

R. 29395

TP
1992
205

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica

(Procesos Cognitivos)



5308235898

PERCEPCION DE LA EDUCACION
FAMILIAR Y DESARROLLO DEL
RAZONAMIENTO MORAL EN EL
ADOLESCENTE



X53(12879)

Margarita Revenga Sánchez

Madrid, 1992

Colección Tesis Doctorales. N.º 295/92

© Margarita Revenga Sánchez

Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
Escuela de Estomatología. Ciudad Universitaria.
Madrid, 1992.
Ricoh 3700
Depósito Legal: M-29140-1992



La Tesis Doctoral de D.
 MARGARITA REVENGA SANCHEZ

Titulada Percepción de la educación familiar y desarrollo swl razonamiento moral en el adoles cente:

Director Dr. D. JOSE LUIS PINILLOS DIAZ

fue leida en la Facultad dePSICOLOGÍA.....
 de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día ³.....
 dediciembre..... de 19 91., ante el tribunal

constituido por los siguientes Profesores:

PRESIDENTE DR. D. JUAN MAYOR SANCHEZ.....

VOCAL DRA. D^a. M. JOSE DIAZ AGUADO JALÓN

VOCAL DRA. D^a. ALEJANDRA FERRANDIZ LLORENT

VOCAL DR. D. ENRIQUE LAFUENTE NIÑO

SECRETARIO DRA. D^a. MARIANA MARTINEZ HERNANDEZ

.....
 habiendo recibido la calificación de

... NOTA... CON LAUDE... POR UNA UNANIMIDAD

Madrid, a 3 de DICIEMBRE de 1991

EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

Geo. Geo. Díaz

Margarita Revenga Sánchez

**PERCEPCION DE LA EDUCACION FAMILIAR
Y DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO
MORAL EN EL ADOLESCENTE**

Tesis Doctoral

Dirigida por el Dr. D. José Luis Pinillos Díaz

**Departamento de Psicología Básica
(Procesos Cognitivos)
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid**

1991

A mis hijos, Alejandro y Blanca.

INDICES

INDICE GENERAL

PROLOGO	5
I. INTRODUCCION	10
I.1. IDEAS PRELIMINARES	11
I.2. EL CONCEPTO DE MORAL APLICADO A LA PSICOLOGIA	15
I.3. DESARROLLO MORAL Y EDUCACION MORAL	21
II. EL DESARROLLO MORAL DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS	28
II.1. PSICOANALISIS Y MORAL: EL PUNTO DE VISTA DE FREUD	29
II.2. LA TEORIA DE PIAGET SOBRE EL DESARROLLO MORAL EN EL NIÑO	42
II.3. LA TEORIA DE KOHLBERG	67
1. Introducción	67
2. Orígenes de su teoría	69
3. El concepto de juicio moral	70
4. Comparación entre la teoría de Kohlberg y la teoría de Piaget: aplicación del concepto de estadio a la teoría del desarrollo moral	74
5. Descripción de los estadios	75
6. Supuestos teóricos de la evaluación del razo- namiento moral	102

7. Formulación actual de la teoría: la medida del razonamiento moral	116
8. Juicio y conducta moral	132
9. Educación y desarrollo moral	137
10. Principales críticas a la teoría de Kohlberg	141
III. ESTUDIOS SOBRE INFLUENCIA FAMILIAR	170
III.1. ASPECTOS TEORICOS: LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL COMO PRINCIPAL ALTERNATIVA AL MODELO CONSTRUCTIVISTA	171
1. El aprendizaje por observación	171
2. Teoría de la atribución	173
3. EL APRENDIZAJE POR REFUERZO	175
III.2. DIVERSOS MODELOS EN LA RELACION PADRES-HIJOS	179
III.3. EL PROCESO DE LA INTERACCION PADRES-HIJOS Y EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	190
1. El rol de los padres	195
2. Influencia de los hijos sobre los padres .	209
III.4. OTROS ASPECTOS DE LOS PROCESOS DE INTERACCION FAMILIAR	212
1. El temperamento de los hijos	212
2. La obediencia	213
3. Un esquema dimensional alternativo	217
4. Factores externos	221
III.5. PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE LA INFLUENCIA	

