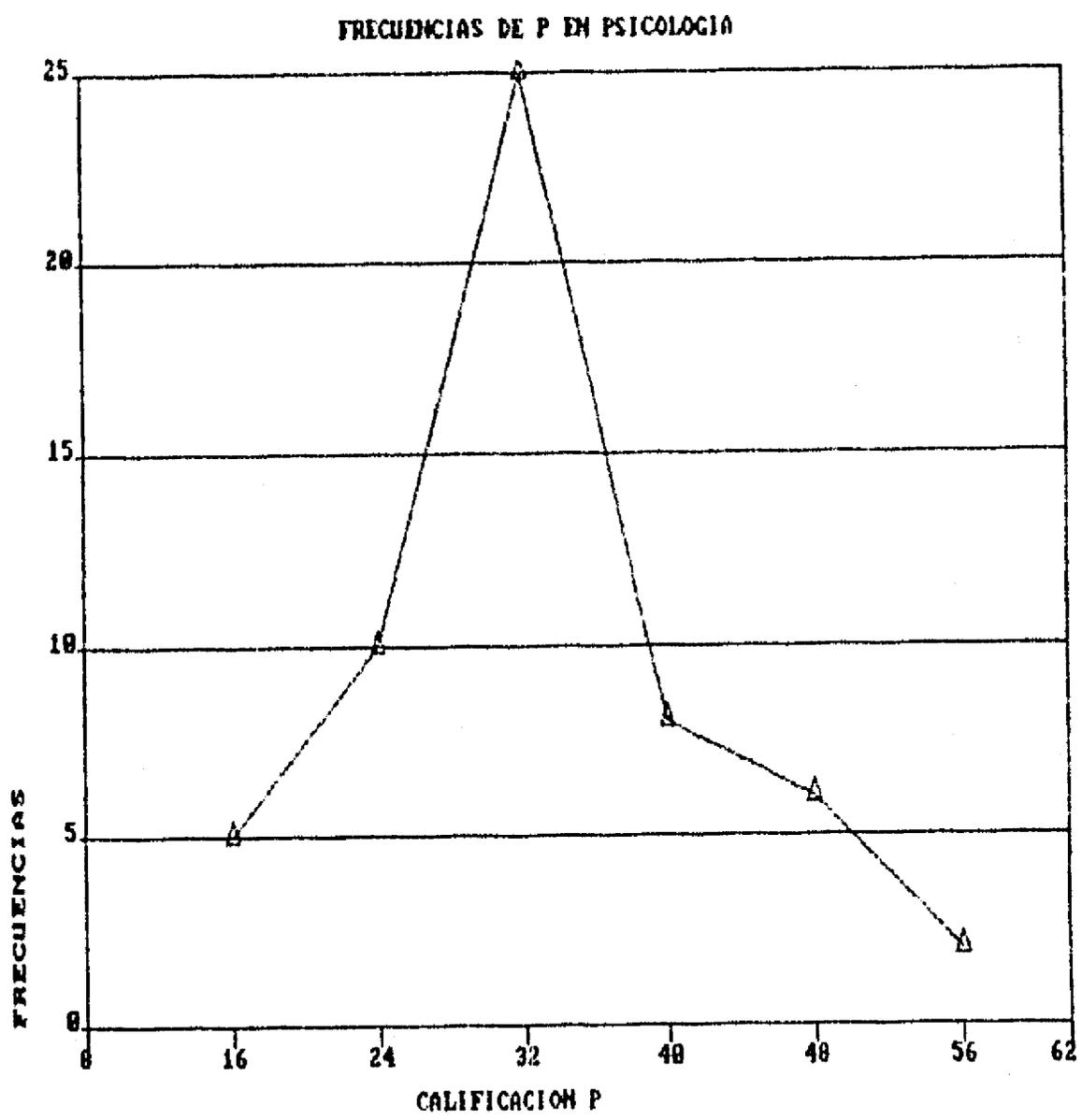


FIGURA 5.

18.1. Análisis de varianza univariados.

Los resultados del análisis de varianza univariado de los factores carrera profesional y semestre cursados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

ANALISIS DE VARIANZA UNIVARIADO DE LOS FACTORES CARRERA
PROFESIONAL Y SEMESTRE CURSADOS

F.V.	G.L.	S.C.	F	P
CARRERA	4	2834.491	6.19	0.0001
SEMESTRE	1	1.220	0.01	0.9178
CARRERA/SEMESTRE	4	960.558	2.10	0.0819

Como se puede observar en la Tabla anterior, sólo aparece como un factor que influye de manera significativa en el índice P el tipo de carrera.

En la Tabla 3 se presentan los promedios de calificación en el índice P, cuando los sujetos se clasifican de acuerdo a la carrera y al semestre cursados. Aquí se observa que en dos carreras, psicología e ingeniería, no sólo no se incrementa la calificación en dicho índice en el último semestre, sino que inesperadamente hay una disminución respecto al primero.

Tabla 3

PROMEDIOS DE CALIFICACION P OBTENIDOS POR
CARRERA Y SEMESTRE CURSADOS

	ACTUARIA	ADMON. COMUN.	INGENIE.	PSICOL.
Primer sem.	32.359	22.388	26.370	29.300
Ultimo sem.	39.550	24.955	29.481	24.617

A continuación se hizo la prueba de rango múltiple de Duncan para comparar diferencias entre pares de medias de calificación del índice P agrupando los sujetos de acuerdo a la carrera, por tratarse del factor que resultó influir de manera significativa en el análisis de varianza (Tabla 4).

En esta prueba aparecen con distinta letra los grupos cuyas diferencias entre las medias resultan significativamente diferentes con una probabilidad igual a .05

Tabla 4

 PRUEBA DE DUNCAN PARA COMPARAR LAS MEDIAS DE CALIFICACION P DE
 LOS SUJETOS AGRUPADOS DE ACUERDO A LA CARRERA

AGRUPAMIENTO	\bar{x}	n	CARRERA
A	34.897	34	ACTUARIA
B	30.138	50	PSICOLOGIA
B	27.747	61	COMUNICACION
B	26.568	48	INGENIERIA
C	23.528	45	ADMON. Y CONT.

En la Tabla 4 se observa que las puntuaciones de las carreras de actuaría y de administración difieren significativamente de las otras y que los estudiantes de actuaría obtuvieron el puntaje P más alto y los de administración, el mas bajo.

En los análisis en los que se incluye el factor edad, los sujetos se agruparon en ocho grupos, de 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24 años. Se eliminó el único sujeto de 31 años. En las tabla 5 se presentan los promedios de calificación P de los sujetos clasificados según su edad y sexo. Los resultados correspondientes al análisis de varianza de estos factores y su interacción no revelaron influencias significativas en el índice P ($F = 1.45$, $p = 0.186$; $F = 2.41$, $p = 0.122$; $F = 0.54$, $p = 0.802$, respectivamente).

Tabla 5

CALIFICACION P DE LOS SUJETOS AGRUPADOS POR EDAD Y SEXO

	17	18	19	20	21	22	23	24 - 25
F	28.525	31.404	34.533	28.991	33.807	31.618	31.289	34.832
M	21.239	31.695	31.385	28.338	32.628	31.043	32.441	30.876

Los niveles de educación de los padres se clasificaron en cinco categorías: primaria, secundaria o equivalente, preparatoria, licenciatura y postgrado. Las ocupaciones se clasificaron, en el caso del padre, en comerciantes, industriales o empresarios, profesionales, académicos, empleados y técnicos; en el caso de la madre, en amas de casa, comerciantes, profesionales, académicas y secretarías.

En las tablas 6 a 9 se presentan los promedios de calificación P de los sujetos agrupados según las categorías antes mencionadas.

Tabla 6

PROMEDIO DE LA CALIFICACION P DE LOS SUJETOS AGRUPADOS SEGUN LA ESCOLARIDAD DEL PADRE

ESCOLARIDAD	n	x
PRIMARIA	13	34.443
SECUNDARIA	10	33.072
PREPARATORIA	29	31.587
POSTGRADO	12	31.552
LICENCIATURA	146	30.960

Tabla 7

PROMEDIO DE LA CALIFICACION P DE LOS SUJETOS AGRUPADOS SEGUN LA ESCOLARIDAD DE LA MADRE

ESCOLARIDAD	n	x
PRIMARIA	12	35.146
PREPARATORIA	69	32.951
SECUNDARIA	69	31.608
LICENCIATURA	59	28.689
POSTGRADO	1	24.044

Tabla 8

PROMEDIO DE CALIFICACION P DE ACUERDO A LA OCUPACION DEL PADRE

OCUPACION	n	x
COMERCIANTE	56	33.196
EMPLEADO	7	31.660
PROFESIONAL	106	31.186
ACADEMICO	1	31.048
TECNICO	1	22.787

Tabla 9

PROMEDIO DE CALIFICACION P DE ACUERDO A LA OCUPACION DE LA MADRE

OCUPACION	n	x
COMERCIANTE	10	34.988
AMA DE CASA	175	31.317
PROFESIONAL	20	30.537
SECRETARIA	5	30.362

En el análisis de varianza del índice P para estos factores

no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Debido a que en varios de los análisis de la interacción de dichos factores el número de sujetos resultaba muy reducido o nulo, se hizo otro análisis de varianza incluyendo sólo los efectos principales y las interacciones dobles y se encontró como único factor de influencia significativa el nivel educativo de la madre ($F = 3.47$, $p = .0095$).

Con estos mismos datos se hizo un análisis de regresión múltiple para P en el que sólo resultó significativo el nivel de educación de la madre ($p = 0.003$).

18.2. Análisis de varianza multivariados.

En todos los estudios revisados con fundamento en el concepto de desarrollo moral de Rest se analiza sólo el índice P ; sin embargo, en este trabajo, dado el concepto de estadio complejo que mantiene el autor citado, se hicieron análisis estadísticos con las mismas variables independientes incluidas en los resultados anteriores, pero ahora se incluyeron como variables dependientes las calificaciones obtenidas en cada uno de los estadios del pensamiento moral.

Para este propósito se hicieron análisis multivariados de varianza (MANOVA), equivalentes multivariados del análisis univariado de varianza. Se empleó la prueba estadística lambda (λ), aproximación de F a la misma lambda de Wilks (Smith, 1962; Andrews y col., 1974; Sheskin, 1984). Este modelo se considera apropiado para los casos en los que se distinguen las variables dependientes de las independientes e interesa el análisis de más de una variable dependiente (Andrews y col., 1974).

Con este enfoque se estudiaron cada una de las variables dependientes por separado y su interrelación. El problema se abordó de dos maneras; por un lado, se estudiaron sólo los estadios de desarrollo (2, 3, 4, 5a, 5b y 6) y, por el otro, se tomaron en cuenta, además, las categorías de respuesta A y M.

Antes de abordar los resultados de estos análisis en la Figura 6 se presenta la distribución de los promedios de calificación de cada estadio en las cinco carreras profesionales.

En esta figura que incluye las respuestas de todos los sujetos de la muestra agrupados por carreras se observa que el razonamiento predominante corresponde al estadio 4. Este estadio se define como el de la ley y el deber en el orden social, lo que quiere decir que la persona considera que las leyes deben prevalecer sobre el interés de cualquier persona con el objeto de que funcione un sistema social de cooperación y que el respeto a la autoridad es parte de las obligaciones que se tienen con la sociedad. De acuerdo a este tipo de razonamiento, las personas se relacionan entre sí a través de sus respectivos roles y posiciones en la sociedad y estas representan las divisiones funcionales del trabajo, consideradas útiles para el logro de las metas institucionales.

A pesar de que esta forma de pensamiento es la predominante, se observa de manera más acentuada en el grupo de estudiantes de administración y menos en los de actuaría.

Las respuestas de estadio 3 ocupan el segundo lugar. Un punto crucial de este estadio es la reciprocidad en las relaciones sociales, lo que hace posible una forma diferente de cooperación social: el intercambio instrumental que constituye la base del razonamiento del estadio 2 se sustituye por una consideración de los sentimientos de los demás. Las decisiones morales se toman teniendo en cuenta la aprobación de los demás; la cooperación social se limita entonces a las relaciones basadas en los sentimientos, aún no se definen guías de interacción moral para los extraños, para las personas que no son de nuestro agrado, o para los que no pertenecen a los grupos primarios.

Se observa también que, en la medida que hay menos respuestas de estadio 4, como sucede en dicho grupo de actuaría, aumentan las correspondientes a los estadios más avanzados (5A, 5B y 6), consideradas como manifestaciones de razonamiento que implica una preocupación por la cooperación social minimizando desigualdades arbitrarias, así como intentos de definir principios a que aspira una sociedad racional.

