

881225

3
2y



UNIVERSIDAD ANAHUAC

UNIVERSIDAD ANAHUAC

VINCI IN HONO MATHUR

Escuela de Psicología

Incorporada a la

Universidad Nacional Autónoma de México

**“RELACION ENTRE EL NIVEL DE
DESARROLLO MORAL Y LA
AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES”.**

T E S I S

Que para obtener el título en:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n :

Laura Castro Merrifield

Estrella Martínez García

México, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1989



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

	Página
INTRODUCCION	1
1. Moralidad	5
2. Desarrollo Moral. Diferentes enfoques en su estudio	13
2.1 Enfoque Psicoanalítico	16
2.2 Enfoque de Aprendizaje	23
2.3 Enfoque de Desarrollo Cognoscitivo	29
2.3.1 Enfoque de Desarrollo Cognos citivo según Jean Piaget.	33
2.3.2 El Desarrollo Moral según -- Jean Piaget	42
2.3.3 El Desarrollo Moral según -- Lawrence Kohlberg	51
3. El Cuestionario de Reflexión Sociomoral	69
3.1 Antecedentes	73
3.2 Manual de Referencia	80
3.3 Calificación	105
4. La Autoestima	111
4.1. El Self y la Autoestima	114
4.2 Desarrollo de la Autoestima	118
5. Relación entre el Desarrollo Moral Y la Autoestima	133
6. Método	140
6.1 Hipótesis	140
6.2 Sujetos	142
6.3 Instrumentos	143
6.4 Procedimiento	146
7. Resultados	148
8. Discusión y Conclusiones	174
BIBLIOGRAFIA	207
APENDICES	216

INTRODUCCION

Desde su nacimiento, el niño comienza un proceso de desarrollo que abarca una gran variedad de aspectos cognoscitivos y afectivos y que en su conjunto constituirán una totalidad. Piaget, ha sido uno de los autores que han aportado más conocimientos acerca del desarrollo de las estructuras cognitivas de los niños y de los adolescentes. Este autor ve el desarrollo cognoscitivo como una progresión continua del pensamiento y lo divide en estadios con el objetivo primordial de hacer una distinción de los cambios cualitativos que durante dicho proceso se observan en el pensamiento de los niños y adolescentes. Durante este proceso el logro más reciente se integra a los previos de manera que las estructuras cognitivas van sufriendo cambios cualitativos importantes (Grinder, 1976). Piaget considera cuatro estadios, el sensoriomotriz, que comprende desde el nacimiento hasta los dos años de edad aproximadamente. En este período el niño no diferencia entre sujeto y objeto y se comunica con el exterior a través de sus sentidos. En el estadio preoperacional, que se observa entre los dos y los siete años de edad, el niño se comunica y logra el conocimiento de su ambiente, a través del lenguaje. En el de las operaciones concretas, entre los siete y los doce años, el niño actúa sobre cosas concretas y adquiere la capacidad de conservación (White, 1980). Finalmente, durante la adolescencia surge el pensamiento operacional formal. Aquí el pensamiento no se refiere a objetos concretos, ya que las posibilidades e hipótesis pueden ser muy amplias. En vez de pensar sistemáticamente en lo sucedido, el adolescente puede considerar la aplicación de diferentes sistemas de análisis surgiendo lo que conocemos como razonamiento científico. Esta capacidad de razonamiento, repercute en la forma de pensar del niño acerca del bien y del mal.

Se ha planteado que el pensamiento empleado en la evaluación de cuestiones de índole moral, también evoluciona de manera semejante al pensamiento utilizado en la solución de problemas físicos y matemáticos. Piaget definió dos fases de evolución del pensamiento moral: la heteronomía moral en la cual los niños consideran que las normas son dictadas rígidas y "sagradas" impuestos por los adultos y la autonomía moral, en la que los niños aprenden que las reglas no son mandatos inflexibles, sino más bien son parámetros convencionales elaborados a medida que la gente se ha visto en la necesidad de aprender a convivir con las demás personas (Morris, 1979). Lawrence

Kohlberg, partiendo de la teoría de Piaget, ha señalado seis estadios en el desarrollo del razonamiento moral, los cuales se suceden en un orden fijo e invariable. En los dos primeros estadios generalmente en los niños de cuatro a diez años de edad, el bien y el mal se definen externamente en términos de autoridad. Juzgan los actos por sus consecuencias y el niño trata de evitar ser castigado, mientras satisface sus propias necesidades. En los estadios siguientes, entre los diez y los trece años de edad, el bien y el mal son juzgados según los términos de la moralidad convencional. La sociedad posee reglas y leyes y los individuos son buenos o son malos dependiendo de su capacidad para amoldarse a ellas. El niño se motiva por un deseo de aprobación social y de respeto hacia los valores establecidos. Al enjuiciar un acto, lo que se toma más en cuenta es la intención y no tanto las consecuencias. En los dos últimos estadios de Kohlberg, que se observan a partir de los trece años en adelante o en algunas ocasiones no se presentan, el bien y el mal se valoran dentro de un contexto más amplio, como expresiones de un contrato social, como un sistema legal o a partir de principios éticos universales (Kohlberg, 1969). El individuo entonces juzga de acuerdo con ciertos valores que ha elaborado para sí mismo.

Las teorías de Kohlberg y Piaget, corresponden a un enfoque cognoscitivo o interaccional del desarrollo, en el cual se considera que la evolución de las estructuras cognoscitivas es el resultado de procesos de interacción entre el organismo y el medio ambiente, más que el resultado directo de la maduración o el aprendizaje (Kohlberg, 1969).

Paralelo al desarrollo cognoscitivo y moral del niño surge, por otro lado, el descubrimiento del "sí mismo" o self. Conforme el niño va creciendo adquiere gradualmente conciencia de su ser y de su funcionamiento y forma así su self consciente. Esta conciencia del self comienza cuando el niño siente que puede controlar ciertas partes de su cuerpo o de su mundo. Los juicios de valor comienzan cuando el niño toma conciencia de las experiencias placenteras y no placenteras (Morris, 1979). Rogers establece que los valores que desarrolla el niño son de dos clases. Por una parte, están los que experimenta directamente y, por la otra, los que recibe de otras personas pero equivocadamente percibe como propios; ésta es la manera como comenzará a formar su autoconcepto y posteriormente su autoestima (Morris, 1979).

Es conveniente aclarar las diferencias entre los diversos conceptos teóricos del self; el sí mismo real existe cuando el individuo se convierte en una entidad separada. Es lo que el individuo es, el que actúa, el que hace las cosas, independientemente de que la persona lo conozca o no (Germain, 1978). Por otra parte, está el autoconcepto, que se refiere a la información que el niño adquiere de su self. Esta información la recibe de sus padres, maestros, compañeros, etc. Por último, la autoestima está formada por los valores que se atribuyen a la información relacionada con el self, es decir, que surge a partir del autoconcepto (Germain, 1978).

La autoestima y el desarrollo moral surgen principalmente como resultado tanto de experiencias familiares como de la interacción con compañeros. De los seis a los doce años de edad los niños se hacen moralistas y legalistas, el niño aprende que lo que se espera de él fuera de casa es muy diferente de los modelos que desean los padres y debe incorporar de algún modo ambos mundos en su propio ser. Los niños de esta edad desean que las reglas del juego se cumplan rígidamente. Las normas establecidas por los padres son importantes, pero las reglas del grupo infantil le obligan mucho más. El niño todavía no tiene confianza en sí mismo como agente moral independiente. Su autoestima se eleva únicamente si se adapta a reglas exteriores, si extiende el sí mismo al grupo de compañeros. De este modo forma una imagen de su persona en la que se siente seguro porque se conforma a las normas del grupo. Afirma con orgullo la bondad de las normas de su familia, de su religión y también del grupo de niños al que pertenece. Aunque se da cuenta de que las reglas que rigen en el hogar y las del grupo se hallan en oposición en muchos puntos, el ser leal a ellas lo hace valioso tanto para sus padres como para sus compañeros y esto, por consiguiente eleva su estima de sí mismo. El quebrantar las normas causa ansiedad y sentimiento de culpabilidad aunque no exista la amenaza de un castigo exterior inmediato; en muchas ocasiones el niño busca el castigo exterior después de haber hecho algo "malo" para restablecer de este modo su autoestima.

Durante la adolescencia, la moralidad basada en prohibiciones externas comienza a sustituirse por una moralidad caracterizada por la conciencia del deber y los ideales morales que el joven logra convertir en acciones contribuyen a la valoración positiva de su persona, es decir elevan su autoestima. (Piaget, 1971).

Es importante mencionar que la idea de evolución en forma de estadios no solo se ha aplicado al desarrollo del pensamiento moral, ya que existen autores como Loevinger y Perry (1976), que proponen que el desarrollo del yo también involucra cambios sucesivos o estadios en la forma de percibir y reaccionar a situaciones, personas e ideas, cambios respecto a sí mismo, a la autoridad, el conocimiento y la ética. Consecuentemente, esta evolución se refleja también en el significado y valor que para la persona tiene la moralidad. Así, para Loevinger (1976) existen tres condiciones básicas que favorecen el desarrollo del yo: experiencias variadas en el desempeño de papeles sociales, logros significativos y el estar relativamente libre de ansiedad.

Tanto la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, como la del desarrollo del yo de Loevinger, proponen un modelo en el que los estadios siguen un orden jerárquico y cada nuevo estadio es cualitativamente diferente del anterior y surge a partir de él.

A pesar de estas similitudes entre las teorías del desarrollo moral y la del desarrollo del yo, en la literatura revisada se encontró que Benninga (1980) es el único autor que ha tratado de investigar específicamente la relación entre el autoconcepto y el desarrollo del juicio moral en niños, tomando como referencia los estadios propuestos por Piaget. Dicho investigador, encontró que existe una correlación significativamente alta entre varios factores del juicio moral y algunos factores del autoconcepto en niños de 5 a 8 años de edad. Por su parte, Graham menciona la importancia de realizar investigaciones empíricas que relacionen la autoestima con el desarrollo y el aprendizaje de la moralidad (Benninga, 1980).

Considerando que el desarrollo moral y la autoestima comienzan su formación a edades tempranas, como resultado tanto de experiencias familiares como de la interacción con compañeros y ya que los dos parecen seguir una secuencia de estadios en su desarrollo, el presente estudio tiene por objeto investigar si existe una relación entre el nivel de desarrollo moral, variable de naturaleza cognoscitiva y el grado de autoestima, constructo asociado a procesos efectivos.

1. MORALIDAD

La palabra moralidad proviene de la raíz latina "mos, moris" y significa costumbre. Las nociones morales, - así como la experiencia moral son producto de la interacción del hombre con sus semejantes desde los primeros tiempos. De este modo, el objetivo primordial de las diferentes disciplinas interesadas en el estudio de la moralidad es el descubrir y analizar estas nociones desde la perspectiva concerniente a cada una de ellas. Puede decirse que cualquier área del conocimiento interesada en el estudio del ser humano, deberá necesariamente abordar el tema de la moralidad, ya que todo acto humano puede calificarse dentro de los parámetros morales.

Debido a lo anterior, no existe una definición universal para la moralidad y cada disciplina la definirá y estudiará en diferente forma.

Desde un punto de vista filosófico varios pensadores, tales como Sócrates, Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y posteriormente Kant, Marx y Sartre, entre otros, han aportado conceptos importantes a este tema.

La filosofía por medio de la ética, enfoca el estudio de la moralidad analizando racionalmente los actos humanos en cuanto a su bondad o maldad. En forma similar, la religión católica considera que la fuente de la moralidad es la voluntad de Dios, que ordena a los seres humanos hacer el bien y evitar el mal. Dentro de lo anterior, pueden observarse diferencias en cuanto

a la conceptualización del bien según las diferentes religiones. Otras disciplinas como el Derecho, valoran la moralidad a partir de normas jurídicas a seguir y su cumplimiento puede ser exigido por un sujeto distinto del obligado. Cabe aclarar que las disciplinas antes mencionadas son únicamente algunos ejemplos de la totalidad de áreas del conocimiento humano interesadas en este tema y ya que, la presente investigación se ocupará exclusivamente del estudio de la moralidad desde el punto de vista psicológico, se considera poco pertinente mencionar otros enfoques.

La psicología, al estudiar los actos humanos considerará la moralidad tal como se produce en el hombre; tratando de analizar tanto el origen como las consecuencias que tiene en el mismo individuo el haber actuado de determinada manera. Dentro de este campo, los psicólogos han estudiado diversos componentes que a su juicio conforman la moralidad. Eisenberg-Berg (1979) menciona la importancia que tienen la empatía, el altruismo, los valores y las virtudes para la realización de conductas prosociales. Por su parte Kelly (1970) valoró el papel que juegan la culpa, la conciencia, la duda, la malicia, la fe, la humildad, el orgullo y el remordimiento en la decisión de la conducta a seguir. Darley y col. (1978) a su vez mencionan como aspectos básicos de la moralidad; la responsabilidad, el castigo, las intenciones y actitudes, así como las costumbres y las normas de los sujetos; dichos aspectos son parte del resultado de la educación del individuo.

La psicología también ha realizado esfuerzos por definir la moralidad y al igual que otras disciplinas ha encontrado dificultades para elaborar una definición que abarque el concepto en su totalidad. Sin embargo,

cada definición aporta elementos importantes. Así se cuenta con una variedad de definiciones entre las cuales, Rest (1983) en su estudio de la moralidad menciona como representativas las siguientes: "moralidad es la conducta que ayuda a otro ser humano". La limitación básica de esta definición radica en el hecho de que una actividad que ayude a otro no es necesariamente una conducta moral, y por otra parte, esta última implica una actividad regulada por ciertos procesos internos tales como el convencimiento, intención, justicia, etc.

Otra definición considera que "la conducta moral es aquella que está en conformidad con las normas sociales". Desde este punto de vista, las normas sociales contribuyen al funcionamiento de un sistema y por lo tanto quienes no observen dichas normas favorecerán la desintegración de metas compartidas por el grupo. No obstante las normas sociales pueden haber sido creadas en favor de pequeños grupos y basadas en la coerción de la libertad humana, por lo que su observancia por las masas constituye una conducta esclavizante y no moral.

La moralidad también puede definirse como "el proceso de internalización donde la conducta está gobernada por los estándares internos, en ausencia de reforzamientos externos". De lo anterior se deduce que la conducta producida bajo presiones externas no puede ser contemplada como un acto moral, ya que, debe enfatizarse que la moralidad involucra un sistema de regulación interno.

Desde otro punto de vista, la moralidad es considerada como "el surgimiento de sentimientos de empatía, de culpa o ambos". Sin embargo, los teóricos que definen la moralidad en términos de una conducta dirigida por los sentimientos, tienen la limitación primordial de que

la empatía y la culpa no son guías confiables debido a su subjetividad y falta de concretismo.

Rest menciona que "la moralidad es el razonamiento acerca de la justicia". Se piensa que el hecho de razonar sobre la justicia seguramente forma parte del proceso moral ya que muchos problemas morales, involucran el encontrar un balance entre las exigencias externas y los intereses personales.

Por último, una de las definiciones más utilizada en gran parte de las investigaciones recientes respecto a la conducta prosocial, se refiere al hecho de "anteponer los intereses de otros a los propios". Sin embargo, el sacrificio propio no está siempre moralmente justificado.

Con el objeto de lograr una mayor comprensión de la moralidad desde el punto de vista psicológico, es necesario mencionar algunos de los autores que han aportado los conceptos fundamentales en este terreno; tales como Piaget, Kohlberg, Gilligan, Colby y Rest entre otros. Estos autores brindan información sobre algunos de los términos que se encuentran involucrados en el proceso moral. Uno de estos términos es el de desarrollo moral, el cual es considerado como la manera en que se van formando y transformando el conjunto de principios racionales, juicios y decisiones a lo largo de la vida de un individuo. Así para algunos autores, el desarrollo de la moralidad depende del desarrollo intelectual (Colby, 1979). El desarrollo intelectual, puede considerarse como producto del desarrollo cognoscitivo; esto significa que el intelecto es resultado de la capacidad que posee el individuo para conocer, lo cual va a desarrollarse con la edad. Así, una cognición es el elemento básico del conocimiento, de lo cual se puede

concluir que una cognición moral es el factor interno que permite llevar a cabo el proceso de razonamiento moral. Un razonamiento moral se refiere al acto de evaluar o valorar lo bueno y lo correcto con la finalidad de lograr una conclusión o juicio moral. En ocasiones el juicio moral puede llevar al último paso del proceso moral, es decir a la conducta o acción moral.

Blasi en 1980, relacionó la conducta moral con el juicio moral, concluyendo que las relaciones entre juicio y acción en la esfera moral son menos directas y más complejas de lo que se espera; este autor considera importante establecer que a partir del juicio moral de la persona, no puede predecirse su conducta moral.

La moralidad también ha sido objeto de múltiples investigaciones en las cuales se le ha relacionado con una gran variedad de aspectos psicológicos. Darley en 1978, intentó comprobar el efecto que ejerce el hecho de contar con una defensa legal válida, al juzgar el castigo que merece una persona que daña a otra; dicho experimento fué realizado en una muestra de niños y adultos y los resultados obtenidos muestran, que cada circunstancia mitigante favorece la decisión de un castigo de menor intensidad. Esto se observó en todas las edades de la muestra. También se han efectuado investigaciones que intentan valorar la importancia de aspectos como la provocación, las intenciones y las consecuencias en la realización de juicios morales. Al respecto Hewitt en 1975, en una muestra de niños de 8 y 12 años de edad observó que los niños de 12 años evalúan moralmente en base a la provocación y las intenciones en contraste con los más pequeños. Por su parte Surber en 1977, valoró los mismos aspectos en una muestra cuyo rango de edad abarcó desde niños de edad preescolar hasta adultos, sus datos sugieren que tanto

las intenciones como las consecuencias influyen en los juicios morales a cualquier edad. Otros autores se han interesado en determinar en que medida se encuentra una alta correlación entre las prácticas de crianza y la socialización y empatía; existiendo mayor socialización y empatía en los hijos de padres flexibles y comprensivos. Eisenberg - Berg y Mussen en 1978 encontraron que las características de igualdad, tolerancia, flexibilidad y apertura en las prácticas de crianza favorecen un mayor desarrollo de la empatía en los niños. Asimismo se ha encontrado que el uso excesivo del poder influye negativamente en el desarrollo moral, en oposición al uso de la inducción de juicios morales, la cual ejerce una influencia positiva (Hoffman y Salzman, 1981; Kurdek, 1980). Campagna en 1975 comparó el juicio moral en niños sociópatas y niños normales, afirmando que el desarrollo de la moralidad en niños sociópatas se detiene debido a que el ambiente familiar de estos niños dificulta la identificación con los padres así como una adecuada toma del rol. Otras investigaciones tratan de comprobar que la conducta asociada al autocontrol en el contexto de la tentación es altamente influenciada por estados emocionales negativos tales como la ansiedad, el miedo, la culpa o la pena; dichos factores continúan actuando en la adultez (Dientsbier, 1975). Resulta importante mencionar que existen investigadores que han dedicado mucho tiempo al estudio de la moralidad, entre los cuales se encuentra Rest (1983) quien propone un modelo formado por 4 componentes además de realizar revisiones bibliográficas exhaustivas sobre el tema. Eisenberg - Berg (1980), quien ha realizado estudios longitudinales con el fin de valorar el desarrollo del juicio moral en niños. Kelley (1970) ha hecho grandes esfuerzos por analizar el proceso mediante el cual las personas hacen juicios de lo que es moralmente bueno o malo. Por último se han elaborado instru

mentos de medición que se han validado con el objeto de medir el desarrollo moral, sobretodo bajo enfoques cognoscitivos (Gibbs, 1982). Dentro de este enfoque existen varios representantes, como Piaget y Kohlberg, de los cuales se hablará con detalle en los capítulos pertinentes.

La psicología al valorar el juicio moral se enfrenta con algunos problemas tales como los criterios para diferenciar la bondad y maldad, los cuales son muy subjetivos y pueden conducir a polémicas ya que se puede considerar que la bondad consiste en actuar conforme a la conciencia, considerando las intenciones, apegándose a las leyes o simplemente guiarse por la intuición, dichos criterios pueden variar considerablemente de un sujeto a otro. Otro obstáculo al que se enfrenta es el de la validez universal de las normas morales, existiendo dos puntos de vista principales a este respecto. Por una parte, el que establece que todas las normas morales son cuestión de costumbres o de necesidades que van cambiando con el tiempo, el lugar y los individuos. Bajo este punto de vista no existen normas efectivamente universales. Por otra parte, se establece que un valor moral es permanente e independiente de la situación, época o cultura en la que se presente. Por último existe una gran polémica acerca de si el ser humano se juzga, moralmente como producto de la obligación, de la presión social o de la educación que ha recibido, o bien si su conducta es autónoma y se somete a sus propias decisiones. A pesar de la existencia de estos problemas, que se presentan a todas las disciplinas, la psicología en su valoración experimental de la moralidad, determina a partir de varios parámetros establecidos en cada una de sus investigaciones el criterio de valoración de estas interrogantes.

Dado que los seres humanos conviven dentro de una sociedad y las actividades de unos pueden afectar a otros, se han creado parámetros y razonamientos acerca de cómo las actividades de cada persona pueden afectar el bienestar de los demás. Dichos parámetros no han sido elaborados para servir a los intereses de ninguna persona en particular sino que han sido construidos considerando los intereses de la sociedad, así como el valor intrínseco de cada individuo. Sin embargo, no todos los valores o ideales humanos pueden ser considerados como valores morales.

2. DESARROLLO MORAL. DIFERENTES ENFOQUES EN SU ESTUDIO.

Se ha discutido mucho en torno a las contribuciones de los factores ambientales y de las fuerzas biológicas al desarrollo y a los cambios de la conducta. Estos dos puntos de vista constituyen enfoques que intentan explicar la conducta humana desde perspectivas opuestas, ya que el primero considera como elementos básicos el ambiente, la experiencia y la crianza para la formación de la conducta; en contraste, el segundo otorga primordial importancia a la biología y a la naturaleza intrínseca del individuo.

El enfoque ambiental tiene como antecedentes las ideas del filósofo británico John Locke, quien a finales del siglo XVII consideró la experiencia y la educación del niño como determinantes fundamentales de su desarrollo, aún cuando reconoció la existencia de factores innatos. Dicho pensador sugirió que la mente del niño constituya una "tabla rasa", una especie de hoja en blanco, por lo cual los niños se muestran receptivos a toda clase de aprendizaje. Locke consideró como fin principal de la instrucción el lograr que el niño adquiriera la autodisciplina y el dominio personal. La concepción de Locke fué esencialmente la de un psicólogo asociacionista, precursor de la actual teoría del aprendizaje, la cual considera que el desarrollo del niño está determinado por la educación y, más concretamente, por las recompensas y castigos que le proporcione el medio ambiente (Mussen y Col, 1982).

La concepción opuesta acerca del desarrollo y la educación humanos fué expresada por Jean Jacques Rousseau, filósofo francés del siglo XVIII, el cual creía que los niños están dotados de un sentido moral innato, de un conocimiento intuitivo de lo bueno y de lo malo.

Además consideró que las intervenciones de los padres y maestros deforman la sucesión natural de los cambios que se efectúan en la niñez. Para Rousseau, el niño participa activamente en su desarrollo al emplear su ambiente de la manera que conviene a sus intereses. Dicho autor puede ser considerado como el precursor de las teorías maduracionistas, las cuales afirman que lo más importante en el desarrollo de un niño son los elementos innatos que posee (Kohlberg, 1971). Una de las principales teorías que surgen de este enfoque es la teoría psiconalítica que considera innatas las variaciones individuales en el desarrollo cognoscitivo y que estas se desarrollan a través de etapas hereditarias. Se piensa que estas etapas son vulnerables a la fijación y frustración por el ambiente.

Numerosas investigaciones han demostrado que el desarrollo depende tanto de factores biológicos como de fuerzas ambientales, pero que los factores biológicos son relativamente más importantes para la determinación de algunas características, en tanto que el ambiente y la experiencia ejercen una mayor influencia en otras. A partir de lo anterior surge un tercer enfoque denominado enfoque interaccional o teoría del desarrollo cognoscitivo, el cual se basa en la premisa de que las estructuras cognoscitivas y afectivas emergen por naturaleza de la interacción entre el niño y el ambiente bajo condiciones que permiten o promueven tal interacción. Es decir, que el proceso de desarrollo no es resultado de la maduración biológica directa ni del aprendizaje directo en sentido usual (Kohlberg, 1971). Cabe mencionar que es en este tercer enfoque en el que la presente investigación basará tanto su parte teórica como experimental. Sin embargo, se considera pertinente exponer la conceptualización del desarrollo moral desde los otros dos puntos de vista debido a lo

cual tanto el enfoque psicoanalítico así como el de aprendizaje y el de desarrollo cognoscitivo serán expuestos con mayor amplitud.

2.1. ENFOQUE PSICOANALITICO

Las raíces del modelo psicoanalítico se encuentran en las obras de Sigmund Freud, realizadas a finales del siglo XIX. Dicho autor creó su teoría con tendencias marcadamente epigenéticas, es decir, considerando el desarrollo del individuo por fases. De acuerdo a esto, el desarrollo en una fase depende de completar con buenos resultados la fase inmediatamente anterior, cuando ocurre algún trastorno en una fase, el paso siguiente no será completo y todas las fases sucesivas serán incompletas o anormales de alguna forma.

La teoría psicoanalítica de Sigmund Freud ha influido considerablemente sobre el pensamiento occidental en relación a la conducta humana, logrando un desarrollo triple: como un método de investigación, como una técnica terapéutica y como un cuerpo de conocimientos científicos y proposiciones teóricas básicas sobre la personalidad. Cabe mencionar que únicamente nos referiremos a aquellas proposiciones teóricas del psicoanálisis que se encuentren relacionados con la moralidad.

Freud postuló que, a medida que se desarrolla un recién nacido, atraviesa por varias fases psicosexuales; cada una de estas fases obtiene su nombre a partir de la parte del cuerpo que proporciona más placer durante ese período. A la etapa que comprende aproximadamente el primer año, se le llama etapa oral (Bernstein, 1982). Las necesidades, percepciones y modos de expresión del niño están centradas primordialmente en la boca, labios, lengua y otros órganos relacionados. Freud consideró un sistema de energía al que denominó "id" o "ello", el cual surge desde el nacimiento y permanece por el resto de la vida del individuo.

Freud explica que el ello sólo conoce el principio del placer, que corresponde a una búsqueda instintiva de situaciones placenteras, así como la evitación del dolor y situaciones displacenteras. Esto puede ser observado claramente en el niño recién nacido quien únicamente se preocupa por satisfacer sus necesidades primarias, tales como el hambre, el frío y el dolor, creyendo en una constante búsqueda de alivio de dichas tensiones. Ya que durante la etapa oral existe un pre dominio del ello, puede decirse que está en una etapa caracterizada por la ausencia de moral. Debido a que el niño es incapaz de satisfacer sus necesidades sin la ayuda proveniente del exterior, el niño mediante sus experiencias cotidianas así como mediante la dirección de los adultos comenzará a adquirir lentamente un principio de realidad, el cual lo limitará en la satisfacción de sus deseos, posponiendo un placer inmediato en favor de un placer futuro más importante; dicho sentido de realidad contribuirá posteriormente en la adquisición de normas morales.

La segunda fase del desarrollo descrita por Freud, que abarca del 1º al 3er. año de vida aproximadamente, se conoce como la etapa anal, debido a que él juzgaba que el ano y los estímulos asociados con la eliminación y retención de las heces se convertían en los factores más importantes después de la fase oral. El rasgo más importante de este período es el entrenamiento en el control de esfínteres; la adquisición de este control voluntario está asociada con un aumento en el cambio de pasivo a activo. Los conflictos del control anal y el esfuerzo de los padres por lograrlo originan una ambivalencia, junto con un esfuerzo por la separación, individualización e independencia (Kaplan, 1975). Es así como los padres al entrenar al niño comienzan a dar equivalencias positivas o negativas a determinadas

conductas, surgiendo así conceptos opuestos o polaridades tales como: limpieza vs. suciedad, pudor vs. vergüenza, bueno vs. malo, etc. Bischof en 1975 explica el comportamiento humano basándose en la teoría de Freud en dos fuerzas opuestas siempre presentes en la vida del hombre. Por consiguiente, todo lo perteneciente a la vida se manifiesta en dos cualidades contrarias. De manera similar, en lo referente a nuestras acciones morales, nos encontramos rodeados de polaridades cuyos primeros orígenes se encuentran en esta etapa. Bischof explica que en base a la teoría de Freud el ser humano no puede caer en ningún extremo en su totalidad, ni tampoco en el intermedio perfecto y constantemente se moviliza de un lado a otro a lo largo de toda su vida. La instancia psicológica encargada de mediar entre las polaridades antes mencionadas es el "ego" o "yo", cuya tarea es vigilar la energía del ello y dirigirla hacia un logro tan pleno como lo permita el principio de realidad, es decir, que controla, elige y decide qué instintos satisfacer, así como el modo de satisfacerlos para poder confrontar las demandas del mundo externo.

El período que abarca de los 3 a los 5 años de edad aproximadamente corresponde a la etapa fálica, según Freud; la cual se caracteriza por el descubrimiento y manipulación placentera de los órganos genitales, así como el surgimiento y resolución del complejo de Edipo. La madre había sido el principal objeto amoroso del niño hasta esta edad por ser la fuente de satisfacción de sus necesidades, sin embargo durante este período el niño empieza a comprender el papel que el padre tiene en su vida, pues percibe que es más fuerte, más grande, más poderoso y además de su mismo sexo (en el caso del varón). El niño se da cuenta de que debe compartir el amor de su madre, hacia la cual manifiesta fantasmas sexuales inconcientes, con su pa

dre quien se convierte en un rival poderoso, esta com
petencia genera en el niño sentimientos ambivalentes
 ya que, por una parte experimenta celos y coraje ha-
 cia el padre del mismo sexo, pero por otro lado sien-
 te temor y ansiedad ya que fantasea que su padre al
 darse cuenta de sus sentimientos incestuosos lo casti-
 gará castrándolo, surgiendo así la ansiedad de castra
ción. Con el fin de reducir la ansiedad engendrada
 por este conflicto, el niño se defiende identificán-
 do se con el progenitor de su mismo sexo, del mismo modo
 que se había identificado con su madre. La identifica
ción con el padre puede ser una fuente muy importante
 de seguridad, ya que a través de este proceso, el ni-
 ño comienza a creer que se ha apropiado de la fuerza
 y aptitudes del modelo. Esto señala el comienzo del
 desarrollo del "superego" o "superyó" que podría ser
 denominado conciencia del niño ya que, al identificar
se con los padres y esforzarse por asemejarse a ellos,
 el niño se apropia de los valores, las actitudes y
 las normas de conducta, del "bien" y del "mal" de sus
 padres. Esta identificación con los padres está base
da en la lucha del niño por reprimir sus instintos ha-
 cia ellos y es este esfuerzo de renunciación el que
 dá al superyó su carácter prohibitivo. Es por esta
 razón que el superyó es resultado de una introyección
 del superyó de los padres (Kaplan, 1975). De hecho,
 el niño adquiere un regulador interno que juzga y nor
ma su conducta. Se castiga a sí mismo por medio de
 la culpa o el remordimiento cada vez que hace algo
 por lo que cree que sus padres lo castigarían. Al in
corporar los valores y actitudes de los padres, el ni
ño adopta las reglas y normas de su sociedad y su gru
po cultural.

Freud postuló un proceso paralelo al Complejo de Edi-
 po en las niñas, denominado Complejo de Electra, el

cual se diferencia del primero principalmente en que el objeto amoroso de la niña debe desplazarse de la madre al padre y nuevamente a la madre, ella experimenta envidia del pene al percatarse de que carece de éste órgano en lugar de la ansiedad de castración que se presenta en el niño; por último Freud menciona que la niña a diferencia del niño no resuelve tan fácilmente dicho conflicto. Sin embargo el proceso de identificación y adquisición de valores morales se dan en la misma forma.

El período que sigue a la etapa fálica en la teoría de Freud y que comprende desde los 5 años hasta la pubertad se denomina etapa de latencia, debido a que a diferencia de las etapas anteriores, durante ésta no existe predominio de una zona erógena específica. En este período el niño continúa trabajando en sus primeras identificaciones mediante el contacto con maestros, figuras heroicas y personas admiradas quienes van fortaleciendo y acrecentando sus patrones morales, sus valores, sus aspiraciones e ideales. Los conflictos del niño con sus padres continúan, pero ahora son principalmente internos. Las restricciones órdenes y castigos por parte de los padres son tomados por el superyó quien ahora guiará y juzgará su comportamiento aún en ausencia de los padres.

Por último Freud estableció la etapa genital la cual se presenta al comenzar la madurez física y sexual del individuo, dicha etapa perdura a lo largo de toda la vida y se caracteriza por que el placer se enfoca nuevamente en la zona genital. Sin embargo, el placer sexual no se limita al autoerotismo típico del período fálico, sino que se dirige hacia el establecimiento de una relación heterosexual y a largo plazo, en la cual las necesidades de la otra persona se valen

ran y son tomadas en cuenta. En esta etapa la función principal radica según Freud en modificar las identificaciones edípicas con los padres para lograr posteriormente el desarrollo y realización sexual como adulto.

El ello, yo y superyó constituyen ahora una totalidad psicológica estructurada y Freud menciona que se encuentran constantemente en conflicto a lo largo de la vida de un individuo. A continuación se mencionan algunos ejemplos de la manera como los conflictos entre el ello, yo y superyó pueden influir en la toma de una decisión de tipo moral.

Algunos ejemplos de conflictos intrapsíquicos:

Conflictos:

Ejemplo:

- | | |
|--------------------------------|--|
| El ello vs. el yo | La elección entre una recompensa pequeña inmediata y una recompensa mayor que requiere de un período de espera (es decir, demora de la gratificación). |
| El ello vs. el superyó | La decisión de regresar una cantidad de dinero cuando nos hayan pagado en exceso o cobrado por debajo del precio. |
| El yo vs. el superyó | La elección entre actuar de una forma realista (por ejemplo, decir una "mentira blanca") o apearse a un parámetro potencialmente costoso o no realista (por ejemplo, siempre decir la verdad). |
| El ello y el yo vs. el superyó | La decisión entre devolver el ataque a un opositor débil o "poner la otra mejilla" |
| El ello y el superyó vs. el yo | La decisión de actuar de una forma realista que se opone a tus deseos y convicciones morales (por ejemplo la decisión que enfrentan los católicos romanos conservadores acerca del uso de medios anticonceptivos). |

El yo y el superyó vs. el ello.

La elección de actuar "impulsivamente" y robarse algo que uno no puede comprar. El yo supuestamente estaría cada vez más comprometido en este conflicto a medida de que la probabilidad de ser descubierto aumente.

La teoría psicoanalítica considera que una conducta amoral puede ser el resultado del predominio del ello regido por el principio del placer y dicha conducta se manifiesta debido a una falta de control por parte del yo. Esta última instancia, al manifestar ansiedad por el acto cometido, tratará de disminuirla empleando diversos mecanismos de defensa, como pueden ser: la racionalización, que consiste en proporcionar se a uno mismo razones socialmente aceptables para ciertas conductas o actitudes cuando la verdadera razón no sería aceptable para la propia conciencia, por lo cual en caso de que se llegase a concientizar la verdadera razón del acto, se sentiría ansiedad y culpa. Otro mecanismo de defensa utilizado por el yo, se denomina proyección, en el cual se responsabiliza inconscientemente a otro individuo de las faltas propias, evitando así los sentimientos de culpa. Un tercer mecanismo de defensa llamado represión tiene como función el impedir que cierta experiencia pasada vuelva a la mente consciente, especialmente si dicha experiencia fuera capaz de producir dolor emocional. Por último la negación, que constituye un mecanismo de defensa a través del cual los pensamientos, los hechos, los deseos y los actos conscientemente intolerables, son descartados por medio de una negación inconsciente de su existencia (Kolb, 1982).

Bischof en 1985 estableció que los superyó colectivos de los hombres, guiados por el principio de realidad de que el hombre debe controlar la conducta grupal para evitar la destrucción de sí mismo como grupo han creado las leyes.

2.2 ENFOQUE DE APRENDIZAJE.

Se considera que el aprendizaje es el proceso por el cual la conducta o la potencialidad de conducta, se modifica a consecuencia de una experiencia. El concepto de aprendizaje hace referencia tanto a la adquisición de respuestas totalmente nuevas como a los cambios en la frecuencia de una acción que ya figura en el repertorio del individuo (Mussen y col. 1982).

La teoría del aprendizaje centra su atención en la conducta manifiesta y no en la solución de problemas por parte del individuo, o en sus deseos o sentimientos ni tampoco en su pensamiento. En este sistema teórico se destaca la influencia del ambiente y de la experiencia y se reduce al mínimo el papel desempeñado por la maduración biológica. Se considera al niño como una criatura relativamente maleable que desea más placer y menos dolor y adoptará cualquier conducta que eleve al máximo estos fines. Los teóricos del aprendizaje afirman que casi ningún componente de la conducta social en humanos ocurre en forma automática, sino que siempre interviene un componente de aprendizaje.

El aprendizaje más simple se denomina condicionamiento, el cual se refiere a la adquisición de un patrón particular de conducta en presencia de un estímulo determinado. Se conocen 2 tipos de condicionamiento denominados condicionamiento clásico y condicionamiento operante.

El condicionamiento clásico fué descubierto por el fisiólogo ruso Ivan Pavlov, quien observó que podía crear la respuesta fisiológica natural de salivación

en el perro al hacer sonar una campana. La campana, que era un estímulo artificial que se vinculaba durante el adiestramiento con la presentación del alimento, posteriormente podía producir salivación por sí mismo. Pavlov es considerado como el precursor del segundo tipo de condicionamiento, llamado operante cuyo principal representante es el psicólogo estadounidense B. F. Skinner. Puede decirse que la principal diferencia entre los dos tipos de condicionamiento radica en que el condicionamiento clásico es pasivo ya que la conducta es evocada por el estímulo incondicionado. Sin embargo, al parecer gran parte de la conducta humana es emitida más que evocada, voluntaria más que inevitablemente producida por los eventos externos y se le denomina por lo general conducta operante ya que se dirige hacia la obtención de algo deseado o a la evitación de un evento desagradable. Un elemento importante dentro del condicionamiento operante es el reforzamiento, el cual equivale a proporcionar a la persona una recompensa inmediatamente después de haber realizado la conducta deseada; el reforzamiento se utiliza para asegurarse de que la conducta se aprenderá y será repetida. Existen dos tipos de reforzamiento, el positivo, que consiste en proporcionar a la persona que aprende algo agradable después de ejecutar la respuesta esperada y el negativo en el cual una situación desagradable cesa al realizar la respuesta correcta. Otra técnica empleada dentro del condicionamiento operante y opuesta al reforzamiento es el castigo, en el cual una conducta indeseada va seguida de una consecuencia negativa para el sujeto. El castigo se emplea para inhibir las respuestas incorrectas, y para que sea efectivo debe reunir tres características; por una parte debe ser aplicado inmediatamente después de la conducta errónea. Además, no deberá otorgarse ningún reforzamiento positivo al

término de la aplicación del castigo, y por último, deberá utilizarse en forma consistente cada vez que se repita la misma respuesta. En forma ideal, el castigo deberá ir acompañado de información sobre la conducta que se hubiere esperado.

Para que el condicionamiento operante pueda llevarse a cabo, la respuesta deseada debe ser emitida. Uno de los métodos más comunes para obtener dicha respuesta es el ensayo y error, que consiste en esperar a que el sujeto de manera espontánea emita la respuesta después de varios intentos. Otra forma de lograr la respuesta deseada es aumentar la motivación del sujeto para que este llegue a su objetivo con mayor rapidez. Por último, un tercer método para la obtención de una respuesta consiste en guiar o forzar que el sujeto que aprende realice los movimientos correctos, o bien proporcionar las instrucciones y demostraciones de lo que el sujeto debe hacer.

Los teóricos del condicionamiento operante establecen que los padres son los agentes principales y más influyentes -aún cuando no sean los únicos- en la enseñanza de las normas morales, sobre todo durante los primeros años de vida, cuando mantienen interacciones más frecuentes e intensas con el niño que cualquier otra persona. Puede decirse que las primeras conductas morales se emiten por ensayo y error, al azar y estas se moldean de una manera progresiva hasta convertirse en patrones significativos de alguna actividad como resultado de las consecuencias. Las consecuencias positivas o recompensantes (reforzadores) fortalecen la posibilidad de repetición de las conductas que los antecedieron, mientras que las consecuencias opuestas o aversivas debilitan la probabilidad de las respuestas similares en el futuro. De este modo

do, desde un principio, los padres entrenan a sus hijos al recompensar (o reforzar) las respuestas morales que quieren fortalecer y castigar otras respuestas que desean reducir o eliminar (Chaplin y Kramiec, 1978; Morris, 1979).

El comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo directamente por medio del condicionamiento operante y clásico, sino que también a través de lo que aprende indirectamente. Albert Bandura en 1963, desarrolló una teoría a la que denominó teoría del Aprendizaje Social, la cual combina elementos del condicionamiento operante tradicional y de la teoría cognoscitiva. Dicha teoría considera que gran parte de las respuestas morales de los niños se adquieren mediante la observación de otros y la imitación de su conducta, lo cual se denomina aprendizaje vicario u observacional. Bandura sostiene que casi todos los fenómenos que resultan de las experiencias directas pueden ocurrir de una manera vicaria observando las conductas de las otras personas y las consecuencias que obtienen. Este aprendizaje enfatiza la importancia de un modelo que facilita el desarrollo de las conductas morales eliminando las posibles consecuencias de la conducta de ensayo y error, y para que la imitación del modelo se lleve a cabo se requiere la presencia indispensable de cuatro mecanismos. Por una parte es necesario que el modelo capte la atención del observador; además se requiere de un proceso de retención a fin de que la información proporcionada por el modelo pueda ser empleada en situaciones posteriores por el observador. El tercer mecanismo se refiere a la capacidad del individuo para reproducir motoramente la conducta que se adquirió en forma vicaria. Por último es elemental la presencia de una anticipación de recompensas que funcio-

na como un factor motivacional (Bandura, 1977)

Los teóricos del aprendizaje social enfatizan que la conducta moral se ve influida por los reforzamientos simbólicos, tales como los halagos, el afecto y la atención de los demás. También mencionan la importancia de la consecuencia vicaria cuando ésta modifica la conducta del observador al ver que otros son recompensados o castigados. Por último ésta teoría resalta el efecto de los autoreforzadores a los que Bandura consideró los controles de conducta más efectivos, tales como la satisfacción y la culpa. Ya que la teoría de aprendizaje social tomó lo mejor del condicionamiento operante y lo combinó con el elemento humano, ignorado por las teorías de aprendizaje anteriores, representa una importante contribución para el estudio del aprendizaje de la conducta moral.

En cuanto a la conducta inmoral, Gabriel Tarde en 1903 desarrolló una teoría de la criminalidad que se basó en la idea de que esta conducta se adquiere casi exclusivamente por medio de la imitación (Bernstein, 1982). Esta hipótesis apoya la adquisición de conductas morales o inmorales a través del aprendizaje.

Algunos investigadores de la teoría del aprendizaje social han tratado de demostrar como algunas condiciones del ambiente familiar como la afectuosidad de los padres, los cuidados y las atenciones, la permisividad y el control, la expresión del afecto, la democracia y el autoritarismo, la facilidad de la comunicación entre padres e hijos, la punitividad severa de los padres (maltrato del niño) o la separación de los padres; influyen en el desarrollo de la moralidad del niño. Entre ellos se encuentran Adelson, Ahlstrom y Allen (Mussen y Col, 1982). En la mayor parte de sus

investigaciones se demuestra la importancia del ambiente familiar en la adquisición de conductas morales.

2.3. ENFOQUE DE DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Antes de que la psicología se ocupara en describir el proceso de desarrollo cognoscitivo, la filosofía ya - había tratado en términos generales de explicar dicho proceso partiendo de la suposición de que las funciones cognoscitivas del niño se volvían más complejas a medida que avanzaba en edad. Independientemente de - si se consideraba la inteligencia como producto de las estructuras genéticas en desarrollo o como producto de la interacción con el ambiente, se pensaba que era necesario el dominio de ciertas habilidades para lograr posteriormente la adquisición de otras más complejas, dicha suposición constituye actualmente la base de la teoría psicología del desarrollo cognoscitivo.

El desarrollo cognoscitivo tiene lugar de acuerdo a - una secuencia invariable de etapas en donde el pensamiento del niño se puede considerar concreto mientras que el del adolescente se caracteriza por ser abstracto. El Kind, Barocas, y Johnsen (1969) propusieron - tres criterios mediante los cuales es posible distinguir los procesos intelectuales del niño de los del adolescente. El primer proceso se refiere a la capacidad del adolescente de relacionar varios factores mientras que el niño únicamente es capaz de realizar combinaciones simples entre dos factores en una situación dada, un segundo factor tiene que ver con la capacidad que posee el adolescente para realizar un razonamiento complejo de los símbolos en contraste con el niño - quien se limita a un nivel concreto de representación simbólica, por último el tercer factor que se relaciona con la facilidad con la que un niño es sugestionable a diferencia del adolescente debido a los elementos que su desarrollo intelectual le proporcionan pa

ra poder rechazar una idea falsa.

La investigación por parte de la psicología sobre el desarrollo cognoscitivo ha sido extensa, sin embargo hay dos autores que han aportado conceptos fundamentales al respecto. Uno de ellos, investigador inglés es E.A. Peel quien ha descrito cómo adquieren los niños y adolescentes los conceptos a diferentes edades, considera que el individuo se esfuerza por mantener el equilibrio cognoscitivo entre sí mismo y su ambiente, mencionando que las características principales del desarrollo intelectual entre los 11 y los 20 años consisten en un cambio del pensamiento descriptivo al explicativo; dicho cambio va de un modo de pensar particular, perceptivo, circunstancial y en gran parte inductivo a otro que requiere cambios significativos en los procesos de comprensión y deducción, así como la evaluación y comprobación de hipótesis (Grinder, 1976). Otro autor de primordial importancia en este enfoque es el psicólogo francés Jean Piaget quien desarrolló la teoría que ha sido considerada más relevante al respecto, la cual se expondrá con de talle posteriormente. Cabe mencionar que Piaget también desarrolló una teoría sobre el desarrollo de la moralidad que sentó las bases para que el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg elaborara a su vez su teoría de la moralidad. Esta última teoría constituye el marco de referencia básico en el que se apoya la presente investigación.

Kohlberg considera que existen algunas suposiciones básicas dentro de la teoría del desarrollo cognoscitivo. Por una parte, menciona que el desarrollo de la estructura cognoscitiva es el resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente, mas que el reflejo directo de alguno de los dos por lo que se

denomina enfoque interaccional. Supone por otra parte que el conocimiento tiene como finalidad la de ayudar a la persona a adaptarse al mundo en que vive y considera que el niño es un ser cognoscitivamente activo e inventivo cuya meta es lograr una integración de sus conocimientos así como encontrar sentido a sus experiencias. Un tercer postulado establece que el desarrollo de la estructura cognoscitiva es decir, el conjunto de elementos que le permiten a un individuo adquirir conocimiento, requiere transformaciones en ella, lo cual se logra gracias a su constante actividad. Además esta estructura tiende hacia la búsqueda del equilibrio en la interacción entre el organismo y el medio ambiente y en su forma generalizada este equilibrio es el punto final o el que define a la moralidad sobre todo cuando ésta es considerada como principios de justicia (Kohlberg, 1969).

Es importante aclarar que en la teoría del desarrollo cognoscitivo tanto en el aspecto intelectual como al considerar la moralidad, se ha dividido el desarrollo del pensamiento de un individuo en estadios los cuales representan las transformaciones de estructuras cognoscitivas tempranas a medida que son empleadas y se van reestructurando en la interacción con el mundo externo hasta convertirse en estructuras cognoscitivas más elevadas (Colby y Col, 1970).

Piaget en 1960, mencionó las características generales de los estadios cognoscitivos. En primer lugar consideró que los estadios implican diferencias calificativas en las formas de pensamiento de los niños o en la manera de resolver el mismo problema en diferentes edades. Estas formas de pensamiento constituyen una secuencia, orden o sucesión invariable en el desarrollo del individuo, aunque los factores culturales

las pueden acelerar, lentificar o frenar en su desarrollo, dichas formas de pensamiento no cambiarán en su secuencia y cada una de ellas constituye una totalidad estructurada. Los estadios cognoscitivos son integraciones jerárquicas; además constituyen un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas cuya meta es lograr un equilibrio entre el organismo y el medio ambiente, de acuerdo a ésto durante los estadios más elevados se reintegran las estructuras de los estadios inferiores (Kohlberg, 1969). Por último cabe mencionar que el término estadio el cual será el único empleado en esta investigación es convencional, ya que muchos autores utilizan otros términos tales como etapa, período, fase, grado, entre otros bajo el mismo significado.

2.3.1 ENFOQUE DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO SEGUN JEAN PIAGET

Se puede considerar que Piaget inició el interés en el campo de la psicología por el estudio del desarrollo del pensamiento moral al publicar en 1932 su obra "El Criterio Moral en el Niño". Si bien este autor suizo ya no publicó otros estudios relativos al tema, sus ideas al respecto dieron lugar a innumerables investigaciones e incluso a otras variantes de su teoría como la de Kohlberg, Gibbs y Colby, Gilligan, Turiel y Rest, entre otros. Dado que estas teorías del desarrollo del juicio moral se ubican en el contexto de las teorías del desarrollo cognoscitivo - en general y que Piaget una vez más contribuye de manera muy importante al desarrollo de esta corriente, se consideró de interés hacer una breve revisión de sus conceptos fundamentales.

De acuerdo a Piaget desde el nacimiento el individuo posee algunos reflejos innatos inmodificables, como bostezar, toser, estornudar; así como otros reflejos que se modificarán y estabilizarán a través de la experiencia y a partir de los cuales tienen lugar formas más complejas de comportamiento. Estos reflejos modificables se transforman en lo que Piaget denominó "esquemas", los cuales pueden ser considerados como la representación mental de la parte esencial de los reflejos y constituyen la unidad fundamental de la estructura cognoscitiva. Los esquemas cognoscitivos no son estáticos sino que modifican constantemente a través de la interacción del niño con su medio ambiente, la cual se efectuará siempre dentro de los límites de su desarrollo intelectual hasta ese momento.

La expresión externa o ambiental de los esquemas constituye la coordinación percepto-motora y cuando dicha coordinación es internalizada por el individuo se le denomina operación, es decir, que ésta representa el pensamiento sobre la acción coordinada. La adaptación cognoscitiva del niño a su ambiente progresa a medida que su conducta va siendo regulada en mayor medida por sistemas cada vez más complejos de esquemas y operaciones. Piaget establece que existen dos dimensiones básicas en el aprendizaje. La primera en la cual el niño incorpora un concepto nuevo a un es-

quema que ya se encontraba en su estructura cognoscitiva, se conoce como proceso de asimilación. Dicho proceso se encuentra estrechamente ligado a la segunda dimensión básica, denominada acomodación, en la que el niño aprende a cambiar o modificar su estructura cognoscitiva, es decir, su manera de pensar y actuar de acuerdo con la nueva realidad ambiental. Ligado a ésto se encuentra el concepto de equilibrio que se refiere al balance que el niño efectúa entre los procesos de asimilación y acomodación.

La asimilación y acomodación actúan siempre juntas. Se entrelazan e implican simultáneamente una fuerza entre polos contrarios; es decir, que la asimilación siempre está equilibrada por la fuerza de acomodación y ésta última sólo puede efectuarse gracias a la asimilación. De este modo, la presión que impulsa a pensar, a sentir y a actuar como se hacía hasta ese momento se opone a la presión que mueve a pensar, a sentir y a actuar de acuerdo con las demandas reales de la nueva situación. Cuando el niño se enfrenta a un evento desconocido, se da el proceso de asimilación y ya que este nuevo estímulo no encaja dentro de su estructura cognoscitiva previa surge un estado de desequilibrio que lleva al proceso de acomodación. Ya que el niño ha logrado integrar este nuevo evento a su cognición habrá recuperado el equilibrio perdido. Debido a que el niño en su interacción con el medio ambiente se enfrenta constantemente a situaciones nuevas, este equilibrio durará muy poco tiempo reanudándose el ciclo asimilación-desequilibrio-acomodación-equilibrio, el cual lleva a un cambio dentro de la estructura cognoscitiva del niño, y ésto a su vez aumentará su capacidad para lograr el equilibrio con mayor rapidez.

La teoría de Piaget supone que existe una serie sucesiva de estadios en el desarrollo cognoscitivo, cuyas características generales fueron mencionadas en el capítulo anterior. Debido a que la progresión del pensamiento del bebé al del adulto es un proceso complicado y continuo, la división en estadios es bastante arbitraria, sin embargo permiten hacer una distinción entre los aspectos del pensamiento de los niños, adolescentes y de los adultos.

De acuerdo a esta teoría, el niño atraviesa por cuatro estadios fundamentales desde su nacimiento hasta que ha alcanzado toda su capacidad cognoscitiva (Piaget, 1981). El primer estadio, que abarca desde el nacimiento hasta los 24 meses aproximadamente, se denomina estadio sensoriomotriz durante el cual se pueden advertir 6 subestadios pues es posible distinguir claramente las coordinaciones entre el pensamiento interno y la acción externa. Como las operaciones internalizadas adquieren mayor importancia con la edad, las subdivisiones detalladas tienden a perder su significado durante la adolescencia. También es probable que Piaget haya atribuido gran importancia a este primer período del desarrollo humano debido a que realizó un análisis más exhaustivo de los primeros dos años de vida que de cualquier período posterior. La palabra sensoriomotriz describe el primer período del continuo desarrollo, que depende principalmente de la experiencia sensorial, así como de la actividad motora. La tarea fundamental del desarrollo de este estadio radica en el hecho de que el bebé debe sentirse como parte activa de su medio y además percibir que éste último forma parte de sus experiencias diarias. El cambio básico es el progreso del bebé de ser una criatura de reflejos automáticos hasta llegar al bebé de 24 meses de edad

que inventa nuevas maneras de resolver problemas. El primer subestadio, que finaliza aproximadamente al mes de edad, se caracteriza principalmente por la acción refleja, dentro de la cual encontraremos ciertos reflejos tales como la succión, el reflejo palmar y el llanto, que representan una importancia particular para el porvenir del bebé; estos dan lugar a lo que Piaget ha denominado ejercicio reflejo, es decir, el ejercicio que lleva al logro de una satisfacción. En el subestadio siguiente (del mes a 4 meses) el niño comienza a repetir voluntariamente los movimientos que antes no eran más que una conducta automática. De esta manera se constituyen los primeros hábitos, que dependen directamente de la actividad del bebé y están constituidos por secuencias de movimientos que se realizan muchas veces a lo cual se le ha denominado reacción circular primaria. El tercer subestadio sensoriomotriz (de 4 a 9 meses) se caracteriza por la presencia de la coordinación entre la visión y la aprehensión, esta situación favorece la repetición de reacciones circulares primarias pero con el objetivo particular de lograr que reaparezcan eventos interesantes en el ambiente, a lo que se le denomina reacción circular secundaria. A partir de los 9 meses y hasta los 12 meses surge el cuarto subestadio en el que se coordinan 2 o más reacciones circulares secundarias que dan lugar a una conducta de medios-fines y a la búsqueda de objetos ausentes; los medios empleados se toman de los esquemas de asimilación conocidos y se renuevan y amplían en cada situación imprevista. En un quinto subestadio (de los 12 a los 18 meses) se da la búsqueda de medios nuevos cuyo interés fundamental es experimentar con variaciones. Los niños en este momento actúan mediante ensayo y error y varían sus respuestas ante el mismo objeto ensayando nuevas pau

tas para obtener la misma meta, situación que ha sido llamada reacción circular terciaria. El último subetadio (de 18 a 24 meses) se caracteriza por la internalización de esquemas así como por el uso de la imaginación en invenciones de nuevos medios y en el recuerdo de objetos y eventos ausentes. Uno de sus rasgos más notables y significativos es el desarrollo de una forma primitiva de representación, es decir, una imagen mental utilizada en la solución de problemas, ya que explora internamente los medios y procedimientos.

Piaget realizó algunas observaciones acerca del desarrollo de lo que llama permanencia de un objeto, situación por la que pasa un niño al adquirir la idea de que los objetos siguen existiendo aún cuando quedan fuera de la vista. Sostiene que durante los primeros dos o tres meses de vida, los niños seguirán visualmente un objeto, hasta que desaparezca de su línea de visión, y luego abandonarán la búsqueda del mismo. De los tres a los seis meses, la visión y los movimientos de brazos y piernas se coordinan. Los bebés de esta edad tratarán de coger los objetos que pueden ver, pero no intentarán coger objetos que quedan fuera de su campo visual inmediato. Piaget interpreta el que no busquen objetos escondidos como un indicio de que los niños no se dan cuenta de que los objetos ocultos aún siguen existiendo. Los bebés se conducen como si un objeto desaparecido de su vista hubiera perdido su permanencia, es decir, ya no existiera. Durante los últimos 3 meses del primer año de vida, los niños dan un paso más adelante, tratarán de coger un objeto que haya desaparecido de su vista, si vieron cuando se les estaba ocultando. En la etapa final de la adquisición de la permanencia de objeto,

Los niños buscarán objetos que no hayan visto ocultar realmente. Esta conducta no se observa durante las primeras fases y sugiere que el niño se va dando cuenta gradualmente de que los objetos tienen permanencia y no dejan de existir cuando desaparecen de la vista.

El segundo estadio del desarrollo cognoscitivo postulado por Piaget se denomina estadio preoperacional y abarca de los 3 años a los 7 años aproximadamente. Durante este estadio ocurre la aparición del lenguaje el cual llega a ser posible en el momento en el que el niño renuncia a sus respuestas circulares primarias. El lenguaje además le da capacidad de un pensamiento simbólico que se manifiesta principalmente a través del juego. Este ocupa la mayor parte de las horas de vigilia del niño y sirve para consolidar y ampliar sus adquisiciones anteriores. Mediante el juego se manejan imágenes y símbolos, así como acciones patentes. Así por ejemplo, el niño de 2 ó 3 años de edad tratará una vara como si fuera una vela y la soplará o tratará un trozo de madera como si fuera un coche y lo hará moverse de un lado a otro. Esta capacidad para tratar objetos como si fueran símbolos es una característica esencial del estadio preoperacional (Maier, 1971). Durante este estadio el niño adquiere la capacidad para anticipar las consecuencias de sus actos al representarlos mentalmente antes de ejecutarlos ; Piaget mencionó que los niños en este período de edad son extremadamente egocéntricos, ya que no pueden distinguir entre ellos mismos y el mundo externo - siendo incapaces de situarse a sí mismos en el lugar de otro. Por otra parte suponen que los objetos inanimados poseen sentimientos al igual que las personas, les atribuyen vida y conciencia, fenómeno al-

cual se le llama animismo. Consideran a su vez, que sus propios procesos psicológicos (por ejemplo los sueños) constituyen eventos reales y concretos. Otra característica de este período se refiere a la ausencia de conservación ya que el cambio de forma en un objeto cambiante hace que éste se convierta pa
ra el niño en otro objeto totalmente diferente (Morris, 1979), además su capacidad de seriación es deficiente ya que se le dificulta el clasificar una serie de objetos en orden ya sea creciente o decreciente. Piaget sugiere que los niños en el estadio preoperacional tienden a centrar su atención solamente en un aspecto o cualidad de un fenómeno o evento y a ignorar todos los demás (centración), entre los aspectos que toman en cuenta se encuentran la forma (ancho o largo), o el color; de esta manera, son capaces de clasificar un grupo de objetos de acuerdo a una de estas cualidades. Por último, cabe mencionar que el niño en este estadio posee una total irreversibilidad, ya que es incapaz de retroceder en los pa
sos que dió para alcanzar una conclusión.

El tercer período que abarca de los 7 a los 12 años de edad, se denomina estadio de las operaciones concretas, durante el cual se observa que el niño se torna más flexible de lo que era durante el estadio preoperacional. Se observa que los niños son capaces de retroceder en sus pensamientos, corregirlos y comenzar de nuevo si es necesario, es decir que adquieren la reversibilidad, además son capaces ahora de clasificar tomando en cuenta dos categorías, lográndose el paso de concentración a la descentración; se termina el animismo y adquieren el concepto de conservación, también adquieren la capacidad de seriar en forma creciente o decreciente. Durante este estadio, alrededor de los 10 años el niño es capaz

de inferir lo que otra persona conoce o piensa además de reconocer que los demás son igualmente capaces de inferir sus propios pensamientos, de este modo se observan progresos en el egocentrismo del niño en este estadio. Otra característica importante de este estadio es la actitud numérica, que se puede explicar como la tendencia del niño a resolver los problemas siempre en forma cuantitativa. Cabe aclarar que a pesar de que se ha logrado adquirir la capacidad de resolver un problema en forma lógica, los niños en el estadio de operaciones concretas únicamente pueden pensar en términos de cosas concretas que puedan manipular real o imaginariamente. En contraste, los adultos son capaces de pensar en términos abstractos, formular hipótesis así como aceptarlas o rechazarlas sin haberlas probado empíricamente. Esta habilidad se desarrolla durante el siguiente estadio.

El último estadio mencionado por Piaget es el de las operaciones formales que va de los 12 años a los 15 o más y durante el cual el adolescente es capaz de trascender la realidad concreta y pensar en lo que podría ser, pueden operar con proposiciones acerca de otras proposiciones, y no simplemente sobre objetos concretos. El adolescente puede asumir condiciones hipotéticas y generar sus implicaciones. Por lo tanto, ya no se preocupa tan sólo por las ramificaciones de lo que es real sino que son capaces de ocuparse de lo que es posible. Durante este estadio se da la búsqueda sistemática y completa de hipótesis así como la utilización de reglas abstractas para resolver diferentes problemas, es decir que combina varias operaciones independientes para formar una operación más compleja. Una característica importante de este estadio se refiere a la disposición mental

del adolescente para encontrar incongruencias en las proposiciones; fenómeno que proporciona elementos importantes para comprender el enfoque moral de Piaget y que consiste en que el adolescente reflexiona sobre las reglas que conoce, tiene conciencia de sus propios pensamientos y se da cuenta de lo que sabe. Examina sus creencias en conjuntos y busca incongruencias entre las mismas. A fin de resolver la tensión creada por sus contradicciones internas, el adolescente genera diferentes soluciones en búsqueda de un equilibrio. Una vez que es capaz de examinar la congruencia de sus ideas, comienza a dudar de la validez de muchas actitudes y valores aceptados anteriormente, debido a lo cual comienza a buscar nuevos valores y premisas en los cuales basar una filosofía.

La adolescencia es el primer momento en que los jóvenes comienzan a pensar seriamente en sí mismos, en el papel que habrán de desempeñar en la vida, en sus planes, así como en la validez o integridad de sus creencias. El niño que se encuentra en el estadio de operaciones concretas tiende a ocuparse en gran parte del presente; el adolescente se preocupa por lo hipotético, el futuro y lo remoto. Piaget cree que la preocupación por el pensamiento es el componente principal de la etapa de operaciones formales. (Piaget, 1981).

2.3.2 EL DESARROLLO MORAL SEGUN JEAN PIAGET.

Una de las teorías más importantes y comprensibles del desarrollo de la moralidad es la de Jean Piaget y se relaciona con su teoría del desarrollo cognoscitivo. Como la mayoría de los teóricos de la moralidad, Piaget establece que la relación entre el niño y sus padres, otras personas significativas y su ambiente influyen en sus juicios morales. Así, a pesar de la variación individual debida a factores ambientales, Piaget postuló una teoría basada en una jerarquía relativamente constante en la realización de juicios morales (Benninga, 1980), enfatizando que los cambios estructurales se reflejan primero en el razonamiento de tipo cognoscitivo y más tarde en el razonamiento social y moral (Walker y Richards, 1979)

Para formular su teoría del desarrollo cognoscitivo, Piaget tomó en cuenta las aportaciones hechas por otros autores tales como Freud quien introdujo el superyó, así como la interiorización de la imagen de los padres, que se convierten en fuente de deberes, de modelos restrictivos, de remordimientos y a veces incluso de autocastigos (Piaget, 1981). También dió importancia a las contribuciones hechas por Baldwin acerca del papel que juega la imitación en la formación del sí mismo; ya que la imitación de la conducta de los padres se convierte en el "yo ideal", fuente de modelos y origen de la conciencia moral (Piaget, 1981). Por otra parte Piaget menciona las investigaciones realizadas por Bovet en relación a la génesis del deber donde establece que el sentimiento de obligación en el niño depende de dos condiciones. La primera se refiere a las órdenes emitidas desde el exterior y la segunda a la aceptación de esas órdenes, la cual está determinada por un sentimiento

de la persona que recibe la orden hacia quien la emite. Según Bovet ese sentimiento de aceptación está compuesto de afecto y terror y sólo mediante esa combinación se aceptan como obligatorias las órdenes recibidas. Piaget en 1981 estableció que aunque esta situación es el origen del sentimiento del deber, produce en el niño una moral de obediencia caracterizada esencialmente por una "heteronomía". Considerando las investigaciones mencionadas anteriormente y basándose en su propia experimentación mediante la entrevista directa a los niños acerca de historias morales hipotéticas, Piaget formuló su teoría del desarrollo de la moralidad, observando que los niños más pequeños a quienes consideraba los menos desarrollados mostraban juicios inadecuados, mientras que los niños mayores a quienes consideraba los más desarrollados mostraban, como los adultos juicios más adecuados. Aunque los niños más pequeños habían aprendido muchas normas sociales, sus respuestas a las preguntas de Piaget mostraban una mala comprensión de la naturaleza y función de las reglas sociales. (Rest, 1983).

Piaget define la moralidad como el equilibrio de los individuos en la sociedad tomando en cuenta la reciprocidad de unos con otros conforme a reglas que balancean los beneficios y desventajas de la cooperación. (Rest, 1983). Uno de los trabajos más influyentes y básicos de este autor al respecto es su libro "El juicio moral del niño" (1932-1965) en el cual intentó plantear una alternativa al punto de vista de Durkheim quien había enfatizado la influencia de la sociedad en la formación de la conducta y de las normas sociales de los individuos. Piaget concuerda con Durkheim en que la moralidad del niño comienza con normas sociales aprendidas, la sociedad

en general y los agentes de socialización en particular gobiernan al niño para que actúe de cierta forma; así la moralidad en esta etapa es esencialmente una conformidad a las prescripciones sociales, sin embargo la principal diferencia entre los enfoques de Durkheim y Piaget radica en que éste último afirma que conforme el niño se desarrolla, su comprensión general del mundo va evolucionando, así como la naturaleza fundamental de sus juicios morales. Piaget establece la existencia de dos tipos de moralidad, la moralidad de heteronomía la cual tiene lugar durante los primeros estadios del desarrollo cognoscitivo y la moralidad de autonomía que surge en estadios más avanzados del desarrollo; las dinámicas y principios de organización de estas dos moralidades son diferentes.

La palabra heteronomía proviene de las raíces griegas *héteros* que significa otro y *nomos* que significa ley. De este modo puede decirse que la heteronomía es la actitud de la persona que recibe leyes por parte de otros (Gutiérrez Saenz, 1976). Cuando el niño es pequeño recibe de los adultos que lo rodean un cierto número de órdenes a las cuales se debe someter cualesquiera que sean las circunstancias. Lo correcto es lo que va de acuerdo con estas órdenes, lo incorrecto es fallar en obedecerlas. En este tipo de moralidad la intención juega un papel poco importante. Además la motivación fundamental radica en el respeto unilateral del niño por el adulto, pues lo mira como un sabio poderoso, grandioso y superior a él dando como resultado una mezcla de miedo, afecto y admiración y de este modo, el niño aprende y respeta las prescripciones sociales de los adultos, comenzando de esta manera su socialización. Piaget valoró la heteronomía, también denominada realismo

moral, en el terreno de las responsabilidades y en el terreno de la mentira. El niño valora que su responsabilidad es cumplir la ley en sí misma (responsabilidad objetiva) no importando si las intenciones son buenas o malas, lo fundamental es que la ley se cumpla. El niño de esta edad cree en la justicia inminente que se refiere al hecho de que cualquier transgresión de una regla será seguida automáticamente de un castigo. Por otro lado, considerará una mentira más grave conforme los hechos que la integran se alejen más de la realidad, sin importar la intención ni la magnitud de la misma (verdad objetiva). La heteronomía moral concluye aproximadamente hacia los 11 ó 12 años de edad y Piaget menciona que desde la preadolescencia se da una apertura hacia los valores morales, pues el niño al estar interactuando constantemente con compañeros semejantes en status y poder requiere el desarrollo de su capacidad de dar y recibir para negociar y coordinar planes, fijar desacuerdos, hacer y observar reglas y promesas. En esta experiencia social, el niño gradualmente se da cuenta de que las reglas sociales se pueden utilizar como instrumentos para coordinar la actividad social, que los acuerdos sociales cooperativos pueden llevar a metas mutuamente valoradas y que las promesas y los contratos son obligatorios porque cada miembro desea los beneficios de la cooperación. Así poco a poco el niño descubre las posibilidades y condiciones de la cooperación que no se motivan por el respeto unilateral sino por el respeto mutuo y por la solidaridad en coordinar la actividad para el beneficio de ambas partes. En contraste al énfasis de Durkheim de los adultos como socializadores, Piaget enfatiza la interacción entre compañeros como crucial para el desarrollo. Es así como surge gradualmente la autonomía o moralidad de cooperación. (Rest, 1983).

La palabra autonomía proviene de las raíces griegas *autos* que significa sí mismo y *nomos* que quiere decir ley y se refiere a la actitud de la persona que se dicta leyes a sí misma. Piaget menciona que este tipo de moralidad se da gracias a que el adolescente ha entrado al estadio de operaciones formales lo cual le permite reflexionar y cuestionar los valores morales que había adquirido previamente (Blasi, 1980). Como se mencionó anteriormente el adolescente lleva a cabo una intensa interacción con sus compañeros lo cual le permite desarrollar nuevas relaciones morales fundadas en el respeto mutuo y que lo llevan a cierta autonomía. Un producto esencial de dicho respeto así como de la reciprocidad en las relaciones es el sentimiento de justicia frecuentemente adquirido independientemente de los padres; así progresivamente la justicia se impone sobre la obediencia y se convierte en la norma central de los juicios morales de los adolescentes. Piaget utilizó el concepto de reciprocidad en una forma general, incluyendo tanto la norma de reciprocidad prosocial que requiere que la gente devuelva los favores como la norma de reciprocidad hacia la agresión que permite el desquite, centrándose en la manera como los niños evaluaban este último. (Berndt, 1977). Durante la autonomía, la objetividad moral de la heteronomía se transforma en subjetividad moral ya que ahora los hechos se juzgan principalmente en términos de las intenciones del actor y no en términos de las consecuencias de los actos.

Resumiendo lo anterior puede decirse que en el niño predomina la heteronomía moral ya que obedece sin cuestionamientos a las autoridades tales como padres, maestros, etc. Más adelante, en la adolescencia el joven descubre su libre albedrío y trata de afirmarlo

y manifestarlo con energía, comenzando a ejercer su propio dominio, de este modo la autonomía se convierte en uno de sus valores máximos; a tal grado que el adolescente llega a concebirla como incompatible con la heteronomía. Esto puede observarse en el rechazo automático que el adolescente manifiesta a toda orden que provenga de los adultos. Sin embargo más adelante, el joven, en el proceso natural de desarrollo, cuando ya no necesita demostrar a nadie que es autónomo, se comporta con mayor equilibrio y se somete por propio convencimiento a las autoridades. En este momento, ha asimilado las órdenes que provienen de otros pero su propia razón es la que gobierna sus actos. En una palabra, ha sintetizado autonomía con heteronomía porque ha comprendido que dictarse leyes a sí mismo puede incluir las leyes que ya han sido elaboradas por otros (Gutiérrez Saenz, 1976). Piaget menciona que la autonomía es más equilibrada que la heteronomía. Cabe mencionar que el concepto de equilibración, se encuentra en la mayoría de sus escritos, ya que el individuo establece el equilibrio con su ambiente a través de estructuras cognoscitivas que evolucionan; éste concepto se deriva de sus discusiones acerca de la asimilación y la acomodación y de su punto de vista de que todas las estructuras cognoscitivas son formas de organizar la experiencia y la acción y por lo tanto son formas de equilibrio. Cuando hay una experiencia nueva que no puede ser asimilada por la estructura cognoscitiva existente el niño entra en un estado de desequilibrio que lo lleva a buscar nuevas estructuras cognoscitivas para restablecer el equilibrio (Rest, 1983).

Aunque Piaget se refirió a sus dos moralidades como estadios, negó que estuvieran estrechamente organizados o claramente separados uno de otro. Sin embargo

investigaciones subsecuentes señalan que las dos moralidades de Piaget son caracterizaciones de dos polos de desarrollo más que transformaciones sucesivas del sistema cognoscitivo en desarrollo. Posteriormente otros autores como Kohlberg se han ocupado de describir más detalladamente la moralidad en forma de estadios sucesivos de desarrollo. Un estadio moral para Piaget implica dos conceptos, por una parte es un sistema coherente de ideas acerca de la moralidad que son fundamentales en la realización de juicios morales específicos. De acuerdo a Piaget, un sujeto no necesita ser capaz de describir el estadio moral en el que se encuentra ya que puede no estar conciente de éste. Por otra parte Piaget considera que un estadio moral involucra diferentes estructuras de pensamiento moral que se desarrollan secuencialmente (Rest, 1983). Cada nuevo estadio involucra una nueva operación lógica, la cual crea una forma de justicia nueva y más integrativa o equilibrada y ésta es el centro del orden social moral.

Los conceptos de Piaget acerca del desarrollo del razonamiento moral han recibido apoyo en gran cantidad de estudios como los de Armsby, 1971; Bandura y Mc Donald, 1963; Boehm, 1962; Boehm y Nass, 1962; Cowan, Langer, Heavenrich y Nathanson, 1969; Gutkin, 1972; Hebble, 1971; Nass, 1964. Los niños en estos estudios han realizado juicios morales acerca de personajes de una historia que han causado diferentes grados de perjuicio a la propiedad, y los resultados generalmente apoyan la tesis de Piaget de que los niños pequeños se enfocan en las consecuencias de la conducta, mientras que los niños mayores toman en cuenta las intenciones y las circunstancias en la realización de sus juicios. Hewitt en 1975, realizó una investigación comprobando lo anterior, su inves-

tigación es consistente con las nociones expresadas por Piaget de que la habilidad de hacer inferencias acerca de los determinantes motivacionales de la conducta, muestra un aumento en el desarrollo. Otras investigaciones han intentado valorar diferentes aspectos en los juicios morales comparando niños pequeños con niños mayores; entre los aspectos evaluados se encuentran el absolutismo, flexibilidad para el cambio de una regla, justicia inminente, responsabilidad objetiva, enfoque en el castigo y obediencia a la autoridad (Rest, 1983). Por último se han encontrado correlaciones positivas y significativamente altas entre los estadios de desarrollo moral de Piaget y el coeficiente intelectual, así como con el status socioeconómico (Rest, 1983).

Piaget ha ejercido una gran influencia en la teoría y la investigación en torno al desarrollo del niño. Sustituyó la idea tradicional en la que se concebía al niño como un ser pasivo que reaccionaba ante las experiencias ambientales por un nuevo punto de vista en el que el niño es considerado como un ser que busca activa y creativamente soluciones a los diferentes problemas a los que se enfrenta. Además, al concentrar su atención en los procesos cognoscitivos involucrados en la solución de problemas. Piaget estimuló la investigación psicológica en los campos de la lógica y las matemáticas entre otras. Situó los procesos cognoscitivos en el centro de la investigación psicológica en muchas áreas que en el pasado se habían considerado como derivadas de la motivación y la emoción; de esta manera reestableció el equilibrio entre ambiente y maduración como fuentes de las diferencias individuales en materia de funcionamiento cognoscitivo y condujo a los psicólogos a examinar los errores cometidos por los niños como paráme-

tros importantes en el conocimiento de sus procesos intelectuales. Por último, Piaget es considerado uno de los principales precursores de la investigación psicológica en el campo de la moralidad; entre sus principales seguidores se encuentra Lawrence Kohlberg, quien partiendo de la teoría cognoscitiva y de desarrollo moral planteada por Piaget ha elaborado su propia teoría, la cual constituye una aportación más extensa, detallada y secuencial de la manera como evoluciona el razonamiento moral en el niño.

2.3.3 EL DESARROLLO MORAL SEGUN LAWRENCE KOHLBERG.

La teoría de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg tuvo sus inicios cuando en 1950, realizó una investigación de doctorado que trataría de ser una réplica del trabajo de Piaget en una muestra estadounidense utilizando técnicas de valoración moral distintas a las empleadas por Piaget; Kohlberg presentaba a niños de diferentes edades una serie de dilemas morales pidiéndoles que formularan juicios acerca de los mismos y expresaran las razones de sus juicios (Kohlberg, 1967). Sus aportaciones en realidad desarrollaron una nueva rama de la investigación moral que ha generado más estudios, comentarios y controversias que ningún otro.

La teoría de Kohlberg puede dividirse en dos partes fundamentales. Por una lado, el desarrollo moral puede clasificarse a través de una secuencia invariante de seis estadios, cada uno de los cuales es cualitativamente diferente de los estadios anteriores y representan estructuras cognoscitivas de razonamiento moral más altamente diferenciados. Por otra parte, los individuos progresan de un estadio a otro en una secuencia fija (Kuhn, 1976). En general puede decirse que en los estadios tempranos de la teoría de desarrollo moral de L. Kohlberg prevalece primero el deseo de evitar el castigo y posteriormente la definición de lo correcto y lo incorrecto basado en el valor positivo o negativo que el actor da a las consecuencias de su conducta. Los estadios intermedios involucran juicios basados en el mantenimiento de la aprobación social y posteriormente se enfoca en el cumplimiento de las leyes y el orden social. Los estadios superiores se basan en una comprensión de la naturaleza del contrato social, de los sistemas sociales y legales

así como en el respeto de los derechos de los demás y finalmente se enfoca en un reconocimiento de que los principios legales y morales se encuentran a menudo en conflicto los cuales se resuelven a través de principios de conciencia, consistencia lógica y en base a los valores más elevados. (Dientsbier y cols., 1975).

Ya que la teoría de desarrollo moral de Kohlberg se basa fundamentalmente en las investigaciones realizadas por Piaget, ambas teorías presentan aspectos comparables. En primer lugar, Kohlberg al igual que Piaget, enfatiza la existencia de estructuras cognitivas básicas que cimentan y organizan el razonamiento moral, además ambos autores describen estadios de desarrollo que representan transformaciones sucesivas en la manera como se organiza el pensamiento, sin embargo, Kohlberg describe mayor número de estadios, empleando los estadios en una forma diferente de la que lo utilizó Piaget en su trabajo de moralidad, esto se rá explicado con detalle más adelante. Las dos teorías consideran a la justicia como un concepto central, más que el amor a la humanidad, el sentido del deber sagrado o la supervivencia de la raza humana. De manera semejante a Piaget, Kohlberg considera a la entrevista clínica como la técnica más adecuada para valorar juicio moral y ambos autores emplearon una muestra significativa de niños de diferentes edades como apoyo empírico principal en la formulación de sus estadios. Otro punto en común se refiere a que ninguno de los 2 autores consideró especialmente importante la instrucción didáctica de los adultos en el desarrollo moral de los niños.

Kohlberg relacionó sus estadios morales a los estadios cognoscitivos de Piaget proponiendo que la adquisición de un estadio cognoscitivo lógico es una condi-

ción necesaria pero no suficiente para la adquisición de un estadio moral correspondiente. La denominación "necesaria pero no suficiente" implica no sólo una relación temporal sino también contingente. Una relación temporal implica que el desarrollo de un estadio moral no puede preceder al desarrollo del estadio cognoscitivo paralelo, aunque se pueden desarrollar de manera concurrente. Una relación contingente implica que si un sujeto utiliza los elementos de un cierto estadio moral, entonces el sujeto también será capaz de emplear los elementos del estadio de razonamiento cognoscitivo paralelo en las tareas de Piaget (Walker y Richards, 1979).

Los prerequisites cognoscitivos para los estadios morales, se presentan en la siguiente tabla:

RELACIONES ENTRE LOS ESTADIOS COGNOSCITIVOS DE PIAGET Y LOS ESTADIOS MORALES DE KOHLBERG

ESTADIO COGNOSCITIVO	ESTADIO MORAL
(No especificada)	Estadio 1 (Heteronomía)
Operaciones concretas	Estadio 2 (Intercambio mutuo)
Inicio de las operaciones formales	Estadio 3 (Expectativas)
Operaciones formales tempranas	Estadio 4 (Sistema Social)
Operaciones formales consolidadas	Estadio 5 (Contrato Social)
(No especificada)	Estadio 6 (Principios Universales)

(Walker y Richards, 1979).

Walker y Richards encontraron en una investigación que el estadio del desarrollo cognoscitivo es una variable importante al intentar estimular el desarrollo del razonamiento moral y sugieren que la adquisición del sub-estadio básico de operaciones formales tempranas del desarrollo cognoscitivo es necesario para hacer transiciones en el desarrollo moral al estadio 4.

Kohlberg considera que sus 6 estadios comprenden una secuencia irreversible, invariante y universal. Constituyen totalidades estructuradas y su origen se basa en 3 consideraciones fundamentales que difieren del origen de los estadios propuestos por Piaget. En primer término el análisis que realiza Kohlberg de los estadios morales en base a las respuestas de los sujetos a los dilemas planteados es más riguroso y profundo que el realizado por Piaget. Por otra parte, Kohlberg elaboró un instrumento de medición de juicios morales (Standard Form Scoring Manual, 1979) cuyo análisis longitudinal de resultados apoya la existencia del modelo de estadios; dicho instrumento proporciona información cuantitativa, es decir frecuencia, amplitud, intensidad y latencia de los estadios. Por último Kohlberg al basar su teoría en un marco teórico cognoscitivista, parte de la base de que los estadios se generan a partir de estructuras cognoscitivas que el sujeto trae a colación al construir y organizar una situación determinada, en contraste al punto de vista asociacionista que establece que la conducta consiste de eslabones aislados de estímulo-respuesta (Rest, 1983).

Kohlberg propone 3 argumentos para apoyar la suposición acerca de que un estadio es más avanzado y adecuado que el anterior. El primer argumento propone

que cada estadio dentro de la secuencia es progresivamente más diferenciado e integrado. El segundo establece que a medida que el desarrollo avanza, cada estadio emplea operaciones cognoscitivas que son reversibles y más equilibradas. Por último el tercer argumento menciona que con el desarrollo, cada estadio adquiere una perspectiva más amplia dentro de la sociedad.