DE LA EDUCACION FAMILIAR EN EL DESARROLLO DEL	
RAZONAMIENTO MORAL	229
1. Percepción de la educación familiar	229
2. Juicio moral	255
3. Conducta	264
4. Diferencias sexuales	291
IV. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION	323
IV.1. JUSTIFICACION	324
IV.2. OBJETIVOS E HIPOTESIS	326
1. Objetivos	326
2. Hipótesis	328
IV.3. METODOLOGIA	330
1. Sujetos	330
2. Instrumentos de evaluación	337
3. Procedimiento de corrección	347
4. Análisis de datos	369
5. Resultados	399
V. CONCLUSIONES	423
VI. BIBLIOGRAFIA	436

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1:	Práctica de las reglas según Piaget	56
CUADRO 2:	Conciencia de las reglas según Piaget	57
CUADRO 3:	Las fases del desarrollo del razonamiento moral según Piaget	61
CUADRO 4:	Periodos del sentimiento de justicia según Piaget	63
CUADRO 5:	La noción de justicia según Piaget	64
CUADRO 6:	Descripción de los estadios de razonamiento moral. Nivel preconventional	76
CUADRO 7:	Descripción de los estadios de razonamiento moral. Nivel convencional	77
CUADRO 8:	Descripción de los estadios de razonamiento moral. Nivel postconvencional	78
CUADRO 9:	Comparación entre los estadios de razonamiento moral descritos por Kohlberg y los estadios de razonamiento moral descritos por Selman . . .	101
CUADRO 10:	Estilos de disciplina paterna según Decker . .	181
CUADRO 11:	Esquema propuesto por Maccoby como posible vía de resolución de conflictos entre padres e hi- jos	220
CUADRO 12A:	Porcentajes referentes al tipo de profesión de los padres y de las madres	335
CUADRO 12B:	Porcentajes referentes al nivel de estudios de los padres y de las madres	335
CUADRO 13:	Cuestionario de razonamiento moral de Kohlberg	368

CUADRO 14: Porcentajes de atributos positivos y negativos en la evaluación acerca de los padres	392
CUADRO 15: Correlaciones de todas las variables entre sí	398
CUADRO 16: Análisis de datos correspondientes a la primera hipótesis	400
CUADRO 17: Análisis de datos correspondientes a la segunda hipótesis	401
CUADRO 18: Análisis de datos correspondientes a la tercera hipótesis	403
CUADRO 19: Análisis de datos correspondientes a la cuarta hipótesis	404
CUADRO 20: Análisis de datos correspondientes a la quinta hipótesis	409
CUADRO 21: Análisis de datos correspondientes a la sexta hipótesis	413
CUADRO 22: Análisis de datos correspondientes a la séptima hipótesis	415
CUADRO 23: Análisis de datos correspondientes a la octava hipótesis	422

INDICE DE GRAFICOS

GRAFICO 1:	Estatus sociocultural de los padres (porcentajes)	336
GRAFICO 2:	Estatus sociocultural de las madres (porcentajes)	336
GRAFICO 3:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el tipo de centro de enseñanza	371
GRAFICO 4:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el sexo	372
GRAFICO 5:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según su nivel de estudios	373
GRAFICO 6:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según su edad	374
GRAFICO 7:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según la calidad de sus relaciones con sus padres	375
GRAFICO 8:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según su nivel de conflictividad	376
GRAFICO 9:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideren a sus padres satisfechos consigo mismos	377
GRAFICO 10:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideren a sus padres coherentes consigo mismos	378
GRAFICO 11:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según	

	el grado en que consideren a sus padres idealistas	379
GRAFICO 12:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideren a sus padres liberales	380
GRAFICO 13:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideren a sus padres generosos	381
GRAFICO 14:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el diferencial total	382
GRAFICO 15:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según los diferentes atributos del diferencial semántico	383
GRAFICO 16:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado de conformidad con la educación que han recibido (expectativas acerca de la educación de los hijos)	384
GRAFICO 17:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según el nivel del estadio al que pertenezcan	385
GRAFICO 18:	Frecuencia de los sujetos de la muestra según su puntuación en razonamiento moral	387

PROLOGO

PROLOGO

El objetivo central de la presente investigación es el análisis del grado y los mecanismos a través de los cuales la educación familiar puede ejercer una influencia en la madurez del razonamiento moral del adolescente.