El estadio 2, que de acuerdo con la teoría se considera el menos evolucionado es el que aparece con menor frecuencia en todos los grupos.

Como en el caso de los análisis de varianza univariados se hicieron diferentes análisis multivariados, uno, para las variables independientes carrera profesional y semestre cursado, otro para la edad y el sexo, y en último lugar, se analizaron los factores nivel de ocupación y nivel de escolaridad del padre y de la madre de los sujetos.

A continuación, siguiendo el orden antes mencionado, se presentan primero los resultados de los análisis de varianza univariados para cada estadio, después, las comparaciones múltiples de medias de Duncan en los casos en los que se encontraron diferencias significativas y, en último lugar, los resultados de los análisis multivariados para los que se utilizó la aproximación de F a la lambda (λ) de Wilks.

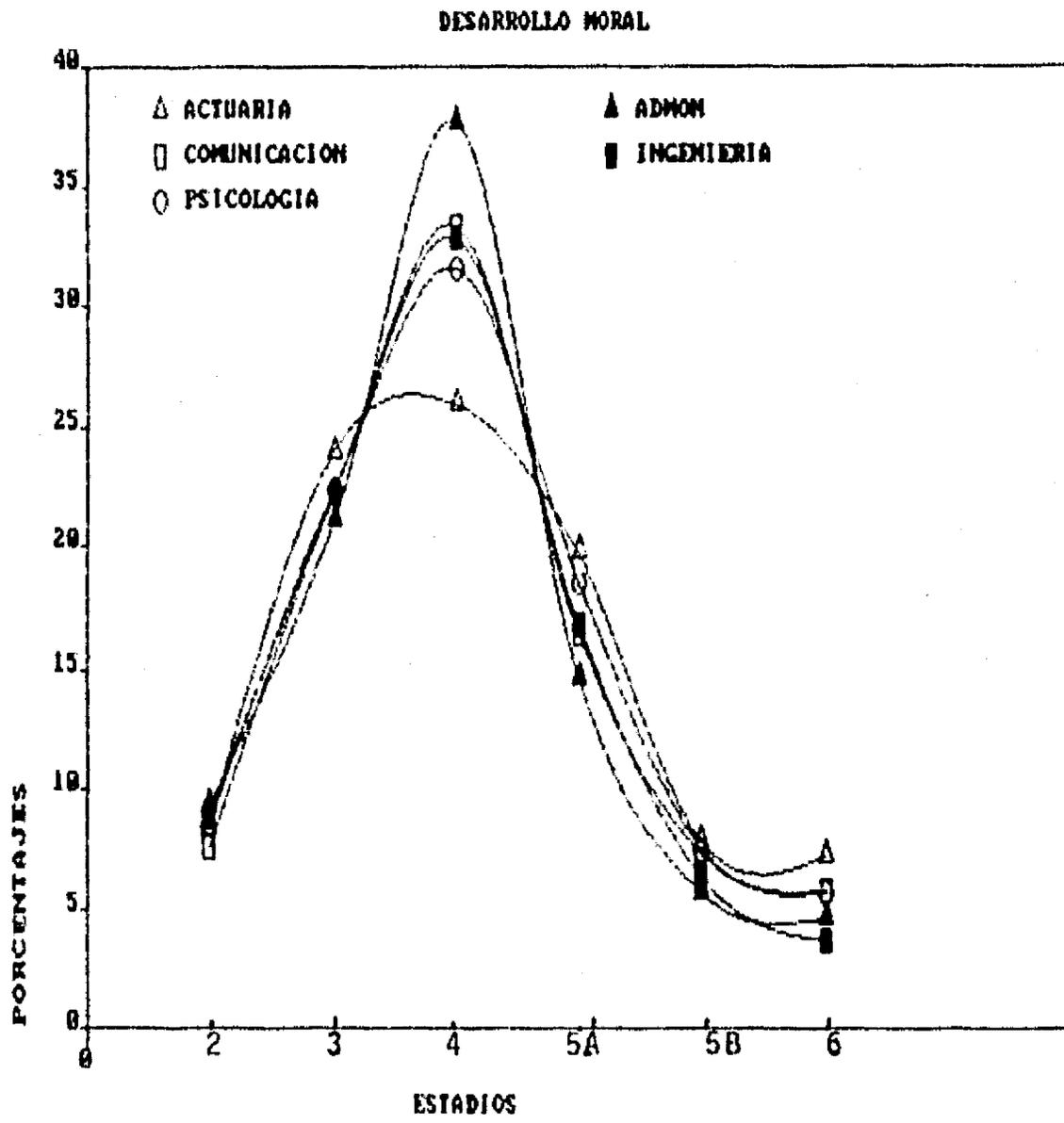


FIGURA 6.

Tabla 10

 ANALISIS DE VARIANZA UNIVARIADOS DE CADA ESTADIO PARA LOS
 FACTORES CARRERA PROFESIONAL Y SEMESTRE CURSADOS

ESTADIO	F. V.	G. l.	S. C.	F.	P.
2	CARRERA	4	106.501	1.15	0.331
	SEMESTRE	1	69.418	3.01	0.084
	CARRE./SEM.	4	162.192	1.76	0.138
3	CARRERA	4	53.297	0.16	0.959
	SEMESTRE	1	11.167	0.13	0.717
	CARRE./SEM.	4	393.771	1.16	0.328
4	CARRERA	4	2252.412	5.04	0.000*
	SEMESTRE	1	0.755	0.01	0.934
	CARRE./SEM.	4	608.786	1.36	0.247
5A	CARRERA	4	603.474	2.10	0.081
	SEMESTRE	1	65.720	0.91	0.341
	CARRE./SEM.	4	261.745	0.91	0.457
5B	CARRERA	4	175.194	0.79	0.531
	SEMESTRE	1	0.244	0.00	0.947
	CARRE./SEM.	4	151.778	0.69	0.601
6	CARRERA	4	397.170	3.74	0.005*
	SEMESTRE	1	5.242	0.20	0.657
	CARRE./SEM.	4	229.414	2.16	0.074
RESPUESTAS A					
	CARRERA	4	4.169	0.08	0.987
	SEMESTRE	1	0.459	0.04	0.847
	CARRE./SEM.	4	70.869	1.43	0.224
RESPUESTAS M					
	CARRERA	4	166.589	1.58	0.179
	SEMESTRE	1	155.299	5.90	0.015*
	CARRE./SEM.	4	159.847	1.52	0.197

En la Tabla 10 se observan influencias significativas (*) de la carrera en los estadios 4 y 6, y del semestre en las respuestas M. El análisis de comparación de las medias de Duncan (Tablas 11 y 12) indica que en el estadio 4 la media más alta corresponde a los sujetos que estudian administración, y la más baja a los de actuaría, en tanto que las medias obtenidas por los estudiantes de comunicación, ingeniería y psicología no difieren de manera significativa. En el estadio 6, la media más alta significativamente diferente de las restantes corresponde al grupo de actuaría; por último, la media de las respuestas M (respuestas que el sujeto elige porque le parecen conceptualmente complejas, pero que en realidad carecen de sentido) significativamente más alta corresponde a los sujetos que estudian el primer semestre de la carrera (Tabla 13). En estas tablas (11 a 13), los resultados con las mismas letras no son diferentes y se consideran diferencias significativas, cuando el coeficiente alfa es igual a .05.

Tabla 11

COMPARACION DE \bar{x} DEL ESTADIO 4 PARA CADA CARRERA		
GRUPO	\bar{x}	n
A ADMINIST.	37.653	45
B COMUNICA.	33.280	61
B INGENIER.	32.800	48
B PSICOLOG.	31.520	50
C ACTUARIA	27.117	34

Tabla 12

COMPARACION DE \bar{x} DEL ESTADIO 6 PARA CADA CARRERA		
GRUPO	\bar{x}	n
A ACTUARIA	7.99	34
B COMUNICA.	5.76	61
B PSICOLOG.	5.67	50
B ADMINIST.	4.75	45
B INGENIER.	3.70	48

Tabla 13

COMPARACION DE \bar{x} DE M POR SEMESTRE		
GRUPO	\bar{x}	n
A PRIMER SEMESTRE	5.90	107
B ULTIMO SEMESTRE	4.28	13

En las Tablas 14 y 15 se presentan los resultados de los análisis de los efectos de la carrera y del semestre en los estadios del desarrollo, sin incluir e incluyendo las respuestas

A y M. respectivamente.

Tabla 14

ANALISIS DE VARIANZA MULTIVARIADO DE LOS ESTADIOS 2, 3, 4, 5A, 5B
Y 6 PARA LOS FACTORES CARRERA Y SEMESTRE

<u>EV</u>	<u>G.l.</u>	<u>APROX. C A F DE WILKS</u>	<u>P</u>
CARRERA	4	1.72	0.017*
SEMESTRE	1	0.92	0.459
CARRE./SEM.	4	1.26	0.184

Tabla 15

ANALISIS DE VARIANZA MULTIVARIADO DE LOS ESTADIOS Y DE LAS
RESPUESTAS A Y M PARA LOS FACTORES CARRERA Y SEMESTRE

<u>EV</u>	<u>G.l.</u>	<u>APROX. C A F DE WILKS</u>	<u>P</u>
CARRERA	4	1.53	0.031*
SEMESTRE	1	1.14	0.337
CARRE./SEM.	4	1.37	0.082

La tendencia a influir de manera significativa de los factores carrera/semestre observada en la Tabla 15 podría deberse a la influencia del factor semestre en las respuestas M.

En la Tabla 16 se exponen los resultados de los análisis de los efectos de la edad y el sexo en cada estadio y en las respuestas A y M. Se observa que la interacción de ambos factores tuvo un efecto significativo en las respuestas características del estadio 6. Sin embargo, las diferencias entre las medias de estas variables no resultaron significativas (Tablas 20 y 21).

En este estudio sólo se consideraron como significativos los datos cuya $p \leq .05$. En los casos en los que los resultados se acercan a este nivel de probabilidad, como es el caso de los efectos de la edad en el estadio 2, la media más alta la obtuvo el grupo de sujetos de menor edad (17 años) [Tabla 17]; de los efectos del sexo en el estadio 3 donde la media más alta la obtuvieron las mujeres (Tabla 19), y de los efectos del sexo en el estadio 4, donde la media más alta correspondió al grupo de

hombres, pero en este último caso, las diferencias entre las medias no alcanzaron la significancia estadística.

Tabla 16

ANALISIS DE VARIANZA UNIVARIADOS DE CADA ESTADIO Y DE LAS RESPUESTAS A Y M PARA LOS FACTORES EDAD Y SEXO

ESTADIO	F.V.	G.L.	S.C.	F	P
2	EDAD	7	488.314	1.94	0.063
	SEXO	1	0.000	0.00	0.998
	EDAD/SEXO	7	238.019	0.95	0.472
3	EDAD	7	280.388	0.87	0.535
	SEXO	1	164.218	3.55	0.060
	EDAD/SEXO	7	453.469	1.40	0.205
4	EDAD	7	412.138	1.22	0.290
	SEXO	1	156.137	3.24	0.073
	EDAD/SEXO	7	203.538	0.60	0.753
5A	EDAD	7	343.955	1.01	0.425
	SEXO	1	70.462	1.45	0.230
	EDAD/SEXO	7	311.525	0.91	0.497
5B	EDAD	7	645.934	1.30	0.250
	SEXO	1	0.144	0.00	0.964
	EDAD/SEXO	7	425.639	0.86	0.543
6	EDAD	7	324.563	0.83	0.566
	SEXO	1	99.024	1.77	0.185
	EDAD/SEXO	7	907.812	2.31	0.026*
RESPUESTAS A	EDAD	7	307.747	0.94	0.475
	SEXO	1	143.282	3.07	0.080
	EDAD/SEXO	7	593.509	1.87	0.084
RESPUESTAS M	EDAD	7	716.041	1.89	0.072
	SEXO	1	40.126	0.74	0.390
	EDAD/SEXO	7	293.047	0.77	0.612

En la categoría M, la media más alta se registró en el grupo de sujetos de 21 años y la más baja, en los mas jóvenes; este tipo de respuesta parece estar mas asociada al semestre que se cursa que a la edad, ya que en este grupo de 21 años, 64.2% de

los sujetos cursaba el primer semestre y en la tabla 10 se observa una influencia significativa del primer semestre en las respuestas M (Tabla 16).