Un concepto central para la comprensión de la teoría de moralidad de Lawrence Kohlberg es el de desarrollo moral. En 1969, Kohlberg y Kramer señalaron que "el desarrollo moral supone un proceso continuo de emparejamiento del punto de vista moral con la propia experiencia de lo que es la vida en el mundo social. Las experiencias de conflicto en este proceso generan un movimiento que va de estadio estructural en estadio estructural" (pag. 118). Según Kohlberg la conciencia madura a medida que el sujeto cesa de acomodarse a los juicios morales de los demás y adquiere la capacidad de formular sus propios principios morales basados en principios religiosos y filosóficos (Grinder, 1973). Para que un cambio conductual pueda denominarse desarrollo debe cumplir ciertos requisitos. En primer lugar el cambio debe ser irreversible aunque Kohlberg menciona que pueden darse regresiones temporales en el proceso de transición de un estadio a otro (Kuhn, 1976). Este cambio se da generalmente dentro de un mismo campo de respuestas y situaciones y se da en cuanto a la forma, patrón o cualidad de respuesta y no únicamente en la frecuencia. Por otra parte, el cambio es secuencial ya que se da en una serie invariante de pasos que van evolucionando jerárquicamente, es decir, las formas posteriores de respuesta, denominan e integran las formas tempranas. Por último Kohlberg menciona que

el cambio se debe dar por igual en cualquier cultura (Kohlberg, 1969).

Antes de comenzar la descripción detallada de los es tadios morales de Kohlberg, es necesario definir un juicio moral. Colby y col., mencionan que un juicio moral está constituido por dos elementos básicos. El primero se refiere a las maneras generales en que un sujeto define lo que es correcto o valioso y el segundo elemento son las razones por las que el suje to definió dicha situación como correcta o valiosa (Colby, 1979). Estos dos elementos conforman el con tenido de los estadios morales de Kohlberg.

Como se mencionó anteriormente, Kohlberg en su teoría del desarrollo moral definió 6 estadios, los cu les se agrupan en 3 niveles morales. El primer nivel se denomina preconvencional debido a que la comprensión y apreciación de lo convencional o de las reglas sociales y autoridad no es muy evidente; este nivel agrupa a los primeros dos estadios. El segundo nivel es llamado convencional, ya que este término se refiere a los juicios que apoyan las reglas y expectativas; dentro de este nivel se encuentran el tercero y cuarto estadios. Por último se le denomina postconvencional al último nivel y se alcanza cuando el sujeto comprende las reglas y va más allá de ellas; este nivel comprende el quinto y sexto estadios y Kohlberg menciona que muy pocas personas lo gran alcanzar este nivel de desarrollo moral. De es te modo, el nivel preconvencional se enfoca en la evitación de consecuencias físicas negativas (estadio 1) y en un sistema de intercambio y satisfacción de necesidades (estadio 2). El nivel convencional de razonamiento moral enfatiza la conformidad a los estereotipos de "buena" conducta, luchando por la

aprobación social (estadio 3) y el cumplimiento de la ley así como el mantenimiento del orden social (estadio 4). En el nivel postconvencional hay un enfoque hacia la modificación de la ley con el objeto de reconocer tanto los derechos individuales como la utilidad social (estadio 5); por último existe un predominio en las decisiones individuales de conciencia de acuerdo con los principios éticos autoelegidos (estadio 6) (Campagna y Harter, 1975).

A continuación se proporciona una descripción más detallada de los niveles y estadios del desarrollo moral cuyo contenido se basa en los elementos fundamentales que, como se mencionó anteriormente, conforman un juicio moral.

Nivel Preconvencional:

En este nivel, el niño responde a las reglas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, de correcto o indebido, pero interpreta estos rótulos con referencia a las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o con referencia al poder físico de aquellos que enuncian las reglas y las denominan. Este nivel se divide en los dos siguientes estadios:

Estadio 1: Moralidad heterónoma.- Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, independientemente del significado o valor humano de tales consecuencias. La evitación del castigo y el conformismo absoluto al poder se valoran por sí mismos, no con respecto a un orden moral subyacente soportado por el castigo y la autoridad.

En términos de los componentes del juicio moral, lo

que es correcto en este estadio consiste en apegarse a las reglas, sin embargo, estas son literales. No se comprenden en función de las expectativas de la sociedad; el mal es un término aplicado a un acto sin considerar los motivos del actor. Lo correcto se limita a seguir órdenes o reglas concretas detrás de las cuales se aprecia el poder y el castigo y no se define en términos de las expectativas y el bienestar de los demás. Las razones para hacer lo correcto durante este estadio incluyen el interés personal, evitación del castigo y respeto a quien tiene el poder.

La perspectiva social en este estadio, es decir la manera como el individuo percibe a la sociedad, se caracteriza por un punto de vista egocéntrico en don de no se consideran los intereses de los demás ni se reconoce que pueden diferir de los propios; no se relacionan dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicas más que en términos psicológicos. Por último se da una confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.

Estadio 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio.- La acción correcta consiste en lo que instrumentalmente satisface las propias necesidades y, ocasionalmente las necesidades de otros. Las relaciones humanas se ven con referencia a las posesiones. Los elementos de juego limpio, reciprocidad y de coparticipación existen ya en este estadio, pero siempre se interpretan en forma literal y física. Se trata de una reciprocidad de "doy para que me des" no de lealtad, gratitud o justicia.

Lo correcto en este estadio significa seguir las reglas únicamente cuando sirven a los intereses inme-

diatos de alguien. La actuación tiene la finalidad de encontrar los intereses y necesidades propias y dejar a otros hacer lo mismo. Lo correcto es también lo que es justo, lo que es un intercambio igualitario, un negocio o un acuerdo. Las razones por las que se hace lo correcto es para servir a las propias necesidades o intereses en un mundo donde se tiene que reconocer que otras personas también tienen sus propios intereses.

Durante este estadio la perspectiva social es concreta e individualista. Se tiene conciencia de que los demás tienen su propio interés en conseguir sus metas y ésto provoca un conflicto debido a que lo correcto es relativo.

Nivel Convencional:

En este nivel, el mantener las expectativas de la familia, del grupo o de la nación del individuo se concibe como valioso por sí mismo, independientemente de las consecuencias inmediatas y obvias. La actitud no es sólo conformidad a las expectativas personales y al orden social, sino de lealtad hacia él, de mantenimiento, apoyo y justificación de dicho orden y de identificación con la persona o grupos que participan en él. En este nivel se dan los dos estadios siguientes'

Estadio 3: Expectativas mutuas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal.- Durante este estadio el comportamiento que agrada, ayuda y es aprobado por los demás, se considera valioso. Se da una gran conformidad a imágenes estereotipadas sobre lo que hace la mayoría de la gente o al comportamiento "normal". Con frecuencia la conducta es juzgada

tomando en cuenta las intenciones.

Lo correcto, se vive de acuerdo con lo que es espera do por la gente cercana al individuo o por lo que los demás generalmente esperan de las personas que desempeñan el mismo rol, como hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos y mostrar interés por los demás; también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud. Las razones para hacer lo correcto están constituidas por la necesidad de ser una buena persona, ante uno mismo y ante los demás, también existe interés en los otros, así como deseos de mantener las normas y la autoridad, lo cual apoya el estereotipo de buena conducta.

Durante este estadio la perspectiva del individuo en relación con los demás es de conciencia, de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales; los puntos de vista se relacionan a través de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, no considerándo se aún el sistema de perspectiva generalizado.

Estadio 4: Sistema Social y Conciencia.- Se trata de una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento adecuado consiste en cumplir con el propio deber, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social por sí mismo.

Lo correcto consiste en cumplir los deberes con los cuales se está de acuerdo, las leyes se observan excepto en casos extremos cuando están en conflicto con otros deberes sociales fijos. Esta conducta tendrá siempre a contribuir con el bienestar de la sociedad, el grupo o la institución. Lo correcto se

hace con el objeto de mantener a la sociedad como una totalidad, para evitar la caída del sistema. Esto puede confundirse fácilmente con los deseos de mantener las reglas y la autoridad del estadio tres, sin embargo, en el cuarto estadio debe existir una motivación interna que lleva al seguimiento de la norma.

En la perspectiva social durante este estadio se realiza una diferenciación entre el punto de vista de la sociedad y los acuerdos interpersonales. Toma muy en cuenta el punto de vista del sistema en su definición de los roles y las reglas considerando las relaciones individuales en términos del lugar que ocupan dentro del sistema.

Nivel Postconvencional

Durante este nivel existe un claro interés por definir los valores morales y los principios que tienen aplicación, independientemente de la autoridad de los grupos, de las personas que sostienen esos principios y aparte de la propia identificación del individuo con dichos grupos. Este nivel también se divide en 2 estadios:

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.- De manera ordinaria presenta matices utilitarista. La acción correcta tiende a definirse con referencia a los derechos generales del individuo y en base a los estándares con los que está de acuerdo toda la sociedad. Existe una conciencia clara del relativismo de los valores y opiniones personales así como un énfasis en las reglas a seguir para lograr el acuerdo de la sociedad. Durante este estadio se considera que el derecho es asunto de "valores y opiniones" personales, independientemente de lo que se

acuerde constitucionalmente. El resultado de lo anterior es un énfasis en el punto de vista legal sin dejar a un lado la posibilidad de cambiar la ley de acuerdo a consideraciones racionales de utilidad social. Más allá de los límites legales, los elementos que vinculan la obligación son el contrato y el acuerdo libres.

En este estadio lo correcto se concibe como una conciencia de que los individuos poseen una gran variedad de valores y opiniones así como también el hecho de que la mayoría de las reglas y valores son relativas a un grupo. Sin embargo, estas reglas relativas a menudo se deben mantener en forma imparcial debido a que constituyen el contrato social, también existe conciencia de que existen valores no-relativos, tales como el derecho a la vida y a la libertad que se deben respetar en cualquier sociedad, independientemente de la opinión de las mayorías. Las razones para actuar correctamente consisten en un sentido de obligación hacia la ley, ya que el contrato social establece que el individuo debe guiarse por las leyes para mantener el bienestar común y para la protección de los derechos de la sociedad. Además existe el sentimiento de contraer un compromiso voluntario para con la familia, las amistades, etc., así como un interés en que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de la utilidad de toda la población; se pretende lograr el máximo bienestar para el mayor número de personas.

Durante este estadio, la perspectiva social se basa en la conciencia individual racional de los valores y los derechos. El individuo es capaz de integrar perspectivas por medio de mecanismos formales de acuerdos, contratos, imparcialidad objetiva y emplean

do el proceso adecuado. Se consideran los puntos de vista moral y legal, reconociendo que en algunas ocasiones entran en conflicto debido a lo cual encuentran difícil integrarlos.

Estadio 6: Principios éticos universales.- Existe un énfasis en la decisión de la conciencia de acuerdo a principios que apelan a la visión lógica, a la universalidad y a la consistencia. Dichos principios no constituyen reglas morales concretas sino principios abstractos y éticos. Básicamente se trata de principios generales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

El hecho de guiarse por los principios éticos elegidos por uno mismo constituye la respuesta correcta, debido a lo cual las leyes o acuerdos sociales a menudo se consideran como válidos porque yacen en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios éticos, el individuo debe actuar conforme a los mismos, los cuales son principios universales de justicia, tales como la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los individuos. La razón fundamental del buen comportamiento es la creencia como persona racional en la validez de principios morales universales así como un sentido de interés personal hacia ellos.

Dentro de la perspectiva social de este estadio se percibe a las personas como fines en sí mismos debido a lo cual deben crearse leyes a partir de los derechos morales universales (Kohlberg, 1969; Rest, 1983).

Además de los seis estadios fundamentales anterior-

mente descritos, Kohlberg en 1973, postuló la existencia de un estadio más (Estadio 7), en el cual según refirió su autor se superan las barreras de pertenencia humana para formar una perspectiva cósmica, consiste en sentirse parte de una unidad inseparable que es el universo. En este estadio no hay estructura o norma moral a seguir ya que la persona siente la unidad del todo y se siente como parte de esa unidad. Sin embargo, autores posteriores consideran muy remota la posibilidad de que un individuo logre tal nivel de desarrollo moral (Gibbs y colaboradores; 1982).

Resumiendo, puede decirse que el nivel preconventional es propio de los niños de 4 años a la preadolescencia. Según Kohlberg, los niños pueden comportarse bien y ser sensibles a los conceptos de bueno y malo de la cultura, pero están orientados hacia esos conceptos por amenazas de castigo, por esperanzas de retribuciones o simplemente por el poder físico de quienes manipulan esas estructuras conceptuales. En el segundo nivel las expectativas morales de la familia, del grupo de iguales y de la comunidad pueden tener valor trascendental en sí mismas. En este nivel, los jóvenes pueden sentirse inclinados a justificar y a apoyar los valores de la participación social. El nivel 3 refleja la moralidad de la adultez; ésta madura en función del aprendizaje de la toma de decisiones acertada sobre la base de los principios éticos que uno mismo ha elegido y que apelan a la totalidad lógica, a la universalidad y a la consistencia (Kohlberg, 1969).

Kohlberg ha demostrado empíricamente la existencia de esta secuencia de 6 estadios de razonamiento moral a través de una variedad de valores morales tales

como la obligación interpersonal, el valor de la vida humana, ley y orden social, justicia punitiva, etc., y ha validado esta progresión de desarrollo transculturalmente. Se ha observado que mientras que la cultura y el ambiente pueden acelerar, frenar o aún detener el curso del desarrollo moral, la evidencia indica que no se altera la secuencia de los estadios o su forma básica (Campagna y Harter, 1975).

Como un ejemplo de la manera en que Kohlberg aplica la secuencia de los 6 estadios a un valor moral, a continuación se presenta la descripción de los mismos, aplicada al valor de la vida humana.

Estadio 1: No existe diferenciación entre el valor moral de la vida y su valor físico o la posición social.

Estadio 2: El valor de la vida humana se concibe como un instrumento para la satisfacción de las necesidades de su poseedor o de los demás; la decisión de salvar la vida es asunto particular de su poseedor.

Estadio 3: El valor de la vida humana se basa en la empatía, el afecto de los miembros de la familia y de otros hacia su poseedor.

Estadio 4: La vida se concibe como sagrada en relación a su posición en el orden moral y religioso de sus deberes y derechos. El valor de la vida depende en parte del servicio que el individuo preste al grupo, al estado o a Dios.

Estadio 5: La vida se valora tanto en relación al bienestar de la comunidad como en relación a que es un derecho humano universal.

Estadio 6: Existe la creencia en la vida humana como un derecho sagrado, ya que representa un valor humano universal (Grinder, 1976).

Algunos investigadores han intentado valorar diferentes aspectos de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, entre estos se encuentra Page quien en 1981 obtuvo resultados que apoyan significativamente los estadios morales por medio de un estudio longitudinal que realizó con niños cuyo grado escolar variaba desde jardín de niños hasta universitarios. En dicha investigación trató de evaluar los conceptos que los sujetos tenían acerca de lo que es una norma y las razones por las que debe ser obedecida; los resultados obtenidos demostraron que un alto porcentaje de niños pequeños consideraron que una regla es una prohibición que debe cumplirse para evitar consecuencias negativas; por otro lado, un alto porcentaje de adolescentes estudiantes de secundaria, respondieron que una norma es un mandato social que debe cumplirse por lo que esto representa. Por último los jóvenes universitarios consideraron que una norma es establecida con el fin de proporcionar beneficio, debido a lo cual dicha norma debe ser observada.

Otros autores reportan que el desarrollo del juicio moral se encuentra correlacionado con la participación en actividades especiales de grupos, popularidad entre los compañeros y desempeño de roles de liderazgo (Harris, Mussen y Rutherford, 1976; Keasey, 1971). Además tanto la influencia de los compañeros como la influencia de los padres en el desarrollo moral del niño parecen ser consistentes con el concepto de Kohlberg acerca de las oportunidades de la toma del rol.

Otros investigadores (Gilligan, 1977; Holstein, 1976) han afirmado que el esquema de los 6 estadios tiende a favorecer a los sujetos de sexo masculino debido a que las mujeres son calificadas frecuentemente con

un desarrollo no mayor al estadio 3, mientras que los hombres son típicamente calificados dentro de los estadios más elevados. Puede observarse que el modelo de los 6 estadios ha producido una gran variedad de hallazgos a este respecto, ya que en algunos estudios se observa un desarrollo moral más elevado en el sexo masculino, mientras que en otros se concluye que el sexo femenino posee un mayor nivel de desarrollo moral; sin embargo, un tercer grupo de investigaciones no encuentran diferencias significativas entre ambos sexos. Dentro de éste último grupo se encuentra por un lado Rest quien en 1979 realizó una revisión de las investigaciones efectuadas con el D. I.T.; encontrando que en el 90% de las mismas no se encuentran diferencias significativas entre sexos. Por otro lado Walker y Richards en 1979 encontró resultados similares en estudios que emplearon las pruebas de Kohlberg como instrumento de medición, dichos resultados refutan la suposición de que el modelo de los 6 estadios ofrece ventaja al sexo masculino pues cuando se encuentran diferencias estas se deben principalmente a discrepancias en los niveles de educación y sistema social, más que al modelo en sí. Finalmente Kuhn en 1976 realizó una investigación tratando de valorar la secuencialidad de los estadios de Kohlberg, realizándose un análisis de las puntuaciones obtenidas con instrumentos de medición que emplean dilemas morales planteados por Kohlberg en intervalos de 6 meses y un año en niños pequeños. El análisis de los resultados en el intervalo de 6 meses no apoya la hipótesis de secuencialidad; sin embargo, en el período de un año se reporta un cambio progresivo significativo que apoya la secuencialidad de estadios de Kohlberg. Kuhn considera que la baja significancia en el intervalo de 6 meses puede

deberse tanto a un error de medición como a una verdadera fluctuación en los juicios individuales en el curso de un movimiento progresivo total. El mismo autor establece que el modelo teórico de Kohlberg no debe ser rechazado mientras no se obtengan los datos longitudinales que abarquen los seis estadios de desarrollo (Kuhn, 1976).

Como conclusión puede decirse que Kohlberg es uno de los autores cuyas importantes contribuciones han permitido incrementar los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, en el área del desarrollo moral. Por un lado, partiendo de los fundamentos morales planteados por Piaget, Kohlberg elaboró una nueva teoría en la que explica detalladamente los elementos que intervienen en el desarrollo de la moralidad de un individuo, así como las características propias de cada estadio. También ha elaborado y validado instrumentos para la medición del juicio moral, lo cual ha permitido identificar el nivel de desarrollo en el que se encuentra una persona en un momento determinado. Asimismo, enriqueció la terminología de este campo introduciendo nuevos conceptos que permiten una mejor comprensión y manejo de aquellos aspectos que intervienen en el terreno moral.

A pesar de que la teoría de Kohlberg ha provocado una gran cantidad de polémicas, puede decirse que constituye el resultado de muchos años de estudio e investigación constantes, lo que convierte a este autor en uno de los pilares más sólidos en lo referente a este campo.

3. EL CUESTIONARIO DE REFLEXION SOCIO MORAL.

El Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS) denominado originalmente en inglés "Sociomoral Reflection Questionnaire", fue elaborado en Estados Unidos por John C. Gibbs y Keith F. Widaman en colaboración con Anne Colby, basándose en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Este último autor estableció que el pensamiento moral es un proceso complejo que no se reduce a la expresión de actitudes, normas o valores morales. Sugirió que la individualidad, clase social y diferencias culturales en el razonamiento moral llevan hacia estructuras comunes en la sociedad. Estas estructuras evolucionan en una secuencia estandarizada de estadios de desarrollo con variaciones individuales y culturales. De esta manera, tanto Piaget como Kohlberg intentaron establecer la existencia de estadios cualitativos y secuenciales que emergen y se consolidan en el curso desde el nacimiento hasta la madurez.

Hogan en 1970 propuso que los determinantes de los valores morales son similares a los factores que determinan las actitudes sociales. Es decir, se da una polaridad actitudinal entre conciencia personal y responsabilidad social. De este modo la habilidad en la inteligencia social involucra una orientación hacia los valores morales de una forma u otra, surgiendo así una diferencia de enfoques. Uno de ellos, el enfoque de diferencias individuales, busca las distinciones de capacidades estructurales que evolucionan en cada individuo tal como el establecimiento de un coeficiente intelectual. En contraste a este último se encuentra el enfoque de desarrollo, que no se interesa tanto por el coeficiente intelectual sino más bien por la madurez intelectual de un individuo, ya que una persona puede ser brillante en relación con otros individuos de su misma edad al resol

ver correctamente una cantidad relativamente extensa de problemas y sin embargo dicha persona no necesariamente es madura intelectualmente, ya que la madurez intelectual involucra fundamentalmente diferenciaciones e integraciones progresivas en los procesos de pensamiento. Así, el desarrollo de estructuras mentales progresivamente maduras no se puede establecer a partir de un nivel superficial de resolución de problemas, sino que debe ser estudiado a nivel de los procesos que subyacen y generan dichas soluciones. Este último punto de vista es el adoptado como base teórica en la elaboración del Cuestionario de Reflexión Sociomoral, así como la idea de que la moralidad se encuentra enraizada en la interacción social, pues dicho concepto se refiere a aquello que es bueno y correcto no solamente para uno mismo sino también refiriéndose a la calidad de las interacciones entre uno mismo y los demás, la sociedad y la humanidad. De este modo, la justificación sociomoral en el presente cuestionario se estructura por una comprensión de la naturaleza de las relaciones entre las personas y las transacciones que sirven para regular, mantener y transformar estas relaciones (Gibbs y col, 1982).

El Cuestionario de Reflexión Sociomoral se diseñó para ser administrado en forma grupal y escrita, manteniendo el enfoque de Piaget acerca del razonamiento producido por el sujeto empleando preguntas suficientemente amplias para favorecer la expresión de los sujetos y lo suficientemente limitadas para ser estructuralmente significativas. Está constituido por un folleto que plantea al sujeto dos problemas sociales, también denominados dilemas morales, debido a que contraponen dos o más normas sociomorales de valor semejante, cuya resolución requiere de un pensamiento reflexivo sociomoral. Dicho pensamiento es denominado reflexivo debido a que la justificación de una decisión o evaluación moral implica

una reflexión acerca de la misma. El término sociomoral (más que moral simplemente) denota el énfasis de Kohlberg y Piaget en la interacción social como el contexto básico para definir lo que es moralmente correcto y bueno. Por lo tanto la reflexión sociomoral constituye la forma específica de juicio moral medida por el CRS. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, un juicio moral está conformado por 2 elementos básicos: lo que es correcto y las razones por las que se eligió tal conducta como correcta. El presente cuestionario evalúa el juicio moral en base a estos dos aspectos. Una vez que se le plantea un dilema moral al sujeto, se le proporcionan varias alternativas entre las cuales debe elegir la que considere moralmente correcta. Posteriormente se le pregunta el porqué de su decisión y se espera que el sujeto explique detalladamente las razones que lo llevaron a elegir de esta manera, lo cual constituye el criterio de justificación del sujeto y permite posteriormente inferir su juicio moral. Basándose en el problema o dilema social inicialmente planteado, el cuestionario presenta al sujeto ciertas modificaciones a la situación inicial lo cual tiene como objeto que exprese su opinión dentro de un contexto que involucra diferentes valores morales; así el primer dilema lleva a la resolución de nueve situaciones diferentes. El CRS consta de 2 dilemas morales que se rigen bajo el mismo funcionamiento, aunque el segundo sólo requiere la resolución de seis situaciones diferentes. A partir de las opiniones expresadas por los sujetos a las 15 modificaciones de los dos dilemas morales que conforman el cuestionario se realiza la evaluación de 8 normas morales, las cuales serán explicadas con detalle posteriormente.

Gibbs y col., mencionan que la sesión de aplicación del CRS tiene una duración aproximada de 45 minutos, aunque

puede extenderse aproximadamente a 60 minutos, sobre todo en los niños de cuarto y quinto de primaria que constituyen el límite inferior de edad aplicable y a los cuales es necesario leer cada pregunta de los dilemas en voz alta. Conviene mencionar que la aplicación de la presente investigación se llevó a cabo en una muestra de adolescentes mexicanos de 13 a 16 años de edad y la duración de la sesión de aplicación fué en promedio de 60 minutos, extendiéndose en algunos sujetos a un máximo de 90 minutos.

El CRS fué sometido a una extensa evaluación psicométrica por sus autores en 1982, concluyéndose que constituye un instrumento estable, apropiado y sensible del nivel de desarrollo de un individuo en cuanto a su pensamiento reflexivo sociomoral (Gibbs y col., 1982)

3.1 ANTECEDENTES.

El Cuestionario de Reflexión Sociomoral se apoya en años de investigación explorando la evolución de la madurez sociomoral cognoscitiva. Varios investigadores durante los últimos años han elaborado pruebas de valoración moral, siendo una de ellas la de Jim Rest denominada Prueba de Definición de Valores (Defining Issues Test - DIT), la cual es una prueba de jerarquización de valores morales. Por otra parte en 1981, Kohlberg y col., elaboraron un Formato de Entrevista de Valoración de Juicio Moral Estandarizado (Standard Issue Scoring Moral Judgment Interview - MJI), el cual valora el nivel de desarrollo de un individuo con respecto a los estadios de juicio moral de Kohlberg, es decir, lo que ellos denominaron el pensamiento reflexivo sociomoral. Por otra parte, el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS) se realizó con la intención de perfeccionar el instrumento anterior, lográndose como ya se menciona, un cuestionario de aplicación escrita, grupal, que emplea algunas preguntas del formato de entrevista de Kohlberg.

El MJI constituye un instrumento de investigación altamente aceptable, sus autores (Colby, Kohlberg, Gibbs y Lieberman) empleando los datos de un estudio longitudinal de 20 años, encontraron que el Puntaje de Valores Estandarizado de la Entrevista de Juicio Moral demostró una alta confiabilidad test-retest, forma paralela y confiabilidad inter-rango (Gibbs y col., 1982). Esta prueba requiere una considerable inversión de tiempo, esfuerzo y dinero para su uso efectivo. Para la mayoría de las poblaciones, la recolección de datos requiere de una entrevista individual llevada a cabo por

entrevistadores entrenados para tal propósito. Las respuestas del sujeto se graban y posteriormente se escriben textualmente. La valoración de los estadios a los que corresponden las respuestas de los sujetos requiere de una habilidad que únicamente se puede adquirir a través de la participación en un taller intensivo de 5 a 10 días y que se imparte anualmente por Kohlberg y sus colaboradores principales en la Universidad de Harvard. Este sistema se ha criticado mucho ya que desalienta la investigación independiente al respecto (Gibbs y col., 1982).

En algunos casos, debido a estas limitaciones, han aparecido en la literatura una gran cantidad de instrumentos alternativos para la medición del juicio moral que no imponen tantos obstáculos. Dichos instrumentos (Bloom, 1977; Enright, Franklin y Manheim, 1980; Hogan, 1970; Maitland y Goldman, 1974; Page y Bode, 1980) (Rest, 1983) se encuentran basados en tareas de reconocimiento y evaluación principalmente. Uno de los instrumentos más conocidos es la prueba de Definición de Valores elaborada por Rest, (DIT); la cual ha sido estandarizada y requiere que los sujetos evalúen la importancia relativa de las consideraciones pertenecientes a la solución de dilemas morales al estilo de Kohlberg. Las diferencias en estas consideraciones de los sujetos permiten realizar distinciones relevantes en el desarrollo; así, por medio de este instrumento se puede inferir que un sujeto cuyas valoraciones se encuentran de manera consistente dentro del estadio más alto, posee un nivel de desarrollo más avanzado en cuanto a juicio moral que otro cuyas consideraciones tienden a encontrarse en un estadio inferior. Este instrumento posee

algunas ventajas sobre el MJI como son el hecho de que el DIT puede ser administrado grupalmente así como evaluado por computadora; por lo tanto, la entrevista individual, el entrenamiento para su valoración y otros requerimientos del MJI se vuelven innecesarios. Sin embargo el DIT; posee la desventaja de que no puede emplearse como un sustituto adecuado para medir la tarea de producción espontánea como el MJI (Gibbs y col, 1982).

Rest puntualizó que el DIT no se diseñó únicamente como una alternativa más sencilla que la prueba de Kohlberg para valorar el juicio moral ya que, las dos pruebas consideran el juicio moral de manera diferente. Aunque ambas evocan respuestas reflexivas de juicio moral, el MJI promueve específicamente juicios de razonamiento o justificación por parte de los sujetos con respecto a la solución de dilemas morales, mientras que el DIT, estudia las evaluaciones o juicios comparativos de los sujetos en relación a los valores decisivos dentro de un dilema moral. Rest afirma que el juicio moral evaluativo constituye un fenómeno importante ya que estudia los valores en sí mismo a pesar de que exista una pobre correlación con el juicio moral justificatorio.

Hasta 1982, tanto el MJI como el DIT constituyeron las últimas contribuciones importantes en el terreno de la evaluación moral; sin embargo, sus respectivas limitaciones sugirieron que otras innovaciones metodológicas en este campo podrían resultar valiosas. Fue así como Gibbs y sus colaboradores hipotetizaron que se podría desarrollar y validar una nueva medida de juicio moral justificatorio, dando como resultado la creación del Cuestionario

de Reflexión Sociomoral.

Como se mencionó anteriormente, el CRS posee ciertas características positivas que facilitan su manejo. Además de las ya descritas, este instrumento plantea preguntas abiertas, es de fácil aplicación, de calificación relativamente rápida y los interesados en su manejo, pueden adquirir el material necesario para lograr un adecuado autoentrenamiento. Sin embargo, debido a que el CRS requiere que el sujeto justifique ampliamente sus decisiones; podría suponerse que el cuestionario tiende a favorecer a aquellas personas que poseen facilidad de expresión escrita; además debido a que su solución requiere del uso de ciertas habilidades intelectuales como la capacidad de realizar juicios a nivel de sentido común, capacidad de pensamiento abstracto así como un conocimiento general del medio que rodea al individuo; el CRS debe ser utilizado en personas que posean un nivel intelectual normal promedio como mínimo.

Para la elaboración del Cuestionario de Reflexión Sociomoral, se emplearon muestras transversales, relativamente grandes que representaban ambos sexos y cuyas edades variaban de 8-66 años de edad.

En la evaluación psicométrica del CRS se observó por una parte que posee una validez concurrente aceptable con el MJI, ya que la concordancia entre el estadio modal de ambas pruebas fué de 75.4% y su correlación fué de .85. La validez de constructo se determinó valorando las correlaciones existentes entre el CRS y otras variables con las que se esperaba se relacionaran; como la edad, el grado escolar y el nivel socioeconómico; los resulta-

dos apoyan la validez de constructo de este instrumento ya que se obtuvo una correlación de .65 con la edad, de .89 con el grado escolar y de .37 con el nivel socioeconómico. El MJI fué sometido a un proceso de validación de constructo de 20 años con resultados muy favorables; y ya que el CRS tiene una fuerte validez concurrente con el MJI, puede decirse que esto le brinda un cierto grado de validez de constructo al CRS. La validez de constructo también se valoró investigando si este instrumento puede detectar logros sociomorales atribuibles a un entrenamiento experimental; para este propósito se realizaron dos proyectos de intervención y en ambos, el CRS demostró ser un discriminador efectivo del cambio experimental; en la primera intervención el grupo experimental a quien se le aplicó el entrenamiento, mostró logros significativos en su razonamiento sociomoral en relación al grupo de control; en la segunda intervención, se tomó una muestra de jóvenes delincuentes de ambos sexos, a quienes se comparó con jóvenes no delincuentes. Se esperaba que la muestra delincuente demostrara un nivel de desarrollo sociomoral inferior a los no delincuentes, hipótesis que fué confirmada. Las diferencias pueden ser expresadas en términos del estadio modal, ya que en las muestras no delincuentes el 14% de los sujetos mostraron un estadio modal de 4, el 71% se agrupó en un estadio modal de 3, y el 15% se ubicó en el estadio modal de 2. En contraste, ninguno de los sujetos delincuentes logró el estadio modal 4, el 59% se encontraron en el estadio modal 3 y el 40.5% se ubicó en el estadio modal 2 (Gibbs, Widaman y Colby, 1982).

Con respecto a la confiabilidad se valoraron 4 tipos, empleando muestras de la misma edad. La confiabilidad interrango, por una parte se valoró por

medio de 3 tipos de calificadores: 2 calificadores altamente entrenados, 3 entrenados y 5 autoentrenados, observándose que en los calificadores altamente entrenados el acuerdo de sus puntajes independientes a los protocolos obtuvo una correlación de .98, el acuerdo global exacto fué de 93% y el acuerdo modal exacto fué de 85.7%.

Por otra parte los calificadores entrenados lograron también un alto grado de confiabilidad interrango aunque no al mismo nivel que los altamente entrenados; de ésta manera su puntaje de correlación fué de .80, con un acuerdo global de 63.6%. Por último, los niveles de confiabilidad logrados por los calificadores autoentrenados fueron aceptables; para valorar este índice se emplearon estudiantes de psicología tanto graduados como no graduados, observándose que los graduados resultaron en general más confiables en sus calificaciones que los no graduados. De esta manera los autores concluyen que el éxito en el autoentrenamiento para la calificación del CRS se puede anticipar más confiadamente en los estudiantes graduados ya que éstos últimos obtuvieron una excelente confiabilidad interrango. Sin embargo no se proporcionan datos numéricos al respecto (Bibbs, Widaman y Colby, 1982).

Las confiabilidades de test-retest y forma paralela fueron en general altas ya que en la muestra valorada, los resultados de la primera y segunda aplicación recibieron el mismo puntaje o bien un puntaje en un nivel adyacente en el 90 por ciento de los sujetos. Además en las administraciones repetitivas del CRS, las diferencias entre las desviaciones standard fueron muy pequeñas y no signi-

ficativas ($< .25$). Utilizando el promedio de las desviaciones standard se encontró que el error standard del estimado era de 17.07 para la muestra de confiabilidad de test-retest y 15.45 para la muestra de confiabilidad de forma paralela. Por último, los resultados sugieren que el CRS posee un nivel aceptable de consistencia interna (Gibbs, Widaman y Colby, 1982).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

3.2 MANUAL DE REFERENCIA.

El cuestionario de reflexión sociomoral, requiere para su manejo, así como para el establecimiento válido y confiable de estadios de juicio moral del uso de un manual de referencia denominado "Medición de la Reflexión Sociomoral" (MRS). Dicho manual, fué elaborado por los autores del CRS (John C. Gibbs, Keith F. Widaman en colaboración con Anne Colby), constituyendo la base para la valoración del CRS en la presente investigación.

El MRS es un volúmen de 268 páginas y se encuentra dividido en varios capítulos y apéndices. El prólogo de este manual fué escrito por Lawrence Kohlberg quien expresa su agrado por la elaboración de este instrumento. El manual contiene además 3 capítulos que contienen los fundamentos teóricos de la prueba así como una descripción de los estadios de desarrollo moral de acuerdo a como deben ser considerados en la valoración del cuestionario, los cuales serán detallados posteriormente. Por otra parte incluye 1 capítulo destinado a explicar al lector el uso adecuado del manual. Posteriormente se encuentra una sección compuesta por varios capítulos dedicada a la explicación teórica y manejo de 8 normas morales en base a las cuales se valora el desarrollo moral en el CRS. Por último, el manual consta de 3 apéndices en los que se incluye el CRS, el protocolo de calificación u hoja de registro de puntajes, ejercicios para cada una de las normas, así como ejercicios de protocolo total.

Los autores del CRS proporcionan la definición de estadio moral bajo la cual se rige su sistema de

evaluación, el cual se refiere en forma fundamental a la comprensión determinada que tiene una persona acerca de las relaciones y transacciones entre los individuos (Gibbs y col., 1982). Se utilizan básicamente 4 estadios de desarrollo moral así como transiciones entre los mismos, cuyas características se dividen en diferentes aspectos, es decir, enfoques bajo los cuales un individuo justifica su decisión; los posibles estadios posteriores se engloban en lo que los autores denominan principios teóricos (P.T.). A continuación se describen las características fundamentales de los estadios de acuerdo con el MRS.

Estadio 1: Unilateral y Simplista.

Durante este estadio, las relaciones humanas se conciben en forma unilateral donde una justificación sociomoral se da por medio de acciones observables, de una persona hacia otra y no viceversa. Las justificaciones durante este estadio son característicamente muy rígidas, no se consideran las perspectivas de otras personas. La descripción que Piaget hace de este estadio como "heteronomo" describe su carácter más bien externo y orientado hacia la autoridad. Este estadio se subdivide en 5 aspectos.

Aspecto 1.- Decretos de Autoridad Unilateral.

Este aspecto consiste de un apego hacia una figura autoritaria (padre, esposo, Dios) u otro representante de la autoridad (la ley, la biblia). Dicho apego se da sin cuestionamientos, como si la sola invocación del nombre de la autoridad fuera suficiente justificación por sí misma. La autoridad se concibe como una presencia superior y a la cual se otorga un considerable poder.

Aspecto 2.- Status Físico o Inmediato.

Las evaluaciones normativas en este estadio, pueden justificarse tomando en cuenta el rol más sobresaliente, o el status de la persona o personas involucradas. La elaboración de dicha justificación se encuentra generalmente relacionada con el físico de los individuos (por ejemplo, "Los padres son adultos").

Aspecto 3.- Reglas Máximas, Determinaciones o Prohibiciones

Este aspecto de la reflexión del estadio 1, consiste en aseveraciones poco elaboradas, que son expresadas a menudo en términos absolutos; consistiendo tanto de prohibiciones como de determinaciones. Los adverbios "siempre" y "nunca" facilitan la clasificación correcta de una justificación dentro del estadio 1. Del mismo modo cuando estas reglas se aplican a los roles, representan una concepción muy estrecha y rígida.

Aspecto 4.- Etiquetas Positivas o Negativas y Estados Afectivos.

Esta faceta del pensamiento del estadio 1, consiste de un uso justificatorio de etiquetas tales como: bueno, malo, correcto e incorrecto; las cuales representan un status que sobreviene como consecuencia de los actos de un individuo. En algunas ocasiones, este aspecto es muy semejante al anterior, diferenciándose únicamente debido a que el aspecto de etiquetas hace uso de adjetivos calificativos.

Aspecto 5.- Consecuencias Punitivas.

Este aspecto consiste de una evaluación acerca de la importancia de los valores normativos en base a la decisión de si una persona debe o no ser castigada por violar estos valores. La anticipación de las consecuencias punitivas se expresa generalmente en tiempo futuro, sugiriendo que el castigo se considera inevitable. Además, el evento punitivo se representa físicamente.

Estadio 2: Intercambio e Instrumental.

La heteronomía del estadio 1, comienza a ser superada en el estadio 2 por una moralidad "autónoma", de acuerdo a los términos empleados por Piaget. En otras palabras, las justificaciones sociomorales reflejan ahora una comprensión de la moralidad como derivada directamente de la perspectiva que surge a través de las interacciones con los demás y no como producto de las reglas o consecuencias externas para la persona. A pesar de que el estadio 2 representa una moralidad más racional que la del estadio anterior, el pensamiento del segundo estadio continúa siendo limitado. Se da también una visión instrumental de la motivación sociomoral humana; es decir, que una persona debe actuar moralmente siempre y cuando sus acciones tengan sentido considerando sus intereses.

Aspecto 1.- Tratos o Intercambios.

Este aspecto de la reflexión en el estadio 2, consiste de justificaciones que toman en cuenta los intercambios o tratos con los demás. Una norma sociomoral, puede determinarse si se concibe como una reciprocidad hacia una ofensa o favor anterior-

res así como hacia una anticipación de esta reciprocidad o para el logro y fortalecimiento de un lazo con otros.

Aspecto 2.- Igualdades o Desigualdades Estrictas.

Este aspecto muestra una empatía igualitaria la cual también se aplica a la toma del rol o cuando se anticipan posibles desigualdades.

Aspecto 3.- Derechos concretos o libertades.

Aquí se conciben las libertades absolutas como derechos concretos.

Aspecto 4.- Preferencias o Disposiciones Contingentes.

Este aspecto generalmente considera una justificación moral cuando la determinación de una norma se realiza de manera contingente a los deseos del actor así como a sus preferencias, siendo estas últimas determinantes. La anticipación de las consecuencias se clasifica bajo el aspecto de ventajas.

Aspecto 5.- Necesidades Prácticas.

Se toman en cuenta las necesidades prácticas para la elaboración de una justificación; estas necesidades se justifican tomando en cuenta la toma del rol en forma incipiente.

Aspecto 6.- Ventajas o Desventajas.

Este último aspecto del pensamiento del estadio 2, toma en cuenta de forma anticipada los daños o beneficios que se derivan de la actuación de los valores normativos específicos. Dicha orientación hacia las posibles ventajas puede tomar la forma

de apreciación anticipada de la posibilidad de nuevas oportunidades. El aspecto de ventajas puede ser difícil de distinguir del aspecto de intercambios previamente explicado; la regla general consiste en que cuando se toman en cuenta los beneficios o perjuicios anticipados, la justificación deberá ser clasificada dentro del aspecto de ventajas a menos que un elemento de intercambio sea especificado.

Estadio 3: Mutuo y Prosocial.

El pensamiento sociomoral de los estadios 1 y 2 puede describirse como inmaduro, ya que ambos carecen de idealismo reflexivo. Dicho idealismo sociomoral reflexivo surge por primera vez en el estadio 3 a medida que el individuo puede considerar a la vez su propia perspectiva y la de los demás. Desde esta perspectiva la persona construye y experimenta relaciones mutuas en forma auténtica, las cuales se convierten por sí mismas en justificaciones suficientes para las evaluaciones sociomorales. De esta manera, el pensamiento del estadio 3 trasciende las preferencias instrumentales y prácticas, así como los intercambios para centrarse en mutualidades más intrínsecas y en expectativas de sentimientos prosociales.

Este estadio puede representar una madurez reflexiva suficiente dentro del contexto de una población rural o comunidad tribal, donde los sistemas sociales rara vez van más allá de las relaciones interpersonales.