En otras palabras, se ha pretendido establecer si existe o no relación alguna entre la percepción que el adolescente tiene de su "vivencia en la familia" y el grado de razonamiento moral que alcanza.

Con el fin de constatar o rechazar las hipótesis inicialmente establecidas, se han puesto en práctica una serie de procedimientos empíricos inspirados fundamentalmente en los trabajos de Lawrence Kohlberg en el campo del razonamiento moral, cuya fiabilidad está considerablemente probada.

Se ha escogido como ámbito del estudio la adolescencia por ser una etapa decisiva de cara a la futura instalación en la edad adulta y por representar un periodo de transformaciones críticas que van a condicionar profundamente la incorporación del adolescente al mundo de los adultos. La

adolescencia supone una etapa decisiva en la cristalización del razonamiento moral por coincidir, en el plano intelectual, con el momento de acceso al pensamiento formal, con el comienzo de la capacidad de utilización de conceptos abstractos, de creación de hipótesis y de resolución de las mismas. Es, por tanto, la etapa fundamental en la que, con agudo sentido crítico, son cuestionados los valores morales y la validez de las normas éticas y sociales. La idea, apuntada ya por Piaget y subrayada posteriormente por Kohlberg, de la existencia de un paralelismo entre el estadio lógico del individuo y su estadio moral, pone de manifiesto la importancia crucial que la adolescencia ha de tener en la génesis del pensamiento moral.

En un momento como el actual, caracterizado por su extrema tolerancia con respecto a la transgresión de las normas éticas -muchas de las cuales parecen próximas a perder su vigencia social-, en el que la influencia de los medios de comunicación de masas, con la televisión a la cabeza, ha desplazado en gran medida la función hasta ahora desempeñada por el diálogo padres-hijos, al tiempo que la escuela parece abdicar de su tradicional función como modeladora ética, en el que, consecuentemente, la sociedad se ve aquejada por un lógico vacío en terreno de orientación moral -vacío particularmente acusado durante la adolescencia-, se ha considerado que cualquier intento de

ahondar en el conocimiento de los procesos de gestación del pensamiento moral es tan necesario como urgente.

Dentro del análisis de la posible incidencia de la educación y ambiente familiares en el desarrollo moral del adolescente, se ha concedido una particular atención a la percepción que el propio adolescente tiene de la educación moral que el medio familiar la ha transmitido. La atención dedicada a este aspecto responde a dos razones: en primer lugar, a las dificultades de índole práctica que presenta el análisis, observación y estudio del ambiente familiar de cada uno de los adolescentes de nuestra muestra; en segundo lugar, al interés prioritario de la percepción del ambiente familiar como fenómeno subjetivo, ya que lo que realmente tiene importancia para nuestro trabajo es cómo el adolescente "vive" su propio ambiente familiar y su escala de valores éticos, antes que la naturaleza objetiva -difícilmente evaluable, por otro lado- de dicho ambiente.

Establecido este supuesto como punto de partida, la tesis se ha estructurado según el siguiente esquema:

1) Parte Teórica.

- a) Revisión de la teoría del desarrollo moral, haciendo especial hincapié en las concepciones de Piaget y de

Kohlberg, así como en las aportaciones de la teoría psicoanalítica en lo referente a la génesis de la conciencia moral. (Capítulos I y II).

b) Estudio de la interacción entre padres e hijos desde el punto de vista de diferentes modelos teóricos y análisis de la influencia paterna en la definición del razonamiento moral de los hijos. (Capítulo III).

c) Revisión de las principales investigaciones existentes sobre el influjo de la familia en el desarrollo del razonamiento moral, referidas concretamente al período de la adolescencia. (Capítulo III).