Tabla 17

PRUEBA DE GABRIEL PARA COMPARAR \bar{x} DE CALIFICACION DEL ESTADIO 2 DE LOS SUJETOS AGRUPADOS DE ACUERDO A LA EDAD

	EDAD	n	\bar{x}	
A	1	17	8	17.940
B	2	18	54	16.649
B	7	23	36	16.341
B	3	19	38	16.333
B	4	20	16	16.183
B	8	24-25	17	15.716
B	6	22	53	14.772
B	5	21	14	10.916

Tabla 18

PRUEBA DE GABRIEL PARA COMPARAR \bar{x} DE CALIFICACION DE M DE LOS SUJETOS DE ACUERDO A LA EDAD

	EDAD	n	\bar{x}
A	21	14	15.559
B	23	36	11.823
B	22	53	11.529
B	18	54	10.418
B	20	16	10.377
B	19	38	9.488
B	24-25	17	9.357
B	17	8	5.538

Tabla 19

PRUEBA DE GABRIEL PARA COMPARAR \bar{x} DE CALIFICACION DEL ESTADIO 3
DE LOS SUJETOS AGRUPADOS DE ACUERDO A SU SEXO

SEXO	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>
A FEMENINO	122	28.320
B MASCULINO	114	26.455

Tabla 20

COMPARACION DE RESPUESTAS DEL ESTADIO 6 DE AMBOS SEXOS

<u>\bar{x}</u>	SEXO
11.858	F
10.693	M

Tabla 21

COMPARACION DE RESPUESTAS DEL ESTADIO 6 PARA CADA GRUPO DE EDAD

<u>\bar{x}</u>	EDAD
13.834	21
12.601	19
11.295	22
11.156	23
10.954	18
10.468	24
10.400	20
7.140	17

Las medias con diferente letra difieren con un nivel de Alpha = 0.05.

En la Tabla 22 se muestran los resultados del análisis de varianza multivariado para estos mismos factores y los estadios de desarrollo y las respuestas anticonvencionales (A) y sin sentido (M), donde se observó una influencia significativa de la edad y el sexo, que se explicaría por los efectos de estos factores que se acaban de mencionar. El análisis de las raíces características de los vectores revela que para el factor edad, el 48.92% de la varianza corresponde al estadio 2 y 37.26% al estadio 4; en la interacción de ambos factores, 40.02% al estadio 2 y 24.78% al estadio 3.

TABLA 22

ANALISIS DE VARIANZA MULTIVARIADO DE LOS ESTADIOS 2,3,4,5A,5B Y Y 6, A Y M PARA LOS FACTORES EDAD Y SEXO

EV	G.L.	AFROXIM. $F_A \hat{\lambda}$ (WILKS)	P
EDAD	7	1.15	0.207
SEXO	1	1.31	0.240
EDAD/SEX	7	1.34	0.049*

Los niveles de ocupación y de educación del padre y de la madre se estudiaron clasificándolos en las siguientes categorías: la ocupación del padre en comerciantes, industriales y empresarios, profesionales, académicos, empleados y técnicos; la de la madre, en amas de casa, comerciantes, profesionales y empleadas. Para ambos progenitores el nivel de educación se clasificó en primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y postgrado.

Se hicieron análisis univariados de cada estadio de desarrollo y de las respuestas A y M relativos a estos factores, a sus efectos principales, dobles y un triple; el resto de las combinaciones de dichos factores se eliminó debido a la carencia de datos necesarios para hacer el análisis. Sólo resultaron estadísticamente significativos los siguientes resultados:

a) En el estadio 3, los efectos del nivel de educación del padre ($F=2.41$; $p=0.051$), donde la media más alta correspondió a la categoría de licenciatura y la más baja a la de posgrado.

b) En el estadio 5A el nivel de educación de la madre ($F=2.66$; $p=0.051$); la media más alta se observó en el grupo de preparatoria y la más baja en el de posgrado. También fue significativo el efecto de la interacción de la ocupación del padre y el de educación de la madre ($F=2.27$; $p=0.050$). Las medias más altas se dieron en las categorías de preparatoria y de empleado y las más bajas en la de académico.

c) En el estadio 5B, la ocupación de la madre ($F=3.30$;

$p=0.021$) y la interacción de los factores ocupación y educación de la madre ($F=4.39$; $p=0.002$) en donde la media más alta se observó en la categoría de secretaria y la más baja en la de profesionista; en el nivel educativo la media más alta se encontró en el nivel de primaria y la más baja en la de posgrado.

d) Por último, en las respuestas anticonvencionales (A), la interacción de la ocupación del padre y el nivel educativo de la madre tuvo efectos significativos ($F=2.39$; $p=0.039$). En el primer factor, la media más alta se dio en el grupo de técnicos y la más baja en la de académicos y en el segundo, la más alta en posgrado y la más baja en secundaria.

Sin embargo, al hacer, a partir de estos resultados la prueba de comparaciones múltiples de medias de Gabriel sólo se observaron diferencias significativas en las respuestas del estadio 5B correspondientes al grupo de ocupación de la madre (Tabla 23); en las respuestas A, en relación a la ocupación del padre (Tabla 24) y a la educación de la madre (Tabla 25).

Tabla 23

COMPARACION DEL PROMEDIO DE CALIFICACION DEL ESTADIO 5B
CORRESPONDIENTES A LA OCUPACION DE LA MADRE

OCUPACION	<u>n</u>	<u>x</u>
A SECRETARIA	5	21.870
B COMERCIANTE	10	16.018
B AMA DE CASA	175	12.931
B PROFESIONAL	20	11.290

Tabla 24

COMPARACION DE x DE A CORRESPONDIENTES A LA OCUPACION DEL PADRE

OCUPACION	<u>n</u>	<u>x</u>
A TECNICO	1	24.120
B COMERCIANTE	56	7.064
B PROFESIONAL	106	6.269
B INDUS./EMPRES.	39	5.489
B EMPLEADO	7	4.730
B ACADEMICO	1	0.000

Tabla 25

 COMPARACION DE \bar{x} DE A CORRESPONDIENTES A LA EDUCACION DE LA MADRE

EDUCACION	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>
A POSTGRADO	1	18.435
B PRIMARIA	12	9.203
B LICENCIATURA	59	6.528
B PREPARATORIA	69	6.412
B SECUNDARIA	69	5.432

(Las medias con la misma letra no son significativamente diferentes: $\alpha < 0.05$)

Se encontraron, además, otras diferencias significativas entre las medias del estadio 2 y 6 relacionadas con la educación de la madre, que no resultaron evidentes en los análisis univariados ni en los multivariados (Tablas 26 y 27).

Tabla 26

 COMPARACION DE \bar{x} DEL ESTADIO 2 CORRESPONDIENTE A LA EDUCACION DE LA MADRE

EDUCACION	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>
A POSTGRADO	1	27.695
B LICENCIATURA	59	16.867
B SECUNDARIA	69	15.779
B PREPARATORIA	69	15.591
B PRIMARIA	12	13.984

Tabla 27

COMPARACION DE \bar{x} DEL ESTADIO 6 CORRESPONDIENTES A LA EDUCACION DE LA MADRE

EDUCACION	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>
A PRIMARIA	12	14.461
B SECUNDARIA	69	11.850
B PREPARATORIA	69	11.254
B LICENCIATURA	59	9.686
B POSTGRADO	1	0.000

Estos datos no se pudieron analizar con el modelo de regresión múltiple porque se careció de suficientes datos en varias de las combinaciones de los factores, por lo que los resultados relativos a las variables ocupación y educación de los padres deben considerarse con cautela.

Por último, en el análisis multivariado sólo resultó ser un factor de influencia significativa la ocupación de la madre; utilizando la aproximación de F a la lambda de Wilks, se obtuvo $F = 1.77$ y $p = 0.014$. En este caso en el análisis de la raíz característica para cada vector se observó que el 80.25% de la varianza corresponde al estadio 5B en el primer vector y el 15.85% en el segundo vector al estadio 5A.

19. DISCUSION

A continuación se discute la contribución de los resultados incluidos en el capítulo anterior a la verificación de las hipótesis de investigación.

a) La elección de diferentes carreras universitarias se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

En la primera hipótesis se partió del supuesto que los estudiantes que eligen carreras relacionadas con las disciplinas sociales tienen mayor interés y, por consiguiente, están más abiertos al análisis de problemas sociales que conducen más a la reflexión que al descubrimiento de "verdades objetivas". Esta actitud podría favorecer, a su vez, la búsqueda del tipo de experiencias que propician el desarrollo de juicios morales autónomos.

Según este supuesto los estudiantes de carreras como psicología y comunicación, emplearían con más frecuencia formas de razonamiento de tipo autónomo que los estudiantes de administración, actuaría e ingeniería.

Esta primera hipótesis se comprobó parcialmente, ya que la carrera influyó de manera significativa en el índice P ($p=.0001$), pero la influencia de las carreras no resultó como se esperaba. Los estudiantes de actuaría obtuvieron los promedios más altos de P, seguidos por los de psicología, ingeniería, comunicación y el grupo de administración obtuvo el promedio más bajo.

¿Por qué actuaría? Es importante señalar algunas observaciones hechas en este grupo. Como se recordará, se eliminaron de la muestra los cuestionarios que no reunían los requisitos de confiabilidad, básicamente, aquellos en donde el número de respuestas sin sentido y el número de contradicciones al fundamentar las decisiones adoptadas, excedía el límite aceptable de acuerdo a las normas de calificación de la prueba. Fue en este mismo grupo donde se descartaron menos cuestionarios debido a estas fuentes de invalidez, las que pueden interpretarse como resultado de falta de comprensión del material de la prueba o descuido al contestar.

Fue, además, el grupo más homogéneo, el que obtuvo la media y la moda más altas (35 y 34.89 respectivamente) y el que en el primer semestre obtuvo también la media de calificación P más alta (32.359), lo que indica que en el momento de ingresar a la universidad es el grupo que con mayor frecuencia hace juicios morales autónomos.

Si se toma en cuenta que, por otro lado, los aspirantes a estudiar actuaría obtienen los mejores resultados en los exámenes de admisión a la misma universidad, el dato que se discute podría interpretarse como la manifestación de una relación entre el desarrollo del pensamiento moral y el cognoscitivo. Tomlinson-Keasey y Keasey (1974, 1975), demostraron que el

desarrollo de las operaciones lógicas es un requisito para la aparición del juicio moral fundamentado en principios y que este es posterior al cognoscitivo, de manera que los cambios cognoscitivos pueden influir en la forma de concebir la interacción social.

En la carrera de administración y contabilidad se encontraron las medias de calificación más bajas, cuando se consideran a todos los sujetos (23.528) y cuando se toman en cuenta sólo a los de primer semestre (22.388). Ello sugiere que también este grupo, antes de iniciar los estudios universitarios, tiene ciertas características propias entre las que se encuentran el empleo más frecuente de un tipo de pensamiento convencional, que incluye los estadios 3 y 4. En este nivel, los juicios morales se fundamentan en una actitud de lealtad y conformidad al orden social; lo justo o el ideal de cooperación social suponen el sometimiento a las reglas de la sociedad. Las razones en el estadio 3 se basan en la aprobación y lealtad a los grupos primarios y en el estadio 4 ya se logra definir una forma de cooperación social con los extraños, la cual se refiere más a un principio de orden social cuya justificación radica en el mantenimiento de las instituciones sociales y en la tranquilidad de la conciencia por el cumplimiento del deber.

En un estudio realizado en México, con el mismo instrumento, con una muestra de estudiantes de secundaria, preparatoria, administración y humanidades (psicología y filosofía), el nivel de estudios tuvo efectos significativos en el índice P ($p < 0.000$). Los estudiantes de secundaria obtuvieron los puntajes más bajos y los del área de humanidades los más altos. Ni la edad ni la interacción de este factor con el anterior dieron lugar a efectos significativos.

En el estudio de Noriega (1984), en el que la muestra era más heterogénea en términos de nivel socioeconómico, dado que los sujetos se eligieron de instituciones educativas públicas y privadas, los promedios de calificación P fueron, en general, más bajos que los del presente estudio: 21.60 en los estudiantes del último año de psicología y filosofía y 16.746 en los de administración y los de estos últimos eran semejantes a los de preparatoria.