Este estadio se manifiesta en términos de 6 aspectos:

Aspecto 1.- Valores o Mutualidades Basados en las Relaciones.

Este aspecto consiste en nombrar los sentimientos mutuos que se van presentando; existe una comprensión global de las relaciones interpersonales.

Así, en lugar de las simples reciprocidades del estadio 2, el estadio 3 basa la reciprocidad moral en una mutualidad genuina de expectativas y sentimientos.

Aspecto 2.- Toma de Rol Empática o Afecto Intrínseco.

Este aspecto se comprende en general de fuertes consideraciones empáticas que pertenecen a los intereses de otros; es decir que se puede pedir compasión, expresada en términos de toma de rol o pedir que los demás olviden o comprendan.

Aspecto 3.- Expectativas Normativas.

Este aspecto consiste en nombrar la conducta del rol normalmente esperado y el sentimiento o las consecuencias si las expectativas normativas se violan. Las expectativas normativas juegan un papel muy importante desde la perspectiva del estadio 3.

Aspecto 4.- Énfasis en las Intenciones Prosociales o Antisociales y la Personalidad.

Este aspecto generalmente se centra en las peticiones justificatorias de las intenciones prosociales así como en la personalidad social normalmente esperada. Las determinaciones prosociales de simpatía o sacrificio o los juicios de intenciones antisociales, no se emplean como etiquetas de la manera utilizada en el estadio 1, sino más bien como

caracterizaciones que reflejan los principales factores motivacionales de la personalidad. Aunque las justificaciones de la intención prosocial reflejan otra orientación son cercanas en contenido a la toma de rol empática. Una justificación se clasifica bajo intenciones prosociales a menos que el elemento empático sea explícito.

Aspecto 5.- Afecto o Valor Generalizado.

Este aspecto cubre las justificaciones que generalizan las peticiones prosociales o normativas bajo el contexto de relaciones particulares o roles, también cubre algunas expresiones de valor generalizado.

Aspecto 6.- Aprobación o Desaprobación Intrapersonal.

En términos de este aspecto, la importancia de los valores normativos radica en su referencia a la conciencia, autoestima, o autodesaprobación por la mala conducta.

El Cuestionario de Reflexión Sociomoral introduce fases transicionales que se encuentran entre cada estadio puro; sin embargo las fases transicionales generalmente no llevan por sí mismas a un análisis distintivo ya que sus categorías de contenido son mezclas de ciertos aspectos de los estadios adyacentes. Sin embargo, existe un tipo de fase transicional que merece una discusión particular; dicha fase es la orientación entre el estadio 3 y el estadio 4 denominada "tipo R" por el relativismo de los valores personales que implica.

Transición 3/4. Tipo R.

Esta orientación comienza con el estadio 3, ya que sus justificaciones se refieren a las intenciones o sentimientos, pero se extiende más allá de este

estadio haciendo relativas las intenciones o sentimientos como valores subjetivos los cuales, si se mantienen sinceramente por una persona, no pueden ser cuestionados o invalidados por los demás. En general existe un fuerte énfasis en seguir el juicio propio que sugiere ciertos pasos hacia el logro de patrones de conciencia del estadio 4. Aunque las fases transicionales son por definición inestables, existe una sospecha de que la transición 3/4 tipo R puede permanecer funcionalmente estable dentro de la reflexión sociomoral de una persona por un periodo indefinido de tiempo. Lo anterior se debe especialmente al apoyo cultural que recibe de la ideología popular en las sociedades occidentales. (Gibbs y col., 1982)

Estadio 4: Sistemático y Standard.

En el cuarto estadio se puede ver una extensión en lo que se refiere a la perspectiva global lograda en el estadio 3 para centrarse en sistemas funcionales más complejos que en las relaciones esencialmente diádicas del estadio anterior; el estadio 4 puede dividirse en 7 aspectos.

Aspecto 1.- Requerimientos Sociales o Prioridades Funcionales.

Este aspecto se refiere a aquellas justificaciones donde el valor normativo específico se emplea como un requerimiento o prioridad para la sociedad o para las instituciones sociales. En términos de instituciones tales como matrimonio o familia, puede existir la consideración de que alguien es el encargado para que la institución funcione de una manera ordenada. Las normas se valoran a nivel de prácticas institucionales y esto se observa con claridad en la distinción acto vs. regla utilitaria

que con frecuencia es explícita. Una justificación que especifique la prioridad de los derechos se considera que está en el "Nivel que define a la Teoría" el cual será considerado posteriormente.

Aspecto 2.- Derechos y Valores Básicos o Basados en la Sociedad.

Este aspecto generalmente se relaciona con las justificaciones de las normas que toman en cuenta los derechos o valores aplicables universalmente; los que son o deben ser reconocidos como tales por los miembros de la sociedad. Frecuentemente hay una cualidad asertiva o categórica para estas justificaciones. Este aspecto también considera a la sociedad o a las instituciones sociales en sí mismas como un valor básico. La cualidad categórica al valor básico de las normas se expresa algunas veces sin un contexto social.

Aspecto 3.- Posiciones Sociales o Responsabilidad Hacia un Contrato.

En términos de este aspecto, el establecimiento de valores normativos dados se ve esencialmente como una obligación y como una responsabilidad en las cuales el sujeto ha incurrido y por lo tanto debe aceptarlas. Las obligaciones se aceptan y se justifican en sí mismas como producto de un contrato ya que ciertas libertades o privilegios tienen relación con las responsabilidades. El aspecto de responsabilidad también se puede aplicar a los miembros de una relación, como en la justificación del valor de un contrato como un "pacto o materia de honor" entre los participantes del mismo.

Aspecto 4.- Carácter Responsable o Integridad.

Este aspecto de la reflexión del estadio 4 se refiere a las justificaciones normativas que toman en cuenta las consideraciones del carácter responsable o la integridad. El carácter también se puede expresar en términos de su desarrollo (aunque algunas de sus expresiones corresponden a la transición 3/4 tipo R).

Aspecto 5.- Prácticas Consistentes y Objetivas.

Este aspecto consiste de justificaciones que ven los valores normativos dados en términos de procedimientos que se deben practicar consistentemente ya que la arbitrariedad alternativa y las acciones subjetivas son inaceptables.

Se comprende la consistencia como un ingrediente básico en la objetividad y como el principio que puede convertir un juicio pobre en un precedente desfavorable. El aspecto de prácticas consistentes frecuentemente se asemeja al contenido de las respuestas justificatorias que se clasifican bajo los requerimientos sociales, ya que la comprensión de la necesidad de las prácticas consistentes para la sociedad se puede expresar implícita o explícitamente. Las respuestas que se encuentran vinculadas con aspectos de procedimientos uniformes se clasifican bajo prácticas consistentes, aunque la necesidad de esas prácticas sólo se sugiera.

Aspecto 6.- Procedimientos de Equidad o Justicia Social.

Bajo este título se da un complemento a los aspectos de Responsabilidad y Prácticas Consistentes que se discutieron previamente. Mientras que el

de Responsabilidad afirma lo que el individuo le debe a la sociedad o a las instituciones sociales, el aspecto de Procedimientos de Equidad enfatiza lo que la sociedad o la autoridad le deben al individuo. De esta manera, mientras que el énfasis en las Prácticas Consistentes se encuentra en la necesidad de los procesos estandarizados para la búsqueda de bienestar en el sentido de igualdad o de objetividad; el énfasis en los procedimientos de equidad está en los ajustes en la aplicación caso a caso de aquellos patrones para la búsqueda de bienestar en sentido de igualdad.

Aspecto 7.- Patrones de Conciencia.

En términos de este aspecto, el establecimiento de un valor normativo dado se justifica tomando en cuenta los patrones de conciencia personal o individual, como pueden ser el auto respeto, sentimiento de auto-valor, satisfacción personal, dignidad, honor, consistencia o integridad (cuando se menciona específicamente "comprometer la propia integridad" la justificación debe clasificarse bajo Carácter Responsable).

El Nivel que Define a la Teoría: Filosofía Social, Ética y Política.

Más allá de los 4 estadios discutidos previamente, en las respuestas de algunos adultos se puede apreciar un nivel de discurso justificatorio que Kohlberg describió como que "define una teoría moral y justifica términos o principios morales básicos" (Gibbs y col., 1982, p. 33). Este nivel de discurso involucra la formulación explícita de las posiciones intelectuales o filosóficas con respecto a valores tales como la relación del individuo

frente a frente con los derechos sociales. Existen dos tipos de Discurso que Define a la Teoría, los cuales pueden ser identificados a partir de las respuestas de los sujetos. El primer tipo establece un relativismo del individuo contra los de rechos sociales o sistemas éticos y se denomina "RT" debido al relativismo teórico; es semejante a la transición 3/4 tipo R excepto que el RT expresa específicamente el relativismo como una posición filosófica que se interesa en las demandas de los individuos que se enfrentan con las de las socieda des. Los dos puntos de vista pueden considerarse como radicalmente opuestos y la prioridad de uno sobre el otro refleja una inclinación arbitraria o subjetiva. En contraste, la transición 3/4 tipo R aplica el relativismo a los valores de las personas individualmente y no a los enfrentamientos entre éste y la sociedad. El segundo tipo, denominado "PT" por principios teóricos representa una orientación filosófica más afirmativa que RT; los derechos humanos tales como la vida se consideran superiores a otros derechos o demandas, y los dere chos tales como la libertad se discuten explícitamente en términos del contrato social. La orientación PT es funcional y analíticamente superior a la orientación RT. Es importante establecer que teóricamente, RT y PT no llevan en sí mismos a una división de aspectos diferenciados y se encuentran únicamente en algunas normas.

Como se mencionó al referirse a las generalidades del Cuestionario de Reflexión Sociomoral, un dilema moral es aquel que contrapone dos o más normas sociomorales de valor semejante; dichas normas sociomorales también reciben el nombre de valores normativos. Cabe aclarar que una norma puede ser

considerada como una regla de conducta, por lo tanto un valor normativo se define como la regla de conducta cuya valoración se modifica con el desarrollo moral del individuo. Dado que el CRS intenta medir el desarrollo moral de un sujeto, la valoración de las normas proporciona un índice importante en el establecimiento de un estadio moral. De esta manera el CRS plantea 15 preguntas divididas en dos dilemas, cuya finalidad es la valoración de 8 diferentes normas sociomorales; la primera norma se denomina Afiliación y es evaluada en las tres primeras preguntas del cuestionario. La segunda corresponde al valor de la Vida y se mide a través de la pregunta número 4. La tercera norma es llamada Ley y Propiedad, valorada en las preguntas 5 y 6. La Justicia Legal corresponde a la cuarta norma y se incluye en las preguntas 7 y 9. La quinta norma valora la Conciencia por medio de la pregunta número 8. Estas cinco normas se incluyen dentro del primer dilema moral y las tres restantes dentro del segundo. Así las preguntas 1, 4 y 6 del segundo dilema miden la Afiliación familiar, las preguntas 2 y 3 corresponden a la séptima norma denominada Contrato y por último, la octava norma llamada Propiedad se evalúa a partir de la pregunta número 5. A continuación se explica el contenido básico de cada una de las normas.

Norma 1: Afiliación (Matrimonio y Amistad).

Bajo esta norma se puede observar la evolución del pensamiento o la reflexión sociomoral en cuanto al concepto de amistad así como al matrimonio como institución. En el estadio 1, se tiene una concepción de las relaciones interpersonales en una forma desigual y unilateral y la ayuda afiliativa se concibe tomando en cuenta las etiquetas positivas

que se pueden obtener. Conforme el pensamiento afiliativo se acerca al estadio 2 se comienzan a considerar las posibles ventajas, este estadio considera las relaciones igualitarias pero enfocándose en las necesidades y preferencias de los individuos involucrados. En la transición 2/3 se incluyen elementos empáticos así como preferencias del individuo, pero no es hasta el estadio 3 que se da una verdadera perspectiva interpersonal y mutua. La transición 3/4 marca el surgimiento de un enfoque en el que se concibe el amor como un elemento necesario para las relaciones de afiliación. Finalmente el estadio 4 hace referencia a los miembros de un matrimonio o de una amistad como pertenecientes a un equipo de trabajo, considerando ambas relaciones como instituciones en las que se requiere cooperación. La norma de afiliación también proporciona el contexto para la evolución del concepto de obligación. En el estadio 1, el concepto de obligación se deriva de la autoridad, mientras que en el 2 se deriva de un modo de proceder recto. La obligación en el estadio 3 proviene de expectativas normativas que la pareja o los amigos deben compartir. Por último el estadio 4 hace referencia a la promesa matrimonial y a la responsabilidad como pareja.

Norma 2: Vida

Esta norma proporciona el contexto óptimo para trazar la evolución del concepto vida ya sea como un derecho o un valor. Esta norma se evalúa por medio de una pregunta en la que se cuestiona la importancia de salvar la vida de un extraño. En el estadio 1 se considera que la vida de un extraño prácticamente no tiene importancia; sin embargo durante el estadio 2 se consideran básicas las igual

dades y por lo tanto se piensa que el extraño al igual que otras personas tienen derecho a la vida. Aunque puede considerarse como incomprensible el hecho de salvar a alguien a quien no se conoce, las respuestas del estadio 3 reflejan, por una parte, que salvar una vida es más importante que obedecer la ley y por otra parte, ya que toma muy en cuenta los sentimientos considera inútil el hecho de ayudar a alguien a quien no se estima y con quien no existe una relación profunda. Por último el estadio 4 enfatiza tanto que la vida es sagrada y un valor tan importante que debe constituir la base de las leyes como el hecho de que el cumplir con las leyes sociales constituya una responsabilidad como ser humano.

Norma 3: Ley y Propiedad.

Las justificaciones para obedecer la ley y no robar, frecuentemente mencionan las consecuencias que tendría el hecho de quebrantar la ley (tanto para el grupo, para sí mismo o para otros), tomando en cuenta también las funciones por las cuales las leyes son útiles para las personas. La evolución del pensamiento en este caso puede observarse con claridad en las consecuencias que recaen sobre un grupo, derivadas del quebrantamiento de una ley. Así en los estadios 1 y 2, las consecuencias se observan en términos de desventajas generales concretas. En la transición 2/3 se introducen las ideas generales de protección y seguridad. Durante el estadio 3 se refieren directamente los resultados de la violación. En la transición 3/4 se justifica el obedecer la ley ya que ésta sirve para el "orden", "control" y "prevención". Por último durante el estadio 4 se sugiere que las leyes mantienen el orden en la Sociedad. Las consecuencias

también pueden valorarse en cuanto al sí mismo. En los estadios inferiores se conciben las consecuencias como esencialmente físicas y tendientes al castigo. Así, se valorará como estadio 1 cuando se considere al castigo como inevitable, como transición 1/2 cuando el castigo sea implícito; en el estadio 2 las connotaciones de castigo desaparecen y se toman muy en cuenta los intereses individuales. Progresivamente en los estadios más avanzados las consecuencias son cada vez más internas, siendo intrínsecas en el estadio 3. Por último en el estadio 4 puede observarse la presencia de patrones internos de auto respeto. Otro aspecto que se valora bajo la norma ley, se refiere a su utilidad para las personas, observándose el progreso desde la utilidad individual hasta la social conforme se progresa en el razonamiento moral. Respecto a las consecuencias para los demás existe un progreso de la necesidad particular de una persona al interés empático, donde se dá una unión sentimental. Posteriormente se juzga en términos de responsabilidad y por último tomando en cuenta los derechos humanos universales.

En cuanto al aspecto de propiedad, su desarrollo se observa en relación a la importancia del trabajo en lugar de adoptar la conducta de robo como medio de adquirir lo que se desea, manifestándose una progresiva evolución empática.

Norma 4: Justicia Legal.

La norma de justicia legal proporciona el contexto adecuado para trazar la evolución de los conceptos de disuasión (acción de disuadir o evitar) y responsabilidad. La disuasión no es evidente en las justificaciones del estadio 1, ya que en éste se

enfatisan las razones para el castigo. En la transición 1/2 se otorga gran importancia al castigo y se le da carácter de inminente o automático a la transgresión. En el estadio 2 se observan anticipaciones concretas del castigo que sigue a violaciones generales de la ley. La transición 2/3 proporciona respuestas que implican castigos educativos y en el estadio 3 se asigna culpabilidad dependiendo de las intenciones. Por último, el término "excepciones" se introduce durante el estadio 4. Los estadios avanzados se interesan en el posible efecto que tiene el veredicto final de una situación particular en el resto de los individuos. Otro aspecto que se toma muy en cuenta en las justificaciones del castigo, son las expectativas de actuación o las obligaciones de las personas involucradas en la tarea de fomentar el cumplimiento de la ley en una situación determinada. Las expectativas de actuación dependen del pensamiento predominante en cada estadio. Así, en el estadio 1 la obligación se concibe como orientada a la regla y ya en el estadio 3 se menciona la importancia de una conducta recta. Los estadios más avanzados consideran como marco de referencia para el establecimiento de la obligación de una persona encargada de vigilar el cumplimiento de las leyes, el bienestar de la sociedad. Durante el estadio 4 se menciona la importancia de la responsabilidad así como de un juicio imparcial que no debe verse influido por sentimientos personales. La justicia legal también se enfoca en la obligación que tienen las personas de observar las leyes y las consecuencias de quebrantarlas. Así en el estadio 1 la transgresión constituye una razón suficiente para el castigo. En el estadio 2 se considera a la transgresión como un acto voluntario que involucra

un riesgo que debe ser aceptado por el transgresor; en el estadio 3 ya se toma en cuenta la conciencia del acto indebido y en la transición 3/4 se sugiere que el transgresor "debería" aceptar las consecuencias, dándole un carácter obligatorio en el estadio 4. Se observa un progreso del pensamiento en las justificaciones que involucran la personalidad o el carácter de los individuos que deben observar en la creciente magnitud del castigo y ésta última depende del beneficio que la persona obtiene dependiendo de su personalidad, también se utiliza la personalidad o el carácter como una razón expiatoria. De esta manera, las justificaciones progresan dependiendo de las circunstancias que llevaron a la acción. Así en el estadio 4, por ejemplo, se le concede al juez el derecho de ser flexible en determinadas circunstancias.

Norma 5: Conciencia.

Muchas de las consecuencias discutidas en Justicia Legal también pueden ser encontradas en la norma Conciencia. Sin embargo, un enfoque distintivo de las justificaciones de esta norma consiste en el factor "rompimiento de la ley por un dictado de la conciencia" como un elemento determinante en las decisiones judiciales. Estas justificaciones generalmente implican ciertas comprensiones de la conciencia cualitativamente distintivas en los diferentes estadios. La evaluación en el estadio 1, sugiere que la realidad psicológica de la conciencia es frecuentemente evaluada como algo poco importante debido a que su falta de presencia física (ya que es inmaterial) tiende a encaminar la atención del niño hacia el acto concreto de haber robado. Por otra parte, cuando la conciencia se incorpora como una voz de autoridad unilateral y se

acepta un cierto grado de indulgencia. Durante el estadio 2, la conciencia se concibe como un agente psicológicamente significativo; sin embargo, el agente de la conciencia es considerado como un tipo de fuerza adversaria externa. La afirmación autoritaria del estadio 1 se convierte en una visión del acto como comprensible en términos prácticos, lo cual se califica como estadio 2. La conciencia continúa siendo una fuerza poderosa durante la transición 2/3, pero el poder se concibe en términos de lograr un convencimiento. Así se piensa que la conciencia es algo que puede convencerlo a uno de hacer cualquier cosa y es una voz que no se puede ignorar. En el estadio 3, el poder de la conciencia se internaliza y acepta en su naturaleza y efectos. En este estadio, la conciencia también puede ser considerada en términos desfavorables y se piensa que puede llegar a constituir una excusa para la conducta antinormativa, que puede repetirse en forma frecuente si la persona que transgredió la norma no es castigada. A pesar de que en la transición 3/4 se les otorga a los dictados de la conciencia cierta validez subjetiva, el sentido en el que el acto de conciencia es "correcto" puede contraponerse a otros aspectos de la misma conducta según los cuales es incorrecto (ejemplo: "a pesar de estar moralmente en lo correcto, era legalmente incorrecto"). Típicamente, la concepción de conciencia del estadio 3, se manifiesta también en la transición 3/4, aunque a nivel práctico. La conciencia en el estadio 4, se evalúa por lo general en forma negativa ya que es considerada como una base subjetiva para la conducta y por lo tanto inadecuada, así la conciencia es solo "la moralidad de una persona y puede ser errónea desde la perspectiva de la sociedad".

Norma 6: Afiliación Familiar.

La evolución de la reflexión sociomoral en el valor normativo general de la afiliación familiar se puede describir en términos de dos tipos de justificaciones. Por una parte, la ayuda y obediencia que los niños deben a sus padres, y por otra parte, el cumplimiento de las promesas que los padres deben a sus hijos. La norma de afiliación familiar contrapone estos dos valores, analizando una situación padre-hijo donde se espera la ayuda y obediencia por parte del hijo a pesar de que el padre haya quebrantado una promesa. Las justificaciones para ayudar a los padres se pueden analizar en términos de desarrollo observando las respuestas a una pregunta en la cual se plantea que el padre necesita el dinero para pagar la comida para la familia. La justificación de esta suposición en el estadio 2 se basa en las preferencias y necesidades, por su parte el estadio 3 enfatiza la presencia de una necesidad urgente, cuya meta es provocar la comprensión; en el estadio 4 se introduce la consideración de una necesidad funcional en la que el niño debe entender que existen ciertas situaciones que tienen mayor prioridad que otras.

Por otra parte las justificaciones en relación a la importancia que tiene el que los padres cumplan sus promesas puede apelar, en diferentes niveles, a las consecuencias que tiene tanto para el niño como para la relación padre-hijo, el que los padres rompan sus promesas. En el estadio 1 se toma en cuenta fundamentalmente el afecto global negativo (el niño se pondrá triste y se sentirá mal). En la transición 1/2 esta consideración se torna condicional pues el niño puede sentirse triste y dicha tristeza puede ser causada por el quebranta-

miento de la promesa de los padres. En el estadio 2, la emoción consecuente se considera como el principio de la situación negativa y en la transición 2/3 se enfatiza una orientación hacia la relación; cuando dicha orientación logra predominar, el pensamiento se puede calificar como estadio 3. En los estadios más altos se manifiesta un interés en la confianza como una necesidad funcional, así como un interés por la clase de modelo que el padre representa; en la transición 3/4 se le da importancia a la consistencia en los patrones de educación del niño, especialmente cuando el carácter de éste aún está en formación; por lo tanto el padre debe ser un buen modelo, guía o maestro. Por último en el estadio 4 la justificación específica considera que los padres deben constituir un buen modelo de integridad.

Muchas de las distinciones de la norma de Afiliación Familiar son muy sutiles y ocurren donde una elaboración de la respuesta justificatoria permite el establecimiento de un estadio más diferenciado. Además algunas de estas distinciones llegan a ser tan sutiles que pueden confundir a los calificados.

Norma 7: Contrato.

La norma de contrato puede considerarse la más sencilla en organización y su material se obtiene a partir de dos preguntas fundamentalmente. La primera de ellas se refiere al cumplimiento de una promesa hecha a un amigo y la segunda al cumplimiento de la promesa a alguien que apenas se conoce. Casi todos los criterios de justificación esperan que el sujeto responda que se debe cumplir la pro-

mesa. El progreso en las respuestas en cuanto al cumplimiento de las promesas puede observarse desde justificaciones absolutas (estadio 1) a la orientación instrumental (estadio 2), así como a consideraciones mutuas (estadio 3) y finalmente a justificaciones de cumplimiento de promesas en términos de patrones básicos, valores y requerimientos sociales (estadio 4). Muchas de las justificaciones se enfocan en las consecuencias que se obtendrán si la promesa no se cumpliera y la conceptualización de estas consecuencias también cambia cualitativamente en cada estadio. En el primer estadio se toman en cuenta los estados afectivos y las consecuencias conductuales de la persona defraudada (ejemplo: dicha persona ya no será tu amigo o llorará). En el estadio 2 las consecuencias se tornan más condicionales y calculadas, la promesa debe cumplirse porque uno puede desear agradar a la otra persona. En el estadio 3 las consecuencias de romper la promesa se vuelven emocionalmente significativas; finalmente las consecuencias en el estadio 4 se refieren a sistemas personales o sociales: para la supervivencia de la sociedad, para afirmar la confianza en los otros y también por un auto respeto.

Norma 8: Propiedad.

La norma de Propiedad se valora en un pregunta que plantea la importancia de que los padres permitan a los niños conservar el dinero que han ahorrado, la evolución principal de esta norma es el concepto del derecho a la propiedad. En el Estadio 1 las justificaciones se plantean en términos del status que desempeñan los individuos involucrados, mientras que en el estadio 2 toma en cuenta una reciprocidad concreta, es decir, de igualdad entre

padres e hijos. Por su parte la transición 2/3 enfatiza una toma del rol más empática, adquiriendo un carácter emocional en el estadio 3. Por último, en el estadio 4, la toma del rol realiza un balance entre los derechos y las responsabilidades; así, se aclara que los padres no deben abusar de su autoridad y que el padre que lo haga no merece el respeto de sus hijos.

En esta norma también se manifiesta un interés en las consecuencias que se derivan de tomar el dinero. En los estadios más bajos las justificaciones se dan con craciones de afecto negativo que en general son vagas, en el estadio 2 la emoción implica una reciprocidad que va en desventaja para uno de los miembros. Por su parte, en la transición 2/3 se da un incipiente interés en la relación característica del estadio 3. Posteriormente el interés se centra en una posible ruptura de la relación (transición 3/4) y finalmente en la importancia de los derechos de la propiedad como la base de la sociedad en el estadio 4 (Gibbs y col., 1892)

Por último, conviene aclarar que el Cuestionario de Reflexión Sociomoral toma como base para la calificación 3 elementos fundamentales. El primero de ellos lo constituyen un conjunto de respuestas generales características de cada estadio, que se denominan montajes. Otro elemento está formado por los diferentes enfoques bajo los cuales un individuo justifica su decisión; dichos enfoques son un factor del pensamiento sociomoral reflexivo y justificatorio que forman parte de una estructura de pensamiento más amplia y a los cuales se les denomina aspectos. El tercer elemento se refiere a la aplicación específica de un aspecto en la evaluación

ción de una norma, los cuales se conocen como criterios de justificación y están integrados por dos elementos; por una parte la opinión del individuo respecto a si una determinada acción moral es o no importante así como por otra parte la justificación de su elección anterior. Estos 3 elementos se considerarán con mayor detalle en el Capítulo referente a la calificación del Cuestionario.

3.3. CALIFICACION.

Durante los últimos años Kohlberg y su grupo de investigadores se han interesado en elaborar sistemas de calificación a las respuestas a cuestionarios de desarrollo moral que sean cada vez más descriptivos de las estructuras organizadoras del razonamiento moral, para tal propósito se han basado en datos de estudios longitudinales ya que en ellos se puede observar la evolución de un sujeto a través de los diferentes estadios. Gracias a este esfuerzo fué posible la elaboración del más reciente sistema de calificación el cual es empleado en los procesos de investigación de esta tesis.

Para lograr un adecuado aprendizaje del sistema de calificación es necesario utilizar el libro de la Medición de la Reflexión Sociomoral (M.R.S.) (Gibbs y col., 1982), en el cual sus autores proponen los pasos a seguir para el auto-entrenamiento en el proceso de calificación. Asimismo recomiendan distribuir las horas de trabajo necesarias para completar este auto-entrenamiento en un periodo de tiempo de uno a dos meses. La división del tiempo durante la presente investigación fué de 20 horas semanales durante 8 semanas.

Las habilidades de entrenamiento se dividen en 3 fases: la familiarización, que consiste en la lectura de las bases teóricas del Cuestionario de Reflexión Sociomoral, así como el manejo adecuado del manual de referencia. La segunda fase, denominada evaluación por norma, requiere de la solución de ejercicios pertenecientes a las 8 normas (30 ejercicios por norma); estos ejercicios consisten de respuestas a las preguntas del cuestionario

que fueron tomadas de un banco de respuestas y que son características de la norma que se está evaluando. La tercera fase se llama evaluación de protocolos (respuestas dadas por un sujeto al CRS), en la cual es necesario calificar 13 protocolos de respuesta total cuyos ejercicios también fueron tomados de un conjunto de cuestionarios aplicados con la finalidad de valorar la confiabilidad y validez de la prueba. Las fases de evaluación por norma y evaluación de protocolo serán explicadas con detalle ya que cada una de ellas debe seguir una serie de pasos para lograr una calificación final confiable.

La fase de calificación por norma se divide en las siguientes etapas. La primera de ellas consiste en la familiarización con el material, sobre todo con los montajes correspondientes para cada una de las normas. Posteriormente y dentro de la misma fase se debe leer la primera respuesta planteada en los ejercicios de la norma con la cual se está trabajando, haciendo un intento por extraer los elementos básicos para el establecimiento de un estadio, así como encontrando los elementos incalificables. En la segunda etapa se requiere una estimación del posible estadio de desarrollo moral para la respuesta que se está evaluando, lo cual se realiza también a través de los montajes. La tercera etapa corresponde a la evaluación del estimado; esto es, la confirmación del estadio sociomoral planteado en la etapa anterior. Esta última evaluación se realiza a partir de los criterios de justificación, los cuales se encuentran organizados por aspectos y ejemplifican respuestas en las que se evalúa a la norma ya sea como importante o no importante. Aquí es necesario encontrar el

criterio de justificación que sea igual o lo más semejante posible a la respuesta que se está evaluando. La última etapa consiste en citar la calificación de la respuesta evaluada, producto de las 3 etapas anteriores. Dicha calificación consta de el número de la respuesta, seguida del número del aspecto, estableciendo dentro de un paréntesis el criterio de justificación y por último el estadio o fase de transición a la que corresponde la respuesta. Estas 4 etapas se deben seguir en cada una de las 30 respuestas que comprenden los ejercicios de la primera norma. Cada cita de calificación se rectifica haciendo uso de una clave de respuestas incluida en un apéndice del manual y que proporciona la mejor cita, así como las razones por las que ésta se considera la calificación más adecuada. Una vez que se han comprendido los criterios de calificación planteados por los autores para la primera norma se puede proceder a calificar la segunda norma siguiendo el mismo proceso que con la anterior, y así sucesivamente hasta completar las 8 normas.

Habiendo concluido la práctica de calificación por norma, se puede comenzar con la tercera fase que corresponde a la evaluación de protocolos. Para tal objetivo es necesario calificar 13 protocolos diferentes incluidos en el manual con sus respectivas claves de respuesta. También se proporciona un modelo de hoja de registro, de la cual se deben obtener 13 copias, una para cada protocolo. Las etapas que se siguen durante esta fase son muy semejantes a las de la fase de evaluación por norma y deben cumplir con los siguientes requisitos: para que una respuesta sea calificable, es necesario que constituya una justificación de valor nor-

mativo; por otra parte, ésta respuesta debe ser consistente con 3 o menos estadios adyacentes o ni veles de transición. Si la respuesta se ubica en 3 estadios adyacentes deberá considerarse el inter medio, y por último si ésta se encuentra entre dos estadios se ubicará en el más alto. En la etapa de familiarización se deben leer las respuestas que corresponden a cada norma dentro del protocolo, con el objeto de obtener una visión general del es tadio de desarrollo moral durante esta fase debe tender siempre hacia el nivel más alto y la evalua ción de este estadio estimado se realiza a través de la búsqueda de los criterios de juicio en el ni vel más alto posible. La cita de la calificación del protocolo total se debe hacer en las hojas de registro del mismo modo como se realizó en la eva luación por norma.

Una vez que se han citado las calificaciones de to das las respuestas de un protocolo, se procede a realizar el cómputo de acuerdo a las siguientes re glas. En primer lugar se debe encerrar en un círcu lo la respuesta que se ubique en el estadio más alto en cada norma; si existen varias respuestas en dicho estadio, se deberá marcar solo una de ellas. Así, el máximo número de círculos en un protocolo debe ser 8, aunque puede ser menor en ca so de que contenga normas inca lificables. En caso de que más de 5 de las 8 normas resulten inca lificables la prueba deberá anularse. En segundo lugar es necesario cerciorarse de cuales son los es tadios que se encuentran encerrados en un círculo, ya que de aquí en adelante serán los únicos que se tomarán en cuenta. Posteriormente se asignan dos puntos a cada puntaje puro y un punto a cada uno de los estadios que conforman el nivel transicional.

Conforme a los puntos asignados en el paso anterior se deben vaciar las cantidades obtenidas en el espacio correspondiente de la hoja de registro. En seguida se debe identificar el estadio modal, constituido por aquel que haya recibido más puntos, en caso de que existan dos estadios adyacentes con la mayor puntuación se designará, como modal el intermedio o fase de transición y en caso de que se trate de 3 estadios adyacentes se considerará el intermedio. Por otra parte se denomina estadio no modal a la situación en la cual los puntajes más altos no corresponden a estadios adyacentes. El siguiente paso consiste en la suma total de los puntajes; dichos puntajes deberán ser multiplicados por el estadio con el que se asocian y los resultados obtenidos de estas multiplicaciones a su vez se deberán sumar. Este último resultado deberá ser dividido entre el resultado de la suma anterior, multiplicándose posteriormente por 100 para obtener el Puntaje de Maduración de Reflexión Sociomoral, el cual fluctúa entre 100 y 400. El último índice que se obtiene de la calificación de un protocolo es el Estadio Global que representa el grado de desarrollo moral de un sujeto y que se obtiene en la siguiente tabla de acuerdo al Puntaje de Maduración de Reflexión Sociomoral:

100	-	125	=	estadio 1
125	-	149	=	transición 1/2
150	-	174	=	transición 2/1
175	-	225	=	estadio 2
226	-	249	=	transición 2/3
250	-	274	=	transición 3/2
275	-	325	=	estadio 3
326	-	349	=	transición 3/4
350	-	374	=	transición 4/3
375	-	400	=	estadio 4

En la presente investigación el auto-entrenamiento se llevó a cabo por las dos interesadas, primero de manera independiente siguiendo cada una de las etapas antes descritas y posteriormente en forma conjunta con la finalidad de unificar un criterio de calificación.

Habiendo concluido la fase de auto-entrenamiento se procedió a calificar los cuestionarios aplicados para esta investigación de acuerdo al mismo proceso y logrando también un criterio unificado.

4. LA AUTOESTIMA.

La autoestima es un tema que ha sido estudiado ampliamente por diferentes autores así como por diferentes corrientes psicológicas. Sin embargo, el concepto de autoestima es empleado de muy diversas formas e inclusive en muchas ocasiones se le denomina de diferentes maneras, tales como autoconcepto, self y autoimágen.

Con el propósito de aclarar el concepto de la autoestima en relación con otros constructos del "self" (o sí mismo) Germain en 1978 realizó una diferenciación de estos conceptos. En primer lugar consideró el self como el sí mismo real, verdadero o absoluto acerca de un individuo; es el actor, el que comprende, el agente. El self surge cuando un individuo existe como una entidad independiente de su madre, aunque éste no esté consciente de dicha situación; por lo tanto, se refiere a lo que el ser humano es, no importando si el individuo lo conoce o no.

En segundo lugar distinguió el término autoconcepto, el cual se refiere a la información que se tiene sobre el propio self. Comienza cuando un individuo toma conciencia de que es una entidad independiente, es decir, que se da cuenta de que es un actor, un conocedor, un agente. Se puede hablar de la congruencia entre el autoconcepto personal y el concepto que los demás tienen acerca de nuestro propio self. Del mismo modo, se puede hablar de autoconcepto real o - irreal dependiendo de qué tan exacta es la información que tiene un individuo de sí mismo, dicho autoconcepto puede adquirirse tanto por medio de la interacción con personas significativas para el individuo como por medio de observaciones de nuestra conducta y la conducta de los demás hacia el sujeto.

Por último, la autoestima puede ser considerada como el va-

lor que una persona adjudica a la información que posee acerca de lo que ella es, es decir, es la atribución del valor a los conocimientos relacionados con el self. En este terreno puede hablarse de autoestima positiva y negativa así como de satisfacción e insatisfacción (Germain, 1978).

Los conceptos antes mencionados son producto de estudios recientes; sin embargo, la mayoría de los autores que trabajaron previamente el tema de la autoestima aceptaron su existencia sin preocuparse por definirla claramente.

William James representa una excepción histórica ya que puede ser considerado como el primer autor que se preocupó por definir explícitamente el significado de la autoestima por medio de su conocida fórmula:

$$\text{Autoestima} = \frac{\text{Éxito}}{\text{Pretensiones}}$$

De acuerdo a esta noción, los sentimientos de valía que una persona posee se determinan por medio de la proporción de los logros reales personales y las pretensiones o expectativas que el individuo se plantea. El proceso de valoración de estos componentes da lugar a una serie de sentimientos tales como vergüenza, preocupación, orgullo y vanidad, los cuales fueron considerados como elementos importantes de la autoestima por James y algunos neofreudianos como Adler, Horney y Sullivan (Harter, 1983). Así Karen Horney en su teoría sobre la neurosis menciona que los sentimientos de autodegradación en un individuo son el origen de la ansiedad básica, la cual es combatida por el neurótico por medio de una imagen idealizada en un intento de elevar su autoestima (Horney, 1980). Sullivan también enfatizó la necesidad individual de defenderse contra la ansiedad provocada por las amenazas a la autoestima de un individuo, causadas por el rechazo o la evaluación negativa de otros. Para Adler, el sentimiento de inferioridad, resultado de deficien-

cias orgánicas y debilidad corporal, constituye la mayor amenaza a la autoestima.

Epstein (1973) consideró que las principales funciones del self eran optimizar el balance placer-dolor y mantener la autoestima; observó que durante la infancia las amenazas a los sentimientos que el niño posee de su propia persona le causan dolor emocional aunque es difícil determinar la manera en que los niños experimentan dicha situación.

4.1. EL SELF Y LA AUTOESTIMA.

Para poder comprender el concepto y desarrollo de la autoestima es necesario analizar primero el significado que se ha dado al concepto de self ya que el primer criterio de la existencia personal y de la identidad radica en el sentido del sí mismo. El término "self" el cual ya ha sido definido con anterioridad, es frecuentemente traducido al español como "sí mismo" pero en el presente trabajo se ha decidido emplear la palabra "self" para hacer referencia a dicho constructo debido a que este término es el más difundido y empleado por los diferentes autores, además de que se presta menos a posibles confusiones en el español.

Autores con diferentes orientaciones teóricas consideran que el self no es únicamente un constructo útil si no necesario para la comprensión del ser humano, así, William James en 1910 (citado por Epstein, 1973) identificó fundamentalmente 2 enfoques, uno en el que el self es considerado como conocedor y otro en el que es considerado como objeto de lo que se conoce. Para poder comprender la conducta, James no otorgó valor al self como conocedor y propuso que éste debería ser estudiado por la filosofía. El self como objeto de conocimiento fue identificado por este autor como constituido por todo aquello que el individuo percibe como perteneciente a su persona; esto incluye un self material, un self social y uno espiritual. Todos estos aspectos del self son capaces de evocar sentimientos de elevación de la autoestima y bienestar, así como disminuir la autoestima o producir frustración.

Cooley por su parte en 1902 definió este concepto como aquel que es designado en el lenguaje común por medio de los pronombres de la primera persona del singular:

yo, mi, mío y mi mismo. Además hizo notar que lo que es etiquetado por el individuo como self produce emociones más fuertes que aquello que se etiqueta como algo impersonal. Cooley introdujo el concepto de "self en espejo" el cual se refiere a un individuo percibiéndose a sí mismo en la forma como otros lo perciben.

George Mead (1934) hizo notar que el concepto del self se desarrolla en la interacción social, como consecuencia del interés del individuo en la manera en que otros reaccionan hacia él; la persona adquiere una fuente de regulación interna que sirve como guía y estabiliza su conducta en ausencia de presiones externas. Según Mead, existen tantos "selves" como roles sociales (Epstein, 1973).

En 1945, Lecky identificó el concepto de self como el núcleo de la personalidad, definiendo a la personalidad como una organización de valores congruentes entre sí. El self como núcleo de la personalidad juega un papel clave al determinar qué conceptos son aceptables para ser asimilados dentro de la organización completa de la personalidad.

Los puntos de vista de Snygg y Combs (1949) son similares a los de Lecky ya que ellos definieron el self como aquellas partes del campo fenomenológico que el individuo ha diferenciado como características definitivas y generalmente estables de él mismo (Epstein, 1973).

Por otro lado, Hilgard (1949) mencionó 3 tipos de evidencias que apoyan el concepto del self inferido. Estos son: continuidad de patrones motivacionales, patrón genotípico de motivos y la naturaleza interpersonal de las motivaciones humanas más importantes.

Carl Rogers (1983) postuló que el concepto de self incluye sólo aquellas características del individuo de las cuales se tiene conciencia y sobre las que la persona piensa que ejerce el control. El punto de vista de Rogers tiene mucho en común con el Lecky, Snygg y Combs.

Sarbin (1952) hizo notar que la conducta se encuentra organizada en estructuras cognoscitivas, una de las cuales es el self y que está organizada en forma de jerarquía, al igual que el resto de las estructuras. Entre las subestructuras del self se encuentran el self somático y el social (Epstein, 1973).

Para Sullivan (1953) así como para Cooley y Mead, el self proviene de la interacción social. Sin embargo, Sullivan enfatizó la interacción del niño con otras personas significativas, particularmente la figura materna, más que con la sociedad en general. Identificó el sistema del self como una organización de experiencia educativa creada y la necesidad de evitar o minimizar incidentes productores de ansiedad. Es evidente que para Sullivan la necesidad de evitar los afectos displacenteros es la principal función del sistema del self.