2) Parte práctica.

a) Aplicación de métodos empíricos con el propósito de evaluar las hipótesis planteadas y confirmar su exactitud o inexactitud. (Capítulo IV).

b) Conclusiones finales (Capítulo V).



CAPITULO I

INTRODUCCION

I.1.- Ideas preliminares.

I.2.- El concepto de moral aplicado a la
psicología.

I.3.- Desarrollo moral y educación moral.

CAPITULO I: INTRODUCCION

I.1. IDEAS PRELIMINARES

En la convicción de que sin teoría no puede haber una verdadera praxis, he considerado indispensable comenzar este trabajo, antes de abordar su aspecto empírico, con un intento de establecer una base previa de índole teórica con respecto a la manera o las diferentes maneras en que la psicología moderna ha abordado los temas fundamentales del razonamiento moral y de sus procesos de adquisición y desarrollo. A nuestro juicio, los planteamientos teóricos aportados por la psicología son incipientes, están todavía muy parcialmente desarrollados, y son de magnitud y riqueza incomparablemente inferior a los aportados por una tradición de muchos siglos de pensamiento moral de corte filosófico y religioso, que se ha visto beneficiada por la obra de un puñado de las más lucidas mentes de la historia de Occidente. Las limitaciones de la teoría psicológica dentro del campo moral, fruto en su mayor parte de su modernidad, no son óbice para que sea éste el único enfoque que verdaderamente pueda aportar alguna luz al presente estudio, que en absoluto pretende exceder el campo estrictamente psicológico. Con este fin he intentado en las presentes líneas

introdutorias resumir las directrices fundamentales de las diferentes teorías de la psicología moral.

Todas estas teorías parten de la base de que el proceso a través del cual el niño adquiere formas adultas de pensar o proceder es algo gradual y de que entre las diversas formas de influencia externa que recibe el niño, ocupa un lugar primordial la presión que ejercen sobre ellos los adultos.

La sociología ha hecho un gran hincapié en el papel que la sociedad ejerce en el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, la conducta del niño está relativamente libre de restricciones y presiones sociales. El niño nace en una sociedad en la que las normas están previamente establecidas y en la que las formas de comportamiento están previamente formuladas o prescritas. A lo largo del desarrollo infantil, el niño va comprendiendo y asimilando el sistema de reglas con que se ha encontrado. Es indudable que en este proceso los padres desempeñan un papel de suma importancia: desde la infancia temprana, proveen al niño de los soportes necesarios para aprender los modos de comportamiento socialmente aceptados; a través de la aplicación de premios y castigos, administrados en función de su comportamiento, el niño capta desde edad muy temprana cuál es su papel en la familia. Así, desde el momento en que

siente que forma parte de un grupo social, comienza a interiorizar las normas sociales referentes al comportamiento.

El contacto con otros niños también sirve al niño para definir algunas de las posibilidades y limitaciones de esta interacción social; pero a medida que el desarrollo intelectual se va incrementando, también se va a producir una mejor adaptación al medio social. El egocentrismo inicial del niño impide una cooperación que es requisito indispensable para la socialización; a medida que el egocentrismo decrece con la edad y con el desarrollo intelectual, tendrá más facilidad para comprender las normas de conducta y para aplicarlas, así como para tomar en consideración el punto de vista del otro.

Es decir, que el niño nace dentro de un complejo sistema de reglas sociales que va siendo paulatinamente capaz de interpretar, comprender y asimilar; en primer lugar, a través de la relación con los padres y, posteriormente, en virtud del contacto o, más exactamente, del intercambio social con otros niños y adultos.