En conclusión, según los resultados anteriores, podría pensarse que la frecuencia con que los sujetos fundamentan en principios su razonamiento acerca de cuestiones morales se relaciona más a con el grado de desarrollo cognoscitivo que con el interés en problemas sociales que el estudiante tiene en el momento de iniciar los estudios universitarios.

b) El número de años de estudios universitarios se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

En segundo lugar, se discutirá la hipótesis que supone una relación entre el número de años de estudios universitarios y el

grado de desarrollo del juicio moral, especialmente en los estudiantes de ciencias sociales. Esta hipótesis no se comprobó, lo que implica que después de varios años de estudios universitarios no aumenta el empleo del pensamiento poco convencional, al que se conoce también como autónomo (estadios 5 y 6). En este nivel de autonomía la persona hace un esfuerzo por definir los valores morales y los principios, independientemente de la autoridad de las personas o grupos que los mantienen y de su identificación personal con estos grupos.

Según Kohlberg (1973a) sólo un número muy reducido de adultos entre 20 y 25 años basa sus juicios en principios, entiende las reglas, pero puede ver más allá de ellas. Sin embargo, este mismo autor (1969) reportó que en el estudio que hizo para su tesis doctoral encontró este tipo de respuesta en 7% de los sujetos de 16 años de sus muestras de Estados Unidos, Turquía y México. Ya se mencionó en el capítulo donde se revisa su teoría que nunca publicó detalles concernientes al método y resultados de este estudio, por lo que es imposible saber las características de la población de donde tomó los sujetos. Kramer (1969), piensa que es difícil llegar a conclusiones definitivas respecto a la aparición del estadio 6 ya que sólo se ha observado representado en 4% de las muestras estudiadas. Recientemente Gibbs, Widaman y Colby (1982) hicieron cambios a la teoría y proponen sólo 4 estadios de desarrollo en el pensamiento moral.

Queda por explicar por qué en los estudiantes de psicología no se produjeron los cambios como se esperaba. En este grupo se observa una mayor variabilidad en la calificación P (el rango varía de 16 a 56, la media es igual a 30.138 y la moda a 32), lo que sugiere que se trata de una muestra muy heterogénea en cuanto al grado de desarrollo del pensamiento moral y posiblemente en cuanto a actitudes y expectativas respecto a la carrera, lo que pudo haber dado lugar a efectos de generación. Esto unido al hecho de que se trata de un grupo integrado fundamentalmente por mujeres, podría sugerir, como dice Gilligan, (1982) que el razonamiento femenino sobre problemas de índole moral es diferente al masculino y esta diferencia debe ser reconocida y estudiada tomando en cuenta el contexto social en que se desenvuelve la persona. Por ejemplo, en la educación del hombre, se insiste más en la eficiencia y en la solución de problemas, en tanto que a la mujer se le orienta más a percibir la importancia de los valores relacionados con el dar y recibir afecto, lo que implicaría una mayor preocupación por su relación con las personas.

El hecho de que en dos de los grupos, psicología e ingeniería no sólo no haya aumentado el porcentaje de juicios autónomos sino que haya disminuido, pone de manifiesto la necesidad de estudiar procesos de desarrollo empleando en combinación métodos de estudio longitudinal y transversal. Se eliminan así los inconvenientes que ofrecen ambos procedimientos y se aprovechan sus ventajas.

Por otra parte, en toda la muestra sólo 5.04% de los sujetos obtuvo una calificación P superior a 50 y Rest (1979a) la observó en 45% de los estudiantes universitarios. Sin embargo, en una revisión posterior de 55 estudios (Rest, 1985), el índice P de los estudiantes universitarios osciló entre 18.1 y 52.2 antes del programa educativo experimental y entre 20.7 y 56.3, después del mismo y, en su conjunto, predominaban las calificaciones inferiores a 50. Esta aparente discrepancia hace pensar en la necesidad de describir con mayor detalle las características de los sujetos que constituyen las muestras en estudio, ya que en ellas podrían encontrarse explicaciones a datos de aparente contradicción.

En esta revisión (Rest, 1985) obtuvieron mejores resultados, en este orden: los programas consistentes en la solución de dilemas morales, y los programas que estimulaban la reflexión personal y el trabajo social voluntario, aunados a la discusión de teorías psicológicas. No produjeron efectos significativos los cursos de literatura y otros relacionados con las humanidades que no se impartieron de manera convencional, pero que no estaban, como los anteriores, orientados a practicar la solución de problemas morales; tampoco los de duración inferior a los 3 meses, independientemente de su contenido.

Los resultados hasta aquí examinados sugieren que en la muestra estudiada, el estadio 4 constituye el modo predominante de pensamiento, el cual, como ya se dijo, está orientado por un principio de orden social, por el mantenimiento de las instituciones sociales y el cumplimiento del deber.

La ausencia de cambios significativos en el razonamiento moral después de cuatro años de estudios universitarios sugiere que el estudiante no vive durante este periodo experiencias que lo conduzcan a cambiar la perspectiva con la que analiza los problemas sociales de índole moral, porque no las encuentra en la universidad, porque el medio social en que viven ejerce mayor influencia o porque sólo un tipo muy particular de experiencias inducen a la persona a pensar de manera más autónoma, de acuerdo a principios universales como la justicia o la solidaridad humana.

Los sujetos de este estudio provienen de la clase media alta y alta en la que probablemente privan características socioculturales que estimulan poco la reflexión crítica acerca de cuestiones sociales. Este fenómeno no parece ser privativo de este país ya que Preszler-Weathersby (1981) al analizar los resultados de una encuesta nacional que se hizo en Estados Unidos y que también incluyó a jóvenes de 18 a 25 años, llegó a una conclusión semejante.

Entre las experiencias que han dado lugar a cambios en el razonamiento moral se citan con más frecuencia: 1) discusión con otras personas sobre problemas morales de controversia; 2) exposición a un tipo de razonamiento moral superior al propio; 3) reconocimiento de los valores que uno tiene en conflicto; 4) asumir nuevas responsabilidades; 5) la presión de tener que tomar

decisiones importantes en la vida como la carrera, el matrimonio, el estilo de vida ó) experiencias trágicas personales que llevan a reflexionar acerca de las prioridades en la vida; 7) experiencias que amplían la visión del mundo, como los viajes, el arte o la pintura; y 8) el encuentro con personas con diferentes perspectivas de la vida (Rest, 1979).

Como ya se mencionó, cuando se examina el índice F sólo se obtuvo información concerniente a los estadios 5 y 6 y no se sabe que ocurre en las respuestas que caracterizan a los otros estadios. Por este motivo se estudiaron los efectos de los mismos factores antes analizados (carrera, semestre) en los estadios 2, 3, 4, 5A, 5B y 6 simultáneamente, mediante análisis de varianza multivariados.

En primer lugar se discutirá la distribución de los porcentajes de respuestas correspondientes a cada estadio para cada carrera. Como se observa en la Fig. 6 estas respuestas se distribuyen de manera que, a medida que se avanza de estadio, aumenta progresivamente el número de respuestas hasta llegar al nivel más alto que corresponde al estadio 4, que representa la forma predominante de pensamiento para todos los sujetos; a partir de aquí, empiezan a disminuir gradualmente el número de respuestas de forma que el menor número es el que corresponde al estadio 6.

La distribución de los estadios en cada carrera indica lo siguiente:

1) los estudiantes de administración obtuvieron la proporción mayor de respuestas del estadio 4 y los de actuaría la menor.

2) los estudiantes de actuaría obtuvieron el número más alto de respuestas en el estadio 6 y los de ingeniería el menor; los estudiantes de psicología y comunicación, con puntajes muy semejantes, ocupan el segundo lugar.

3) los estudiantes de administración dieron más respuestas características de los estadios 2 y 3 y los de actuaría y psicología dieron el menor número de este tipo de respuestas.

4) el estadio predominante de todos los sujetos es el 4.

De estos datos se puede concluir que el estadio 2, el del egoísmo instrumental está muy poco representado; el 4 parece estar sustituyendo tanto a este como al 3, el de la reciprocidad interpersonal, de manera que el tipo de pensamiento que predomina es el que caracteriza a los individuos que se relacionan entre sí a través de sus respectivos papeles sociales y posiciones en la sociedad y que consideran que se debe respetar la ley y el orden social en beneficio del sistema social. Lo que no quiere decir que estos sujetos no manifiesten en determinadas circunstancias formas de razonamiento que caracterizan a los otros estadios. Podría suponerse que los sujetos están avanzando hacia el nivel de la autonomía, pero el que sea este tipo de pensamiento el que llegue a manifestarse en forma más importante es difícil de predecir.

Estos resultados parecen confirmar algunos de los conceptos

básicos de la teoría del desarrollo del juicio moral y la hipótesis del estadio complejo de Rest (1969a):

a) Los niveles más avanzados de pensamiento substituyen progresivamente a los menos avanzados.

b) El proceso del desarrollo del pensamiento se manifiesta por una mezcla de estadios aunque sea uno el predominante.

A pesar de que la prueba de Rest parece favorecer la manifestación de los niveles más avanzados de pensamiento, en esta muestra es muy reducido el número de sujetos que emplea el llamado pensamiento autónomo. Este hecho hace surgir dudas respecto a la validez de la forma de valorar los estadios más avanzados de pensamiento y sugiere, además, la necesidad de estudiar muestras de sujetos adultos provenientes de otras esferas de la sociedad. Por ejemplo, aunque utilizando la prueba de Kohlberg, Biaggi (1976) encontró en Brasil un predominio del estadio 3 a los 13 años y del 4 a los 16, en sujetos de nivel socioeconómico bajo y en 1973, en una muestra de estudiantes universitarios encontró respuestas de los estadios 4 y 5; y Hawkness, Edwards y Super (1981) no encontraron en una comunidad rural de Kenya formas de razonamiento de los estadios 5 y 6.

c) La interacción del tipo de carrera con el número de años de estudios se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

No se encontraron cambios significativos en el porcentaje de respuestas características del pensamiento autónomo (P) asociados a estos dos factores.

En los análisis de varianza multivariados para los factores carrera y semestre, sólo la carrera dio lugar a diferencias significativas en la calificación P: ($p=0.017$). Los análisis univariados para cada estadio, revelan, como lo sugieren los datos descriptivos, que esta variable influye en las respuestas del estadio 4 ($p=0.000$) y 6 ($p=0.005$). Difieren en el número de respuestas del estadio 4, actuaría con el porcentaje mas bajo, y administración con el mas alto. En actuaría se observó el porcentaje mayor de respuestas características del estadio 6, lo que significa que al disminuir las respuestas de pensamiento convencional aumentan las del posconvencional.

Este resultado pone de manifiesto la idea de estadio complejo de Rest (1979); es decir, que en la evaluación del desarrollo del pensamiento moral no se trata de establecer en qué estadio funciona el sujeto sino de definirlo como un margen en el que opera el sujeto dependiendo de las características de la prueba y del contenido de los dilemas. Esta noción probabilística del desarrollo del pensamiento moral sugiere, además, que no existe ninguna forma pura o directa de evaluar estructuras cognoscitivas que no sea afectada por la tarea específica, por su contenido o por las respuestas características de la situación.

El caso de la muestra de estudiantes de actuaría da una idea de la relación que existe entre los diferentes estadios y parece

confirmar la parte de la teoría que mantiene que los estadios más avanzados sustituyen progresivamente a los menos avanzados de manera que cuando aumenta el pensamiento autónomo disminuye el convencional.

En cambio, fue el semestre el que influyó de manera importante en el número de respuestas sin sentido ($p=0.015$); estas respuestas que dan la apariencia de ser intelectualmente muy complejas pero que no tienen ningún significado, son más frecuentes entre los estudiantes de primer semestre. Es posible que el estudiante de recién ingreso a la universidad suponga que las respuestas que le parecen de un alto nivel de abstracción sean las más adecuadas, sin detenerse a analizar si tienen o no sentido.

d) La edad se relaciona con el desarrollo del pensamiento moral.

La edad, además de ser uno de los factores evidentemente más asociados al desarrollo del pensamiento moral, constituye uno de los aspectos fundamentales de la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moral. Por otro lado, se piensa que esta evolución continúa después de la adolescencia (Kohlberg, 1969, 1973c; Chickering, 1976; Rest, 1979a, 1985; Perry, 1981), pero no se sabe con certeza, menos aún en México, si existen formas específicas de pensamiento moral en determinadas edades de este periodo de la vida. Como se recordará, el margen de edad de la muestra de este estudio varió de 17 a 25 años y el único caso en que se agruparon dos edades fue el de los sujetos de 24 y 25 años. No se comprobó esta hipótesis: en el análisis de varianza de la calificación P, teniendo como factor de variación la edad, no se encontraron diferencias significativas; sin embargo, los sujetos de 17 años, los más jóvenes de la muestra, obtuvieron la media de calificación más baja.