Por último, Gordon Allport (1966) acuñó una nueva palabra, el "proprium", la cual definió como todas las regiones de nuestra vida que vemos como peculiarmente nuestras. Es de decir, que el proprioium consiste de aquellos aspectos que el individuo considera de central importancia y que contribuyen a un sentido de unidad interna. El proprioium está formado por los siguientes 8 atributos.

- a) Conciencia del self corporal.
- b) Un sentido de continuidad a través del tiempo.
- c) Necesidad de autoestima.
- d) Extensión del yo o ego, la identificación del self más allá de los límites corporales.

- e) Procesos racionales o la síntesis de necesidades internas con realidad externa.
- f) Autoimagen, o la percepción y evaluación de la persona sobre sí misma como objeto de conocimiento.
- g) El self como conocedor o como agente ejecutante.
- h) La motivación para incrementar la tensión, en lugar de disminuirla y para expandir la conciencia y buscar objetivos.

Después de haber revisado diferentes enfoques sobre la naturaleza del concepto del self se pueden resumir una serie de características que diferentes autores le han atribuido a este concepto. En primer lugar es un subsistema con consistencia interna, conceptos jerárquicamente organizados y contenidos dentro de un sistema conceptual más amplio. Además contiene diferentes selves, tal como un self corporal, un self espiritual y un self social. Por otra parte es una organización dinámica que cambia a través de la experiencia, particularmente a través de la interacción social con personas significativas. También se considera que es esencial para el funcionamiento del individuo el hecho de que la organización del concepto del self se mantenga ya que cuando dicha organización se ve amenazada el individuo experimenta ansiedad. Asimismo existe una necesidad básica hacia la autoestima, la cual se relaciona con todos los aspectos del sistema del self. Por último, el concepto del self tiene por lo menos dos funciones básicas: en primer lugar, organiza los datos de la experiencia, particularmente de aquella que involucra interacción social en secuencias predecibles de acción y reacción; en segundo lugar, el concepto del self facilita los intentos de satisfacer necesidades además de evadir la desaprobarción y la ansiedad (Epstein, 1973).

4.2. DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA.

Una vez que se han dado diferentes conceptos del self y partiendo de la base de que dicho constructo constituye el fundamento a partir del cual se desarrollarán el autoconcepto y la autoestima, a continuación se describirá el desarrollo de estos tres constructos, a partir del nacimiento del niño.

A la fecha se desconoce cuál es la experiencia consciente del lactante. Sin embargo, se sabe que el niño al comienzo de su vida no tiene conciencia de su self debido a que es incapaz de separar su persona del resto del mundo. La conciencia del self es una adquisición que se realiza gradualmente durante los primeros 5 ó 6 años de vida, observándose que dicha adquisición avanza más rápidamente a partir del inicio del lenguaje en el segundo año.

Como ya se ha mencionado, el estadio comprendido desde el nacimiento hasta los 24 meses aproximadamente se denomina sensoriomotriz debido a que el niño se relaciona con su medio ambiente principalmente en forma motriz y a través de sus órganos sensoriales. Sin embargo, durante los primeros meses de su vida el niño es incapaz de diferenciar entre sí mismo y el ambiente debido a lo cual se encuentra en un estado que Piaget denomina el "absoluto indiferenciado".

En los meses quinto y sexto, el bebé examina y manipula su cuerpo, comienza a introducir objetos en su boca y, si en alguno de estos movimientos se lastima, no se da cuenta de que él se ha hecho daño a sí mismo. Aproximadamente a los 8 meses comienza a observar su imagen en el espejo, aunque logra reconocer la imagen de sus padres antes que la propia. A los 10 meses trata de

alcanzar su imágen en el espejo y jugar con ella, pero no sabe todavía que es la imágen de él mismo. Comienza a desarrollarse durante todo éste período una vaga distinción entre sí mismo y el exterior. Cuando el niño es capaz de reconocer las figuras familiares, manifiesta ansiedad ante la presencia de extraños y el sentido que posee ahora de la identidad de los demás precede al sentido de su propia identidad.

El niño debe darse cuenta de que existe como un agente activo y casual, como una fuente controladora de acciones y separada de otras personas y objetos en el mundo; al respecto Lewis y Brooks-Gunn (1979) opinan que los espejos u objetos con superficies que reflejan la luz aportan información muy valiosa ya que en el espejo, los actos se reproducen en forma simultánea e idéntica. Esta situación facilita el surgimiento de la comprensión del sí mismo como un agente independiente responsable del acto observado, así el niño aprende que el reflejo no es el de otra persona sino el de sí mismo.

Es necesario enfatizar que la mayor parte de las investigaciones que han estudiado el surgimiento del sí mismo se centran principalmente en el reconocimiento visual del mismo. Además el mayor interés ha sido el análisis de la habilidad que va adquiriendo el niño para reconocer sus propios rasgos faciales ya que al parecer a lo largo de la historia de la civilización la cara ha sido la representación principal del sí mismo. El autorreconocimiento en los primates se ha investigado principalmente examinando las reacciones de los chimpancés hacia los espejos. Así Gallup encontró que tan sólo 3 días después de tener una experiencia constante con los espejos, los chimpancés muestran conductas autodirigidas tales como examinar diferentes partes de su propio cuerpo, este mismo autor en colaboración con

Mc Clure en 1971 encontró que la interacción social es una condición necesaria para el desarrollo del autorreconocimiento, sin embargo se desconoce la manera en que la experiencia social facilita el reconocimiento de los rasgos faciales, aunque se piensa que el sujeto socialmente aislado no ha tenido la oportunidad de desarrollar el esquema general de la cara de un chimpancé con la cual podría comparar y contrastar los rasgos de su propia cara frente al espejo.

Dixon identificó 4 etapas para el desarrollo del autorreconocimiento. En la primera el niño disfruta observando los movimientos de su madre; la segunda etapa se da entre los 5 y 6 meses en la cual el niño responde a su imagen como si fuera un compañero de juego; la tercera etapa ocurre entre los 6 y 12 meses y se caracteriza por un interés en la imagen de las acciones ejecutadas. Finalmente en la cuarta etapa el niño manifiesta vergüenza o miedo frente al espejo (Harter, 1983).

A partir del logro del autorreconocimiento, el niño desarrolla un sentido del sí mismo corporal el cual se basa en sensaciones orgánicas repetidas y por las frustraciones procedentes del exterior, tales como el no poder alimentarse siempre que lo desea y el golpearse con algún objeto ya que esto le muestra las limitaciones de su cuerpo; sin embargo, es importante mencionar que el sentido del sí mismo no depende únicamente del sí mismo corporal. (Allport, 1966).

Un factor que influye decisivamente en el desarrollo del sentido del sí mismo es la aparición del lenguaje así como la adjudicación de un nombre con el cual aprende a identificarse. Además se ha encontrado una estrecha relación entre el nombre de una persona y la autoestima, observándose que las personas a quienes no les

agradaba su nombre de pila poseían una baja autoestima; a pesar de que el nombre es solamente un símbolo, se encuentra estrechamente ligado a la autoestima y al sentido de la identidad del sí mismo (Allport, 1966). Alrededor de los dos años de edad el niño ha adquirido parcialmente su sentido de sí mismo pero, este puede con facilidad perderse temporalmente durante el juego; ya que en su fantasía puede llegar a creer que se convierte en otra persona u objeto. Antes de los 2 años el niño mantiene una relación normal de acercamiento con su ambiente, lo que se podría denominar el impulso exploratorio. Sin embargo, el sentido del sí mismo aparece cuando este impulso exploratorio es obstaculizado; cuando ésto sucede el niño se siente herido en su naciente autoestima. El yo se siente disminuido, generando humillación y enojo y es entonces cuando el niño se percibe como sí mismo.

El desarrollo del autoconcepto alcanza un estadio crítico alrededor de la edad de dos años y una de sus características principales es el oposicionismo. En esta edad, el niño considera casi cualquier propuesta del adulto como una amenaza potencial a su integridad por lo que se forma en el niño el hábito generalizado de responder "no", hasta cuando piensa en realidad "sí", por medio de esta negación constante el niño cree proteger su incipiente autoestima. Es así como la autoestima comienza a ocupar un lugar central en la vida emocional de un individuo; inclusive, algunos psicólogos modernos afirman que en todos los actos del ser humano el principal objetivo consiste en mantener el nivel de autoestima tan elevado como sea posible.

Los procesos antes descritos prosiguen durante los años preescolares y aún después de este período. En la edad preescolar, la evolución del sí mismo, autoconcepto y

autoestima distan mucho de ser completos. Aproximadamente a los cinco años de edad el sentido del sí mismo corporal se acentúa y el niño manifiesta una gran ansiedad ante cualquier amenaza de daño corporal. También durante el período preescolar aparecen otros dos aspectos importantes del sí mismo, uno de ellos es la extensión del sí mismo que surge con el sentido de posesión del niño. Como cuando el niño dice "esta pelota es mía, mi casa", etc. El segundo aspecto que puede considerarse como un precursor importante de la autoestima es la autoimagen; de los 4 a los 6 años el niño comienza a darse cuenta que sus padres quieren que él sea "bueno" y que a veces es "malo". Mediante el proceso de interacción llega a conocer lo que sus padres esperan de él y compara esto con la conducta que en realidad muestra; aunque aún no tiene una conciencia claramente desarrollada ni una imagen de cómo le gustaría ser en la vida adulta, durante esta etapa se construyen los fundamentos de sus intenciones, objetivos, sentido de responsabilidad moral y conocimiento de sí mismo que desempeñarán un papel predominante en su personalidad. Durante los años escolares (6-12 años aprox.) el sentido de identidad, la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima se ven muy influidos por el ingreso del niño a la escuela, ya que sus compañeros de clase son francos y crueles en lo que respecta a las debilidades o particularidades del niño. En ocasiones le atribuyen apodosos ridiculizadores que pueden herir el amor propio del niño pero que contribuyen a establecer su identidad y a reafirmar su autoestima. A partir de esta interacción con sus compañeros, el niño aprende a comportarse de diferente manera en 2 mundos distintos, el mundo de sus compañeros y el mundo de su hogar debido a que cada uno de ellos exige que se comporte de diferente manera.

Los niños durante este período se tornan moralistas y legalistas pues a menudo quieren que las reglas del juego se cumplan rígidamente; consideran muy importantes las reglas de los padres, pero se siente más obligado hacia las reglas del grupo infantil. A ésta edad el niño aún no siente confianza en sí mismo como agente moral independiente y su sentido del sí mismo únicamente estará seguro si se adapta a las reglas exteriores, es decir, se hace extensivo al grupo de compañeros. De este modo, forma una imagen de sí mismo en la que se siente seguro porque se conforma a las normas del grupo.

Otra función del sí mismo se refiere a éste como solucionador racional esto es, que le permite resolver problemas del exterior en ocasiones por medio de la invención de excusas y pretextos que eviten un daño a su autoestima.

Erikson afirma que una de las principales características de la adolescencia es la búsqueda de la identidad de sí mismo donde el individuo se cuestiona quién es realmente. La imagen del adolescente es dependiente de las demás personas ya que por un lado busca la popularidad y teme el aislamiento; raras veces se atreve a oponerse a las costumbres que rigen entre los muchachos de su edad ya que la imagen de sí mismo y su sentido de identidad no son suficientemente firmes para resistir este esfuerzo. Por su parte, el adolescente que se retrasa en su madurez física siente que disminuye su autoestima al compararse con los otros muchachos de su edad y su tendencia a la rebeldía tiene una importante relación con su búsqueda de la identidad. Esta es la última etapa de su lucha para la autonomía y su actitud de separación con respecto a sus padres total o parcialmente puede constituir una fase necesaria,

aunque cruel en este proceso. La búsqueda de la identidad se revela en la forma con que el adolescente ensaya diversas caracterizaciones, adoptando diferentes maneras de hablar, diferentes formas de vestirse o peinarse o imitando a diferentes personas. Debido a que los padres del adolescente se burlan de estas caracterizaciones él prefiere ensayarlas ante los compañeros de su edad, especialmente del sexo opuesto, de este modo, el enamoramiento se convierte en una manera de poner a prueba su imagen de sí mismo.

El núcleo del problema de la identidad en el adolescente es la selección de una ocupación, al respecto, es frecuente que los objetivos del adolescente sean demasiado altos, situación que a menudo termina en frustración. La meta del adulto entonces será situar sus aspiraciones al nivel de la realidad, pero contando siempre con un objetivo definido ya que a pesar de que de niño ha sido capaz de formular planes no ha realizado un esfuerzo integrado por alcanzar sus objetivos.

Tanto el autoconcepto como la autoestima forman parte de un constructo más amplio que es el self y, este a su vez constituye el núcleo de la vida emocional del individuo. Cada una de las funciones descritas anteriormente, desempeñan un papel central en el curso de la personalidad ya sea en forma consciente o inconsciente (Allport, 1966).

Otro factor que se ha relacionado con la autoestima es el logro académico. Al respecto Wylie ha revisado numerosos estudios en los cuales los puntajes obtenidos en pruebas de logro académico han sido relacionados con la autoestima en niños; este autor concluye que es difícil interpretar los diferentes hallazgos encontrados en la literatura ya que en muchas ocasiones han si

do provocados por factores no intelectuales. Purkey (1970) concluyó que la elevación de la autoestima representa una influencia básica para mejorar la ejecución académica. Calsyn y Kenny (1977) buscaron la relación entre autoestima y logro académico realizando un estudio experimental en el cual encontraron que el logro académico es la causa o factor predominante en el autoconcepto de habilidad. Por otra parte, Bachman y O' Malley (1977) en un estudio longitudinal examinaron la relación entre la autoestima de varones en la escuela preparatoria y su autoestima medida después de haber concluido dichos estudios, no encontrando ninguna evidencia de que la autoestima durante la escuela preparatoria tuviera alguna relación causal con el éxito educativo o profesional posterior. Otro estudio reciente es el de Shiffler y Col. (1976) los cuales al no poder encontrar una relación causal entre la autoestima y el logro académico, concluyeron que no existe evidencia para apoyar el desarrollo de programas diseñados para elevar el logro académico por medio de la manipulación o elevación de la autoestima.

Silverman (1964) encontró que los niños con autoestima alta asumen mayor responsabilidad personal - cuando obtienen resultados exitosos que cuando éstos representaban fracaso; al examinar los puntajes de responsabilidad total encontraron que los niños con alta autoestima eran más internos que los que tenían baja autoestima. Por otro lado, desde la perspectiva del aprendizaje

je social, Bandura enfatiza que entre las diferentes facetas del autoconocimiento, tal vez ninguna ocupa ma yor centralidad en la vida diaria de las personas que el concepto de su eficacia personal. Al definir la autoeficacia, Bandura distingue dos aspectos, por una parte los resultados de las expectativas y por la otra las expectativas de eficacia. El resultado de una expectativa es la estimación de una persona de que una determinada conducta lo llevará a ciertos resultados, mientras que las expectativas de eficacia se refieren a la convicción de que una persona puede ejecutar exitosamente la conducta requerida para producir un resul tado. Para Bandura la autoeficacia se encuentra principalmente relacionada con los juicios acerca de qué tan bien se puede ejecutar una acción en una situación específica del futuro, mientras que el "locus of control" se refiere principalmente a una atribución más ge neralizada del control que una persona tiene sobre los resultados en el pasado, presente o futuro. Este autor identificó cuatro fuentes de información sobre la eficacia: retroalimentación sobre la habilidad de ejecución, experiencia vicaria (observación de la habilidad de otros para ejecutar una acción en forma competente), persuasión verbal realizada por otros y, emociones involucradas (Harter, 1983).

Coopersmith trató de estudiar los antecedentes de la autoestima tal como los define su Inventario de la Autoestima, se enfocó en la aceptación del niño y el trato que recibe de los demás, examinando las actitudes parentales así como las técnicas de crianza. Dentro de los resultados obtenidos por este autor se observa que los padres de niños con alta autoestima mostraban con mayor frecuencia las siguientes actitudes y prácticas conductuales: por una parte eran aceptantes, afectuosos, consideraban importantes los problemas de sus hijos, y

mostraban genuino interés en ellos; también eran estrictos ya que pedían que las reglas fueran observadas en forma cuidadosa y consistente y alentaban a sus hijos a observar ciertos patrones de conducta que consideraban adecuados. Por otra parte, preferían tipos de disciplina no coercitiva, por último, eran democráticos pues tomaban en cuenta las opiniones de sus hijos en la toma de decisiones. La mayoría de los teóricos opinan que la aceptación es un prerequisite esencial para lograr una autoestima positiva. Por otro lado, existen pocos datos que apoyen el hecho de que el orden de nacimiento o la ausencia del padre afecten la autoestima en forma significativa.

Hales ha encontrado que en los niños, la autoestima aumenta cuando tienen padres que demuestran una actitud cálida y aceptante, fomentan la independencia, se apegan en forma firme a las reglas y solicitan a sus hijos que asuman cierta responsabilidad en el hogar. Sin embargo, Hales reporta que al parecer, la autoestima de los niños se encuentra más fuertemente relacionada con la aprobación de los compañeros (Mussen y col. 1971).

Se ha observado que las diferentes facetas en las respuestas parentales pueden afectar en forma diferenciada las cuatro dimensiones de la autoestima que se han identificado como competencia, control, valor moral y valoración de la aceptación. Hales reporta que es posible experimentar orgullo y satisfacción moral a través del logro del autocontrol y resistencia la tentación cuando las presiones recibidas son intensas.

Existen algunos otros factores que contribuyen a la formación de la autoestima como son la identificación, la tipificación sexual, el aprendizaje, la ansiedad,

el desarrollo físico y patrones de interacción con los compañeros; cada uno de los cuales será explicado brevemente a continuación.

Con respecto a la identificación, este concepto se deriva de la teoría psicoanalítica y fue introducido por Sigmund Freud; dicho concepto designa al proceso por el cual el niño considera que es semejante a otra persona (modelo), es decir que comparte algunos de sus atributos de tal manera que actúa como si fuera el modelo y como si tuviera los mismos pensamientos, sentimientos y características. En el caso de un niño pequeño, el modelo lo constituye casi siempre uno de los padres; la identificación con el padre o la madre puede constituir una fuente muy importante de seguridad, ya que a través de ella, el niño comienza a creer que se ha apropiado de las características del modelo. Es así como por medio del proceso de identificación, el niño comienza a formarse una idea de lo que él cree que es, a través de los atributos o cualidades que poseen los padres y que el niño cree poseer a su vez. En esta forma, el niño o niña identificados con un modelo inadecuado, como puede ser un padre psicótico, quizás se sientan ansiosos o inseguros al creer que los atributos indeseables del modelo les pertenecen también.

Todas las culturas definen determinadas tareas, actividades y características de la personalidad como propias de hombres y otras como propias de mujeres, a lo que se le ha denominado tipificación sexual; sin embargo las definiciones de lo que es una conducta propia de un sexo difieren según las distintas culturas. En la mayoría de las culturas, la agresión, la confianza en sí mismo, y la independencia se consideran atributos masculinos mientras que el gusto por la crianza,

la obediencia y el sentido de responsabilidad social son consideradas cualidades femeninas. En esta forma puede observarse como la cultura ejerce una decisiva influencia en el desarrollo de la autoestima, ya que el niño de acuerdo a lo que observe en sus padres y en la sociedad en la que se desenvuelve, atribuirá determinados valores a las diferentes actividades y tareas, basándose desde luego, en si estas corresponden o no a lo que la cultura considera adecuado para su sexo; así el hecho de que una niña desee aprender a realizar las actividades que realiza su madre, no solo por imitarla sino también porque ha observado que dichas actividades son propias de las mujeres, contribuye a la elevación de su autoestima no sólo por la satisfacción que le brinda la habilidad adquirida, sino porque se encuentra realizando las conductas que la sociedad espera de las personas de su sexo.

Cabe mencionar que el aprendizaje juega un papel muy importante en la tipificación sexual, así como en el desarrollo de la autoestima, ya que los padres estimulan la conducta tipificada sexualmente de manera directa al reforzar respuestas adecuadas al sexo del niño, al mismo tiempo, desalentar las conductas que no se consideran propias del sexo del niño. Estas presiones por parte de los padres comienzan durante la infancia ya que la mayoría de ellos tienden por ejemplo a vestir a sus hijos e hijas de manera diferente, así como a proporcionarles diferentes clases de juguetes. En base a lo anterior se observa que cuando un niño cumple con las expectativas que la sociedad ha depositado en los miembros de su sexo, es objeto de estímulo y aprobación por parte de quienes lo rodean y, a su vez, dicho reforzamiento lo alentará a continuar la práctica de las tareas aceptadas; por otro lado, cuando el niño lleva a cabo actividades desaprobadadas, el rechazo

y castigo de sus padres disminuirán su autoestima. Según Kohlberg y otros psicólogos cognoscitivistas del desarrollo, el factor primordial en la tipificación sexual es el conocimiento que tiene el niño de la categoría conceptual, niño o niña a la que pertenece, la cual contribuye a la formación de su autoestima. Esta categorización de sí mismo comienza tempranamente al recibir las etiquetas verbales correspondientes, y dicha categoría se convierte en el organizador y determinante principal de las actividades, valores, actitudes, motivos y formas de pensar de la persona.

De acuerdo con algunas investigaciones, la ansiedad intensa o excesiva puede tener sus raíces en una socialización punitiva o restrictiva ya que los niños sienten que son incapaces de realizar las mismas cosas que los demás. Esto incluye los esfuerzos que realizan algunos padres por imponer normas de conducta demasiado exigentes; las evaluaciones negativas de la conducta así como el trato inconsecuente del niño, con cambios frecuentes en el estado de ánimo y en las reacciones de los padres provoca que los hijos no puedan distinguir con claridad que acciones son aceptables y cuales inaceptables para sus padres. Así los niños comienzan a desconfiar de sus propios impulsos y pueden volverse ansiosos e inseguros acerca de sus padres como fuentes de amor y de seguridad. Podría decirse que el niño cuyos esfuerzos por llegar a dominar alguna actividad ha sido constantemente ridiculizado o ha sido criticado por su ineptitud, se siente ansioso e inseguro cuando se enfrenta a situaciones nuevas o desafiantes y se sentirá inclinado a huir de las mismas. Cuando un niño ha estado sujeto a una serie de injusticias, rechazos, ha sido sometido a una dura disciplina, arbitraria o inconsistente y no ha desarrollado fuertes controles internos en su superyó, puede convertirse en una persona

rebelde, incontrolable y carente en general de disposición para acatar las pautas sociales propias del grupo de su misma edad. (Mussen y col., 1971).

Al parecer, la imagen corporal que poseen los adolescentes, es producto de experiencias reales y fantaseosas que provienen en parte de su propio desarrollo físico, del énfasis que los compañeros hacen en torno a los atributos físicos y del hecho de darse cuenta cada vez más de las expectativas culturales en relación al desarrollo físico esperado. El adolescente infiere un concepto de su propia importancia y de su status ante los demás a partir de las expectativas de los otros y de la valoración que éstos hacen hacia su conducta. En dicho proceso, intervienen factores tales como sus relaciones con los demás, la asimilación de los nuevos roles, el concepto de su capacidad para ejecutar metas, su autoestima, y sus sentimientos de seguridad y frustración. Así, si una familia sobrevalora un cuerpo hermoso y los músculos desarrollados, al adolescente tal vez se le dificulte aceptar cualquier desviación en la configuración ideal del cuerpo; de igual manera, si los padres hacen observaciones despectivas acerca de ciertas características físicas como la talla corta o la falta de musculatura de un hijo, así como el retraso de menarquia, los pechos pequeños o el peso excesivo de una hija, pueden fomentar una pobre autoestima en sus hijos. Además, los medios masivos de difusión tales como las revistas, anuncios, películas y la televisión, contribuyen a aumentar la ansiedad de aquellos adolescentes cuya apariencia se aleja de estos ideales culturales. Por otro lado, se ha observado que la imagen corporal posee una mayor importancia para la mujer que para el hombre adolescentes. Lo anterior se debe a que la sociedad otorga mayor importancia al físico femenino que al masculino, además de que las mujeres

presentan mayor inclinación a cultivar su apariencia física, del mismo modo la sociedad espera que la mujer haga resaltar más su atractivo físico, mientras que los hombres sienten menos presión al respecto (Mussen y col., 1971).

Las experiencias de aprendizaje por las que pasa el adolescente con sus compañeros le sirven como primer paso para independizarse de los adultos, ya que el adolescente puede observar la manera en que sus amigos responden a las demandas de sus padres. Además, examina el status y el sistema de retribución de la subcultura que forma con sus compañeros y así lograr determinar hasta que punto desea apoyar esos valores y relaciones. Por otro lado, el grupo de amigos le permite asumir cierta variedad de roles, como por ejemplo, ser líder o seguidor. Con el paso del tiempo, las experiencias satisfactorias vividas con los compañeros contribuyen al desarrollo de una autoidentidad y autoestima firmes, mientras que las experiencias insatisfactorias pueden provocar que la crisis de identidad propia de la adolescencia se acentúe.

Como conclusión puede decirse que la valoración que el niño realiza de sí mismo es en gran medida producto de su experiencia en el hogar, así como de la identificación con sus padres y aprendizaje de su medio ambiente. En igual forma, la autoestima es de primordial importancia para un buen ajuste psicológico, para un funcionamiento eficaz tanto en niños como en adultos y en general para el logro de la felicidad personal.

5. RELACION ENTRE EL DESARROLLO MORAL Y LA AUTOESTIMA.

Tanto el desarrollo moral como la autoestima han sido objeto del interés de numerosos autores pero hasta la fecha, ambos han sido estudiados siempre por separado probablemente debido a que se trata por un lado, de un constructo cognoscitivo (juicio moral) y, por el otro, de una variable afectiva (autoestima). Sin embargo, es necesario recordar que ambos, junto con muchos otros factores, forman parte de lo que ha de constituir la personalidad del ser humano adulto. Actualmente existen datos que apoyan la hipótesis de que el juicio moral y la autoestima pueden guardar una estrecha relación entre sí, algunos de los cuales se exponen a continuación.

En general, puede decirse que cuando un individuo se comporta de acuerdo a lo que considera moralmente correcto, podrá sentirse conforme consigo mismo pues estará libre de las sanciones de la conciencia pero cuando siente que de algún modo ha violado las normas sociales o bien sus propias normas personales, el sujeto se sentirá intranquilo y probablemente culpable. En este momento, la persona cuenta con 2 alternativas: justificar la situación por medio de una racionalización o bien tratar de reparar lo que a su juicio constituyó la conducta incorrecta. Lo anterior es importante debido a que, con excepción de las personalidades psicopáticas, todos los individuos cuentan con una conciencia moral que les indica por medio de culpa o remordimiento cuando han quebrantado alguna norma.

Como ya ha sido mencionado en capítulos previos, el juicio moral se forma en el niño a partir de las restricciones y prohibiciones que recibe de sus padres, a las cuales obedece debido a las consecuencias positivas o negativas que se siguen. Conforme el niño crece, estos man-

datos son interiorizados en forma gradual, hasta llegar un momento en el que ya no requiere de la presencia física de la autoridad o de la recompensa para obedecer las normas. Aproximadamente a la edad de seis años la moralidad basada en los mandatos de los adultos se fija firmemente y el niño se convierte en lo que Piaget denominó "realista moral". Así, la valoración de los actos en esta edad se realiza en términos de la observación o infracción de las reglas observándose que la ruptura de una norma causa ansiedad y sentimiento de culpa aunque no exista la amenaza de un castigo exterior inmediato. Además, el incumplimiento de las normas también puede dar como resultado que el niño realice una autoevaluación negativa, lo cual significa que su autoestima se verá disminuida (Mussen y col. 1979).

Durante la adolescencia el joven se enfrenta a una crisis ya que comienza a rechazar la mayoría de las prohibiciones parentales por considerarlas irracionales y lo cual lo lleva a realizar una valoración de las normas establecidas. Sin embargo, no deja de manifestar culpa y remordimiento por la ruptura de las normas. Aproximadamente a los 14 años se plantean problemas de disciplina en su casa y en la escuela debido a que el adolescente trasgrede algunas normas. A esta edad el joven aún requiere de la gafa de los padres que le muestren "lo que es correcto", aunque él continúa presentando actitud de rebeldía.

Gradualmente, al desarrollarse la autoimagen y formarse en el joven un ideal hacia el cual desea orientar su conducta, las consecuencias negativas del juicio moral basadas en las prohibiciones externas se sustituyen por un juicio moral completamente diferente, caracterizado por la conciencia del deber. Así, este segundo tipo de juicio moral ya no se fundamenta en el miedo al castigo, sino que forma parte de la manera de actuar que el adoles-

cente ha elegido. De esta manera, el núcleo del juicio moral se va desplazando gradualmente de los hábitos específicos de obediencia del exterior al "self" del individuo y así podemos observar que en la adultez el sentimiento de lo que es moralmente correcto está menos ligado al miedo al castigo proveniente del exterior (heteronomía moral, según Piaget) y más al de un sentimiento del deber interiorizado (autonomía moral). Puede decirse que en la edad adulta persisten muchos sentimientos de obligación, pero estos nacen del conocimiento racional de las consecuencias. El juicio moral maduro está constituido fundamentalmente por el sentido del deber, por el deseo de mantener la autoimagen y la autoestima en un nivel aceptable y de continuar los lineamientos de conducta elegidos por uno mismo; es decir, el sujeto pretende edificar un estilo de ser propio y no destruirlo. Así, el núcleo del juicio moral se ha desplazado del grupo y de los padres a la guía interna del propio individuo (Grinder, 1976).

Una persona madura tiene definido de manera más o menos clara el concepto de sí mismo, de tal forma que mientras el individuo se mantenga apegado a los aspectos positivos de su autoimagen podrá conservar su autoestima en un nivel elevado. Este tipo de persona considera que su deber es comportarse en forma cada vez más parecida a sus ideales personales pero también tomando en cuenta los derechos de los otros y las exigencias de la sociedad, lo cual puede observarse en el tipo de juicio moral que realiza. La persona que se encuentra en el nivel de autonomía moral no se preocupa tanto por las reglas específicas ni manifiesta gran ansiedad por las pequeñas faltas cometidas; no confunde las costumbres culturales con la personalidad moral básica, aunque sí es capaz de aceptar de su medio cultural aquellos modelos que van de acuerdo a sus ideales.

Las razones antes expuestas constituyen un punto de vista importante que permite suponer una relación entre el juicio moral y la autoestima. Sin embargo, existen otros aspectos comunes, los cuales serán expuestos a continuación.

En primer lugar se encuentra la relación existente entre la baja autoestima y la conciencia moral, lo cual puede observarse en la experiencia de fracaso de un individuo cuando no alcanza el propósito o meta que se había fijado. En tal caso, el individuo puede optar por una de dos alternativas: incrementar sus esfuerzos para lograr la meta o bien descartar el objetivo y abandonar la tarea. Sin embargo, cuando la experiencia de fracaso se repite con frecuencia, ésta puede afectar la autoestima del individuo, observándose cuatro tipos de baja autoestima: la física, social, intelectual y moral (ésta última nace de un sentimiento de escaso valor personal y de culpabilidad).

Es frecuente que durante la adolescencia los jóvenes manifiesten rasgos indicativos de una baja autoestima, principalmente de tipo físico debida ya sea a una talla baja, sobrepeso o desventajas físicas en general con respecto a sus compañeros (Allport, 1966). Cuando las desventajas y los fracasos se repiten con frecuencia pueden conducir a la formación de sentimientos generales de autoestima devaluada que, con el tiempo, pueden pasar a convertirse en rasgos permanentes de la personalidad, lo cual se reflejará en las decisiones y acciones morales del individuo.

Como ya se mencionó anteriormente, el desarrollo moral y la autoestima son dos variables que hasta la fecha han sido estudiadas por separado, o bien los diferentes autores se han enfocado a investigar la relación existente

co dibujos de rostros humanos, el que exprese más adecuadamente lo que la lámina expresa. Dichos dibujos de rostros humanos varían desde un rostro "muy triste" hasta uno "muy feliz".

En el mismo experimento el juicio moral fué medido por medio del "Moral Judgment Test" el cual consiste de una serie de dilemas morales a los cuales el niño debe responder. Dicha prueba está basada en los dilemas originales empleados por Piaget. En esta investigación, Benninga encontró que todos los factores de juicio moral se correlacionaron significativamente con, por lo menos un factor del autoconcepto a un nivel de .05.

En el segundo experimento, que fué realizado con el objeto de probar las implicaciones del primero se les dió a los padres de los niños que habían obtenido puntajes inferiores a la media en la prueba de autoconcepto, un entrenamiento de ocho semanas para ayudarlos a emplear prácticas de crianza democrática con sus hijos. Después se aplicó un posttest, tanto de la prueba de autoconcepto como la de juicio moral y los resultados se compararon con un grupo control, no encontrando diferencias significativas en el autoconcepto de ambos grupos.

Benninga considera importante, por un lado, la idea de Piaget relativa al papel que desempeñan los padres y otras personas significativas en el desarrollo del juicio moral y, por otro lado, el que la autoestima se adquiere a través de las experiencias diarias con uno mismo, con otras personas y con las realidades del mundo externo. De acuerdo a estas dos observaciones se puede suponer que experiencias semejantes, es decir, las relaciones con los padres, los métodos de disciplina y las interacciones con el mundo externo, entre otras, podrían influir en el desarrollo de ambos aspectos de la persona

lidad y por consiguiente se podría suponer que dichos aspectos guardan una relación entre sí.

Si tomamos en cuenta que tanto la autoestima como el juicio moral se pueden ver influidos por los mismos factores durante el proceso de su desarrollo y que además, ambos procesos se van desarrollando paralelamente en la vida del niño, parece lógico postular que exista una relación entre el nivel de desarrollo moral y el grado de autoestima en adolescentes. Además, debido a que prácticamente no existen evidencias de que estas dos variables hayan sido estudiadas con anterioridad, los autores consideran que el presente estudio puede constituir una aportación para el área de las teorías del desarrollo psicológico.

6. METODO.

El presente es un estudio en el que se tiene por objeto investigar si existe una relación entre el nivel de desarrollo moral y la autoestima en un grupo de adolescentes, debido a que, como se ha mencionado anteriormente, tanto el juicio moral como la autoestima comienzan su desarrollo en etapas tempranas de la vida y ambos pueden verse influidos por los mismos factores, tales como el grado y características de la estimulación ambiental recibida, el tipo de relaciones afectivas que se tiene con los padres, los métodos de disciplina empleados por éstos, etc. Así mismo, se ha observado que durante la etapa de la adolescencia los jóvenes presentan con cierta frecuencia rasgos sugerentes de una baja autoestima, principalmente devida a las percepciones subjetivas que éstos tienen con respecto a su valía personal en general y de las diferencias o desventajas de tipo físico o psicológico que presentan con respecto a sus compañeros (Allport, 1966). Dichas desventajas pueden llegar a conducir a la formación de sentimientos de autodevaluación, los cuales pueden pasar a formar rasgos permanentes de la personalidad del sujeto y así afectar la actitud individual frente a la vida en general y, por lo tanto, frente a sus decisiones de tipo moral.

6.1. HIPOTESIS.

A partir de los supuestos anteriores se plantearon las siguientes hipótesis:

- a) Existe una relación entre el nivel de desarrollo moral y el grado de autoestima en adolescentes.
- b) A mayor edad, mayor nivel de desarrollo moral.
- c) No existen diferencias asociadas a la edad en el grado de autoestima.
- d) No existen diferencias asociadas al sexo en el

nivel de desarrollo moral

- e) No existen diferencias asociadas al sexo en el grado de autoestima.

Para la presente investigación se consideró el nivel de desarrollo moral, como el grado de desarrollo alcanzado por un sujeto, el cual fué expresado en términos de estadios en el desarrollo del pensamiento evaluados a partir de las reflexiones que el sujeto hace acerca de situaciones conflictivas definiéndole sociomoral. Estos juicios se valoraron mediante el cuestionario de reflexión sociomoral elaborado por John Gibbs y col. (1983).

La autoestima se definió como la valoración que un sujeto realiza acerca de diversas áreas de sí mismo. Dicha autoestima se midió mediante un cuestionario integrado por reactivos destinados a valorar las diferentes áreas que se consideraron -- parte de la autoestima (área familiar, social, emocional, habilidad, moral y personal). Ambos tanto el nivel de desarrollo moral como el grado de autoestima fueron considerados como variables de correlación al poner la primera hipótesis -- enunciada previamente, y como variables dependientes al someter a análisis las siguientes cuatro hipótesis de esta investigación.

De igual manera, se tomaron la edad y el sexo como variables de correlación en lo concerniente a la prueba de la primera hipótesis y se les consideró como variables independientes para analizar las cuatro hipótesis restantes. Se consideró importante manipular la edad de los sujetos debido a que tanto el juicio moral como la autoestima pueden sufrir cambios durante el proceso de desarrollo y el sexo debido a las influencias de diversos factores, tales como los métodos de disciplina empleados, la socialización y las diferentes expectativas que se tienen para ambos sexos, ya que se supone que dichos factores pueden influir en la forma en que los hombres y las mujeres perciben los conflictos de índole sociomoral, las diferentes formas de solucionarlos y también en la forma de valorarse

a sí mismo.

6.2. SUJETOS

La muestra empleada se integró inicialmente de 120 sujetos de una escuela pública, 60 sujetos de sexo masculino y 60 de sexo femenino, sin embargo, posteriormente fué necesario eliminar a 24 sujetos debido a uno o varios de los tres motivos siguientes: por inasistencia a alguna de las sesiones de aplicación de pruebas, por exceder el número máximo de respuestas incalificables en alguna de las pruebas empleadas y por haber obtenido un puntaje inferior al término medio en la escala verbal del WISC.

Una vez eliminados estos sujetos, la muestra definitiva quedó integrada por un total de 96 sujetos, 47 de sexo masculino y 49 de sexo femenino, los cuales son estudiantes de secundaria en una escuela pública y cuyas edades fluctúan entre 13 y 16 años. La muestra quedó distribuida de la siguiente manera:

Distribución de los sujetos de acuerdo a su edad y sexo		
Edad	Sexo Masculino	Sexo Femenino
13	11	15
14	12	11
15	13	13
16	11	10
Total	47	49

= 96 sujetos

6.3. INSTRUMENTOS

- Cuestionario de Reflexión Sociomoral.- Se trata de un instrumento de aplicación grupal y escrita, elaborado por John C. Gibbs y col. (1983) con el objeto de valorar los cambios que durante el desarrollo se operan en lo que él define como juicio de reflexión sociomoral.

La prueba consta de 2 dilemas (Apéndice 1) que plantean situaciones de conflicto social que el sujeto debe evaluar para decidir un curso determinado de acción. El objetivo no es averiguar si la decisión tomada por el sujeto es buena o mala, correcta o incorrecta, sino analizar el tipo de razonamiento empleado para justificar dicha decisión. Por ello una vez que el sujeto elige un determinado curso de acción se le pregunta simplemente "¿Por qué?", con el objeto de que la persona justifique su decisión.

A partir de las opiniones expresadas por los sujetos a los 2 dilemas sociales se hace una evaluación de 8 normas morales, consideradas como reglas de conducta y cuya valoración cambia con el desarrollo moral del individuo. Las normas morales consideradas por el Cuestionario de Reflexión Sociomoral son las siguientes: norma 1: Afiliación; norma 2: Vida; norma 3: Ley y Propiedad; norma 4: Justicia Legal; norma 5: Conciencia; norma 6: Afiliación Familiar; norma 7: Contrato; norma 8: Propiedad.

A partir de las respuestas a los 2 dilemas sociales (los cuáles incluyen preguntas correspondientes a las 8 normas antes mencionadas) se obtienen 3 diferentes puntajes:

- Estadio modal: se refiere al estadio de desarrollo sociomoral que haya recibido mayor puntuación.
- Puntaje de Maduración de Reflexión Sociomoral.- Se refiere a la suma de todos los puntajes obtenidos.
- Estadio global.- Representa el grado de desarrollo moral de un sujeto y se obtiene a partir de una tabla proporcionada por los autores del cuestionario.

El Cuestionario de Reflexión Sociomoral incluye un manual de autoentrenamiento en la aplicación y calificación del cuestionario, así como una extensa serie de ejercicios que fueron resueltos por las examinadoras como práctica durante un lapso aproximado de un mes. La aplicación y resolución de la prueba se realiza en aproximadamente 60 minutos.

Aunque los resultados relativos a la validez y la confiabilidad de este instrumento (Gibbs, y col., 1983) ya han sido mencionados con detalle en el capítulo correspondiente, cabe mencionar que el Cuestionario de Reflexión Sociomoral posee una validez concurrente aceptable en relación "Standard Issue Scoring Moral Judgment Interview" (MJI), elaborado por Lawrence Kohlberg en 1981, ya que la concordancia entre el estadio modal de ambas pruebas fué de 75.4% y su correlación fué de .85. Con respecto a su validez de constructo, la correlación obtenida en relación a la edad fué de .65, con el grado escolar de .89 y con el nivel socioeconómico de .37.

La confiabilidad interjueces se evaluó por medio de 3 tipos de calificadores; se obtuvieron los siguientes resultados:

	Correlación	Acuerdo Global	Acuerdo Modal
Altamente entrenados	.98	93%	85.7%
Entrenados	.80	75%	63.6%

Con respecto al tercer tipo de calificadoros (auto-entrenados) los autores no proporcionan los resultados obtenidos pero concluyen que existe una mayor confiabilidad cuando los calificadoros autoentrenados son estudiantes de psicología graduados que cuando dichos calificadoros son estudiantes no graduados.

- Cuestionario de Autoestima.- Instrumento de aplicación grupal y escrita cuya primera evaluación se realizó para otro trabajo de tesis (Ahedo y Castañeda, sin publicar). La prueba consta de 32 aseveraciones a las que el sujeto debe contestar si considera que lo que se afirma es cierto o falso en su caso personal. Su aplicación requiere aproximadamente de 30 minutos y mide 6 áreas de la autoestima: familiar, social, emocional, habilidades, moral y personal.