El sentido moral del niño está muy condicionado por la capacidad de estimación y por la experiencia de ciertas vivencias; numerosos autores se han ocupado del papel tan

importante desempeñado por la identificación del niño con el adulto en el momento de la asimilación del sistema de normas de conducta vigente en la sociedad a que pertenece y de la interiorización posterior de las mismas.

I.2. EL CONCEPTO DE MORAL APLICADO A LA PSICOLOGIA.

Sin pretensión de profundizar en el significado de la palabra "moral" desde un punto de vista filosófico o religioso, es conveniente sin embargo enmarcar sucintamente este concepto dentro del ámbito de la psicología, como punto de partida para el desarrollo ulterior de la investigación.

Nos vemos impulsados a hablar de la moral desde el punto de vista psicológico ante la necesidad de establecer las relaciones existentes entre el comportamiento de un hombre y su pensamiento moral. Solamente a partir del reconocimiento de las relaciones existentes entre conducta y razonamiento moral estaremos capacitados para aplicar conceptos tan básicos e imprescindibles en nuestro estudio como pueden ser los de comportamiento "moral" o "inmoral" o, dicho de otro modo, de comportamiento "bueno" o "malo".

Harshorne y May (1929), en su obra "Studies in the Nature of Character", trataron de responder a una cuestión que se le plantea a todo estudioso de la moral desde el punto de vista psicológico: ¿tiene la conducta moral un carácter general o específico para cada situación?; esto es, ¿puede considerarse la conducta moral como un rasgo

fijo de la personalidad o, por el contrario, es variable como puedan serlo otros rasgos de la personalidad?

Estos autores llegaron a la conclusión de que los rasgos morales de cada sujeto (en este caso, del niño) son específicos de cada situación concreta, y que en consecuencia no se puede utilizar la respuesta de un niño ante una situación moral determinada para predecir su actuación ante otra situación semejante.

Por otra parte, aunque habitualmente se espera de un individuo que actúe de acuerdo con su carácter moral general, esto no siempre es así. Hay ocasiones en las cuales las acciones concretas de las personas no están de acuerdo con su carácter moral general.

Norman y Sheila Williams (1975) proponen dos posibles explicaciones a este hecho:

- En primer lugar, la respuesta de un individuo puede estar influida por situaciones particulares del medio: podemos comportarnos de forma muy distinta, -esto es, nuestra conducta moral puede ser diferente-, según nos encontremos en el lugar de trabajo, en el propio hogar, en un lugar de diversión, etc.

- En segundo lugar, tal vez se podría decir que la moralidad no es tan solo un rasgo de la personalidad; podría ser aceptable la idea de que es tan sólo un aspecto de la misma, pero que está a su vez vinculado a otras capacidades, tales como racionalidad, intuición, etc.

Es decir, que la conducta moral del niño implica, por un lado, la existencia de una serie de valores y, por otro, la posibilidad de poner esos valores en acción. Al mismo tiempo, es evidente que existe una serie de factores que inciden o condicionan la conducta moral, tales como creencias o principios, mayor o menor grado de empatía o intuición para captar los sentimientos de otras personas, capacidad para prever las consecuencias que puedan tener nuestras acciones, cierto tipo de destrezas sociales, etc.

De ello N. y S. Williams deducen que la conducta moral es *multidimensional* y en consecuencia que el estudio del pensamiento o del razonamiento moral de un sujeto plantea la necesidad de que sea considerado como un aspecto particular de una realidad mucho más amplia.

En opinión de este autor, el primer paso en el desarrollo hacia la madurez moral del niño sería una actitud por medio de la cual los sentimientos e intereses de otras personas cuentan o son aceptados como si fueran propios.

N. y S. Williams señalan tres etapas sucesivas en el progreso hacia la generalización de las formas del pensamiento moral:

1) **Etapas de especificación**, en la que el niño enfoca cada situación por separado, aplicando indistintamente cualquier modo de pensamiento moral que haya figurado en su aprendizaje acerca de la situación. No hay aún, por tanto, generalización ni posibilidad alguna de un conflicto entre diferentes valores.