En la investigación de Noriega (1984) el índice P y los estadios 5B y 6 se encontraron con más frecuencia en los sujetos mayores, en este caso, en los de 21 a 25 años y el 3 en los más jóvenes cuyas edades variaban de 14 a 20 años. Desafortunadamente el análisis no se hizo agrupando a los sujetos en rangos menores pues es probable que se hubieran encontrado diferencias en los grupos de 14, 15 y 16 años.

Nissan y Kohlberg (1982) encontraron un avance progresivo asociado a la edad después de los 18 años en poblaciones urbana y rural de Turquía, aunque más lento en esta última. En el grupo rural se estabilizó en el estadio 3, pero ningún sujeto a los 18 años se encontraba en el estadio 2. Es importante señalar que como Kohlberg maneja el concepto de estadio simple, define a los sujetos en términos de un solo estadio predominante.

Es posible que, como sugiere Rest (1985), pasada la adolescencia, los cambios sean más acentuados después de los 24 años y que estos cambios sólo se den cuando el adulto continúa

teniendo experiencias educativas. Pero aquí surge otra duda: si el adulto cambia como consecuencia de haber ampliado su educación o si ya está en vía de un cambio y por eso busca ampliar sus conocimientos, y, además, con una perspectiva diferente a la del estudiante de licenciatura.

En los análisis multivariados no se observaron, al analizar los efectos de la edad, cambios importantes en los estadios 2,3 y 4.

Destacan hasta aquí dos datos: cuatro años de estudios universitarios no influyen en el desarrollo del juicio moral y en un periodo del ciclo de la vida que comprende de los 17 a los 25 años, tampoco se producen cambios importantes en dicho proceso.

Por un lado, una de las dudas más importantes a que ha dado lugar esta teoría se refiere a los "estadios superiores". ¿Son el reflejo de una ideología vigente en una sociedad determinada? o ¿el reflejo de la ideología personal de un investigador perteneciente a una clase intelectual? Por ejemplo, Gibbs (1982) piensa que los estadios 5 y 6 constituyen elaboraciones filosóficas del 4 y no nuevos estadios. Si este es el caso, no debería sorprender ni preocupar el que nada significativo ocurra una vez alcanzado el estadio 4 que es el que predomina en la muestra de este estudio.

Hasta aquí los resultados confirman la hipótesis de la universalidad del desarrollo del juicio moral en lo que concierne a los cuatro primeros estadios. Entonces, la existencia de otros, más avanzados, parece depender de características socioculturales. Es evidente que muchas normas morales son comunes a diferentes culturas y en lo que difieren los pueblos es en las razones por las que desapruueban su transgresión y en su estimación de las circunstancias que las agravan o las disculpan; además, los padres emplean métodos diferentes para inducir a sus hijos a que hagan lo que se considera deseable o a desistir de lo reprobable.

Por otro lado, es lógico pensar que la universidad dé como resultado el que el estudiante pueda hacer "elaboraciones filosóficas" del estadio 4, y analizar los dilemas morales con otra perspectiva que la del mantenimiento de la ley y el orden social. Si nos atenemos a esta lógica de las observaciones cotidianas podríamos concluir que en la cátedra universitaria no se está fomentando, con la frecuencia que sería deseable, el empleo del pensamiento crítico sobre cuestiones sociales, o que los maestros como parte del mismo sistema social operan en los mismos niveles de pensamiento moral y, por consiguiente, no pueden inducir cambios. Resulta evidente la necesidad de replicar este estudio en otras universidades del país.

e) El sexo se relaciona con el desarrollo del juicio moral.

Como ya se había observado en otros estudios realizados con la prueba de Rest, no se encontraron diferencias en el índice P

cuando se compararon las respuestas de los hombres con las de las mujeres. Estos resultados ya se habían encontrado en un estudio realizado en México (Noriega, 1984) en el que se incluyeron estudiantes de secundaria, preparatoria y universitarios. Es posible que el tipo de tarea involucrado en la contestación a la prueba (reconocimiento vs. reproducción) influya en este tipo de comparaciones ya que cuando se emplea la prueba de Kohlberg se han reportado diferencias atribuibles al sexo de los sujetos. Bussey y Naughan (1982), por ejemplo, encontraron que en las mujeres predominaba el estadio 3 y en los hombres el 4.

En un estudio (actualmente en proceso) en el que se empleó la primera versión de la prueba de Reflexión Sociomoral de Gibbs (Gibbs, Widaman y Colby, 1982) que involucra una tarea de reproducción como la de Kohlberg, se encontraron diferencias al comparar las respuestas de los niños con las de las niñas. Como se han encontrado estas diferencias cuando los sujetos son niños, es factible que la edad y el sexo en conjunto se asocien a dichas diferencias en el desarrollo del pensamiento moral.

En los análisis de varianza multivariados para la edad y el sexo y los estadios de desarrollo se encontró una influencia significativa de la interacción de ambos factores ($p=0.049$). Concretamente, es en el estadio 6 donde se observa el efecto de estas dos variables ($p=0.026$), aquí los promedios más bajos en este estadio los obtuvieron los sujetos más jóvenes de sexo masculino.

Fuesto que en todos los grupos de edad estudiados, excepto en los de 18 y 23, en los que la diferencia es muy pequeña, las mujeres emplearon con más frecuencia respuestas que sugieren que la persona se enfrenta al problema de la cooperación social minimizando desigualdades arbitrarias y maximizando el derecho de cada individuo, es factible suponer que el proceso de maduración se da más lentamente en los hombres.

Es importante estudiar los cambios que se dan en todos los estadios y no sólo en los más avanzados. Por ejemplo, en este estudio predominó el estadio 3 en las mujeres y el 4 en los hombres, lo que quiere decir que en las primeras predominan los juicios morales basados en motivos sociales, en los que la cooperación social está basada en la amistad o en las relaciones directas con las personas. Los hombres, en cambio, emplean con más frecuencia los juicios que se fundamentan en una preocupación por el derecho, el cual se define mediante las reglas que proveen una base para el mantenimiento del orden social.

Estos resultados coinciden con ideas de autores como Freud (1948) quien afirmó que la mujer tiene menor sentido de justicia y que su super yo nunca es tan impersonal e independiente de sus orígenes afectivos, por lo que, lo que es normalmente ético para la mujer es diferente para el hombre, y Piaget (1974) quien afirmó que las niñas tienen un espíritu jurídico menos elaborado que los niños.

Guilligan (1982) ha criticado las teorías de Kohlberg y Erikson por estar fundamentadas en la psicología del sexo masculino ya que ambos definen la madurez como sinónimos de autonomía y logro.

En el área del desarrollo moral, Piaget (1974) señaló que las niñas se preocupan menos que los niños por las reglas del juego, y Guilligan (1982), que el niño analiza los dilemas morales de manera más impersonal recurriendo a argumentos lógicos y legales y la niña de manera más personal, atendiendo a los aspectos de las relaciones humanas, lo que la hace aparecer ingenua e inmadura. Existen entonces, según estos autores, dos lenguajes morales diferentes, el de los derechos que favorece la independencia y la autosuficiencia que se caracteriza por el empleo de la abstracción y del pensamiento lógico y el de las responsabilidades, que favorece el aprecio, el contacto y la comunicación con las personas.

Carol Guilligan (1982) propone como contrapartida una secuencia en el desarrollo moral específica para las mujeres. En el primer nivel, la sobrevivencia constituye la preocupación mayor, en el segundo, la responsabilidad y la preocupación por no lastimar a los demás y en el tercero, la mujer se concibe a sí misma merecedora de las mismas atenciones que los demás. Posiblemente esta propuesta, como la de Kohlberg, refleje la ideología prevaleciente en un momento histórico de una sociedad determinada, lo cual es legítimo, en tanto que no se proponga como un parámetro universal para evaluar la evolución del pensamiento moral.

f) El nivel educativo y la ocupación de los padres influyen en el desarrollo del pensamiento moral.

El término factores socioculturales es muy amplio y, en cierta forma, ambiguo puesto que involucra diversos factores, tales como clase social, religión, nivel de educación o nacionalidad, entre otros. La conclusión general de esta área de investigación es que no existe una correlación sólida entre el nivel socioeconómico y el desarrollo del juicio moral evaluado con la prueba de Rest. El problema reside en la forma como se define clase social o nivel socioeconómico, ya que lo que puede ser más relevante al tipo de juicios que una persona hace cuando se enfrenta a dilemas morales son los valores, actitudes y tradiciones que prevalecen en su medio social.

En este estudio se consideró que el nivel educativo de los padres y su ocupación podrían influir en el desarrollo del pensamiento moral de los hijos. Se pensó que el nivel educativo podría ser un factor de influencia en el estímulo del pensamiento crítico ya que se ha observado que el apelar al razonamiento como medio de disciplina favorece el desarrollo del pensamiento autónomo (Hoffman, 1960, 1961, 1967, 1963, 1970, 1971b; Peck y Havighurst, 1960; Peters, 1981) y resulta lógico suponer que los

padres con un nivel de educación más alto recurran más a este método de razonamiento que al castigo físico o al retiro de privilegios.

En cuanto a la ocupación, se partió del supuesto de que ciertos tipos de trabajo, más que otros, podrían estar asociados a un ambiente favorable para el desarrollo del pensamiento crítico. No se ignora que entre los factores que pueden contribuir a un ambiente de estimulación en el hogar se dan otros, además de los que aquí se tomaron en cuenta, pero, debido a que el análisis estadístico de las interacciones de varios factores es muy complejo (aunque nunca tanto como lo es en la realidad), aquí se optó por tomar en cuenta sólo estas dos variables y sus interacciones, esto es, los niveles educativos y de ocupación del padre y de la madre.

Los datos descriptivos indican que 6.2% de los padres sólo tienen estudios de primaria, 4.8% de secundaria, 13.71% estudió la preparatoria, 69.5% realizó estudios universitarios y 5.7% estudios de posgrado.

De las madres, 5.7% estudió la primaria, 32.9% la secundaria, 32.9% la preparatoria, 28% tiene una profesión universitaria y 0.5% hizo estudios de postgrado.

Las ocupaciones del padre se distribuyeron de la siguiente manera: 50.5% ejercen su profesión, 26.7% son comerciantes, 18.6% son industriales, 3.3% son empleados, 0.45% técnicos y 0.45% se dedican a actividades académicas. En cuanto a las madres, 83.3% son amas de casa, 9.5% ejercen su profesión, 4.8% se dedican al comercio y 2.4% son secretarías.

De todos los factores de variación analizados, sólo resultó influir de manera significativa en el índice P el nivel educativo de la madre ($F=3.47$; $p=0.0095$). Sin embargo, la comparación de las medias de las respuestas de cada una de las categorías en que se subdividió esta variable revela resultados opuestos a lo esperado. El promedio de calificación P más alto lo obtuvieron los hijos cuyas madres sólo habían estudiado la primaria, y las más bajas, los hijos de madres con estudios universitarios.

Es difícil encontrar una explicación a estos resultados. Se descarta la falta de atención a los hijos debido a su trabajo ya que 83.3% de las madres son amas de casa. Se puede suponer que que en los hogares donde las madres estudiaron una carrera universitaria se presiona más a los hijos, pero en un sentido convencional, por ejemplo, se espera que obtengan un título universitario como medio de conservar un status social, pero no se estimula el análisis crítico de los problemas sociales.

Este dato puede indicar también que las madres con menos estudios se preocupan más por estimular a sus hijos o que en sus hogares se da más importancia a los problemas sociales y a valores como la justicia y la cooperación social.

¿Cómo se explica la falta de influencia del nivel educativo del padre y de la ocupación de ambos progenitores?

a) Es la madre quien influye más en la educación de los

hijos.

b) la población es tan homogénea en términos de clase social, en la que están involucrados otros factores, que la influencia de las variables estudiadas resulta secundaria.

c) el índice P no detecta cambios en los estadios 2, 3 y 4 y es en estos donde ocurren las transformaciones.

c) existe una interacción compleja entre los niveles de educación y ocupación de ambos progenitores cuya influencia no se detectó debido a que no se analizaron todas las interacciones posibles porque no había suficientes casos para poder analizar cada interacción.

Por último, se hizo también un análisis de varianza multivariado para los niveles de educación y ocupación de los padres y sus interacciones y los estadios de pensamiento. Una vez más, sólo se pudieron analizar los efectos principales, los dobles y un triple debido a la carencia de datos para representar todas las interacciones. En estos análisis solamente la ocupación de la madre resultó un factor de influencia significativa ($p=0.014$), y la media más alta la obtuvieron, no los estudiantes cuyas madres eran profesionales sino los hijos de las que tenían como ocupación el comercio.