Con respecto a la validez y confiabilidad de este instrumento, cabe decir que aún no se tienen resultados acerca de su validez, debido a lo cual sólo se reportarán los datos concernientes a su confiabilidad:

- Correlación entre formas paralelas, Spearman-Brown = .843 y Guttman = .841.
- Área Física (2 reactivos) = .660
- Área Habilidades (9 reactivos) Spearman-Brown =

- .60 y Guttman = .591
- Area Emocional (12 reactivos) = .660
 - Area Social (9 reactivos) = .487
 - Alpha parte 1 = .64
 - Alpha parte 2 = .74

Es necesario mencionar que durante la presente investigación, al analizar los resultados, se realizó una depuración de este instrumento, en base a lo cual se decidió eliminar algunos reactivos. No obstante, la prueba aún se encuentra en proceso de valoración y requiere que se le agreguen reactivos en varias de las escalas. Por consiguiente, el valor de la prueba sólo debe ser considerado tomando en cuenta la escala total.

- Escala de inteligencia de Wechsler para Escolares (WISC).- No obstante que el nivel de inteligencia no es una de las variables de esta investigación, se pensó que era necesario controlar el nivel intelectual verbal de los sujetos. Con este fin se aplicaron los subtests de comprensión, semejanzas y vocabulario por considerarse que miden ciertas habilidades verbales implicadas en el proceso de razonamiento para la realización de juicios morales, por lo que se eliminaron de la muestra aquellos sujetos que obtuvieron un puntaje inferior al término medio en esta prueba. Para tal fin se obtuvieron las puntuaciones normalizadas de cada uno de los sujetos y se descartaron de la muestra a aquéllos cuyo promedio era inferior a 9.

6.4. PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria pública cuyo turno matutino es para estudiantes de sexo femenino y el vespertino para estudiantes de sexo masculino. Dicha escuela reúne en

un mismo salón para la materia de Educación Tecnológica a algunos alumnos de los 3 grados de secundaria; este procedimiento tiene lugar en los dos turnos. Esta situación permitió reunir en un mismo salón de clases a alumnos cuya edad variaba de 13 a 16 años. La aplicación de los instrumentos de investigación se dividió en 3 sesiones para los hombres y 3 para las mujeres, de manera que en cada sesión se aplicó un instrumento.

Durante la primera sesión se pidió a los sujetos que resolvieran los subtests seleccionados de la Escala de Inteligencia de Wechsler, con el objeto de eliminar de la muestra a aquellos que obtuvieron puntuaciones inferiores al término medio esperado para su edad. En la segunda sesión se les pidió a los sujetos que resolvieran el Cuestionario de Reflexión Sociomoral de acuerdo a las instrucciones que aparecen en el mismo. Por último, en la tercera sesión, resolvieron el Cuestionario de Autoestima, también de acuerdo a las indicaciones que se encuentran en él. Todas las pruebas fueron proporcionadas a los sujetos en forma impresa y se les pidió que las resolvieran en forma individual.

7. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos en la presente investigación se compone de 3 partes fundamentales. En primer lugar, se presentan las medias de los puntajes correspondientes a los estadios de desarrollo moral los cuales, representan la calificación de cada pregunta del cuestionario; los porcentajes de sujetos que se encuentran en cada uno de los estadios modales que representan el estadio -- predominante o que se repitió mayor número de veces, tomando en consideración todas las preguntas y el porcentaje de sujetos correspondiente a los puntajes de reflexión sociomoral, el cual representa el puntaje que se obtiene de la calificación total de un protocolo o cuestionario y lleva al puntaje final o estadio global. Cada uno de estos puntajes fué analizado por separado y los sujetos fueron agrupados por edad y sexo en cada uno de los análisis.

Se hicieron análisis de varianza de tipo paramétrico debido a que se pudo demostrar que las varianzas de los puntajes de reflexión sociomoral y de autoestima en todos los grupos de la muestra no difieren significativamente, lo cual se obtuvo a partir de la fórmula:

$$F_{\max} = \frac{S^2_{\max}}{S^2_{\min}}$$

en donde : $F_{\max} > .05$ en ambas variables. Por lo tanto no es significativa.

Se realizaron dos análisis de varianza paramétricos de dos factores (edad y sexo). El primero de ellos considerando como variable dependiente el puntaje de reflexión sociomoral y el segundo, tomando la calificación total obtenida en cada cuestionario de autoestima aplicado, como variable dependiente.

Por último, se calcularon correlaciones de Pearson entre el puntaje de autoestima total y el puntaje de reflexión sociomoral. Una, considerando a los 96 sujetos que integraron la muestra y otras dividiendo a los sujetos de acuerdo con la edad y sexo.

Como se mencionó en el capítulo correspondiente a la calificación del cuestionario de reflexión sociomoral, los 96 cuestionarios aplicados se calificaron por las dos autoras del proyecto de manera independiente y posteriormente se llegó a un acuerdo en forma conjunta, para lograr establecer tanto los estadios de desarrollo moral para cada pregunta del cuestionario, como el estadio global correspondiente el cual representa el grado de desarrollo moral del individuo. Por otro lado, se creyó conveniente calcular un índice de confiabilidad para ver hasta qué punto resultaban iguales las calificaciones dadas por cada uno de los jueces por separado aunque después se llegara a un acuerdo, este índice fue de 72%.

Los estadios de desarrollo moral que se obtuvieron en la calificación de los cuestionarios, se convirtieron convencionalmente en números enteros, por la imposibilidad de analizar estadísticamente puntajes fraccionados. Esta conversión fué empleada en todos los análisis estadísticos de la investigación (tabla 1). Como ya se mencionó, los autores del Cuestionario de Reflexión Sociomoral introducen en la calificación del mismo, los estadios transicionales ya que consideran que muchos juicios morales se encuentran en un punto intermedio entre dos estadios puros y estos puntos intermedios, conforman nuevos estadios cuyo contenido es mezcla de ciertos aspectos de los estadios adyacentes. A pesar de esto, hay criterios de respuestas específicos que permiten ubicar las respuestas de los sujetos en el estadio transicional correspondiente.

TABLA 1

CONVERSION DE LOS ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL EN NUMEROS ENTEROS

ESTADIO	CONVERSION	ESTADIO	CONVERSION
INCALIFICABLE	0	2/3	25
1	10	3	30
1/2	15	3/4	35
2	20	4	40

En la tabla 2, se presentan las medias de las frecuencias correspondientes a los estadios de desarrollo moral y se agrupan por norma. Como se mencionó en el capítulo correspondiente al cuestionario de reflexión sociomoral, éste consiste de 15 preguntas, 9 para el dilema 1 y 6 para el dilema 2 cuya finalidad es la valoración de 8 diferentes normas sociomorales que se enuncian a continuación:

DILEMA 1

Normas	Modificaciones o preguntas correspondientes
1. Afiliación	1, 2, 3
2. Vida	4
3. Ley y Propiedad	5, 6
4. Justicia Legal	7, 9
5. Conciencia	8

DILEMA 2

Normas	Modificaciones o preguntas correspondientes
6. Afiliación Familiar	1, 4, 6
7. Contrato	2, 3
8. Propiedad	5

A pesar de que los autores del cuestionario no dan una definición de norma; puede decirse que ésta constituye un área acerca de la que una persona realizará pensamientos, valoraciones o juicios que permiten que se conozca la evolución de sus conceptos morales. La puntuación del estadio de desarrollo moral por norma, se obtiene considerando el puntaje del estadio de desarrollo moral más elevado en la calificación de cada una de las normas. La media de las frecuencias, se interpretó como el estadio moral promedio para cada norma y ésta se presenta analizando las respuestas de los sujetos clasificados de acuerdo a su edad y sexo (tabla 2).

TABLA 2

MEDIAS CORRESPONDIENTES A LAS FRECUENCIAS DE LOS ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL POR
NORMA DE ACUERDO A LA EDAD Y EL SEXO

Grupos	Afiliación	Vida	Ley	Justicia	Conciencia	Af. Familiar	Contrato	Propiedad
1. Masc. 13	$\bar{x}=26$ (2/3)	$\bar{x}=19$ (1/2)	$\bar{x}=18$ (1/2)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=19$ (1/2)	$\bar{x}=23$ (2)	$\bar{x}=20$ (2)	$\bar{x}=10$ (1)
2. Fem. 13	$\bar{x}=31$ (3)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=26$ (2/3)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=21$ (2)	$\bar{x}=27$ (2/3)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=21$ (2)
3. Masc. 14	$\bar{x}=30$ (3)	$\bar{x}=27$ (2/3)	$\bar{x}=23$ (2)	$\bar{x}=26$ (2/3)	$\bar{x}=23$ (2)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=24$ (2)	$\bar{x}=18$ (1/2)
4. Fem. 14	$\bar{x}=30$ (3)	$\bar{x}=19$ (1/2)	$\bar{x}=26$ (2/3)	$\bar{x}=30$ (3)	$\bar{x}=20$ (2)	$\bar{x}=30$ (3)	$\bar{x}=26$ (2/3)	$\bar{x}=21$ (2)
5. Masc. 15	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=19$ (1/2)	$\bar{x}=11$ (1)	$\bar{x}=23$ (2)	$\bar{x}=16$ (1/2)	$\bar{x}=23$ (2)	$\bar{x}=21$ (2)	$\bar{x}=15$ (1/2)
6. Fem. 15	$\bar{x}=29$ (2/3)	$\bar{x}=20$ (2)	$\bar{x}=26$ (2/3)	$\bar{x}=27$ (2/3)	$\bar{x}=20$ (2)	$\bar{x}=28$ (2/3)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=21$ (2)
7. Masc. 16	$\bar{x}=29$ (2/3)	$\bar{x}=22$ (2)	$\bar{x}=19$ (1/2)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=9$ (1nc)	$\bar{x}=27$ (2/3)	$\bar{x}=21$ (2)	$\bar{x}=24$ (2)
8. Fem. 16	$\bar{x}=31$ (3)	$\bar{x}=19$ (1/2)	$\bar{x}=27$ (2/3)	$\bar{x}=26$ (2/3)	$\bar{x}=22$ (2)	$\bar{x}=28$ (2/3)	$\bar{x}=25$ (2/3)	$\bar{x}=21$ (2)

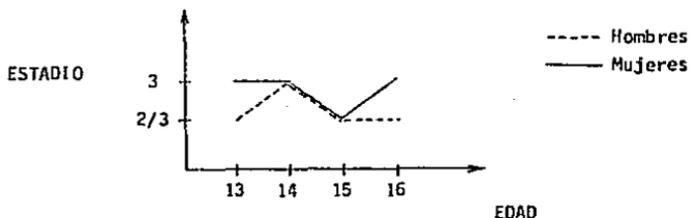
La conversión de la media a estadios de desarrollo moral (la cual se presenta en los parentesis de la tabla 2) sigue el mismo criterio que el de la conversión de estadios en números enteros, citado anteriormente, sin embargo, debido a que la media no corresponde siempre al número exacto de cada estadio, se siguió el siguiente criterio para convertirlo. (tabla 3)

TABLA 3
CONVERSION DE LA MEDIA EN ESTADIOS DE DESARROLLO
MORAL

\bar{X}	ESTADIO	X	ESTADIO
10	Incalificable	25 - 29	2/3
10 - 14	1	30 - 34	3
15 - 19	2	35 - 39	3/4
20 - 24	2	40	

En la tabla 2, se puede observar en primer lugar que los estadios que corresponden a las medias en la norma de afiliación (que involucra matrimonio y amistad), fluctúa entre los estadios 2/3 y 3 en ambos sexos y para los 4 edades que integran la muestra. Como ya se ha mencionado (pag. 94), el pensamiento afiliativo en el estadio transicional 2/3, incluye elementos de empatía en las relaciones, así como preferencias de cada individuo, pero no es hasta el estadio 3 que se da una verdadera perspectiva o visión interpersonal y mutua donde las obligaciones provienen de expectativas de conducta que los amigos y la pareja deben compartir. Como puede apreciarse (Gráfica 1) los hombres a los 13 años muestran un promedio de estadios morales correspondientes al estadio transicional 2/3, el cual asciende a los 14 años al estadio 3. Sin embargo, a los 15 años se observa un descenso al estadio transicional 2/3 que se mantiene hasta los 16 años.

GRAFICA I

PROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA AFILIACION

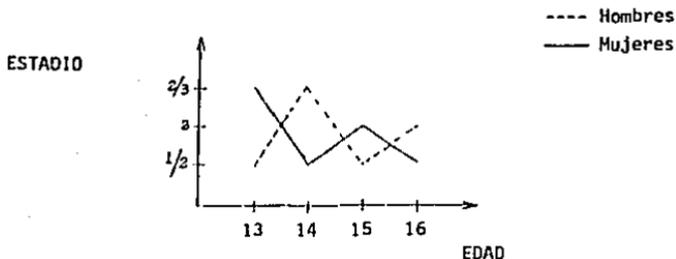
Por otro lado, las mujeres de 13 años presentan un pensamiento afiliativo correspondiente al estadio 3, que es superior al de los hombres de esta misma edad. A los 14 años, el promedio continúa correspondiendo al estadio 3 y a los 15 años, muestra un descenso al estadio transicional 2/3 y se vuelve a presentar un ascenso al estadio 3 a los 16 años. Se ve, que la progresión continua se pierde a la edad de 15 años en ambos sexos.

En lo referente a la norma vida, por otra parte, como se observa en la gráfica II, los sujetos de sexo masculino de 13 años de edad, presentaron un promedio de respuestas correspondientes al estadio transicional 1/2, mostrando un brusco ascenso al siguiente estadio transicional 2/3 a los 14 años. Sin embargo, a los 15 años vuelven al estadio transicional 1/2 y a los 16 años evolucionan al estadio 2. Por otra parte, en el sexo femenino a los 13 años, al considerar la norma vida, se manifiesta la contraposición de pensamientos correspondiente al estadio transicional 2/3 (la cual se explicará más adelante). A los 14 años desciende bruscamente al estadio transicional 1/2, exactamente a la inversa del sexo masculino. A los 15

años asciende al estadio 2, volviendo finalmente al estadio 1/2 a los 16 años (Gráfica II). Se puede apreciar que los promedios de los estadios en esta segunda norma, tuvieron una variación entre los estadios transicional 1/2, estadio 2 y transición 2/3; sin embargo esta variación no sigue un orden creciente como se esperaba sino que es completamente arbitraria (tabla 2). El estadio transicional 1/2 marca la transición de 2 puntos de vista respecto al valor de la vida humana. Uno de ellos, correspondiente al estadio 1, es la consideración de que la vida de un extraño prácticamente no tiene importancia y el otro punto de vista que pertenece al estadio 2, en el que se consideran básicas las igualdades y se piensa que el extraño al igual que otras personas tienen derecho a la vida. Por último, en el estadio transicional 2/3 se considera que el extraño tiene derecho a la vida y que el hecho de salvar una vida es de mayor importancia que obedecer una ley, pensamiento característico del estadio 3, pero se presenta un contraste de la idea anterior con la importancia que en este último estadio adquieren los sentimientos personales que provocan que un sujeto en un momento dado considere inútil ayudar a alguien a quien no se estima y con quien no existe una relación profunda.

GRAFICA II

PROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA VIDA

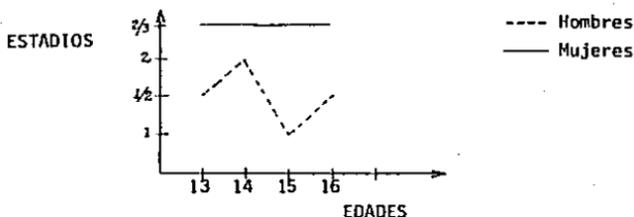


En la tercera norma denominada ley y propiedad se observa como los promedios de los estadios de desarrollo moral correspondientes al sexo masculino, presentan una variación arbitraria, no creciente ni continua como se esperaría - (ver tabla 2). A los 13 años como se observa en la gráfica III presentan una media correspondiente al estadio transicional 1/2 la cual asciende a los 14 años al estadio 2; sin embargo, a los 15 años muestra una disminución notable hacia el estadio 1, recuperándose brevemente a los 16 años quedando en el estadio transicional 1/2. Del mismo modo que en las normas afiliación familiar y vida, los hombres de 15 años alteran la secuencia continua o ascendiente en los estadios correspondientes. El sexo femenino por su parte, muestra estabilidad en el promedio de los estadios de esta norma el cual, permanece constante de los 13 a los 16 años en el estadio transicional 2/3 que es superior al promedio alcanzado por el sexo masculino para ésta misma norma en todas las edades de la muestra (tabla 2 y gráfica III).

La evolución del pensamiento en la norma ley y propiedad, se observa con claridad en la manera como un sujeto considera las consecuencias que recaen sobre un grupo, o sobre una persona, derivadas del quebrantamiento de una ley. Así, en los estadios 1, transición 1/2 y 2, las consecuencias se observan en términos de desventajas generales concretas aunque en el estadio 1 se considera el castigo como inevitable; en el estadio transicional 1/2 el castigo es implícito y en el estadio 2, el castigo depende de intereses individuales. En la transición 2/3 por otra parte, se introducen las ideas generales de protección y seguridad.

GRAFICA III

PROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA "LEY Y PROPIEDAD"

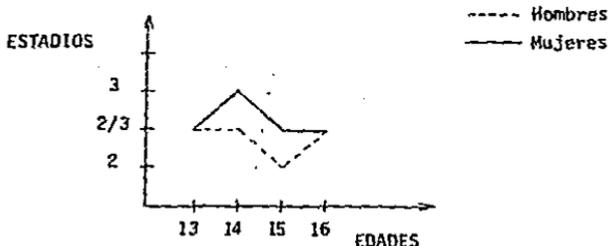


Los adolescentes de ambos sexos empleados en esta muestra, tuvieron una fuerte tendencia a responder en el estadio transicional 2/3 en la cuarta norma que se denomina Justicia Legal (tabla 2). Sin embargo, los hombres de 15 años de edad al igual que en todas las normas anteriores, muestran una disminución en el promedio de sus estadios que ésta vez corresponde al estadio 2, aunque se recupera a los 16 años al estadio transicional 2/3. El sexo femenino pierde la continuidad del estadio transicional 2/3 a los 14 años de edad aumentando al estadio 3, sin embargo, a los 15 y 16 años el promedio de sus estadios corresponde nuevamente al estadio transicional 2/3 (gráfica IV). La norma "justicia legal" proporciona el contexto para observar la evolución del concepto de la evasión y la responsabilidad. En el estadio 2, el individuo logra dar una anticipación concreta del castigo que sigue a violaciones de la ley por lo que las evita y la obligación, está orientada hacia la regla que debe seguirse. Al estadio transicional 2/3 corresponden respuestas más evolucionadas que implican castigos educativos y, en el estadio 3, se asigna culpabilidad dependiendo de las intenciones y se men-

ciona la importancia de evadir una conducta por comportarse de una manera recta.

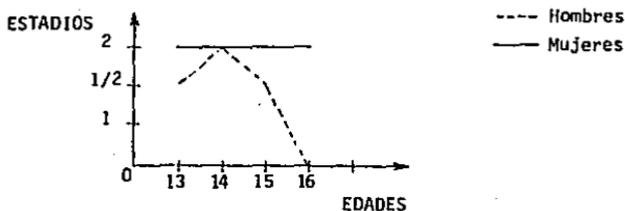
GRAFICA IV

PROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA JUSTICIA LEGAL

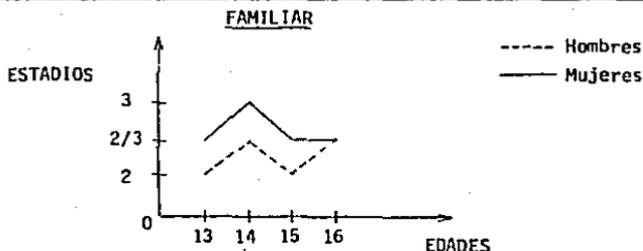


La variación arbitraria de los estadios continúa presentándose en el sexo masculino, ahora en la norma de conciencia donde los estadios varían entre el transicional 1/2 y el estadio 2. Nuevamente a los 15 años se da la disminución y a los 16 años se presenta un alto número de respuestas incalificables. El sexo femenino permanece constante en un promedio de estadios correspondiente al estadio 2 en todas las edades de la muestra (tabla 2, gráfica V). El estadio transicional 1/2 en la norma conciencia, marca la evolución del pensamiento de un punto de vista primitivo en el cual, la conciencia carece de importancia ya que ésta es inmaterial; al punto de vista en donde empieza a tomarse en cuenta como un agente psicológicamente significativo, pensamiento característico del estadio 2.

GRAFICA V

PROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA CONCIENCIA

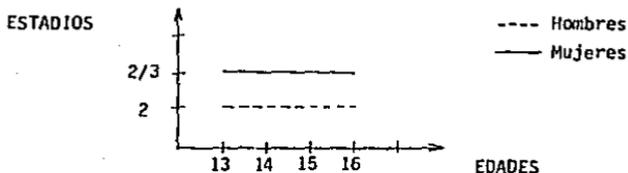
La siguiente norma, denominada afiliación familiar abarca dos tipos de justificaciones. Por una parte, la ayuda y obediencia que los niños deben a sus padres y por otra parte, el cumplimiento de las promesas que los padres deben a sus hijos. En cuanto a la primera justificación, las respuestas correspondientes al estadio 2 se basan fundamentalmente en las preferencias del niño; pensamiento que va evolucionando como motivador para ayudar a los padres, hasta considerar las "necesidades" en el estadio transicional 2/3 y finalmente las necesidades urgentes en el estadio 3. En esta norma el sexo masculino a los 13 años da respuestas correspondientes al estadio 2, asciende al transicional 2/3 a los 14 años y de nuevo como en las normas anteriores a los 15 años regresa al estadio 2, el cual vuelve a subir al transicional 2/3 a los 16 años de edad. El sexo femenino funcionó en esta norma de manera idéntica a la norma justicia legal presentando un promedio de respuestas correspondientes al estadio transicional 2/3 a los 13, 15 y 16 años y correspondiente al estadio 3 a los 14 años, nuevamente presentando un promedio superior al sexo masculino (tabla 2, gráfica VI)

GRAFICA VIPROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA AFILIACION

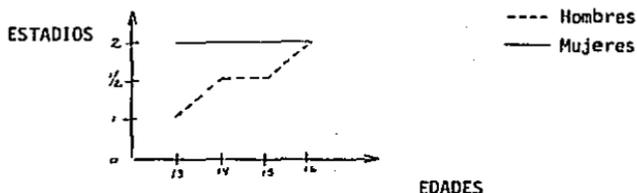
La séptima norma denominada contrato, presenta un promedio de estadios correspondiente al estadio 2 para el sexo masculino en todas las edades de la muestra y el estadio transicional 2/3 para el sexo femenino también en todas las edades. Por primera vez el sexo masculino se mantuvo constante aunque en un nivel inferior que el sexo femenino, como en la mayoría de las normas, (tabla 2, Gráfica VII). La norma contrato se valora a partir del juicio que se realiza acerca del cumplimiento de una promesa. En el estadio 2 las respuestas tienen una orientación instrumental, es decir que la promesa debe cumplirse cuando eso sirva a los intereses del que promete. El progreso del pensamiento al estadio transicional 2/3 marca el punto de vista intermedio entre tomar en cuenta solamente los intereses del que promete, o considerar también los de la persona a quien se promete algo.

GRAFICA VII

PROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA CONTRATO



La última norma, denominada propiedad es la única en la que puede observarse el proceso continuo ascendente de los estadios en relación con la edad y este proceso, se da en el sexo masculino. A los 13 años, presenta un promedio correspondiente al estadio 1, a los 14 años aumenta al estadio transicional 1/2 permaneciendo igual a los 15 años y ascendiendo al estadio 2 a los 16 años. Por otra parte, el sexo femenino se mantiene constante de los 13-16 años, en el estadio 2 que corresponde al estadio más elevado que presentaron los hombres a los 16 años de edad (tabla 2, gráfica VIII). La evolución principal de esta última norma, es el concepto del derecho a la propiedad. En el estadio 1 se proporciona mayor derecho a la propiedad a quien posee un mayor status social y progresivamente, a través del estadio transicional 1/2 se considera que independientemente de este status, se puede tener derecho a la propiedad, pensamiento característico del estadio 2.

GRAFICA VIIIPROGRESION DE ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL PARA LA NORMA PROPIEDAD

Como conclusión acerca de los promedios de las respuestas correspondientes a los estadios de desarrollo moral por norma, puede decirse por una parte, que el sexo femenino presentó promedios más elevados que el masculino en la mayoría de las normas. Por otra parte, en general las mujeres en las diferentes normas mostraron una tendencia a mantener sus promedios constantes, en un mismo estadio y no presentaron la variabilidad que puede observarse en los hombres. Por último, únicamente se pudo observar un proceso continuo ascendente, es decir un incremento en el promedio de los estadios conforme aumenta la edad, en la norma propiedad para el sexo masculino.

En la tabla 4 se presenta el porcentaje de sujetos correspondiente a cada uno de los estadios modales o predominantes tomando en consideración todas las normas y agrupando a los sujetos por edad y sexo.

TABLA 4

PORCENTAJE DE ESTADIO MODAL O PREDOMINANTE DE LOS SUJETOS AGRUPADOS DE ACUERDO A LA
EDAD Y EL SEXO

ESTADIOS MODALES

EDADES	1	1/2	2	2/3	3	3/4	4
13 AÑOS			M 54.5% 20% F	67.7% F	M 45.5% 73.3% F		
14 AÑOS			M 33.3% 27.3% F	M 8.3% F	M 50% 63.6% F	M 8.3%	9.1% F
15 AÑOS			M 53.8% 23.1% F	M 15.4% 7.7% F	M 30.8% 69.2% F		
16 AÑOS			M 18.2% 70% F		M 81.8% 30% F		

SEXO:
M= MASCULINO
F= FEMENINO

Como ya se ha mencionado en el capítulo correspondiente al cuestionario de reflexión sociomoral, los estadios 1 y 2 fueron descritos por Piaget como estadios de heteronomía o realismo moral en los cuales el niño tiene una actitud de aceptación y sometimiento ante las órdenes emitidas por los adultos. El estadio 1 está totalmente orientado hacia la autoridad y en el estadio 2, la heteronomía comienza a convertirse en autonomía en donde el punto de vista moral, surge de las interacciones con los demás y se presenta la visión instrumental de la moralidad, en la que la persona actúa moralmente cuando conviene a sus intereses. Por otra parte, en el estadio 3 surge el idealismo sociomoral reflexivo donde el individuo puede considerar tanto su propio punto de vista como el de otras personas en la toma de decisiones morales. Por último, en el estadio 4 se da una perspectiva global, un punto de vista en el que se considera el sistema social como base para la moralidad. Los estadios transicionales representan el punto de vista intermedio en el que aún no se ha abandonado el pensamiento del estadio anterior, pero ya se han comenzado a adquirir las características del pensamiento del estadio posterior.

En la tabla 4 se puede observar en primer lugar, que en la muestra empleada ningún individuo presentó estadios modales 1 y transicional 1/2 y es muy reducido el número de sujetos que da respuestas correspondientes a los estadios transicional 3/4 y 4; este mínimo porcentaje lo constituyen los sujetos de 14 años de edad y no se presenta a los 16 años como se esperaría. Los estadios modales 2 y 3 constituyen los estadios predominantes independientemente del sexo y la edad. El mayor porcentaje de sujetos de sexo masculino a los 13 años de edad se encuentra en el estadio 2 presentándose un pequeño porcentaje en el estadio 3. A los 14 años hay la presencia de estadios continuos que van del estadio 2 al estadio transicional 3/4 y se en

cuentra el mayor porcentaje en el estadio 3; sin embargo a los 15 años desaparece el porcentaje de sujetos correspondientes al estadio 3/4 y vuelve a presentarse el mayor número en el estadio 2. Por último a los 16 años los sujetos se ubican en los estadios 2 y 3 sin presentarse en el estadio transicional 2/3 y el máximo porcentaje se ubica en el estadio 3. Así, el mayor porcentaje de sujetos de sexo masculino de 13 y 15 años de edad se encuentra en el estadio modal 2, mientras que los de 14 y 16 años se encuentran en el estadio 3. En el caso del sexo femenino, a los 13 años se ubica en los estadios 2, transicional 2/3 y 3, mientras que a los 14 años no hay estadios transicionales y un mínimo porcentaje se presenta en el estadio modal correspondiente al estadio 4. A los 15 años vuelve a presentarse un pequeño porcentaje de mujeres en el estadio transicional 2/3 y desaparece el estadio 4. Por último a los 16 años se presentan en los estadios 2 y 3 y el máximo porcentaje contrariamente a lo esperado se ubica en el estadio 2. Como se puede ver a los 13, 14 y 15 años el porcentaje más alto se ubicó en el estadio 3 y del mismo modo que en el análisis de las frecuencias de estadios morales por norma, se observa constancia en los estadios presentados por el sexo femenino. La única coincidencia que se da en los sujetos de ambos sexos es a los 14 años de edad, en que su porcentaje máximo coincide en el estadio 3.

En la tabla 5 se presenta el porcentaje de sujetos en cada uno de los puntajes de reflexión sociomoral convertidos en los estadios globales correspondientes. Como ya se mencionó, el puntaje de reflexión sociomoral representa el puntaje obtenido de la calificación total del cuestionario y corresponde según los autores (Gibbs, Widaman y Colby, 1982) a un estadio global que constituye el nivel de pensamiento moral en el que predominantemente opera

el sujeto. En los estadios globales se presentan 6 estadios transicionales en lugar de los 3 que se presentaban en los estadios de desarrollo moral y en los estadios modales (Tablas 1 y 4). Estos estadios transicionales, tienen la finalidad de establecer con mayor exactitud el nivel de pensamiento en el que se encuentra operando el sujeto. Así por ejemplo entre los estadios 1 y 2, se dan los estadios transicionales 1/2 y 2/1; en el primero predomina el pensamiento del estadio 1 sobre el del estadio 2 y en el segundo sucede lo contrario aunque los dos estadios transicionales presentan características tanto del estadio 1 como del estadio 2.

TABLA 5

PORCENTAJE DE SUJETOS PERTENECIENTES A CADA UNO DE LOS ESTADIOS GLOBALES
AGRUPADOS POR EDAD Y SEXO

ESTADIOS MODALES

EDADES	1	1/2	2/1	2	2/3	3/2	3	3/4	4/3	4
13 AÑOS			M 18.2%	M 45.5%	M 27.3%	M 9.1%				
				13.4% F	20% F	33.4% F	33.4% F			
14 AÑOS				M 33.2%	M 16.6%	M 8.3%	M 33.2%		M 8.3%	
				18.2% F	9.1% F	27.3% F	36.4% F	9.1% F		
15 AÑOS			M 7.7%	M 46.2%	M 23.1%	M 23.1%				
				15.4% F	15.4% F	30.8% F	38.5% F			
16 AÑOS				M 9.1%	M 18.2%	M 45.5%	M 18.2%	M 9.1%		
				10% F	30% F	30% F	30% F			

167

SEXO:

M= MASCULINO

F= FEMENINO

Analizando los porcentajes de sujetos en cada uno de los estadios globales, se puede apreciar que el grupo de sexo masculino de 13 años de edad, obtiene puntajes a partir del estadio transicional 2/1 aumentando el porcentaje hasta el estadio 2 que es el nivel más alto y comienza a descender hasta el estadio 3/2. El mismo curso siguen los porcentajes a los 15 años. A los 16 años se presenta un pequeño porcentaje en el estadio 2, aumentando progresivamente hasta el punto máximo que corresponde al estadio 3/2 para descender en un proceso continuo hasta el estadio 3/4. La tendencia a la progresión se interrumpe a los 14 años, en donde se observan 2 estadios predominantes el estadio 2 y el estadio 3 y la presencia del estadio transicional 4/3 sin pasar por el transicional 3/4.

Por otra parte el sexo femenino a los 13 años de edad va aumentando su porcentaje a medida que asciende el estadio global correspondiente. Así, comienza en el estadio 2, aumenta progresivamente en el 2/3 y permanece constante en los estadios 3/2 y 3. A los 14 años, se da un proceso de ascenso y descenso como en el sexo masculino que en este caso, comienza en el estadio 2 y termina en el estadio transicional 3/4, encontrándose el porcentaje más alto en el estadio 3; este proceso se da si no se considera el estadio transicional 2/3. Los porcentajes a la edad de 15 años permanecen constantes en los estadios 2 y 2/3 para después mostrar un ascenso progresivo hasta el estadio 3. Por último las mujeres de 16 años muestran un aumento del porcentaje correspondiente al estadio 2 hasta el que corresponde al transicional 2/3 continuando este mismo porcentaje hasta el estadio global 3.

Como conclusión puede decirse que el estadio global predominate en el sexo masculino a los 13, 14 y 15 años fué el estadio 2. A los 14 años en el mismo porcentaje que el

estadio 2 se encontró el estadio 3 y a los 16 años, el estadio global al que respondió el mayor número de sujetos fué el estadio transicional 3/2. Se presentaron porcentajes de orden creciente a decreciente en los estadios 2/3, 3/2, 2/1, y con un mínimo porcentaje en los estadios 3, 4/3 y 3/4. El sexo femenino presentó el máximo porcentaje en el estadio 3 en todas las edades y a los 13 años en el mismo porcentaje que el estadio 3 se encuentran el estadio 2/3 y 3/2. De mayor a menor se presentaron porcentajes en los estadios 2, 2/3, 3/2 y 3/4 y en un mínimo porcentaje en el estadio 4/3.

A continuación se presentan los resultados concernientes a las pruebas de hipótesis. Con el objeto de investigar si la edad y el sexo influyen de manera significativa en el puntaje de reflexión sociomoral, se hizo un análisis de varianza en el que se consideraron como variables independientes la edad y el sexo y como variable dependiente dicho puntaje. (Tabla 6).

TABLA 6

ANÁLISIS DE VARIANZA DEL PUNTAJE DE REFLEXIÓN SOCIOMORAL PARA LA EDAD Y EL SEXO

Factores de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	F	Significación de F
Efectos Principales	39722.055	4	5.136	.001**
Edad	21632.523	3	3.729	.014*
Sexo	19825.129	1	10.253	.002**
Interacciones	5209.641	3	.898	.446
Edad y Sexo	5209.638	3	.898	.446

En la tabla 6 se observa una influencia significativa de la edad ($F=3.729$; $P=.014$) y, del sexo ($F=10.253$; $P=.002$) en el puntaje de reflexión sociomoral; no se observaron influencias significativas debidas a la interacción de estos dos factores.

En la tabla 7 se presentan las medias de la calificación en el puntaje de reflexión sociomoral y su estadio correspondiente tomando en consideración la edad.

TABLA 7

MEDIAS DE LOS PUNTAJES DE REFLEXION SOCIMORAL POR EDAD Y SU ESTADIO GLOBAL CORRESPONDIENTE

13 años	14 años	15 años	16 años
$\bar{x}= 241.00$ (2/3)	$\bar{x}=264.87$ (3/2)	$\bar{x}= 241.46$ (2/3)	$\bar{x}= 261.57$ (3/2)
n= 26	n= 23	n= 26	n= 21

Como se puede observar, se encuentran las medias más altas en los sujetos de 14 y 16 años y las más bajas en los de 13 y 15 años.

En la comparación de los puntajes de reflexión sociomoral tomando en cuenta el sexo, (tabla 8) se observa, que las mujeres obtuvieron la media más alta lo que significa que se encuentran un estadio global por encima de los hombres.

TABLA 8

MEDIAS DE LOS PUNTAJES DE REFLEXION SOCIOMORAL POR SEXO Y SU ESTADIO GLOBAL CORRESPONDIENTE

Masculino	Femenino
$\bar{x} = 240.06$ (2/3)	$\bar{x} = 262.16$ (3/2)
n= 47	n= 49

A pesar de que los efectos de la interacción de la edad y del sexo no resultaron significativos, en la tabla 9 se presentan las medias correspondientes a estos factores.

TABLA 9

MEDIAS DE LOS PUNTAJES DE REFLEXION SOCIOMORAL POR EDAD Y SEXO Y EL CORRESPONDIENTE ESTADIO GLOBAL

EDAD	SEXO FEMENINO	ESTADIO GLOBAL	SEXO MASCULINO	ESTADIO GLOBAL
13	n= 15 $\bar{x} = 260.47$	3/2	n= 11 $\bar{x} = 214.45$	2
14	n= 11 $\bar{x} = 268.64$	3/2	n= 12 $\bar{x} = 261.42$	3/2
15	n= 13 $\bar{x} = 260.15$	3/2	n= 13 $\bar{x} = 222.77$	2
16	n= 10 $\bar{x} = 260.20$	3/2	n= 11 $\bar{x} = 262.83$	3/2

Como se puede observar cuando se analizan las medias de los hombres y las mujeres generalmente se encuentran medias más altas en el sexo femenino y estas diferencias son de tal manera importantes que se reflejan dos estadios de pensamiento moral más avanzados a los 13 y 15 años. Cuando se analizan las medias de los diferentes grupos de edades se observan las medias más altas a los 14 y 16 años en los hombres y la más alta en las mujeres a los 14 años; es importante señalar, sin embargo, que las medias obtenidas por el sexo femenino en todos los grupos de edad son semejantes, de tal manera, que siempre indican el mismo estadio de pensamiento, esto es, el 3/2. En cambio en el sexo masculino las medias más altas se registran a los 14 y a los 16 años mientras que a los 13 y 15 años las medias corresponden al estadio 2.

La siguiente hipótesis que se puso a prueba fué la que planteó que no existían diferencias significativas en el puntaje total de autoestima, atribuibles al sexo y a la edad. En este análisis se tomó el puntaje total de autoestima como variable dependiente y la edad y el sexo como variables independientes (Tabla 10).

TABLA 10

ANALISIS DE VARIANZA DEL PUNTAJE TOTAL DE AUTOESTIMA PARA LA EDAD Y EL SEXO

Factores de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	F	Significancia de F
Efectos principales	61.869	4	.605	.660
Edad	32.710	3	.426	.735
Sexo	28.439	1	1.112	.294
Interacciones	22.832	3	.298	.827
Edad y sexo	22.832	3	.298	.827

No se observaron influencias significativas atribuibles a la edad, ni a la interacción de estos dos factores.

En la última hipótesis se supone una relación entre el nivel de desarrollo moral y la autoestima; para su comprobación se realizaron correlaciones de Pearson. Primero, se correlacionó el puntaje total obtenido en la prueba de autoestima con el puntaje de reflexión sociomoral de los 96 sujetos que integraron la muestra. La correlación no fué significativa ($r = .05$; $P = 0.30$); a continuación se hicieron ocho correlaciones más considerando el puntaje total de autoestima y el puntaje de reflexión sociomoral dividiendo a los sujetos según su edad y sexo (Tabla 11).

TABLA 11

COEFICIENTES DE CORRELACION ENTRE EL NIVEL DE DESARROLLO MORAL Y LA AUTOESTIMA POR EDAD Y SEXO

Edad	Sexo	Coefficiente	Significancia
13	F	.116	.34
	M	.39	.11
14	F	.57	.03 *
	M	-.01	.48
15	F	-.15	.31
	M	-.10	.38
16	F	.13	.35
	M	.03	.41

Solamente en el grupo de 14 años del sexo femenino se obtuvo una correlación significativa entre el nivel de reflexión sociomoral y la autoestima ($r = .57$; $P = .03$).

B. DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Al considerar la estadística descriptiva realizada en el presente estudio, se puede apreciar que ésta proporciona fundamentalmente tres clases de información. En primer lugar, las medias de los estadios de desarrollo moral por norma, según la edad de los sujetos, permiten conocer como varía el nivel de los juicios morales respecto a diferentes normas. En segundo lugar, se analiza el estadio modal o el estadio predominante que caracteriza a los sujetos agrupados según su edad y su sexo. Por último, la distribución de sujetos en los diferentes estadios globales aporta información cuantitativa acerca del nivel de pensamiento moral en el que operan los sujetos en el continuo que Gibbs y col. (1983) definen como reflexión sociomoral. La reflexión se da en realidad cuando se experimenta un conflicto de valores; así por ejemplo en la pregunta "¿Que harías si la única manera como puedes salvar la vida de un amigo es robando?" se enfrentan el valor de la vida y el valor de la ley. Por otra parte, el término sociomoral (más que moral simplemente) denota el énfasis que Kohlberg y Piaget hacen en la interacción social como el contexto básico para definir lo que es moralmente correcto y bueno. La reflexión sociomoral constituye la forma específica de juicio moral medida por el cuestionario de reflexión sociomoral (Gibbs y col., 1982).

En cuanto al análisis de las medias de los estadios de desarrollo moral por norma, se puede observar que este análisis consta de ocho normas que como ya se ha mencionado se valoran a partir de dos dilemas morales que plantean quince preguntas en total. Como ya se mencionó, un dilema moral es aquél que contrapone dos o más normas sociomorales de valor semejante. Una norma sociomoral también recibe el nombre de valor normativo y se define como la regla de

conducta cuya valoración se modifica con el desarrollo moral del individuo. El primer dilema promueve un conflicto entre el valor de la vida y el valor de la ley en donde se pide al sujeto que decida si un hombre debe robar un medicamento que salvaría la vida de su esposa si no puede pagarlo. Cuando el sujeto responde afirmativamente a esta pregunta quiere decir que la vida es el valor escogido y la ley el no escogido. El cuestionario presenta además nueve modificaciones del dilema que llevan al sujeto a contraponer estos dos valores incluidos en ocho áreas diferentes denominadas normas.