2) **Etapas de superposición o de generalización parcial**, en la que cada forma de pensamiento se relaciona con un grupo más amplio de situaciones y comienzan a aplicarse conceptos morales inculcados por los adultos. Aparece por primera vez la posibilidad de conflicto entre diferentes valores.

3) **Etapas de estabilidad**, en la que en aquellas situaciones en que se produce un conflicto de valores, se ha establecido un "acuerdo" entre diferentes formas de pensamiento y se ha logrado un cierto tipo de estabilidad moral.

Como ya se ha dicho, según los citados autores, no existiría un único factor capaz de justificar el desarrollo de la conciencia; sería tan sólo admisible que el razona-

miento moral es unicamente uno de los diversos factores que determinan la conducta del ser humano cuando se enfrenta a un problema moral.

Así, existirían ciertos aspectos de la personalidad que tienen una relación directa e implícita con la conducta moral, tales como el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, tales como empatía, comunicación, papel desempeñado en los juegos y destrezas personales como el control de la conducta.

En consecuencia, según la teoría de N. y S. Williams, entre los factores que intervienen en el desarrollo del razonamiento moral del niño -y por tanto del futuro adolescente-, debemos considerar el papel desempeñado por la inteligencia, por determinadas habilidades o destrezas congoscitivas y conceptuales, por atributos generales de la personalidad del individuo, y por atributos de desarrollo personal, tales como salud mental y madurez.

El desarrollo moral es un aspecto del desarrollo general del niño que puede verse afectado por el curso de aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. Del mismo modo que el desarrollo social y emocional están relacionados entre sí, cualquiera de ellos puede afectar a la capacidad del niño para llevar a cabo una acción moral.

A lo largo de este trabajo tendremos oportunidad de analizar las relaciones existentes entre desarrollo moral y desarrollo intelectual, así como de establecer las conexiones que dicho desarrollo moral pueda tener con el aspecto emocional y social. Es evidente que debemos considerar el desarrollo moral como un todo, inseparable del desarrollo general del niño.

I.3. DESARROLLO MORAL Y EDUCACION MORAL.

Como veremos más adelante, debe ser tomada en cuenta la teoría de Sigmund Freud según la cual el niño inicia su vida con un extraño conjunto de deseos y de procesos mentales que apenas alcanzan la categoría de pensamientos, ya que no proceden de acuerdo con patrones lógicos. En el momento en que las normas sociales aportan al niño los medios adecuados para la consecución de los deseos, estos dejan de ser meros deseos para transformarse en necesidades. A medida que el niño madura, y gracias a la aparición de la instancia reguladora o Superyo, estos deseos se van configurando y canalizando a través de una serie de normas sociales; en este sentido, el niño se comportará de una u otra forma según su estilo particular de observancia de las reglas que él mismo interioriza. A lo largo de la historia de la ética ha habido tendencias muy diferentes con respecto a la forma de "enseñar" un comportamiento adecuado. La moral se refiere, pues, a las razones existentes para "hacer" o "no hacer" algo, mientras que la *educación moral* deberá ocuparse tanto de la promoción de actividades buenas, como del mantenimiento de las reglas que rijan la conducta social, de manera que los niños irán adquiriendo gradualmente las formas de comportamiento moral adecuadas a su medio social mediante un sistema de aprendizaje práctico, hasta el punto de que la formación de buenos

hábitos morales llegue a constituir una condición necesaria de la moral racional.

Según R.S.Peters (1984), la educación en sentido estricto trataría de lograr que las personas se realicen dentro de actividades consideradas valiosas, por lo que toda educación podría ser considerada como educación moral.

Según dicho autor la educación se relaciona en gran medida con la "interiorización" de lo que se considera valioso, de modo que las personas puedan perseguirlo y apreciarlo por sí mismo y no por sus posibles resultados. Por esta razón, toda educación debería ser liberal, con el fin de no configurarse dentro de perspectivas particulares; este tipo de educación sería incompatible con el autoritarismo y el dogmatismo (recordemos que Freud también hace hincapié en los perjuicios que puede acarrear una educación estrictamente autoritaria). Según Peters esto se debe a que una educación liberal se basa, en última instancia, en el respeto a la verdad, que depende de razones y no de la palabra o de la voluntad de otras personas. El respeto por la verdad está íntimamente conectado con la justicia y con el respeto hacia las personas, que, junto con la libertad, constituyen los pilares fundamentales que sirven de base a nuestra vida moral.