En los análisis de varianza univariados para cada estadio que forman parte del modelo multivariado se observaron influencias importantes de los siguientes factores: el nivel de educación del padre en el estadio 3 ($p=0.051$); el nivel de educación de la madre ($p=0.035$) y la interacción de la ocupación del padre y la educación de la madre ($p=0.050$) en el estadio 5A; la ocupación de la madre ($p=0.021$) y la interacción ocupación y educación de la madre ($p=0.002$) en el estadio 5B; y la interacción ocupación y educación de la madre ($p=0.039$) en las respuestas anticonvencionales.

Dado el reducido número de datos con que se hizo este análisis es difícil interpretar estos resultados; es posible incluso que se trate de relaciones espurias, pero no se descarta la posibilidad de que estos factores influyan en el desarrollo del pensamiento moral pero de forma tan compleja que es necesario asegurarse de que todas las posibles combinaciones queden adecuadamente representadas. Sin embargo, la tendencia general que se observa en los resultados anteriores es que los juicios fundamentados en principios están principalmente asociadas al tipo de ocupación y al nivel educativo de la madre, pero, al contrario de lo supuesto, al nivel más bajo de educación (primaria) y a ocupaciones como la de secretaria o comercio. Es factible que las personas que desempeñan este tipo de trabajo sean, por experiencias personales, más sensibles a problemas relacionados con la justicia y la cooperación social. Por otro lado, no se investigó si estas madres estaban divorciadas y trabajaban debido a esta condición; situaciones como ésta también pueden influir en las actitudes que se mantienen en el hogar ante problemas sociales.

20. CONCLUSIONES

1) Los resultados de esta investigación rechazan la hipótesis de investigación que supone que el estudio de las disciplinas sociales y el número de años invertido en estos estudios favorece el desarrollo del pensamiento moral.

En primer lugar destaca el hecho de que en el grupo de los estudiantes de actuaría se registra de manera significativa el porcentaje mayor de respuestas que caracterizan el pensamiento autónomo, lo que significa que son menos convencionales y más críticos en el análisis de problemas sociales que el resto de los estudiantes de la muestra, incluidos los de las áreas sociales. Pero como se observó además que, desde el primer semestre, éste grupo difirió de los otros y que el número de años de estudios no influyó en el desarrollo del pensamiento, se puede suponer que el grado de evolución del pensamiento moral de los estudiantes es diferente en cada carrera desde el momento de entrar a la universidad. Es posible que los jóvenes de esta muestra que eligen estudiar actuaría tengan una capacidad de reflexión crítica que se manifiesta no sólo en la solución de problemas matemáticos, sino también en la de los sociales.

¿Se trata de dos estructuras mentales diferentes o de la aplicación de una sola a problemas de diferente naturaleza?

Se han definido conceptual y empíricamente estadios en el desarrollo del juicio moral, de la perspectiva social y de la justicia, de los convencionalismos sociales y del yo. Las secuencias observadas en estos ámbitos diferentes se consideran manifestaciones de estructuras mentales hipotéticas, pero hasta la fecha no se ha podido concluir si dichas estructuras son independientes a pesar de sus semejanzas, porque son al mismo tiempo tan diferentes que no son reducibles a una sola (Loevinger, 1983).

De estos resultados surgen nuevas interrogantes. ¿Qué factores explican las diferencias en el grado de desarrollo del pensamiento moral en los estudiantes de actuaría desde el inicio de sus estudios? ¿Es la manifestación de una estructura cognoscitiva innata? ¿Debemos descartar la posibilidad de estimular el desarrollo del pensamiento moral en las universidades?

Es factible que la enseñanza de materias humanísticas y sociales o incluso de cualquier otra, no produzca ningún efecto en el desarrollo del pensamiento en tanto el énfasis se ponga en el contenido y en el aprendizaje de la información y no conduzca a la reflexión crítica de manera explícita. Si es este el caso del presente estudio, es necesario estudiar los efectos de una enseñanza no convencional de estas materias y comparar sus resultados con los obtenidos mediante el método convencional, el cual parece ser el más frecuentemente empleado en las instituciones de educación superior.

También es posible que en universidades con una población estudiantil más heterogénea se propicien relaciones interpersonales más variadas y se favorezca el desempeño de diferentes papeles, lo que de acuerdo a la teoría estimula el desarrollo del pensamiento, y consecuentemente, se den condiciones favorables al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. A reserva de un adecuado fundamento futuro, no parece que esta heterogeneidad sea suficiente para estimular la autonomía del pensamiento, más bien, la clave parece encontrarse en los métodos y en las metas de la enseñanza y en el nivel de desarrollo de la sociedad y en el tipo de valores que prevalecen en la misma.

Puede ser también que sean sólo las experiencias personales que involucran cuestionamiento y compromiso personal y que tienen que integrarse a reflexiones de tipo cognoscitivo moral, las que conducen a dar el paso a la autonomía moral. Aunque el conocimiento de los principios éticos universales se dé en la adolescencia, el compromiso personal con su empleo ético se daría sólo en el individuo que haya vivido el tipo de reflexión personal antes mencionado.

Existen dificultades metodológicas en este respecto y que, en general, han obstaculizado la validación de la teoría, por ejemplo, cuando se tienen muestras homogéneas, la relación con otras variables es débil y cuando se logra mayor variabilidad en los estadios con muestras más heterogéneas, se introducen variables que confunden y, aunque aumentan las correlaciones, estas resultan muy difíciles de interpretar.

2) La segunda hipótesis que supone una relación entre la edad y la evolución del pensamiento moral tampoco fue confirmada, lo que no prueba que la edad no sea un factor asociado al desarrollo del pensamiento moral sino que el paso del estadio 4 a los más avanzados no es muy significativo en el periodo comprendido entre los 18 y los 24 años. En esta población fue notablemente menor el porcentaje de sujetos con calificaciones P superiores al 50% que el que Rest (1979a) dice haberse encontrado en los estudiantes norteamericanos, pero dado que se carece de información acerca de la edad, nivel y tipo de estudios de estos últimos, resulta difícil hacer una conclusión a este respecto. Nuevamente surgen otras preguntas: ¿no se producen cambios asociados a la edad entre los 17 y los 24 años? ¿Qué proporción de estudiantes mayores de 24 años continúan el proceso de desarrollo? ¿Es a partir de esta edad cuando las experiencias educativas tienen mayor significado? ¿Qué cambios se dan entre los 13 y los 17 años? ¿Es válido elegir la justicia para definir la autonomía del pensamiento moral en todas las culturas a pesar de la incuestionable necesidad que las sociedades tienen de este principio?

3) Se confirmó la hipótesis que mantiene que no existen diferencias en el grado de desarrollo del pensamiento moral entre los hombres y las mujeres. Sin embargo, es importante estudiar no

sólo los cambios en los estadios superiores, pues si bien no se encontraron diferencias en el índice P, si las hay cuando se analizan todos los estadios. Es muy posible que estas diferencias en el predominio de determinados estadios se deban a la influencia del contenido de los dilemas morales por lo que resulta importante investigar estos efectos en las respuestas de sujetos de ambos sexos, y si existen diferencias en el razonamiento femenino específicas para determinados contenidos sociales.

Se sugiere también investigar la interacción entre la edad y el sexo; por ejemplo, en este estudio la proporción de respuestas características del estadio 6 fue menor en los sujetos de 17 años, los más jóvenes de la muestra y en los sujetos de sexo masculino en general.

4) Sólo se probó parcialmente la influencia de los niveles de educación y de ocupación de los padres en el pensamiento autónomo. De hecho, el nivel educativo de la madre resultó influir en sentido opuesto a lo esperado, es decir, a menor grado de educación de la madre, mayor el del desarrollo del pensamiento moral de los sujetos, lo que puede significar, o una relación espuria, o bien que las madres con más estudios favorecen un ambiente convencional y de conformismo ligado a la clase social. Por otro lado, el examen de los cambios en cada estadio en relación a estos mismos factores no dió lugar a una interpretación coherente por lo que se sugiere explorar más ampliamente estas variables, aumentando el tamaño de la muestra.

5) Dado que el material específico de la prueba que se usa, las instrucciones, los procedimientos y la forma de calificarla pueden representar una diferencia en la forma en que los sujetos organizan sus respuestas, resulta necesario estudiar más la influencia de estas variables.

La revolución de Piaget ha hecho su entrada al campo de la psicología de la personalidad; actualmente su teoría del desarrollo cognoscitivo compite con la del aprendizaje social, con el conductismo y con el psicoanálisis. A pesar de los problemas conceptuales y metodológicos, esta teoría representa un avance para el conocimiento del desarrollo de la personalidad del niño y para la comprensión de las diferencias individuales en el adulto. Sin embargo, como ha ocurrido con el psicoanálisis, se ha avanzado más en la teoría que en los fundamentos empíricos (Loevinger, 1983).

Quizá este avance lento de la psicología en el campo de la personalidad y de la psicología social se deba a que los psicólogos tienden a olvidar que los conocimientos más importantes, especialmente en lo que a la personalidad se refiere, provienen de la observación sistemática, concienzuda y creativa del individuo y no del empleo del método experimental propio de las ciencias naturales, o de análisis estadísticos complejos. Como dice Zyman (1985), la existencia de una sola imagen científica del mundo, única y por descubrirse, es un mito.

Fuera de la región de las ciencias físicas y biológicas, las representaciones científicas se desvanecen y se vuelven terriblemente polémicas. Sus métodos pueden resultar completamente inadecuados para la psicología. ¿Cuánto es lo que se conoce "científicamente" en la psicología? ¿Existe la llamada ciencia social? ¿Tiene la imagen científica del mundo lugar para el hombre y sus obras? En esta imagen, ¿dónde encajan los valores humanos?

REFERENCIAS

- Allinsmith, W. (1966). The learning of moral standards. En D. R. Miller y Swanson, G.F. (Eds.), Inner conflict and defense. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Allinsmith, W. (1957). Conscience and conflict: The moral force in personality. Child Development, 4, 469-476.
- Allinsmith, W. y Greening, T.C. (1955). Guilt over anger as predicted from parental discipline. American Psychologist, 10, 320-332.
- Alston, W. F. (1971). Comments on Kohlberg's "From is to ought". En T. Mischel (Ed.), Cognitive development and epistemology. Nueva York: Academic Press.
- Arbuthnot, J. (1975) Level of moral judgement as a function of sex and sex role identity. Journal of Social Psychology, 97, 297-298.
- Argyle, M. (1964). Introjections: A form of social learning. British Journal of Psychology, 5, 391-402.
- Argyle, M. (1965). Eynsbeck's theory of the conscience: A reply. British Journal of Psychology, 56, 309-310
- Andrews, F. M., Klem, L., Davidson, T.N., Malle, P.M., y Rodgers, W.L. (1974). A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data. Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Aronfreed, J. (1963) The effects of experimental socialization paradigms upon moral responses to transgression. Journal of Abnormal and Social Psychology, 5, 437-438.
- Aronfreed, J. (1973). The concept of internalization. En D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory. Chicago: Rand Mac Nally.
- Aronfreed, J., Cutick, R.A., y Fagen, S.A. (1963). Cognitive structure punishment and nurturance in the experimental induction of self-criticism. Child Development, 34, 281-294.
- Ausubel, D.F. (1977). Theory and problems of adolescents. Nueva York: Grune & Stratton.
- Avner, Z. (1975). Adolescents educated in Israel and in the Soviet Union. Differences in moral reasoning. Journal of Cross-Cultural Psychology, 6, 108-121.
- Avner, Z. (1976). Measuring aspects of morality. Journal of Moral Education, 5, 189-201.

- Baldwin, A.L. (1973). A cognitive theory of socialization. En D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1973). Social learning theory on identification. En D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand MacNally.
- Bandura, A. y Huston, A.C. (1961). Identification as a process of incidental learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 311-318.
- Bandura, A. y Mc Donald, F. J. (1963). The influence of social reinforcement and the behaviour of models in shaping childrens' moral judgement. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 274-281.
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 575-582.
- Biaggi, A.M.B. A developmental study of moral judgement of Brazilian children and adolescents. Interamerican Journal of Psychology, 10, 71-78,
- Bijou, S. (1976). Roots of moral behaviour. En S. Bijou (Ed.), Child development. The basic stages of early childhood. New Jersey: Prentice Hall.
- Boehm, L. y Nass, M.L. (1962a). Social class differences in conscience development. Child Development, 33, 565-574.
- Boehm, L. (1962b). The development of conscience: A comparison of American children of different mental and socioeconomic level. Child Development, 33, 575-590.
- Boehm, L. (1962c). The development of conscience: A comparison of students in catholic parochial schools and in public schools. Child Development, 33, 591-602.
- Boehm, L. (1963). The development of conscience: A comparison of upper middle class academically gifted children attending catholic and jewish parochial schools. Journal of Social Psychology, 59, 101-110.
- Braun, J. y Baribeau, R. (1978) Idealism in Kohlberg's Theory. Human Development. 21, 289-301.