La primera norma, la de afiliación, contrapone estos dos valores tomando como criterios los conceptos de amistad y matrimonio en base a tres modificaciones. La primera, plantea la situación de que la esposa es quien le pide al hombre que robe el medicamento para ella; en la segunda; se presenta el supuesto de que el hombre no ama a su esposa y la tercera establece que la persona moribunda es un amigo que no tiene a nadie más que le ayude; en las 3 modificaciones el dilema es el mismo, si el hombre debe o no debe robar el medicamento, además, siempre debe justificar su decisión y es esta justificación la que se evalúa en términos de estadios de desarrollo.

Como se puede observar en los resultados (Gráfica 1) los estadios en esta norma flucturaron entre el transicional 2/3 y el 3, independientemente de que los sujetos tuvieran 13 ó 16 años. No se observó en esta muestra una tendencia evolutiva de la reflexión asociada a la edad respecto a la norma de afiliación. Es importante aclarar que para los autores de este instrumento hay respuestas específicas que corresponden a cada uno de los estadios y que los estadios transicionales no sólo constituyen el paso de un estadio a otro sino que poseen características propias y únicas. Las palabras empleadas por el sujeto son la base fundamental

de la calificación.

Cuando la vida es el valor escogido en la norma de afiliación, el estadio transicional 2/3 se caracteriza por respuestas en las que se considera que los esposos deben ayudarse mutuamente aún si no existiera el amor entre ellos; se da por hecho el gusto que debe sentirse al ayudar a un amigo o a la pareja y se considera que el salvar la vida constituye una buena razón para robar. En el estadio 3, las razones que se dan para ayudar a la esposa o al amigo incluyen fundamentalmente cercanía en la relación y expectativas que surgen de haber compartido experiencias en la vida. Se toman muy en cuenta los sentimientos de amor y lealtad como motivador de la conducta.

Por otra parte, cuando la ley es el valor escogido, en el estadio transicional 2/3 se considera que no se debe robar pues alguien ha trabajado para obtener las cosas y el riesgo de ser descubierto robando, radica en la imposibilidad de seguir ayudando. En el estadio 3 se considera que alguien se ha sacrificado para hacer el medicamento y se dá importancia al amor de la esposa hacia el esposo en el sentido de que ésta no le debería pedir que robara el medicamento pues estaría arriesgando la vida de él.

La predominancia de los estadios anteriores en esta muestra de adolescentes refleja la forma en que reflexionan respecto a su relación de amistad, que se caracteriza por estar integrada por los elementos que se incluyen en los estadios transicional 2/3 y 3.

La reflexión sociomoral que los adolescentes de esta muestra hicieron acerca de la norma vida, se valora a partir de las justificaciones a la pregunta que plantea si debe hacerse todo lo posible, aún robar para salvar la vida de un extraño. Nuevamente, si la respuesta es afirmativa se

escoge la vida como el valor predominante y si es negativa, la ley constituye el valor elegido. Esta reflexión presentó una variación entre los estadios transicional 1/2, 2 y transicional 2/3.

En el estadio 2 que se presentó a los 15 años en el sexo femenino y a los 16 años en el masculino cuando la vida es el valor elegido, se anticipa la posibilidad de que al salvar la vida del extraño éste podría devolver el favor recibido. También se toma en cuenta que el extraño puede tener deseos de vivir así como el hecho de que todo el mundo debe tener la oportunidad de vivir. Cuando la ley es el valor predominante, este estadio se caracteriza por la idea de que cada persona debe resolver sus propios problemas, se sospecha la posibilidad de un engaño con malas intenciones por parte del extraño y se piensa que no tiene sentido ayudar a alguien a quien apenas se conoce.

Por otra parte, en el estadio transicional 2/3, se considera importante salvar la vida de un extraño ya que éste necesita ayuda y, además, podría llegar a convertirse después en un amigo y al elegir la ley se expresa que no se debe ayudar a un extraño, ya que éste no es tan importante como lo sería un amigo pues aún no se conoce a esta persona. Este estadio se presentó a los 13 años en las mujeres y a los 14 en los hombres. Por último, en el estadio transicional 1/2, únicamente se elige la ley como el valor predominante, en el cual se expresa la necesidad de obedecerla por el peligro al castigo. Este estadio se presentó a los 13 años en el sexo masculino y a los 14 en el sexo femenino.

Como se puede observar hay una gran variabilidad en el pensamiento del adolescente con respecto a la norma vida y, nuevamente, en esta muestra no se observaron cambios en re

lación con la edad ni tampoco diferencias notables en cuanto al sexo.

La reflexión sociomoral que los adolescentes de sexo masculino hacen en cuanto a la tercera norma denominada ley y propiedad se caracterizó por respuestas que variaban en los estadios 1, transicional 1/2 y 2 sin que estos cambios se den asociados a la edad (Gráfica III). Esta norma se valora a partir de 2 modificaciones o preguntas, la primera, que cuestiona qué importancia tiene el no tomar las cosas que pertenecen a otros y la segunda, en la que se pregunta qué tan importante es obedecer la ley. Estas 2 preguntas, parten de la suposición de que el farmacéutico está cobrando justamente lo que cuesta el medicamento, pero aún así el hombre no puede pagarlo. Nuevamente cuando la persona responde que el hombre debe robar este medicamento está considerando la vida como el valor predominante y cuando responde que no debe robarlo, la ley constituye el valor escogido.

A los 13 años, en el estadio transicional 1/2 al considerar que no se debe robar se proporcionan razones que incluyen el hecho de que las cosas de los demás no le pertenecen a uno así como la explicación de que si se roba, se será considerado un ladrón, se tendrán problemas y se podría ir a la cárcel. Por otra parte, al considerar que el valor más importante es la vida, el razonamiento fundamental radica en el hecho de que al no robar el medicamento, la esposa morirá. Por otra parte, a los 14 años, en el estadio 2, la reflexión que apoya la ley se basa en que ésta ayuda a las personas si cooperan, también; si el esposo roba, él será quien tendrá que ir a la cárcel y no la esposa; se piensa que tal vez también el farmacéutico necesita el dinero y cuando se apoya el valor vida se habla de que la esposa necesita el medicamento.

Por otra parte, a diferencia del sexo masculino, el femenino presenta características de un pensamiento reflexivo sociomoral constante y en un nivel más elevado para esta misma norma (la de ley y propiedad) el promedio de respuestas corresponde al estadio transicional 2/3 de los 13 a los 16 años, el cual se caracteriza cuando predomina la ley, por ideas como la de que las personas pueden haber trabajado mucho para obtener lo que ahora tienen, así como la idea de que a nadie le gustaría ser robado y que el mundo sería inseguro para todos. A este estadio únicamente corresponden respuestas que implican que se ha elegido la ley como valor fundamental.

La constancia del estadio transicional 2/3 en la norma ley y propiedad para el sexo femenino a diferencia de la variabilidad en relación con la edad observada en el sexo masculino podría permitir suponer que a la niña se le ha infundido una actitud de aceptación de las leyes y la propiedad ajena, la cual mantiene de los 13 a los 16 años.

La cuarta norma denominada justicia legal, se valora a partir de dos modificaciones. La primera, que plantea que el hombre después de haber robado el medicamento es capturado por la policía, cuestionando qué tan importante es para los jueces, ser flexibles con personas como este hombre. La segunda modificación establece que la esposa jamás ha tenido cáncer sino que únicamente ha estado un poco enferma y el hombre robó el medicamento para que se aliviara con mayor rapidez; en esta modificación se pregunta qué tan importante es que los jueces manden a la cárcel a las personas que quebrantan la ley.

En esta norma, los adolescentes de ambos sexos presentaron una tendencia a responder en el estadio transicional 2/3 (Gráfica IV) en el cual se considera, por una parte, que mandar a los ladrones a la cárcel les permitirá saber que

no deberán hacerlo otra vez y los regenerará. Se considera que el hombre deberá ir a la cárcel como cualquier otro ladrón, ya que de otra manera también se debería dejar en libertad a otros; el hombre al no ser castigado continuaría robando por alguien a quien ame. Se manifiesta que las leyes protegen a las personas y brindan seguridad. Por otra parte en este mismo estadio se ubican respuestas que consideran que éste hombre no debe ir a la cárcel porque amaba a su esposa y únicamente quería ayudarla y esto constituye una buena razón para robar, además, se expresa la opinión de que si el hombre es encarcelado no podrá ver más a su esposa.

En esta norma de justicia legal, a los 15 años hay un retroceso ya que predominan en esta edad respuestas del estadio 2, entre las que se encuentran las que incluyen, por un lado, el hecho de que el hombre al haber decidido quebrantar la ley se estaba arriesgando y fué capturado por lo tanto irá a la cárcel. Si no es encarcelado volverá a robar por quien le agrade cuantas veces lo desee. Por otro lado, se presentan respuestas que consideran que el hombre no debe ser encarcelado ya que únicamente le hacía un favor a su esposa que ella le pidió y él quería hacer. Se supone que si el juez estuviera en la misma situación también habría robado y, además, ya el hombre tiene suficientes problemas para agregar uno más.

En el sexo femenino, a los 14 años, en esta misma norma, se observa el nivel más avanzado de pensamiento de la muestra. Predomina el estadio 3 que plantea que se debe mandar a los ladrones a la cárcel porque de otra manera se estaría viviendo en un mundo infeliz; que supuestamente los jueces deben dar la sentencia que la persona merece; que no debe haber excusas para actuar mal y los criminales no deberían salir de la cárcel con facilidad. En el otro sentido plantea que el juez debería comprender y ponerse en el lugar

del hombre quien tenfa buenas intenciones ya que no es como cualquier otro ladrón y el sufrimiento que tiene ya ha sido un castigo suficiente. Estos datos dicen que no hay una evolución en la reflexión sociomoral asociada a la edad, con respecto a ésta norma.

Según Conger (1980) el sexo masculino tiende a tomar más en consideración lo objetivo y material mientras que el sexo femenino toma más en cuenta lo abstracto e inmaterial. En la norma conciencia se puede ver claramente esta diferencia pues, como se observa, (Gráfica V) el sexo femenino en todas las edades de la muestra responde en el estadio 2 al planteamiento del hombre que le dice al juez que únicamente ha hecho lo que su conciencia le dictó y se pregunta si los jueces deben ser flexibles con ladrones que han actuado de acuerdo con los dictados de su conciencia. El estadio 2 por una parte se caracteriza por respuestas que incluyen el hecho de que el juez debe ser flexible ya que la conciencia le estaba diciendo que lo hiciera y ésta era muy pederosa. Por otra parte, incluye también respuestas que sugieren que una persona puede controlar su conciencia si lo intenta además, las personas que emplean como explicación de su conducta los dictados de su conciencia podrían estar tratando de mentir o engañar.

El sexo masculino responde también en el estadio 2 pero únicamente a los 14 años. A los 13 y 15 años responde en el estadio transicional 1/2 en el que se considera que el juez debe ser flexible ya que si no hubiera robado su esposa pedría haber muerto y, por otro lado, el juez debe encarcelarlo como una lección para que no lo vuelva a hacer. Finalmente, a los 16 años cuando se esperarían respuestas de mayor madurez, el sexo masculino proporciona fundamentalmente respuestas incalificables, pues consideran que la conciencia carece totalmente de importancia y aún de sentido pues está es inmaterial.

El segundo dilema promueve un conflicto entre la obediencia y el derecho a la propiedad, ambos valores de igual importancia. En este dilema se pide al sujeto que decida si un muchacho de 14 años a quien su padre prometió que podría ir de campamento si ganaba y ahorraba el dinero necesario, debe obedecer a su padre quien le pide después que le dé el dinero que ya ahorró. Su padre decidió realizar un viaje de pesca con sus amigos y no tiene suficiente dinero para el viaje.

Cuando se responde que el muchacho debe negarse, se ha elegido como valor el derecho a la propiedad y cuando se responde que no debe negarse, la obediencia constituye el valor escogido. Nuevamente, en este dilema, el cuestionario presenta modificaciones que llevan al sujeto a contraponer estos dos valores. En este caso se plantean seis modificaciones al dilema original que valoran 3 normas.

La primera norma, denominada afiliación familiar, que constituye la sexta norma del cuestionario, se valora a partir de tres modificaciones; la primera, en la que se plantea que el muchacho no ganó el dinero sino que fué su padre quien se lo dió prometiéndole que podría emplearlo para el campamento pero ahora se lo pide nuevamente. En la pregunta se cuestiona qué tan importante es que los padres cumplan sus promesas de permitir a sus hijos que conserven el dinero, aún cuando no lo hayan ganado. La segunda modificación plantea que el padre en vez de pedirle el dinero, únicamente le pregunta si se lo presta, y se pregunta qué tan importante es que los hijos ayuden a sus padres aún cuando estos hayan roto con una promesa. Por último, la tercera modificación establece que el padre necesita el dinero para comprar comida para la familia, y se cuestiona qué tan importante es que los hijos ayuden a sus padres aún cuando ello signifique que no podrán hacer algo que desean.

Las respuestas que los adolescentes de esta investigación dieron a la norma afiliación familiar se ubicaron en los estadios 2, transicional 2/3 y 3. (Gráfica VI)

Esta norma abarca dos tipos de justificaciones; la ayuda y obediencia que los niños deben a sus padres y el cumplimiento de las promesas que los padres deben a sus hijos. En cuanto a la primera justificación, en el estadio 2 que se presentó en el sexo masculino a los 13 y 15 años de edad se encuentran respuestas que incluyen elementos en los que se refiere que, ya que los padres hacen mucho por sus hijos, éstos deben devolver los favores gustosamente; se razona que si los hijos ayudan a sus padres entonces éstos los ayudarán después o por lo menos no los molestarán. La segunda justificación en este mismo estadio refiere que es injusto pedir el dinero al hijo, que si los padres desean que sus hijos cumplan sus promesas, los padres deberían cumplir las suyas ya que los padres y los hijos son iguales.

En el estadio transicional 2/3 que se presentó en el sexo masculino a los 14 y 16 años, y en el sexo femenino a los 13, 15 y 16 años, las respuestas que justifican la ayuda y obediencia hacia los padres atienden; por una parte, al amor que éstos últimos sienten hacia sus hijos, así como al deseo de los hijos de ser ayudados por sus padres y el agradecimiento que se les debe tener; por otra parte, al hecho de que los padres realmente necesitan la ayuda de sus hijos y ésta necesidad constituye una buena razón.

Las respuestas en las que se justifica que los padres deben cumplir sus promesas se basan en que después de todo el niño ganó su propio dinero trabajando y realmente deseaba ir al campamento y si los padres no cumplen sus promesas lo niños no les creerán ni contarán más con ellos. Finalmente, en el estadio 3 que se presentó en el sexo feme-

nino a los 14 años, se considera importante ayudar a los padres ya que éstos siempre están ayudando a sus hijos y los hijos deberfan pensar en todo lo que sus padres han hecho por ellos y ser agradecidos. Después de todo, los hijos esperan que sus padres los comprendan cuando no cumplen sus promesas por lo tanto los niños deben hacer lo mismo por el bien de la relación pues sus padres son seres humanos y tienen una necesidad. Se considera importante que los padres mantengan sus promesas a sus hijos ya que de otra manera los niños perderán la confianza y dejarán de creer en sus padres; las promesas son significativas para los niños y si son traicionados por sus propios padres pensarán que no los aman pues cumplir las promesas les demuestra su amor.

Independientemente de la edad, las respuestas caracterizan claramente el deseo de los adolescentes en esta muestra, por una parte de independizarse totalmente de sus padres cuando únicamente toman en cuenta sus intereses y sentimientos y por otra parte, la dificultad que existe en ello al considerar las necesidades familiares e importancia de la relación. Este conflicto entre la necesidad de dependencia e independencia da como resultado variaciones repentinas e impredecibles en sus actitudes y comportamiento que se reflejan en este caso particular en sus respuestas (Conger, 1980).

La séptima norma, denominada contrato valora la importancia y razones por las que se debe cumplir una promesa. El deseo que tiene el adolescente de sexo masculino por demostrar que únicamente se rige bajo sus propios principios e intereses se manifiesta en las respuestas que dió a las dos preguntas del segundo dilema que valoran la norma contrato en cuanto al grado de importancia que tiene el cumplir una promesa a un amigo y a alguien a quien apenas se conoce. El promedio de sus respuestas se ubica de manera consistente

te en todas las edades en el estadio 2 lo que implica que ya que el amigo ha ayudado en otras ocasiones es necesario devolver el favor, pues algún día lo puede volver a necesitar. En referencia al extraño, en este estadio se refiere que no es necesario cumplir la promesa ya que apenas se le conoce y no tiene ninguna importancia. Como se observa, las respuestas manifiestan una orientación instrumental, en este caso, una promesa debe de cumplirse cuando sirve a los intereses personales. En el caso del sexo femenino, también se encontró consistencia en las respuestas, sin embargo, nuevamente en un nivel ligeramente superior al sexo masculino pues respondieron con un promedio de respuestas correspondiente al estadio transicional 2/3 en todas las edades de la muestra. Las respuestas de este estadio plantean que es importante cumplir la promesa por el cariño que existe entre los amigos, así como por la confianza que éstos han depositado en la persona. Al cumplir, la promesa se conserva a los amigos y éstos adquieren un buen concepto de la otra persona. Por otra parte, se piensa que no tiene importancia el hecho de cumplir una promesa a un extraño, ya que aún no existe un vínculo de unión.

La última norma, denominada propiedad permite apreciar, muy claramente en el sexo masculino, un proceso continuo ascendente que para Gibbs y col. (1982) supone el llegar a un estadio determinado pasando por todos los estadios anteriores y este proceso tiene relación directa con la edad de los sujetos. Esta norma se valora a partir de la modificación que plantea que el muchacho ganó el dinero pero su padre no le prometió que podría conservarlo. Cuando el sujeto responde que el muchacho debe negarse a dar el dinero a su padre considera el derecho a la propiedad como el valor más importante y cuando responde que no debe negarse, el valor fundamental es la obediencia. A los 13 años, con respuestas correspondientes al estadio 1 refieren, por una parte, que el muchacho debe negarse ya que se sentiría triste

al perder el dinero y, por otra parte, que el muchacho no debe negarse porque siempre se debe obedecer a los padres. A los 14 y 15 años dan respuestas que se encuentran en el estadio transicional 1/2 que implica, por un lado, que es importante el permitir que los niños conserven el dinero ya que les pertenece y en caso de que se les quitara provocaría que los niños mintieran a sus padres; por otro lado, se considera que los padres tienen derecho a tomar el dinero. A los 16 años, en el estadio 2, en un sentido expresan que ya que los padres conservan su dinero los niños también tienen el derecho de conservar el suyo; además el niño deseaba ir al campamento y trabajó por el dinero; si su padre se lo quita podría provocar que el niño ya no quisiera más a su padre. En el otro, se debe obedecer a los padres si éstos le compran cosas al niño y si éstos quieren que les devuelva el dinero. Esta evolución que se presentó en la norma propiedad apoya el punto de vista del desarrollo cognoscitivo que considera que el ser humano desde su nacimiento evoluciona a través de un proceso continuo que lo lleva a la madurez y que para los autores del cuestionario supone llegar al estadio 4 caracterizado por una orientación prosocial. Las mujeres volvieron a presentar respuestas correspondientes al estadio 2 ya descrito, en forma consistente en todas las edades de la muestra, estadio que corresponde al más elevado presentado por el sexo masculino a los 16 años, lo cual refleja que en esta norma el sexo femenino logra una maduración cognoscitiva más rápidamente que el sexo masculino y una vez que emplea este tipo de juicio lo sigue haciendo durante el período de los 13 a los 16 años.

A partir de estos datos descriptivos, aún antes de hacer las pruebas de hipótesis, se puede obtener una visión general de la manera como reflexionan los adolescentes en diferentes edades respecto a distintas normas sociomORALES. Estos resultados no reflejan un proceso continuo ascendente

en el desarrollo del pensamiento moral, como se esperaría según la teoría del desarrollo cognoscitivo de la moralidad, con excepción de la norma propiedad en el sexo masculino (antes descrita), en donde si se observaron cambios progresivos en la reflexión sociomoral asociados a la edad. En algunos casos se observaron retrocesos, en otros, avances inesperados para volver a retroceder en una edad posterior. Se observó también que hay mayor variabilidad en las respuestas de los hombres y más homogeneidad en el de las mujeres; estas últimas presentaron respuestas correspondientes a niveles más avanzados que los hombres en la mayoría de las normas, lo que puede estar implicando que en este sexo se logra una maduración cognoscitiva más rápidamente que en el sexo masculino.

Haciendo referencia a la tabla 4 que presenta el porcentaje de estadios modales o predominantes de los sujetos agrupados de acuerdo a la edad y al sexo, se observa que los estadios 2 y 3 son los más frecuentes en ambos sexos independientemente de la edad. Como ya se ha mencionado, en el estadio 2 la heteronomía propia del estadio 1 que está totalmente orientada hacia la autoridad comienza a convertirse en autonomía favorecida por las interacciones del adolescente con otros individuos de su misma edad, en donde la actuación moral se da cuando conviene a los intereses propios (visión instrumental). Las justificaciones sociomorales en el estadio 2 reflejan una comprensión de la moralidad que no se deriva de las reglas o las consecuencias externas que siguen a la transgresión de las normas sino que se deriva directamente de las perspectivas que surgen a partir de las interacciones con los demás. Este estadio representa una moralidad más racional que el estadio 1 pero esta racionalidad es aún muy concreta ya que los juicios se conciben en términos de intercambios que pudieran considerarse económicos (Gibbs y col., 1982). Por ejemplo, se considera importante ayudar a la esposa "si ella ha hecho

favores a su marido" o "porque ella podría devolver el favor" (norma afiliación).

El pensamiento del estadio 3, va más allá de las preferencias instrumentales y los intercambios, y toma en cuenta los elementos intrínsecos y mutuos así como las expectativas tanto del sentimiento prosocial como de la conducta. Así, en este estadio, se da una importancia global a las relaciones interpersonales, hay una fuerte comprensión empática de los intereses de los demás, y se toma en cuenta el rol de conducta esperado así como los sentimientos y las consecuencias de no actuar de acuerdo con ese rol. Se utilizan términos que expresan intenciones antisociales tales como; inhumano, egoísta, malvado y se hace referencia a factores intrapersonales como; conciencia, autoestima, autodesaprobación y sentimientos de culpa.

Según Kohlberg, al comparar los estadios cognoscitivos de Piaget y sus estadios morales (ver pag. 53), el estadio 2 (de intercambio mutuo) corresponde al estadio cognoscitivo de Piaget de las operaciones concretas y el estadio moral 3 (de expectativas), corresponde al inicio de las operaciones formales (Walker y Richards, 1979), con lo que se podría concluir que la muestra empleada se encuentra en los estadios cognoscitivos antes mencionados. Puede suponerse que en una muestra en la que los sujetos funcionaran en niveles cognoscitivos más elevados podrían encontrarse reflexiones morales que también correspondieran a estadios superiores, (operaciones formales y operaciones formales consolidadas). Así como en el análisis por norma, no se observó una evolución del pensamiento reflexivo sociomoral de acuerdo a la edad, tampoco los estadios modales en este estudio siguen un avance progresivo ya que como se observa en la tabla 4, el mayor porcentaje de sujetos de sexo masculino a los 13 y 15 años se encuentra en el estadio 2, mientras que a los 14 y 16 años se encuentra en el estadio

3; por otra parte el sexo femenino a los 13, 14 y 15 años de edad presenta el mayor porcentaje en el estadio 3 y a los 16 años de edad, contrariamente a lo esperado, el más alto porcentaje está en el estadio 2.

Por otra parte, Gibbs y col. (1982) reportan los siguientes estadios modales predominantes en cada edad, resultados obtenidos a partir de la creación y validación del Cuestionario de Reflexión Sociomoral.

Edad	n	Estadio Modal Predominante	Número de Sujetos que lo presentaron
9	26	2	21
10	30	2	29
12	23	2	16
14	18	3	12
15	23	3	17
18	51	4	28
37	30	4	28

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la presente investigación, se observa que los estadios modales en la muestra de Gibbs y col., se distribuyen progresivamente. El rango de edad de ambas muestras es diferente y los autores del cuestionario no presentan los resultados de los 11, 13, 16, 17 y de 19-37 años de edad; además refieren no haber encontrado diferencias entre sexos, sin embargo no presentan resultados al respecto. Los cambios más importantes de los autores se encuentran entre los 12 y 14 años y entre los 15 a 18 pero no presentan datos de lo que ocurre a los 13 ni a los 16 ó 17 años.

Gibbs y col. (1982) establecieron un continuo en el pensamiento reflexivo sociomoral que proporciona con precisión cuantitativa el nivel moral en el que responden los sujetos

al cuestionario de reflexión sociomoral y este puntaje es la calificación final del cuestionario.

Como ya se mencionó, hay diez estadios globales de los cuales seis son transicionales que se localizan entre los cuatro principales. Los diez estadios incluyen dos de los tres niveles morales descritos por Kohlberg, el nivel preconvencional, que se presenta de los 4 años a la preadolescencia y se caracteriza porque los niños pueden comportarse bien y ser sensibles a los conceptos de bueno y malo de la cultura pero están orientados hacia esos conceptos por amenazas de castigo, por esperanzas de retribuciones o simplemente por el poder físico de quienes controlan esos conceptos. En este nivel se encuentran los estadios globales 1, 1/2, 2/1, 2 y 2/3, aunque cada uno de estos presenta características propias que permiten que las respuestas de los sujetos se ubiquen en alguno específicamente.

El nivel convencional se presenta en la adolescencia, las expectativas morales de la familia, del grupo de compañeros y de la comunidad pueden tener valor trascendental en sí mismas y los jóvenes pueden sentirse inclinados a justificar y a apoyar los valores de la sociedad. En este nivel se localizan los estadios globales 2/3, 3/2, 3, 3/4, 4/3 y 4.

El estadio transicional 2/3 se encuentra en ambos niveles pues justamente es este estadio global el que marca la transición del nivel preconvencional al convencional. Kohlberg (1962), describe un nivel más que se denomina postconvencional que se alcanza en la adultez, cuando el sujeto comprende las reglas y va más allá de ellas.

La teoría de Kohlberg comprende, los estadios 5 y 6 que Gibbs y col. eliminaron de su cuestionario y se refieren a ellos como el "nivel que define la teoría: Filosofía Social,

ética y política"; estos estadios fueron eliminados por los autores del cuestionario pues consideran que muy pocos adultos logran alcanzar dicho nivel; sin embargo ya que en algunos adultos se puede apreciar un nivel de discurso justificatorio que Kohlberg describió como que "define una teoría moral y justifica términos o principios morales básicos", éste es mencionado, aunque no se valora en la calificación del cuestionario.

Como se mencionó en el capítulo perteneciente a la calificación del cuestionario de reflexión sociomoral, cada una de las justificaciones que proporcionó el sujeto en la prueba, obtiene un puntaje que se basa en criterios específicos de calificación planteados en el manual de referencia. Los puntajes de estas justificaciones se agrupan de acuerdo a la norma a la que pertenecen y se elige el estadio más avanzado que constituye la calificación de cada norma. A partir de estos estadios se procede a elegir el estadio predominante del cuestionario total denominado estadio modal y a partir de las operaciones aritméticas ya mencionadas se obtiene el Puntaje de Maduración de Reflexión Sociomoral, el cual fluctúa entre 100 y 400 y es éste puntaje el que permite obtener el estadio global en base a una tabla progresiva; así cuando por ejemplo un sujeto obtiene un puntaje de maduración en el intervalo de 100 a 125 le corresponderá un estadio global 1 y así en un orden progresivo (ver pag. 109). Se presenta una diferencia importante entre los estadios modales y los estadios globales, la cual radica en que en estos últimos, se presentan 6 estadios transicionales en lugar de los 3 que se presentaban en los modales; supuestamente, estos estadios transicionales tienen la finalidad de establecer con mayor exactitud el nivel de pensamiento moral en el que se encuentra operando el sujeto, sin embargo, los autores del cuestionario de reflexión sociomoral no proporcionan descripción alguna del tipo de justificaciones morales que corresponderían a los esta-

dios transicionales agregados. De esta manera, únicamente se puede inferir el predominio del pensamiento de uno de los estadios sobre el otro; así por ejemplo entre los estadios 2 y 3, se dan los estadios transicionales 2/3 y 3/2; en el primero predomina el pensamiento del estadio 2 sobre el del estadio 3 y en el segundo sucede lo contrario, aunque de éste último sí se tienen las características específicas cuando se analizan las distintas normas.

Haciendo referencia a los resultados ya descritos (tabla 5), se observa que el estadio global con mayor porcentaje de sujetos de sexo masculino es el estadio 2 a los 13 y 15 años; a los 14 años los porcentajes más elevados de estadios globales se encuentran en el estadio 2 y en el estadio 3, por último, a los 16 años, el estadio global 3/2 fué el predominante. Por otra parte, en el sexo femenino predomina el estadio 3 en todas las edades de la muestra aunque a los 13 años también hay un predominio del estadio 3/2. Las características fundamentales del pensamiento de estos estadios ya ha sido descrita con anterioridad y las de los estadios transicionales se incluyen en las diferentes normas.

Al analizar los estadios globales independientemente del sexo se obtiene que a los 13 años el estadio global predominante es el estadio 2, a los 14, el estadio 3; a los 15, el estadio 2; y a los 16, el estadio 3/2. El cambio progresivo ascendente se ve interrumpido en esta muestra de adolescentes a los 14 años; hay un predominio del pensamiento del estadio global 2 para el sexo masculino y del estadio global 3 para el sexo femenino.

Gibbs y col. (1982) encontraron los siguientes estadios globales predominantes a partir de su muestra.

Edad	n	Estadio Global
9	26	2/1, 2
10	30	2
12	23	2/3
14	18	3
15	23	3
18	51	3, 3/4
37	30	4/3

Los autores obtuvieron un claro cambio progresivo asociado a la edad.

Como se observa, al comparar con los resultados de esta investigación, los estadios globales del sexo masculino en general son inferiores a los que presentaron Gibbs y col. (1982) en todas las edades. Las mujeres coinciden en los estadios globales con los de Gibbs y col., y a los 13 años presentan en ésta tesis estadios superiores al que se presenta a los 12 años, recordando que los 13 años son ignorados por los autores.

Independientemente del sexo, los estadios globales de ésta investigación en general son inferiores a los obtenidos por Gibbs y col. excepto a los 14 años en que son iguales.

Nuevamente estas diferencias se deben por una parte, al hecho de que los autores no proporcionan información relativa a los sexos, a que los rangos de edad estudiados son diferentes a lo observado en ambos sexos y a que no toman en cuenta algunas edades por lo que no se sabe qué estadios las caracterizan, lo cual es crucial para comparar sus resultados con los de ésta investigación.

La ausencia de un cambio progresivo observado en los resultados descriptivos puede deberse a varios factores. Existen notables diferencias entre la muestra empleada en ésta investigación y la muestra utilizada por los autores del

cuestionario. Estas diferencias, por una parte, son socio culturales ya que como se ha mencionado, la base fundamental para evaluar los estadios radica en las palabras empleadas por el sujeto al justificar sus respuestas. A pesar de que éstas fueron traducidas directamente del manual buscando los términos que resultaran equivalentes, es posible que estos términos sean interpretados de diferente manera en los contextos sociales de México y Estados Unidos. Por otra parte, los autores del Cuestionario de Reflexión Sociomoral utilizaron para hacer su validación más de 600 sujetos de diferentes niveles socioeconómicos y cuyas edades flucturaron entre los 8 y 66 años de edad; en cambio, en esta tesis se utilizó una muestra más homogénea proveniente de una escuela pública localizada en la zona de la Villa de la Ciudad de México y el rango de edad fué mucho más reducido (13 a 16 años). Posiblemente si se utilizara un rango de edad más amplio y se contara con una muestra más heterogénea, se podrían apreciar con mayor claridad cambios evolutivos. Por último, el número de sujetos que integró cada grupo de edad fué relativamente reducido debido al tiempo que consume la evaluación de cada respuesta en términos de estadios, razón por la que, además, no se pudieron encontrar otros colaboradores que ayudaran a verificar la confiabilidad de dicha calificación.

La estadística inferencial realizada en este estudio permitió poner a prueba las hipótesis aquí planteadas. Una de ellas, supone que a mayor edad corresponde un mayor nivel de desarrollo moral; esta hipótesis se apoya fundamentalmente en la teoría de la moralidad de Lawrence Kohlberg que establece que dicho desarrollo se manifiesta en seis estadios, los cuales, a su vez, representan tres niveles de pensamiento moral. El nivel preconvencional (estadios 1 y 2) se presenta de los 4 años a la preadolescencia y se caracteriza por el "buen" comportamiento del niño que se orienta hacia la conducta socialmente esperada por esperan-

zas de retribuciones, por amenazas de castigo o simplemente por el poder físico que percibe en quienes le indican la conducta que debe observar. En el nivel convencional (estadios 3 y 4), que se presenta en la adolescencia el mantener, las expectativas morales de la familia, del grupo o de la nación se concibe como valioso por sí mismo, independientemente de las consecuencias inmediatas. La actitud del joven no es sólo de conformidad a las expectativas personales y al orden social sino de lealtad hacia éste, a su mantenimiento, apoyo y justificación y a la identificación con la persona o grupos que participan en dicho orden social. Por último, en el nivel postconvencional (estadios 5 y 6), que corresponde a la moralidad de principios que se da en algunos adultos, los valores morales y los principios se definen independientemente de la autoridad y de los grupos de las personas que sostienen esos principios; adquieren primacía los derechos individuales, y los principios éticos que la persona elige para normar su conducta (Campagna y Harter, 1975).

Las investigaciones realizadas en este campo tienden a confirmar que el proceso de razonamiento sobre cuestiones morales tiende a cambiar en el sentido señalado por Kohlberg pero sólo hasta llegar al estadio 4. Incluso el mismo Kohlberg sólo encontró representados los estadios 5 y 6 en una proporción muy reducida de adultos. Tampoco hay un consenso muy claro en cuanto a qué edades se dan cada uno de los estadios ni respecto a la influencia del sexo, probablemente, debido a la influencia que en el desarrollo del pensamiento moral tienen tanto factores cognoscitivos como socioculturales. Precisamente debido a que las manifestaciones del pensamiento fundamentado en principios éticos universales (estadios 5 y 6) son poco frecuentes, Gibbs y col. (1982) hicieron modificaciones a lo propuesto por Kohlberg y consideraron sólo 4 estadios de desarrollo del pensamiento moral, agregando lo que se definió como esta-

díos de transición.

En la tabla 6 donde se presenta el análisis de varianza del puntaje de reflexión sociomoral para la edad y el sexo, se observa una influencia significativa de la edad en el puntaje de reflexión sociomoral ($F= 3.279$; $P= .014$) aunque esta influencia no representa una secuencia progresiva de los estadios (tabla 7). A partir de la prueba de comparación de medias de Scheffé se obtuvieron medias significativamente diferentes entre los 13 y 14 años, entre los 13 y 16 años, entre los 14 y 15 y entre los 15 y 16 años; resultados que concuerdan con las edades en que se presentan los cambios de estadios globales (tabla 7). Se observa una evolución en el pensamiento de los 13 a los 14 años del estadio 2/3 al 3/2 aunque a los 15 años el estadio promedio nuevamente desciende al presentado a los 13 años (2/3) y el estadio presentado a los 16 años concuerda con el de los 14 años (3/2). Así, las medias más altas se encuentran en los sujetos de 14 y 16 años y las más bajas en los de 13 y 15 años.

Resulta difícil interpretar estos resultados, principalmente, por la falta de tendencia lineal ya que aunque se comprobó una influencia significativa de la edad, esta influencia no resulta en la forma esperada.

Por su parte Gibbs y col. (1982) encontraron una correlación altamente significativa entre el puntaje de reflexión sociomoral y la edad aunque no especifican el resultado obtenido. Como ya se mencionó, los autores del cuestionario presentan en sus datos descriptivos del proceso de validación del mismo, estadios que aparentemente evolucionan progresivamente en relación con la edad; pero, a pesar de que cuentan con una muestra que abarca un rango mayor de edad que el de la presente investigación (8-66 años) no mencionan los cambios que se encuentran en forma progresiva para

cada edad hasta llegar a la edad adulta, es decir, ignoran algunas edades entre las que se encuentran los 13, 16 y 17 años; y por consiguiente se desconoce el estadio que predomina en estos períodos del desarrollo, información que es sumamente importante en la valoración de el proceso de desarrollo moral en la adolescencia.

Sería interesante realizar estudios controlados para valorar la influencia de la edad en muestras más grandes que la empleada en esta investigación y que incluya las edades de ambos estudios, es decir, un rango que comience a los 8 años hasta la adultez pero tomando en cuenta todas las edades.

Otra hipótesis planteó que no existen diferencias atribuibles al sexo en el grado de desarrollo moral. El análisis de varianza correspondiente (tabla 6) refleja una influencia significativa del sexo en el puntaje de reflexión sociomoral ($F= 10.253$; $P= .002$), siendo este puntaje superior en el sexo femenino que en el masculino (tabla B), por lo que ésta hipótesis se rechaza. Hay diferentes puntos de vista en torno a la hipótesis anteriormente planteada; por una parte, Gilligan (1977) y Holstein (1976) han afirmado que el esquema de los seis estadios de Kohlberg tiende a favorecer a los sujetos de sexo masculino debido a que las mujeres obtienen puntajes que representan un desarrollo no mayor al estadio 3 mientras que las respuestas de los hombres corresponden en general a estadios más elevados. En otros estudios se concluye que el sexo femenino posee un mayor nivel de desarrollo moral (Kuhn, 1976); sin embargo, un tercer grupo de investigaciones no encuentran diferencias significativas entre ambos sexos (Rest, 1979; Gibbs y col., 1982). Por su parte Walker y Richards (1979) refutan la suposición de que el modelo de los seis estadios ofrece ventaja al sexo masculino y refieren que, cuando se

encuentra, se debe principalmente a discrepancias en los niveles de educación y a la influencia del sistema social.

La influencia significativa del sexo en esta investigación podría atribuirse fundamentalmente al hecho de que la maduración cognoscitiva del sexo femenino en la adolescencia, se da más pronto que el sexo masculino y ésta maduración se manifiesta especialmente en el área socioemocional. Como mencionan Walker y Richards (1979) no es que el modelo de los seis estadios favorezca a un sexo o a otro sino que, estas diferencias son principalmente socioculturales.

De aquí se sugeriría también que en futuros estudios se investigue bajo qué condiciones (edad e influencias socioculturales) el sexo masculino es el que obtiene resultados más elevados y bajo qué condiciones evoluciona más rápidamente el sexo femenino y si estas diferencias desaparecen o se estabilizan al llegar a la edad adulta y también bajo qué condiciones.

En referencia a la variable autoestima, se supuso que no existían diferencias significativas en el puntaje total de autoestima, atribuibles al sexo y a la edad. O'Malley y Bachman (1983) investigaron los cambios en la autoestima asociados a la edad en una muestra de sujetos de 13 a 23 años, así como la estabilidad de la misma a través del tiempo y en dicho experimento, los autores concluyen que la autoestima y la edad son directamente proporcionales y que existe cierta estabilidad en la autoestima sobre todo a partir del segundo año de haber concluido los estudios de "High School"; Coopersmith citado por Harter, 1983) realizó un estudio para estudiar la estabilidad de la autoestima a través de los años, en el que encontró una correlación de .70 a lo largo de un período de 3 años; los sujetos empleados en su estudio, fueron niños entre 10 y 12 años de edad, período en el cual la autoestima parece ser relativa

mente estable; sin embargo, Simmons, Rosenberg y Rosenberg encontraron una disminución de la autoestima entre los 12 y 13 años de edad, hipotetizando que el factor primario responsable para tal disminución fué el ingreso a la escuela secundaria (Harter, 1983). Todos estos resultados sugieren que el factor de estabilidad en la autoestima debe ser considerado desde una perspectiva de desarrollo, tomando en cuenta no solamente los cambios de edad, sino también las diferencias en el contexto ambiental.

En relación con el sexo, Hales (1970) encontró que en las niñas, la autoestima aumenta cuando tienen padres que demuestran una actitud cálida y de aceptación, fomentan la independencia, se apegan en forma firme a las reglas y solicitan a sus hijas que asuman cierta responsabilidad en el hogar, sin embargo, Hales reporta que al parecer, la autoestima de los niños se encuentra más relacionada con la aprobación de los compañeros.

La hipótesis planteada en ésta investigación, se comprobó mediante el análisis de varianza del puntaje total de autoestima para la edad y el sexo (tabla 10) en el cual no se observaron influencias significativas atribuibles a estos dos factores ni a su interacción. Estos resultados, se atribuyen por una parte, al supuesto de que la autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo, y por otra parte, al hecho de que tanto el sentido de identidad, la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima aunque comienzan a desarrollarse desde el nacimiento del niño se ven favorecidos y consolidados por múltiples factores como son la identificación, la tipificación sexual, sus experiencias personales, la ansiedad, el desarrollo físico y patrones de interacción con los compañeros; por lo tanto, se puede considerar que la autoestima en la adolescencia, cuando ya puede ser considerada y valorada como tal, está relaciona-

da con la historia personal del individuo y es independiente de su sexo y edad.

A pesar de que el instrumento que se utilizó para valorar autoestima presentaba índices de confiabilidad aceptables, se pudo apreciar que los sujetos presentaron una tendencia a responder en la respuesta esperada lo que permite suponer que ésta era identificada por los sujetos. Sería conveniente cambiar el sistema de contestar al reactivo falso-verdadero de este cuestionario a un sistema tipo Lickert y así se podría disminuir este riesgo. Se recomendaría que en futuras investigaciones se continúe trabajando en la validez de este cuestionario ya que, no existen instrumentos válidos para valorar autoestima y por otro lado, se recomienda estudiar si la unión de diferentes áreas tales como: habilidades, logros, moralidad, apariencia física y aceptación en realidad representan la autoestima total del individuo, pues como refiere Harter (1983), es posible que la suma de estos aspectos no constituya una forma adecuada de medir la autoestima.