Una de las aportaciones más interesantes al estudio de la educación moral es, a nuestro juicio, la llevada a cabo por Lawrence Kohlberg, que tendremos ocasión de analizar y desarrollar a lo largo de esta investigación. Sin embargo, conviene aquí aludir a algunos aspectos de su teoría. Al igual que Jean Piaget, Kohlberg sostiene que a lo largo del desarrollo moral existen unas secuencias invariables que se observan en todas las culturas. Aunque existan diferencias entre diversas culturas en lo que se refiere al "contenido" de las creencias morales, el desarrollo de su "forma" es una *constante cultural*.

Kohlberg coincide también con Piaget al admitir que los niños empiezan por concebir las reglas como algo dependiente del poder y la coacción externa; más tarde perciben tales reglas como instrumentos para obtener recompensas y para satisfacer sus necesidades; después, las perciben como medios para la obtención de la aprobación y de la estimación sociales; más adelante, como soportes de algún orden ideal y, finalmente, como articulaciones de principios sociales -entre los que destaca la justicia- necesarios para vivir junto con otras personas.

Esta secuencia de los niveles de concepción de las reglas condiciona las etapas del desarrollo moral y es una

constante cultural. Ahora bien, este desarrollo no es el resultado de una enseñanza.

Kohlberg sostiene, por otra parte, que gran número de los estudiosos empíricos no han podido confirmar los hallazgos de la escuela psicoanalítica; así por ejemplo, no existe ninguna correlación comprobada entre los modos paternos de manejo de los impulsos infantiles y el comportamiento y las actitudes morales posteriores.

No debemos olvidar en este sentido las investigaciones llevadas a cabo por Hartshorne y May acerca de la correlación entre razonamiento moral y comportamiento moral. Estos autores no pudieron constatar la existencia de una correlación exacta entre ambos aspectos ya que el comportamiento moral está ligado a situaciones específicas o, dicho de otro modo, el comportamiento no es previsible en un gran número de situaciones.

Tampoco acepta Kohlberg en su totalidad la hipótesis planteada por Piaget, tomada a su vez por éste de Durkheim, según la cual el grupo de compañeros desempeña un papel decisivo en el desarrollo moral, en la interiorización de las normas por parte del individuo. Aunque reconoce la existencia de cierta correlación entre el desarrollo de una moral regida por los principios y la participación del

grupo de compañeros, Kohlberg sostiene que esta correlación se debe tan solo a la estimulación que tal grupo provoca para que el individuo medite acerca de las situaciones morales.

En resumen, Kohlberg defiende una teoría del desarrollo por interacción aplicada a la esfera moral, según la cual las etapas del desarrollo representan secuencias culturalmente invariables en la concepción que tiene el niño de sí mismo y de su mundo social. El entendimiento social y moral -y en esto coincide con Piaget- se desarrolla junto con otras formas del desarrollo cognoscitivo. El niño se ve conducido gradualmente al entendimiento de los principios que deben respetarse para que los individuos vivan juntos y satisfagan sus aspiraciones como seres sociales que son, a la vez similares y diferentes de otros.

Por último -oportunidad habrá de volver sobre este punto por ser uno de los aspectos centrales de la presente investigación-, Kohlberg sostiene que los factores principales que se ha comprobado que están correlacionados con el desarrollo de una moral pronosticable, basada en principios, son la inteligencia, el conocimiento moral (esto es, el conocimiento de las reglas de una sociedad), la tendencia a prever eventos futuros, la capacidad para controlar las fantasías no socializadas y la autoestima.