- Brofenbrenner, U. (1982). The role of age, sex, class, and culture in studies of moral development. Religious Education Review Supplement, 17, 513-517.
- Bryan, J.H. (1975). You will be advised to watch what we do instead of what we say. En D. J. De Palma y J.M. Foley (Eds.), Moral development, current theory and research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burton, R.V., Maccoby, E.E. y Allinmith, W. Antecedents of resistance to temptation in four year old children. Child Development, 32, 689-710.
- Bussey, K. y Maughan, B. (1982). Gender differences in moral reasoning. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 701-706.
- Campbell, E.O. (). The internalization of moral norms. Sociometry,
- Caruso, I. (1943). La notion de responsabilite et de justice immanente chez l'enfant. Archives de Psychologie, 29, 114-118.
- Cava, E.L. y Rauech, H. L. (1952). Identification and the adolescent boy's perception of his father. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 855-856.
- Codd, J. (1975). Moral development and moral education. Kohlberg in perspective. Delta, 16, 2-12.
- Colby, A., Gibbs, J., Kohlberg, L., Speicher-Dubin, B. y Candee, D. (1979). Standard for scoring manual. Center for Moral Education. Boston: Harvard University.
- Corsini, R.J. (1977). Current Personality Theories. Itasca, Ill.: Peacock,
- Chickering, A. W. (1976). Development chanel as a major outcome. En Morris, T. K. Experimental learning: rationale, characteristics and assessment. San Francisco, Calif.: Jossey Bass.
- Davison, M.L. y Robbins, S. (1978) The reliability and validity of objective indices of moral development. Applied Psychological Measurement, 2, 38-401.
- De Palma, D.J., y Foley, J.M. (1975). Toward the future. En D. J. Palma y Foley, J. M. (Eds.), Moral development, current theory and research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Durkin, D. (1979). Children's concepts of justice. A comparison with the Piaget data. Child Development, 30, 59-67.
- Elkind, D. y Weiner, B.W. (1978). Development of the child. New York: John Wiley and Sons.
- Emler, N.P. (1978). Childrens development and use of inferences about intentions and motives in moral judgment. British Journal of Educational Psychology, 48, 201-209.
- Emler, N.P. Heather, N. y Winton, M. (1978). Delinquency and the development of moral reasoning. British Journal of Social and Clinical Psychology, 17, 325-331.
- Eysenck, H.J. (1960). The development of moral values in children. The development of moral values in children VII. The contribution of learning theory. British Journal of Educational Psychology, 30, 11-22.
- Eysenck, H.J. (1965). A note on some criticisms of the Mowrer-Eysenck conditioning theory of conscience. British Journal of Psychology, 56, 305-307.
- Feldman, N.S., Klosson, E., Parson, J.E. Rholes, W.S. y Ruble, D.N. (1976). Order of information presentation and childrens moral judgements. Child Development, 47, 556-559.
- Ferreiro, E. (1976). Los hombres de la historia. Piaget. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fleetwood, R.S. y Parish, T.S. (1976). Relationship between moral development test scores of juvenile delinquents and their inclusion in a moral dilemma discussion group. Psychological Reports, 39, 1075-1080.
- Forehand, R., Roberts, M.W., Doleys, D.M., Hobbs, S.A., y Resick, P.A. (1976). An examination of disciplinary procedures in children. Journal of Experimental Child Psychology, 21, 109-120.
- Frank, H. (1976). Identification, moral character and conceptual organization. Genetic Psychological Monographs, 93, 129-153.
- Freud, S. (1948). Nuevas aportaciones al psicoanálisis. (Continuación de Introducción al Psicoanálisis). Obras Completas. Vol. 2. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fry, P.S. (1975). Moral judgment and parental identification among children. Journal of Clinical Psychology, 31, 476-483.

- Gibbs, J.C., Widaman, K.F. y Colby, A. (1982). Construction and validation of a simplified, group-administrable equivalent to the moral judgment interview. Child Development, 53, 895-910.
- Gibbs, J.C., Widaman, K. F. y Colby, A. (1982). Social intelligence. Measuring the development of sociomoral reflection. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gilligan, C. (1982a). In a different voice. Psychological theory and women's development. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1982b). New maps of development: New visions of maturity. American Journal of Orthopsychiatry, 52, 30-45.
- Gorzuch, R.L. y Barnes, M.L. (1973). Stages of ethical reasoning and moral norms of Caribbean youths. Journal of Cross Cultural Psychology, 4, 283-287.
- Gray, S.W. y Klaus, R. (1956). The assessment of parental identification. Genetic Psychological Monographs, 54, 87-114.
- Greenfield, P.M. y Bruner, J.S. (1973). Culture and cognitive growth. En D.A. Goslin. Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.
- Grim, P.F., Kohlberg, L. y White, S.H. (En prensa). Some relationships between conscience and attentional processes. Journal of Personality and Social Psychology.
- Grinder, R.E. (1964). Relations between behavioural and cognitive dimensions of conscience in middle childhood. Child Development, 35, 881-889.
- Grinder, R.E. y McMichael, R. E. (1963). Cultural influence on conscience development. Resistance to temptation and guilt among Samoans and American caucasians. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 503-507.
- Grover, S. (1980). An examination of Kohlberg's cognitive developmental model of morality. The Journal of Genetic Psychology, 136, 137-143.
- Grueneich, R. (1982a). The development of children's integration rules for making moral judgments. Child Development, 53, 887-894.
- Grueneich, R. (1982b). Issues in the developmental study of how children use intention and consequence information to make moral evaluations. Child Development, 53, 29-43.

- Guitkin, D. (1973). An analysis of the concept of moral intentionality. *Human Development*, 16, 371-381.
- Haan, N., Smith, M., Block, J. (1968). The moral reasoning of young adults: Political-social behaviour, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- Hall, C.S. y Lindzey, G. (1978). *Theories of Personality*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1978.
- Harkness, S., Edwards, C. P. Super, Ch. M. (1981). Social roles and moral reasoning: A case study in a rural African community. *Developmental Psychology*, 17, 595-603.
- Harris, H. (1970). Development of moral attitudes in white and negro boys. *Developmental Psychology*, 2, 376-383.
- Harris, S., Mussen, P. y Rutheford, E. (1976). Some cognitive, behavioral and personality correlates of maturity of moral judgment. *Journal of Genetic Psychology*, 128, 123-235.
- Harrower, M.R. (1934). Social status and the moral development of the child. *British Journal of Educational Psychology*, 4, 75-95.
- Havighurst, J.R. y Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Henshel, A. M. (1971). The relationship between values and behaviour: A developmental hypothesis. *Child Development*, 42, 1997-2007.
- Hoffman, M.L. (1953). Some psychodynamic factors in compulsive conformity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 383-393.
- Hoffman, M.L. (1957). Conformity as a defense mechanism and a form of resistance to genuine group influence. *Journal of Personality*, 25, 412-424.
- Hoffman, M.L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Hoffman, M.L. (1961a). *Progress reports: Techniques and processes in moral development*. Mimeografiado. Detroit: Merril-Palmer Institute, 1961.
- Hoffman, M.L. (1961b). The role of the parent in the child's moral growth. *Merril-Palmer Institute*, Mimeografiado. Detroit.

- Hoffman, M.L. (1963). Childrearing practices and moral development: Generalizations from empirical research. Child Development, 34, 295-318.
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. Human Development, 13, 90-126.
- Hoffman, M.L. (1971a). Father absence and conscience development. Developmental Psychology, 4, 400-406.
- Hoffman, M.L. (1971b). Identification and conscience development. Child Development, 42, 1071-1082.
- Hoffman, M.L. Altruistic behaviour and the parent-child relationship. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 937-943.
- Hoffman, M.L. (1975a). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. Developmental Psychology, 11, 228-239.
- Hoffman, M.L. (1975b). Sex differences in moral internalization and values. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 720-729.
- Hoffman, M.L. (1975c). The development of altruistic motivation. En D.J. De Palma y J.M. Foley. (Eds.), Moral development. Current theory and research. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Hoffman, M.L. (1977). Personality and social development. Annual Review of Psychology, 28, 295-321.
- Hoffman, M.L. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. American Psychologist, 34, 958-966.
- Hoffman, M.L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. En E.T. Higgins, D. Ruble y S. W. Hartup. (Eds.), Social cognition and social development: A sociocultural perspective. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. Moral development. (En prensa).
- Hoffman, M.L. y Saltztein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. Journal of Personality and Social Psychology, 5, 45-57.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 307-316.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character. Psychological Bulletin, 70, 217-232.

- Hogan, R. (1974). Dialectical aspects of moral development. Human Development, 17, 107-117.
- Hogan, R. (1975). Moral development and the structure of personality. En D.J. De Palma y J. M. Foley (Eds.), Moral development. Current theory and research. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Hogan, R. (1975). Empathy: A conceptual and psychometric analysis. Counseling Psychologist, 5, 14-18.
- Janis, I.L., Mahl, G.F., Kagan, J., y Holt, R.R. (1969). Personality development and assessment. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Jessor, S.L. (1975). Recent research on moral development: A commentary. En D.J. De Palma y J. M. Foley. Moral development. Current theory and research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, R.C. (1962a) A study of children's moral judgments. Child Development, 33, 327-354.
- Johnson, R.C. (1962b). Early studies of children's moral judgments. Child Development, 33, 603-605.
- Jones, E.E. y Gerard, H. B. (1967). Foundations of Social Psychology. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kagan, J. (1958). The concept of identification. Psychological Review, 65, 296-305.
- Kaplan, H.I., Freedman, A.M., y Sadock, B.J. Comprehensive Textbook of Psychiatry/III. Baltimore: Williams and Wilkins. Vol. 3.
- Kay, A.W. (1969). Moral development. A psychological study of moral growth from childhood to adolescence. Nueva York: Schocken Books.
- Keasey, C. B. (1971). Social participation as a factor in the moral development of pre-adolescents. Developmental Psychology, 5, 216-220.
- Keasey, C. B. (1975). Implicators of cognitive development for moral reasoning. En D. J. De Palma y J. H. Foley (Eds.). Moral development. current theory and research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. En L. Stevenson (Ed.), Child Psychology. Chicago: National Society for the Study of Education.

- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.), Review of child development. Vol. 1. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1966a). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), The development of sex differences. Stanford: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1966b). Cognitive stages and pre-school education. Human Development, 9, 5-17.
- Kohlberg, L. (1968). Early education: A cognitive-developmental approach. Child Development, 39, 1013-1062.
- Kohlberg, L. (1968b, Septiembre). The child as moral philosopher. Psychology Today, pp. 25-30.
- Kohlberg, L. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. Human Development, 12, 93-120.
- Kohlberg, L. (1970). Stages of moral development as a basis for moral education. En C. Beck y E. Sullivan (Eds.), Moral Education. Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought. How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En T. Mischel (Ed.), Cognitive development and epistemology. Nueva York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1972). A cognitive-developmental approach to moral education. The Humanist, Nov.-Dec, pp. 13-16.
- Kohlberg, L. (1973a). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En L. Kohlberg y E. Turiel (Eds.), Moralization, the cognitive developmental approach. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1973b). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory. Chicago: Rand MacNally.
- Kohlberg, L. (1973c). Stages and aging in moral development. Some speculations. Gerontologist, 13, 497-502.
- Kohlberg, L. (1973d). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. Journal of Philosophy, 70, 630-646.
- Kohlberg, L. (1974). Moral development and faith. Journal of Moral Education, 4, 5-16.