La hipótesis principal de la presente investigación supone una relación entre el nivel de desarrollo moral y la autoestima. A pesar de que tanto el desarrollo moral, como la autoestima han sido objeto de múltiples investigaciones, siempre se les ha estudiado por separado. A pesar de que la teoría del desarrollo moral se ubica en el área cognoscitiva, y la de la autoestima en la de la afectividad, actualmente existen datos que apoyan la hipótesis de que el juicio moral y la autoestima pueden guardar una estrecha relación entre sí. Por una parte, tanto la teoría de Kohlberg como la de Piaget consideran fundamental en el desarrollo de la moralidad la relación del niño con sus padres, con sus maestros y compañeros; es decir, factores relacionados con la interacción social, factores que a su vez

favorecen el desarrollo de características afectivas en la personalidad como sería la autoestima. Por otra parte existen varios estudios que relacionan los estadios de desarrollo cognoscitivo con el desarrollo del autoconcepto como los de Lienzer y Morris (1968), Flink (1973) y Piaget (1969) ya mencionados; en estas investigaciones se ha encontrado una relación entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo afectivo y constituyen el fundamento que permite suponer la existencia de una relación entre el desarrollo moral y la autoestima.

Esta hipótesis se puso a prueba en esta tesis y en la primera correlación entre el puntaje total obtenido en la prueba de autoestima y el puntaje de reflexión sociomoral de los 96 sujetos, no se obtuvieron resultados significativos. En las siguientes ocho correlaciones (tabla 11) considerando el puntaje total de autoestima y el puntaje de reflexión sociomoral dividiendo a los sujetos según su edad y su sexo, únicamente se obtuvo una correlación significativa - ($r = .57$; $P = .03$) en el grupo de 14 años de sexo femenino. Estos resultados podrían deberse por una parte, al hecho de que el sexo femenino presentó estadios globales significativamente más elevados que el sexo masculino; así como a que en el análisis de estadios modales, el grupo de 14 años de sexo femenino fue el único que dió respuestas (9.1%) en el estadio modal 4; en las normas afiliación, justicia y afiliación familiar, constituyó el grupo de edad en el sexo femenino al que correspondió el estadio más elevado de la muestra; por último, se puede observar (tabla 9) que la media correspondiente a este grupo, constituye la más elevada de la muestra aunque no significativamente, ya que en este sexo de los 13 a los 16 años las medias corresponden al estadio 3/2.

Benninga (1980) investigó la relación existente entre el autoconcepto y el juicio moral en niños pequeños, a partir de dos experimentos ya descritos y, no encontró una correlación significativa entre el autoconcepto y el juicio mo-

ral considerados globalmente, únicamente al condiserarlos por separado; algunos factores del juicio moral se correlacionaron significativamente con algunos de los factores del autoconcepto. Las correlaciones que resultaron significativas fueron el factor académico del autoconcepto con el factor de realismo moral ($r = .32$) y con el de castigo recíproco ($r = .34$); el factor de separatividad del autoconcepto con el factor de justicia inmanente ($r = .31$). Los 3 factores de juicio moral se correlacionaron por lo menos con uno de los factores del autoconcepto con una significancia $< .05$; por último, dos factores del autoconcepto se correlacionaron con el juicio moral total con una significancia $< .10$ y el autoconcepto total con el castigo recíproco con la misma significancia.

Comparando los experimentos realizados por Benninga (1980) con la presente investigación se encuentran serias dificultades; primero, las muestras utilizadas en ambos estudios resultan muy diferentes en edad, tamaño y características; los instrumentos de medición, aunque parecen valorar los mismos aspectos son diferentes en su conceptualización y por consiguiente en su contenido. El autor, sólo encontró que los 3 factores de juicio moral se correlacionaron por lo menos con uno de los factores del autoconcepto con una significancia $< .05$ y tuvo que recurrir a la unión de los diferentes factores para lograr esta significancia. Es importante señalar que el autor consideró como significativa una correlación con un $\alpha < .10$ nivel que en esta tesis no se consideró significativo.

Por otra parte, en esta tesis, resulta difícil interpretar porqué el grupo de mujeres de 14 años obtuvo estos resultados en la investigación, a diferencia de los otros grupos, sin embargo como se ve, es un grupo que presenta puntuaciones elevadas en el Cuestionario de Reflexión Sociomoral y éstas se correlacionan positivamente con el grado de autoestima; por lo que se debe seguir investigando al respecto

para tratar de averiguar si el grupo de 14 años en el sexo femenino, representa una edad crucial en el desarrollo del pensamiento moral de la adolescente, así como en relación con su autoestima.

Ni en los estudios de Benninga y en los de esta tesis, se encontraron resultados significativos al correlacionar los puntajes totales del autoconcepto y autoestima con el juicio moral respectivamente; sin embargo el hecho de que en ambas se hayan encontrado correlaciones parciales significativas entre las dos variables, sugiere la necesidad de seguir investigando esta hipótesis hasta encontrar resultados lo suficientemente convincentes para tomar la decisión de aceptarla o de rechazarla en forma definitiva.

A través de los resultados de esta investigación se obtuvo información acerca de cómo varía el nivel de los juicios morales respecto a diferentes normas, en donde se observó, en general, que por una parte, hay mayor variabilidad en las respuestas de los hombres en relación con la edad y más homogeneidad en las de las mujeres, las cuales además, presentaron niveles más elevados que éstos en la mayoría de las normas; también pudo verse que la distribución de los estadios no siguió un orden progresivo como antes se señaló. Estos datos descriptivos unidos a la obtención de una influencia significativa del sexo en el puntaje de reflexión sociomoral permiten suponer que el proceso de maduración moral en los adolescentes se da de forma diferente en cada sexo, y aparentemente ésta maduración se da más pronto en el sexo femenino que en el masculino, situación que podría asociarse con la maduración física y emocional de los adolescentes.

Estos resultados parecen más lógicos que los presentados por otros autores que no encuentran esta diferencia significativa.

Se analizó también el estadio predominante (modal) para cada edad y sexo, en donde el mayor porcentaje de sujetos de sexo masculino a los 13 y 15 años, se encontró en el estadio 2, mientras que a los 14 y 16 se encontró en el estadio 3. Por otra parte, el sexo femenino a los 13, 14 y 15 años presenta el mayor porcentaje en el estadio 3 y a los 16 años en el estadio 2.

Si en este análisis se hubieran ignorado los 15 años en el sexo masculino y los 16 en el sexo femenino se hubiera podido observar una progresión, o por lo menos una continuidad de estadios semejantes y comparable con los resultados obtenidos por Gibbs y col. (1982).

La distribución de estadios globales permitió conocer el nivel de pensamiento moral en el que operan los sujetos en el continuo definido por Gibbs y col. (1982) como reflexión sociomoral. En el sexo masculino se observó variabilidad y falta de progresión pero en el sexo femenino se observó homogeneidad y tendencia a la progresión coincidiendo con los resultados presentados por los autores del cuestionario. Independientemente del sexo se obtiene que a los 13 años predomina el estadio 2, a los 14 el estadio 3, a los 15 el estadio 2 y a los 16 el estadio 3/2. Nuevamente el grupo de 14 años interrumpe la secuencia progresiva y esta vez puede atribuirse al sexo masculino que en esta edad presentó el mayor porcentaje en el estadio 2 y 3. En estos resultados así como en el análisis de varianza en el que se valoró la influencia de la edad en el puntaje de reflexión sociomoral, se concluye que sí existe esta influencia y que hay una variación significativa en los estadios de una edad a otra; si esta variación no se manifiesta totalmente en la forma progresiva esperada, podría deberse tanto al reducido número de sujetos por grupo de edad como a la homogeneidad de los mismos, por lo que se recomendaría tomar en cuenta este aspecto en futuras investigaciones.

Se comprobaron las hipótesis que planteaban una falta de influencia significativa del sexo y la edad en el puntaje total de autoestima, pues no se encontraron resultados significativos al respecto.

Por último, en cuanto a la hipótesis principal de ésta investigación, como se explicó anteriormente, sólo se encontró una relación significativa entre el desarrollo moral y la autoestima a los 14 años en el sexo femenino lo que permite suponer que esta hipótesis debe seguir estudiándose.

La presente investigación constituye un terreno prácticamente inexplorado anteriormente, ya que sólo se encontró un estudio que relaciona estas dos variables, aunque la comparación entre estos dos estudios se convierte en algo muy difícil debido a las diferencias de instrumentos de medición, características, tamaños y edades de los sujetos que integraron las muestras así como los contextos socioculturales de las mismas.

Esta tesis se enfrentó con algunos obstáculos en su realización entre los que se encontró la dificultad para emplear una muestra mayor por la complejidad del sistema de calificación; el hecho de que existen muy pocos instrumentos que valoran la autoestima, estos carecen de validez y confiabilidad; a pesar de que el cuestionario utilizado presentaba un buen índice de confiabilidad (α parte 1=.64; α parte 2=.74), la respuesta esperada probablemente era identificada por los sujetos por lo cual debe seguirse perfeccionando empleando una escala tipo Lickert para eliminar el riesgo de la tendencia de respuesta y, por último el Cuestionario de Reflexión Sociomoral a pesar de proporcionar información cualitativa muy valiosa del juicio moral, supone mucho tiempo y trabajo para su valoración. Al respecto; Gibbs y col. continúan perfeccionando este cuestionario, sin embargo el

que desarrollaron más recientemente no proporciona la misma información cualitativa del Cuestionario de Reflexión Sociomoral, pero su sistema de calificación es más objetivo y permite la utilización de una muestra más amplia.

Es necesario que se realicen investigaciones a partir de las previas utilizando muestras semejantes y sobre todo los mismos conceptos e instrumentos de medición para poder hacer comparaciones más válidas de los resultados.

A pesar de que no se obtuvieron todos los resultados esperados en la presente investigación ésta proporciona información valiosa para continuar investigaciones subsecuentes en las que se investiguen con mayor profundidad el desarrollo del juicio moral y la autoestima de los adolescentes de manera independiente para intentar unirlos nuevamente sobre bases aún más sólidas ya que constituyen dos aspectos que forman parte integral del ser humano.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Allport, G.W. La Personalidad: Su Configuración y Desarrollo. Barcelona: Herder, 1966.
- 2.- Armsby, R.E. "A Reexamination of the Development of Moral Judgments in Children". Child Development, 42, 1241-1248, 1971.
- 3.- Bachman, J.G.; O'Malley, P.M. "Self-Esteem in Young Men: A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment". Journal of Personality and Social Psychology, 35 (6), 365-380, 1977.
- 4.- Bandura, A.; Mc Donald, F. "Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shapping Children's Moral Judgments". Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 274-281, 1963.
- 5.- Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977.
- 6.- Beane, James A.; Lepka, Richard P. "Self Concept and Self Esteem: A Construct differentiation". Child Study Journal, 10(1), 1-6, 1980.
- 7.- Bemm, D. "Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive-Dissonance Phenomena". Psychological Review, 74, 183-200, 1967.
- 8.- Benninga, Jacques, S. "Integration of Self-Concept and Moral Judgment: Two Studies". The Journal of Genetic Psychology, 136, 25-36, 1980.
- 9.- Berndt, Thomas J. "The Effect of Reciprocity Norms on Moral Judgment and Causal Attribution". Child Development, 48, 1322-1330, 1977.
- 10.- Bernstein, D.A.; Nietzel, M.T. Introducción a la Psicología Clínica. México: Mc Graw Hill, 1982.
- 11.- Bertenthal, B.I.; Fischer, K.W. "Development of Self-Recognition in the Infant". Developmental Psychology, 14(1), 44-50, 1978.
- 12.- Bischof, L.S. Interpretación de las Teorías de la Personalidad. México: Trillas, 1973.
- 13.- Blasi, A. "Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature". Psychological Bulletin, 88, 1980.

- 14.- Bloom, A.H. "Two Dimensions of Moral Reasoning: Social Principledness and Social Humanism in Cross-Cultural Perspective". The Journal of Social Psychology, 101, 29-44, 1977.
- 15.- Boehm, L.; Nass, M.L. "Social Class Differences in Conscience Development". Child Development, 33, 565-574, 1962.
- 16.- Broughton, John M. "The divided self in Adolescence". Human Development, 24(1), 13-32, 1981.
- 17.- Calsyn, Robert J.; Kenny, David A. "Self-Concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause or Effect of Academic Achievement?" Journal of Educational Psychology, 69(2), 136-145, 1977.
- 18.- Campagna, Anthony F.; Harter, Susan. "Moral Judgment in Sociopathic and Normal Children". Journal of Personality and Social Psychology, 31(2) 199-205, 1975.
- 19.- Chandler, Michael; Siegel, Michael; Boyes, Michael "The Development of Moral Behavior: Continuities and discontinuities". International Journal of Behavioral Development, 3(3), 323-332, 1980.
- 20.- Cheek, Jonathan M.; Briggs, Stephen R. "Self Consciousness and Aspects of Identity". Journal of Research in Personality, 16(4), 401-408, 1982.
- 21.- Colby, A.; Gibbs, J.; Kohlberg, L.; Speicher-Dubin, B.; Power, C.; Candee, D. Standard Form Scoring Manual. Cambridge, Mass.: Harvard Graduate School of Education, Center for Moral Education, 1979.
- 22.- Colby, A.; Kohlberg L.; Gibb, J.; Lieberman, M. "A Longitudinal Study of Moral Judgment". Monographs of the Society for Research in Child Development, 48(1-2) 1983.
- 23.- Cowan, P.; Langer, J.; Heavenrich, J.; Nathanson, M. "Social Learning and Piaget's Cognitive Theory of Moral Development". Journal of Personality and Social Psychology, 11, 261-274, 1969.
- 24.- Crosby, Richard "Self-Concept Development". Journal of School Health, 52(7), 432-436, 1982.
- 25.- Darkey, John M.; Klosson, Ellen Chereskin; Zanna, Mark P. "Intentions and their Contexts in the Moral Judgments of Children and Adults". Child Development, 49, 66-74, 1978.

- 26.- Davison, M.L.; Ing, P.M.; Kitchener, K.S.; Parker, C.A. "The Stage Sequence Concept in Cognitive and Social Development". Developmental Psychology, 16(2), 121-131, 1980.
- 27.- Davison, M.L.; Robbins, S.; Swanson, D.B. "Stage Structure in Objective Moral Judgments". Developmental Psychology, 14(2), 137-146, 1978.
- 28.- Davidson, H.H.; Lang, G. "Children's Perceptions of their Teacher's Feelings Toward them Related Self-perception, School Achievement and Behavior". Journal of Experimental Education, 29, 107-118, 1960.
- 29.- De Groot, James F. "Effects of Person, perception on the Development of Children's Moral Judgments". Journal of Genetic Psychology, 141(1), 41-48, 1982.
- 30.- Dienstbier, Richard A. et al. "An Emotion-Attribution Approach to Moral Behavior: Interfacing Cognitive and Avoidance Theories of Moral Development". Psychological Review, 82(4), 299-315, 1975.
- 31.- Dusek, Jerome B.; Flaherty, John F. "The Development of the Self-Concept during the Adolescent Years". Monographs of the Society for Research in Child Development, 46(4), 1981.
- 32.- Eisenberg-Berg, Nancy. "Development of Children's Prosocial Moral Judgment". Developmental Psychology, 15(2), 128-137, 1979.
- 33.- Eisenberg-Berg, Nancy; Mussen, Paul. "Empathy and Moral Development in Adolescence". Developmental Psychology, 14(2), 185-186, 1978.
- 34.- Eisenberg-Berg, Nancy; Roth, Karlsson. "Development of Young Children's Prosocial Moral Judgment: A Longitudinal Follow-up". Developmental Psychology, 16(4), 375-376, 1980.
- 35.- Elkind, D.; Barocas, R.; Johnsen, P. "Concept Production in Children and Adolescents". Human Development, 12, 10-21, 1969.
- 36.- Ellis David W.; Davis, Lucy T. "The Development of Self-Concept Boundaries Across the Adolescent Years". Adolescence, 17(67), 695-710, 1982.
- 37.- Ellis, D.W.; Gehman, W.S.; Katzen, Meyer, W.G. "The Boundary Organization of Self-Concept Across the 13 Through 18 year Age Span". Educational and Psychological Measurement, 40(1), 9-17, 1980.

- 38.- Enright, R.D.; Franklin, C.C.; Manheim, L.A. "Children's Distributive Justice Reasoning: A Standardized and Objective Scale". Developmental Psychology, 16, 193-202, 1980.
- 39.- Epstein, Seymour. "The Self-Concept Revisited". American Psychologist, 404-408, May, 1973.
- 40.- Erikson, Erik, Identify: Youth and Crisis. New York: Norton, 1968.
- 41.- Filsinger, E.E.; Anderson, C.C. "Social Class and Self-Esteem in Late Adolescence: Dissonant Context or Self-Efficacy?". Developmental Psychology, 18(3), 380-384, 1982.
- 42.- Fincham, F.D. "Perception and Moral Evaluation in Young Children". British Journal of Social Psychology, 20(4) 265-270, Nov. 1981.
- 43.- Fitts, William H. et al. "The Self Concept and Self-Actualization". Studies on the Self-Concept, Mono 3, Jul. 1971.
- 44.- Flink, E.W. "The Relationships Between, and the Effects of Training on Piagetian Conservation Tasks and Self-Concept Development". Diss. Abst. Internat., 34, 2281, 1973.
- 45.- Gallup, G.G. Jr.; Mc. Clure, M.K. "Preference for Mirror-image Stimulation in Differentially reared Rhesus Monkeys". Journal of Comparative Physiological Psychology, 75, 403-407, 1971.
- 46.- Gecas, Viktor "The Self-Concept" Annual Review of Sociology, 8, 1-33, 1982.
- 47.- Germain, R.B. "Self-Concept and Self-Esteem Reexamined". Psychology in the Schools, 15(3), 386-390, 1978.
- 48.- Gibbs, John C.; Widaman, Keith F.; Colby, Anne. Construction and Validation of a Simplified Group-Administerable Equivalent to the Moral Judgmente Interview". Child Development, 53(4), 895-910, Aug. 1982.
- 49.- Gibbs, John C.; Widaman, Keith, F.; Colby, Anne. Social Intelligence Measuring The Development of Sociomoral Reflection. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- 50.- Gilligan, C. "In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality". Harvard Educational Review, 47(4), 481-517, 1977.

- 51.- Gottlieb, D.E.; Taylor, S.E.; Ruderman, A. "Cognitive Bases of Children's Moral Judgments". Developmental Psychology, 13(6), 547-556, 1977.
- 52.- Griffin, N.; Chassin, L.; Young, R.D. "Measurement of Global Self-Concept Versus Multiple Role-Specific Self-Concepts in Adolescents". Adolescence, 16(61), 49-56, 1981.
- 53.- Grinder, R.E. Adolescencia. México: Ed. Limusa, 1976.
- 54.- Gutiérrez Saenz, R. Introducción a la Ética. México: Ed. Esfinge, 1976.
- 55.- Gutkin, D. "The Effect of Systematic Story Changes on Intentionality in Children's Moral Judgments". Child Development, 43, 187-195, 1972.
- 56.- Haan, Norma. "Can Research on Morality be "Scientific"?" American Psychologist, 37(10), 1096-1104, Oct. 1982.
- 57.- Harris, S.; Musse, P.H.; Rutherford, E. "Some Cognitive Behavioral and Personality Correlates of Maturity of Moral Judgment". Journal of Genetic Psychology, 128, 123-135, 1976.
- 58.- Harter, Susan. "Developmental Perspectives on the Self-System". En: Handbook of Child Psychology. Volumen IV, John Wiley and Sons; E.U.A., 1983.
- 59.- Hebble, P. "The Development of Elementary School Children's Judgment of Intent". Child Development, 42, 1203, 1215, 1971.
- 60.- Hewitt, Lynn Stewart. "The effects of Provocation, Intentions and Consequences on Children's Moral Judgments". Child Development, 46, 540-544, 1975.
- 61.- Hilgard, E. "Human Motives and the Concept of the Self" American Psychologist, 4, 374-382, 1979.
- 62.- Hoffman, M.L.; Saltztein, H.D. "Parent Discipline and the Child's Moral Development". Journal of Personality and Social Psychology, 5(1), 45-57, 1981.
- 63.- Hogan, R. "A Dimension of Moral Judgment". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35, 205-212, 1970.
- 64.- Holstein, C.B. "Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment: A Longitudinal Study of Males and Females". Child Development, 47, 51-61, 1976.

- 65.- Horney, K. La Personalidad Neurótica de Nuestro Tiempo. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- 66.- Hower, J.T.; Edwards, K.J. "The Relationship Between Moral Character and Adolescents' Perception of Parental Behavior". The Journal of Genetic Psychology, 131, 23-32, 1979.
- 67.- Jaquish, Gail, A.; Ripple, Richard, E. "Divergent Thinking and Self-Esteem in Preadolescents and Adolescents". Journal of Youth and Adolescence, 9(2), 143-152, Apr. 1980.
- 68.- Kaplan, I.; Sadock, B.J. Compendio de Psiquiatría. Barcelona: Salvat, 1975.
- 69.- Kawash, George F. "A Structural Analysis of Self-Esteem from pre-adolescence through Young Adulthood: Anxiety and Extraversion as Agents in the Development of Self-Esteem". Journal of Clinical Psychology, 38(2), 301-311, Apr. 1982.
- 70.- Keasey, C.B. "Social Participation as a Factor in the Moral Development of Preadolescents". Developmental Psychology, 5, 216-220, 1971.
- 71.- Keller, A.; Ford, L.H. Jr.; Meacham, J.A. "Dimensions of Self-Concept in Preschool Children". Developmental Psychology, 14(5), 483-489, 1978.
- 72.- Kelley, H.H. "Moral Evaluation". American Psychologist, 26, 293-300, 1971.
- 73.- Kohlberg, Lawrence; Gilligan, Carol. "The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Post-Conventional World". Daedalus, 100, 1051-1086, 1971.
- 74.- Kohlberg, L. "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization". En D.A. Goslin (Ed), Handbook of Socialization Theory and Research. Skokie, Ill.; Rand Mc Nally, 347-480, 1969.
- 75.- Kohlberg, L.; Kramer, R. "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development". Human Development, 12, 93-120, 1969.
- 76.- Kohlberg, L. "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development". En: Cognitive Development and Epistemology, T. Mischel, (Ed). Academic Press, Inc. New York, 151-284, 1971.

- 77.- Kolb, L.C. Psiquiatria Clínica Moderna. México: Fournier, 1951.
- 78.- Kuhn, Dranna. "Short-Term Longitudinal Evidence for the Sequentiality of Kohlberg's Early Stages of Moral Judgment". Developmental Psychology, 12(2), 162-166, 1976.
- 79.- Kurdek, L.A. "Perspective Taking as the Cognitive Basis of Children's Moral Development: A Review of the Literature". Merrill-Palmer Quarterly, 24(1), 3-28, 1978.
- 80.- Kurdek, L.A. "Developmental Relations Among Children's Perspective Taking, Moral Judgment, and Parent-Rated Behaviors". Merrill-Palmer Quarterly, 26(2), 103-121 1980.
- 81.- Kurdek, L.A.; Krile, D. "A Developmental Analysis of the Relation Between Peer Acceptance and Both Interpersonal Understanding and Perceived Social Self-Competence". Child Development, 53, 1485-1491, 1982.
- 82.- Kurtines, William; Pimm, June B. "The Moral Development Scale: A Piagetian Measure of Moral Judgment". Educational and Psychological Measurement, 43(1), 89-105, Apr. 1983.
- 83.- Leahy, Robert L. "Parental Practices and the Development of Moral Judgment and Self-Image disparity during Adolescence". Developmental Psychology, 17(5), 580-594, 1981.
- 84.- Maier, Henry: Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears. Argentina: Amorrortu Editores, 1971.
- 85.- Maitland, K.A.; Goldman, J.R. "Moral Judgment as a Function of Peer Group Interaction". Journal of Personality and Social Psychology, 30(5), 699-704, 1974.
- 86.- Mc. Carthy, John D.; Hoge, Dean R. "Analysis of Age Effects in Longitudinal Studies of Adolescent Self-Esteem". Developmental Psychology, 18(3), 372-379, May 1982.
- 87.- Morris, Ch.G. Psychology: An Introduction. New Jersey: Prentice Hall, 1979.

- 88.- Mortimer, Jeylan T.; Lorence, Jon "Self-Concept Stability and Change from Late Adolescence to Early Adulthood". Research in Community and Mental Health, 2, 5-42, 1981.
- 89.- Mussen, D.H.; Conger, J.J.; Kagan, J. Desarrollo de la Personalidad en el Niño, México: Trillas, 1971.
- 90.- Nass, M.L. "Development of Conscience: A Comparison of the Moral Judgments of Deaf and Hearing Children". Child Development, 35, 1073-1080, 1964.
- 91.- Nisbett, Richard E; Gordon, Andrew. "Self-Esteem and Susceptibility to Social Influence". Journal of Personality and Social Psychology, 5(3), 268-276, 1967.
- 92.- O'Malley Patrick M.; Bachman, Jerald G. "Self-Esteem: Change and Stability between Ages 13 and 23". Developmental Psychology, 19(2), 257-268, Mar. 1983.
- 93.- Openshaw, D. Kim; Thomas, Darwin Z.; Rollins, Roy C. "Adolescent Self-Esteem; A Multidimensional Perspective" Journal of Early Adolescence, 1(3), 273-282, Fal. 1981.
- 94.- Osborne, W.L.; Legette, H.R. "Sex, Race, Grade Level, and Social Class Differences in Self-Concept". Measurement and Evaluation in Guidance, 14(4), 195-201, 1982.
- 95.- Page, Roger A. "Longitudinal Evidence for the Sequenciability of Kohlberg's Stages of Moral Judgment in Adolescent Males". Journal of Genetic Psychology, 139(1), 3-9, Sep. 1981.
- 96.- Page, Roger; Bode, James. "Comparison of Measures of Moral Reasoning and Development of a new objective Measure". Educational and Psychological Measurement, 40(2), 317-329, 1980.
- 97.- Piaget, J. La Formación del Símbolo en el Niño. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- 98.- Piaget, J. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, S.A., 1964.
- 99.- Piaget, J.; Inhelder, B. Psicología del Niño. Madrid: Ed. Morata, 1981.
- 100.- Prawat, R.S.; Grissom, S.; Parish, T. "Affective Development in Children Grades Three Through Twelve" Journal of Genetic Psychology, 135, 37-49, 1969.
- 101.- Protinsky, Howard; Farrier, Shirley. "Self-image changes in Pre-adolescents and Adolescents". Adolescence, 15(60), 887-893, Win. 1980.

- 102.- Purkey, W.W. Self-Concept and School Achievement. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1970.
- 103.- Rest, J.R. "Development in Moral Judgment Research" Developmental Psychology, 16(4), 251-256, 1980.
- 104.- Rest, J.R. "Morality". En: Handbook of Child Psychology, Volumen III John Wiley and Sons; E.U.A. 1983.
- 105.- Rest, J.R.; Davison, M.L.; Robbins, S. "Age Trends in Judging Moral Issues: A Review of Cross-Sectional, Longitudinal and Sequential Studies of the Defining Issues Test". Child Development, 49, 263-279, 1979.
- 106.- Rogers, C.R. El Proceso de Convertirse en Persona. México: Paidós, 1983.
- 107.- Savin, Williams; Ritch, C.; Jaquesh, Gail A. "The Assessment of Adolescent Self-Esteem: A Comparison of Methods" Journal of Personality, 49(3), 324-336, Sep. 1981.
- 108.- Shiffler, Nancy; Lynch-Saver, Judith; Nadelman, Lorraine. "Relationship Between Self-Concept and Classroom Behavior in Two Informal Elementary Classrooms". Journal of Educational Psychology, 69(4), 349-359, 1976.
- 109.- Silverman, Irwin. "Self-Esteem and Differential Responsiveness to Success and Failure" Journal of Abnormal and Social Psychology, 69(1), 115-119, 1964.
- 110.- Sullivan, Edmund V. "A Study of Kohlberg's Structural Theory of Moral Development: A Critique of Liberal Social Science Ideology". Human Development, 20, 352-376, 1977.
- 111.- Surber, Collen F. "Developmental Processes in Social Inference: Averaging of Intentions and Consequences in Moral Judgment". Developmental Psychology, 13(6), 654-665, 1977.
- 112.- Walker, Lawrence J. "The Sequenciality of Kohlberg's Stages of Moral Development" Child Development, 53(5), 1330-1336, Oct. 1982.
- 113.- Walker Lawrence J.; Richards, Boyd S. "Stimulating Transitions in Moral Reasoning as a Function of Stage of Cognitive Development". Developmental Psychology, 15(2), 95-103, 1979.
- 114.- White, Sheldon.; White Barbara Natkin. Niñez Caminos de Descubrimiento, México: Dimsa, 1980.

CUESTIONARIO DE REFLEXION SOCIO MORAL

INSTRUCCIONES.

En este folleto hay dos problemas sociales con preguntas para que respondas. Hacemos las preguntas no sólo para averiguar tus opiniones acerca de lo que debería hacerse en estos problemas, sino también para entender por qué tienes esas opiniones. Por favor, responde a todas las preguntas de "por qué". Considérate en libertad para usar el reverso de las páginas para terminar de escribir tus respuestas si necesitas más espacio.

Año Escolar: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: (inscribe en un círculo)
Masculino/Femenino

Ocupación del padre: _____

Ocupación de la madre: _____

Fecha: _____

PROBLEMA UNO

En Europa, una mujer estaba próxima a morir de un tipo especial de cáncer. Había un medicamento que los doctores pensaron que - podría salvarla. Era una forma de radio que un farmacéutico acaba de descubrir en el pueblo. La fabricación del medicamento era costosa, pero el farmacéutico quería que la gente pagara 10 veces lo que le costaba hacerlo.

El esposo de la mujer enferma, Enrique, acudió a las personas - que conocía para pedir prestado el dinero, pero sólo pudo reunir aproximadamente la mitad de lo que el farmacéutico quería. Enri que le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y - le pidió que se la vendiera más barata o que le permitiera pagar le más tarde. Pero el farmacéutico dijo, "No, yo descubrí el me dicamento y voy a ganar dinero con él". Por tanto, la única ma nera de obtener el medicamento sería que Enrique se metiera a la farmacia y lo robara. El problema de Enrique consiste en que de be ayudar a su esposa y salvar su vida, pero, por otro lado, la única manera a su alcance de obtener el medicamento que ella ne cesita implica quebrantar la ley al robar el medicamento.

¿Qué debe hacer Enrique?

¿Debe robar/ no debe robar / no puedo decidir (inscribe en un - círculo)

¿Por qué?

Modifiquemos el problema y veamos si aún tienes la opinión que - marcaste anteriormente (debe robar, o no puedo decidir). Tam bién queremos averiguar los puntos que consideras importantes en éste y otros problemas y especialmente, por qué consideras que son importantes.

Por favor, trata de ayudarnos a entender tu opinión ESCRIBIENDO TANTO COMO PUEDES PARA EXPLICAR TUS OPINIONES - AUN SI TIENES - QUE ESCRIBIR TUS EXPLICACIONES MAS DE UNA VEZ. No escribas sola mente "Igual que antes". Si puedes explicar mejor o usar dife rentes palabras para expresar lo que quieres decir, eso nos ayu dará aún más. Por favor, responde a todas las preguntas a conti nuación, especialmente las preguntas de "por qué".

1.- Si la esposa de Enrique le pide que robe el medicamento para ella, ¿debe Enrique robar / no robar / no puedo decidir? (inscribe en un círculo).

1a. ¿Qué grado de importancia tiene que un esposo haga lo que su esposa le pide, robar para salvar la vida, aún cuando no esté seguro de que ésto sea lo mejor?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo).

1b. ¿POR QUE ESTO ES MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

2.- Si Enrique no ama a su esposa ¿debe Enrique: robar / no robar / no puedo decidir (inscribe en un círculo)

2a. ¿Qué grado de importancia tiene que un esposo robe para salvar a su esposa, aún si no la ama?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo).

2b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

3. Si la persona moribunda no es su esposa sino un amigo (y el amigo no tiene a nadie más que le ayude) ¿debe Enrique: robar / no robar / no puedo decidir (inscribe en un círculo)

- 3a. ¿Qué grado de importancia tiene todo lo que puedas hacer, incluso quebrantar la ley, para salvar la vida de un amigo?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

- 3b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste).

- 4a. Si se trata de un extraño, ¿qué grado de importancia tiene - hacer todo lo que puedas, incluso quebrantar la ley, para - salvar la vida de un desconocido?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

- 4b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que tu marcaste)?

- 5.- Si el farmacéutico sólo quiere que Enrique pague lo que cuesta hacer el medicamento y ni siquiera eso puede pagar, ¿debe Enrique:

robar / no robar / no puedo decidir (inscribe en un círculo)?

- 5a. ¿Qué grado de importancia tiene no tomar las cosas que pertenecen a otros?

muy importante/importante/no es importante (inscribe en un círculo)

- 5b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

- 6a. ¿Qué grado de importancia tiene obedecer la ley?
 muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo).

- 6b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

- 7.- ¿Qué sucederá si Enrique robara la medicina? Su esposa mejoraría pero mientras tanto, la policía arrestaría a Enrique y lo llevaría a juicio. Que debería hacer el juez en este caso?

encarcelar a Enrique / dejarlo en libertad / no puedo decidir (inscribe en un círculo).

- 7a. ¿Qué tan importante es que los jueces sean flexibles con personas como Enrique?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo).

- 7b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

- 8.- ¿Qué debería hacer el juez si Enrique le dijera que él únicamente hizo lo que su conciencia le dictó? El juez debería:

encarcelar a Enrique / dejarlo en libertad / no puedo decidir (inscribe en un círculo).

- 8a. ¿Qué tan importante es que los jueces sean flexibles con las personas que actúan de acuerdo a los dictados de su conciencia?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

- 8b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

- 9.- ¿Qué pasaría si la esposa de Enrique nunca hubiera tenido cáncer?
 ¿Que pasaría si únicamente hubiera estado un poco enferma y, Enrique hubiera robado la droga para ayudarla a mejorarse un poco antes?
 ¿Qué debería hacer el juez en este caso?

encarcelar a Enrique / dejarlo en libertad / no puedo decidir (inscribe en un círculo).

- 9a. ¿Qué grado de importancia tiene que los jueces manden a la cárcel a quienes quebrantan la ley?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

- 9b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

PROBLEMA DOS

José es un muchacho de catorce años que tiene muchas ganas de ir a acampar. Su padre le prometió que podría ir si ahorrraba el dinero necesario. Así que José trabajó mucho como repartidor de periódico y ahorró la cantidad que cuesta ir al campamento y hasta un poco más. Pero precisamente antes de que la temporada comenzará, su padre cambió de opinión. Algunos de los amigos del padre decidieron realizar un viaje de pesca, y el padre de José no tenía suficiente dinero, para el viaje. Entonces, le dijo a José que le diera el dinero que éste había ahorrado procedente de su trabajo. José no quiere renunciar a ir al campamento, por lo tanto está pensando en negarse y no dar el dinero a su padre.

José está ante un problema. Su padre le prometió que podría ir al campamento si ganaba y ahorraba el dinero. Pero, por otra parte, José sólo puede ir si decide desobedecer a su padre y no ayudarle.

¿Qué debe hacer José?

debe negarse / no debe negarse / no puedo decidir (inscribe en un círculo)

¿Por qué?

Modifiquemos el problema y veamos si aún tienes la opinión que marcaste anteriormente (debe negarse/no debe negarse/no puedo decidir).

También queremos, averiguar los puntos que consideras importantes en éste y otros problemas y, especialmente, por qué consideras que son importantes. Por favor trata de ayudarnos a entender tus opiniones ESCRIBIENDO TANTO COMO PUEDES PARA EXPLICAR TUS OPINIONES AUN SI TIENES QUE ESCRIBIR TUS EXPLICACIONES MAS DE UNA VEZ. No escribas solamente "igual que antes".

Si puedes explicar mejor o usar diferentes palabras para expresar lo que quieres decir, eso nos ayudará aún más. Por favor responde a todas las preguntas a continuación, especialmente las preguntas de "por qué".

- 1.- ¿Qué sucedería si José no hubiera ganado el dinero? ¿Qué sucedería si su padre, simplemente, le hubiera dado el dinero y le hubiera prometido que podría emplearlo para ir al campamento pero ahora se lo pide de nuevo para hacer su viaje de pesca? José debe:

negarse / no negarse / no puedo decidir (inscribe en un círculo)

- 1a. ¿Qué grado de importancia tiene que los padres cumplan sus promesas de permitir a sus hijos que conserven dinero, aún cuando no lo hayan ganado?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

- 1b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

- 2a. ¿En cuanto a cumplir una promesa a un amigo, qué grado de importancia tiene cumplir una promesa, a un amigo si puedes cumplirla?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

- 2b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE (de acuerdo con lo que marcaste)?

- 3a. ¿Y si se trata de cualquier otra persona? ¿Qué grado de importancia tiene que cumplir una promesa, si puedes cumplirla, a alguien que apenas conoces?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

3b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE
(de acuerdo con lo que hayas marcado)?

4.- Si el padre de José, en vez de pedirle el dinero le hubiera preguntado, simplemente, si se lo prestaba. ¿debe José:

negarse / no negarse / no puedo decidir (inscribe en un círculo)

4a. ¿Qué grado de importancia tiene que los hijos ayuden a sus padres aún cuando estos hayan roto con una promesa?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

4b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE
(de acuerdo con lo que marcaste)?

5.- Si José ganó el dinero, pero su padre no le prometió que podría conservarlo ¿Debe José:

negarse / no negarse / no puedo decidir (inscribe en un círculo)?

5a. ¿Qué grado de importancia tiene que los padres permitan que sus hijos conserven el dinero ganado aún cuando no les hayan prometido que podrían hacerlo?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en un círculo)

5b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE
(de acuerdo con lo que marcaste)?

6.- Si el padre necesita el dinero no para un viaje de pesca, si
no para comprar ^{comida} para la familia, ¿Debe José:
negarse / no negarse / no puedo decidir (inscribe en un círculo)?

6a. ¿Qué grado de importancia tiene que los hijos ayuden a sus -
padres aún cuando ello signifique que no podrán hacer algo -
que desean hacer?

muy importante / importante / no es importante (inscribe en
un círculo)

6b. ¿POR QUE ES ESTO MUY IMPORTANTE/IMPORTANTE/NO ES IMPORTANTE
(de acuerdo con lo que marcaste)?

NOMBRE _____ FECHA _____

EDAD _____ SEXO _____ AÑO ESCOLAR _____

OCUPACION DEL PADRE _____ OCUPACION DE LA MADRE _____

INSTRUCCIONES :

Este cuestionario consta de oraciones o proposiciones enumeradas. Lee cada una cuidadosamente y marca con una cruz en el lado derecho de la hoja si en tu caso es Cierta o Falsa.

Por favor trata de ser sincero contigo mismo y usa tu propio criterio. No debes de contestar ninguna pregunta.

Muchas gracias por tu cooperación

	CIERTO	FALSO
1.- Me enoja con facilidad en mi casa	_____	_____
2.- Usualmente siento que mi familia me molesta.	_____	_____
3.- Cuando tengo que hablar enfrente de una clase o de un grupo de gente de mi misma edad me siento asustado(a).	_____	_____
4.- Se me considera popular entre la gente de mi misma edad.	_____	_____
5.- Mucha gente es mejor que yo.	_____	_____
6.- Creo que no tengo enemigos.	_____	_____
7.- No me es fácil iniciar relaciones con desconocidos.	_____	_____
8.- Frecuentemente me siento asustado(a).	_____	_____
9.- Tardo mucho en acostumbrarme a algo nuevo.	_____	_____
10.- Frecuentemente me disgusta mi manera de ser.	_____	_____
11.- Hay muchas cosas de mi mismo(a) que me gustaría cambiar si pudiera.	_____	_____
12.- No me conozco bien a mi mismo(a).	_____	_____
13.- Estoy completamente satisfecho(a) conmigo mismo(a).	_____	_____
14.- Quisiera poder respetarme más a mi mismo(a).	_____	_____
15.- Frecuentemente desearía ser otra persona.	_____	_____

	CIERTO	FALSO
16.- No siento confianza en mi mismo(a).	_____	_____
17.- No puedo tomar decisiones fácilmente.	_____	_____
18.- Me doy por vencido(a) fácilmente.	_____	_____
19.- Cuando tengo algo que decir, generalmente lo digo.	_____	_____
20.- Creo que debería mejorar mi arreglo personal.	_____	_____
21.- Si pudiera, cambiaría algunos de mis rasgos físicos.	_____	_____
22.- Tengo una baja opinión de mí mismo(a).	_____	_____
23.- Frecuentemente siento que no valgo nada.	_____	_____
24.- Con frecuencia me siento inferior a la mayoría de las personas que conozco.	_____	_____
25.- Frecuentemente siento que no puedo hacer nada bien.	_____	_____
26.- Pienso que yo no sirvo para estudiar.	_____	_____
27.- Los exámenes me causan demasiada angustia.	_____	_____
28.- No me gusta participar durante la clase.	_____	_____
29.- Seguido me siento molesto en la escuela.	_____	_____
30.- Con frecuencia me desanimo en la escuela.	_____	_____
31.- Acostumbro decir siempre la verdad.	_____	_____
32.- Estoy de acuerdo con la mayoría de las reglas sociales establecidas.	_____	_____