- Kohlberg, L. (1975a). Educational education for a society in moral transition. Educational Leadership, Oct. pp. 46-54.
- Kohlberg, L. (1975b). The concepts of developmental psychology as the central guide to education. Examples from cognitive, moral, and psychological education. Proceedings of the conference on psychology and the process of schooling in the next decade: alternative conceptions. Washington, D.C.
- Kohlberg, L. (Ensayo no publicado). Education for justice: A modern modern statement of the Platonic view.
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1981). Development as the aim of education. En J.R. Snarey, T. Epstein, C. Siekiewicz y P. Zophiates (Eds.), Conflict and continuity. A history of ideas on social quality and human development. Reprint Series # 15. Cambridge, Mass.: Harvard Educational Review.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (1971). Recent research in moral development. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (no publicado). Moral development and moral education.
- Krebs, D. y Gillmore, J. (1982). The relationship among the first stages of cognitive development, role-taking abilities and moral development. Child Development, 53, 877-886.
- Krebs, R. y Kohlberg, L. (1973). Moral judgment and ego controls as determinants of resistance to cheating. En L. Kohlberg y E. Turiel, (Eds.). Moralization. The cognitive approach. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kuhn, D. (1976). Short term longitudinal evidence for the sequenciality of Kohlberg's early stages of moral judgment. Developmental Psychology, 12, 162-166.
- Kurdek, L. (1977). Convergent validation of perspective thinking: A one year follow-up. Developmental Psychology, 13, 172-173.
- Kurdek, L. (1978a). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. Merrill Palmer Quarterly, 24, 3-28.
- Kurdek, L. (En prensa). Structural components and intellectual correlates of cognitive perspective taking in first through fourth grade children. Child Development.

- Furdel, L. y Rodgon, M.M. (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking in kindergarden through sixth grade children. Developmental Psychology, 11, 643-650.
- Furtines, W. y Grief, E. B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. Psychological Bulletin, 81, 453-470.
- La Voie, J. (1973). Punishment and adolescent self-control. Developmental Psychology, 8, 16-24.
- La Voie, J. (1974). Cognitive determinants of resistance to deviation in seven, nine and eleven years old children of low and high maturity of moral judgment. Developmental Psychology, 10, 3-10.
- Lazowick, L. (1955). On the nature of identification. Journal of Abnormal and Social Psychology, 51, 175-185.
- Le Furgy, W. G. y Woloshin, G. W. (1969). Immediate and long-term effects of experimental induced influence in the modification of adolescent's moral judgements. Journal of Personality and Social Psychology, 12, 104-110.
- Lerner, E. (1937). The problem of perspective in moral reasoning. American Journal of Sociology, 43, 249-269.
- Loevinger, J. y Wessler, R. (1970a). Measuring ego development. Construction and use of a sentence completion test. Vols. 1 y 2. J Jossey Bass: San Francisco.
- Loevinger, J. y Knoll, E. (1983). Personality: stages, traits, and the self. Annual Review of Psychology, 34, 195-222.
- MacRae, E. (1954). A test of Piaget's theories of moral judgement. Journal of Abnormal Sociology and Psychology, 49, 14-18.
- Markwalder, W.E. (). Stage mixture and cognitive development. Southern Journal of Educational Research.
- McCord, J. y Clemes, S. (1964). Conscience orientation and dimensions of personality. Behavioral Science, 9, 18-29.
- McKinney, J.F., Connolly, M. y Clarck, J. (1973). Development of a prescriptive morality: An historical observation. Journal of Genetic Psychology, 122, 105-110.
- Mead, G.H. (1934). Mind, self and society. Chicago: Chicago University Press.
- Mead, M. y Wolfenstein, M. (1955). Childhood in contemporary cultures.

Chicago: Chicago University Press.

- Medinnus, G.R. (1966). Behavioral and cognitive measures of conscience development. Journal of Genetic Psychology, 109, 147-150.
- Medinnus, G.R. (1967). Identification, conscience development and sex appropriate behavior. Human Development, 10, 18-21.
- Merchant, R. L. y Rebelsky, F. (1972). Effects of participation in rule formation on the moral judgement of children. Genetic Psychology Monographs, 85, 287-304.
- Miller, D. R. (1973). Psychoanalytic theory of development: A re-evaluation. En: D. Goslin. Handbook of Socialization Theory. Chicago: Rand McNally.
- Mischel, W. (1958). Preference for delayed reinforcement. Journal of Abnormal and Social Psychology, 56, 57-61.
- Mischel, W. (1971). Introduction to personality. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mischel, W. y Mischel, H.N. (1975). Moral behavior from a cognitive social learning viewpoint. Trabajo presentado en: Society Research for Child Development, Symposium on Morality. New Directions and Enduring issues, Abril, 1975, Denver, Col.
- Moran, J.J. y Joniak, A. J. (1979). Effect of language on preference for responses to a moral dilemma. Developmental Psychology, 15, 337-338.
- Mulhern, R. K. y Passman, R. H. (1981). Parental discipline as affected by the sex of the parent, the sex of the child, and the child's apparent responsiveness to discipline. Developmental Psychology, 17, 604-613.

- Murphy, J.M. y Gilligan, C. (1980). Moral development in the late adolescence and childhood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. Human Development, 23, 77-104.
- Nelson, J.G., Adams, D.R. y Foster, S.F. (en prensa). Socialization and empathy as predictors of moral judgment: Test of a model. The University of Wisconsin-Madison.
- Nisan, M. y Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-cultural study in Turkey. Child Development, 53, 865-876.
- Peck, R. f. y Havighurst, R. J. (1960). The psychology of character development. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Peretti, P.O. (1969). Guilt in moral development. A comparative study. Psychological Reports, 25, 739-745.
- Pergrouhi, H. Najarian-Svajian. (1966). The idea of immanent justice among Lebanese children and adults. Journal of Genetic Psychology, 109, 57-66.
- Perry, B. Jr. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of the meaning. En: A. W. Chickering. The Modern American College. Jossey-Bass: San Francisco.
- Pervin, L.A. (1970). Personality, Theory, assessment and research. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Peters, R.S. (1971). Moral development: A plea for pluralism. En: Mischel, T. Cognitive Development and Epistemology. Nueva York: Academic Press.
- Peters, R.S. (1981). Moral Development and Moral Education. Londres: Allen and Unwin.
- Piaget, J. (1943). Le jugement moral de l'enfant d'après I.H. Caruso. Notes et Documents. Archives de Psychologie, 29, 170- .
- Piaget, J. (1960). The general problem of psychobiological development of the child. En J.M. Tanner y B. Inhelder (Eds.), Discussion on child development. Vol. 4. Nueva York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1971). Science of education and the psychology of the child. Nueva York: Penguin Books.
- Piaget, J. (1974). El criterio moral del niño. Barcelona: Fontanela.

- Sears, R.R., Rau, L. y Alpert. R. (1963). Identification and child-rearing. Stanford: Stanford University Press.
- Selman, R. L. (1971). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. Child Development, 42, 79-91.
- Selman, R. y Damon, W. (1975). The necessity (but insufficiency) of social perspective taking for conceptions of justice at three early levels. En D.J. De Palma y J.H. Foley. Moral development, current theory and research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sheskin, D. (1984). Statistical tests and experimental design. A guidebook, Nueva York: Gardner Press.
- Singer, J. L. (1974). Imagery and daydream methods in psychotherapy and behaviour modifications, Nueva York: Academic Press.
- Singer, J. L. (1977). Imagination and make-believe play in early childhood: some educational implications. Journal of Mental Imagery, 1, 127-144.
- Sillamy N, (1980). Dictionnaire Encyclopedique de Psychologie. Paris: Bordas.
- Simpson, E. L. (1974). Moral development research. A case study of scientific and cultural bias. Human Development, 17, 81-106.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. Child Development, 52, 133-1336.
- Smith, H., Gnanadesikian, R., Hughes, J. B. (1962). Multivariate analysis of variance (MANOVA). Biometrics, 18, 22-41.
- Stanton, M. (1976). The assessment of moral judgments. Cultural and cognitive considerations. Religious Education, 71, 611-621.
- Staub, E. (En prensa). Predicting pro-social behaviour: A model for specifying the nature of personality-situation interaction. En L. Pervi and M. Lewis (Eds.) Internal and external determinants of behavior. Plenum Press.
- Sullivan, E. U. (1977). A study of Kohlberg's structural theory of moral development: A critique of liberal social science ideology. Human Development, 20, 352-376.
- Thompson, R.A. y Hoffman, M.I. (1980). Empathy and the development of guilt in children. Developmental Psychology, 16, 155-156.
- Tomeh, A. (1968). Moral values in a cross-cultural perspective. Journal of Social Psychology, 74, 137-138.

- Porteus, B.D. y Johnson, R.C. (En prensa). Children's responses to two measures of conscience development and their relation to sociometric nomination. Child Development.
- Rest, J. (1974). Manual for the defining issues test. Minneapolis. Versión mimeografiada.
- Rest, R. J. (1975a). Longitudinal study of the defining issues test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. Developmental Psychology, 11, 738-748.
- Rest, J.R. (1975b). Recent research on an objective test of moral judgment: How the important issues of a moral dilemma are defined. En D. J. De Palma y J. M. Foley (Eds.), Moral development, current theory and research. New Jersey: Erlbaum Associates.
- Rest, J.R. (1979a). Development in judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J.R. (1979b). Revised manual for the defining issues test. An objective judgment development. Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects.
- Rest, J. R. (1980). Development in moral judgment research. Developmental Psychology, 16, 251-256.
- Rest, J. R. (Manuscrito no publicado). The hierarchical nature of moral judgment. A study of patterns of comprehension and reference of moral stages.
- Reynolds, M.C. (Sin fecha). Proceedings of the conference on psychology and the process of schooling in the next decade: Alternative conceptions. A publication of the Leadership Training Institute. Bureau for Educational Personnel Development, U.S. Office of Education.
- Rikegel, F.K. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. Human Development, 16, 346-370.
- Rodgers, R.R., Brofenbrenner, V., Devereux, E. C. (1968). Standards of social behavior among children in four cultures. International Journal of Psychology, 3, 31-44.
- Santrock, J. W. (1975). Moral structure: The interrelations of moral behaviour, moral judgment and moral affect. Journal of Genetic Psychology, 127, 201-213.
- Sánchez-Vázquez, A. (1969). Ética. México: Grigalbo.

- Tomlinson-Keasey y Keasey, Ch.B. (1974) The mediating role of cognitive development in moral judgment. Child_Development, 45, 291-298.
- Taujimoto, R. N. y Nardi, P. M. (1978). A comparison of Kohlberg's and Hogan's theories of moral development. Social_Psychology, 41, 235-245.
- Turiel, E. (1974a). Conflict and transition in adolescent moral behaviour. Child_Development, 45, 14-29.
- Turiel, E. (1976). A comparative analysis of moral knowledge and moral judgment in males and females. Journal_of_Personality, 44, 195-208.
- Turiel, E. (En prensa). Social convention and the development of social concepts. Human_Development.
- Vikan, A. (1976a). Moral judgment as a function of role-playing instructions. Journal_of_Genetic_Psychology, 128, 109-121.
- Vikan, A. (1976b). Objective and subjective responsibility in moral judgment as a function of enactment of role polarities. Journal_of_Genetic_Psychology, 128, 153-161.
- Vikan, A. (1978) Attribution of responsibility in ambiguous moral judgment situations. Journal_of_Psychology, 99, 179-185.
- Walker, L. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. Developmental_Psychology, 19, 103-110.
- Walker, L. J. y de Vries, B. (1982). The hierarchical nature of stages of moral development. Trabajo presentado en el congreso de la American Psychological Association, Washington, D.C.: Agosto, 1982.
- Walker, L. J. y Richards, B.S. (1976). The effects of a narrative model on children's moral judgments. Canadian_Journal_of_Behavioral_Sciences, 8, 196-176.
- Weathersby, R. (1981). Ego development. En: A.W. Chickering. The Modern_american_college. Jossey Bass/San Francisco.
- Weisbroth, S. P. (1970) Moral judgment, sex and parental identification in adults. Developmental_Psychology, 2, 396-402.
- Wiggins, J. S. Renner, E. K., Clore, G. L. y Rose, R. J. (1976). Principles_of_personality. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Wilmoth, B., Mc Farland, S. G. (1977). A comparison of four measures of moral reasoning. Journal of Personality Assessment, 41, 396-401.
- Witheman, P. y Kosier, K. P. (1964). Development of children's moralistic judgments: age, sex, and certain personal-experiences variables. Child Development, 35, 843-850.
- Wolfenstein, M. (1955a). Fun morality: An analysis of recent American child-training literature. En M. Mead y M. Wolfenstein (Eds.), Childhood in contemporary cultures. Chicago: Chicago University Press.
- Wolfenstein, M. (1955b). Some variants in moral training of children. En M. Mead y M. Wolfenstein (Eds.), Childhood in contemporary cultures. Chicago: Chicago University Press.
- Wolman, B. (1984). Diccionario de Ciencias de la Conducta. México: Trillas.
- Wright, D. (1971). The psychology of moral behaviour. Baltimore: Penguin Books.
- Ziman, J. (1985). Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.