Siguiendo esta teoría, gran parte del contenido de la moral se transmite mediante el ejemplo y la instrucción, pero la forma es algo que el individuo debe llegar a entender por sí mismo, mediante una estimulación apropiada por parte de otros y de situaciones concretas típicas. En la educación moral, como en cualquier otra forma de educación, los padres y profesores deberán actuar según el nivel en que se encuentren los niños. Las reglas regulan algo, y ese algo son las inclinaciones humanas; en consecuencia la vida moral del niño debe iniciarse con alguna clase de adiestramiento de hábitos. (En el Capítulo III del presente trabajo pondremos de manifiesto algunas de las técnicas utilizadas por los padres para suscitar en el niño un aprendizaje moral).

El anterior esbozo de las teorías fundamentales referentes al concepto psicológico de moral, al desarrollo del razonamiento moral en el niño y al proceso de educación moral, según Williams, Peters, Freud, Piaget, Kohlberg, Hartshorne y May, supone a mi juicio no un conjunto de teorías contrapuestas y, por tanto, excluyentes, sino el resultado del enfoque de las mismas cuestiones desde diversos puntos de vista psicológicos y en cierto modo también éticos, por lo que como punto de arranque teórico del presente estudio he considerado conveniente tener en cuenta todas estas teorías, al menos en la medida en que

son complementarias entre sí, si bien es cierto que la teoría de Lawrence Kohlberg es la que ha ejercido una influencia más profunda en mi concepción de las cuestiones fundamentales de la psicología moral, no sólo por ser la más extensa, sistemática y profunda de las existentes, sino también por ser la única verdaderamente corroborada por una aplicación experimental verdaderamente sólida.

CAPITULO II

EL DESARROLLO MORAL DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

II.1.- Psicoanálisis y moral: el punto de vista de Freud.

II.2.- La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral en el niño.

II.3.- La teoría de Kohlberg.

- 1.- Introducción.
- 2.- Orígenes de su teoría.
- 3.- El concepto de juicio moral.
- 4.- Comparación entre la teoría de Kohlberg y la teoría de Piaget: aplicación del concepto de estadio a la teoría del desarrollo moral.
- 5.- Descripción de los estadios.
- 6.- Supuestos teóricos de la evaluación del razonamiento moral.
- 7.- Formulación actual de la teoría: la medida del razonamiento moral.
- 8.- Juicio y conducta moral.
- 9.- Educación y desarrollo moral.
- 10.- Principales críticas a la teoría de Kohlberg.

CAPITULO II: EL DESARROLLO MORAL DESDE DISTINTAS
PERSPECTIVAS

II.1. PSICOANALISIS Y MORAL: EL PUNTO DE VISTA DE FREUD.

Tradicionalmente se ha tachado a Freud de un frío racionalismo por lo que respecta a su punto de vista en materia moral. Sin embargo, es necesario señalar que el pensamiento de Freud, por lo que se refleja a través de su obra y de su práctica terapéutica, supuso la aportación de un intento de racionalización sumamente valioso a la hora de abordar el estudio de cuestiones psicológicas de índole moral.

Las distinciones establecidas entre las tres instancias de la estructura de la mente por él concebida -Ello, Yo, Super-Yo- pueden ser consideradas como valiosos instrumentos a la hora de establecer una distinción entre comportamiento racional y otras formas de comportamiento:

"El Super-Yo, abogado del mundo interior, o sea, del Ello, se opone al Yo, verdadero representante del mundo exterior o de la realidad. Los conflictos del Yo y el ideal [del Yo, o Super-

Yo] reflejan pues, en último término, la antítesis de lo real y lo psíquico, del mundo exterior y el interior" ¹ ... "El Yo representa lo que pudiéramos llamar la razón o la reflexión, opuestamente al Ello, que contiene las pasiones". ²

Al equiparar el Yo a la razón y a la salud mental, Freud establece una distinción entre la actuación racional y otras actuaciones de índole diferente, tales como las impulsivas, regidas por el Ello, o como aquellas dominadas por el Super-Yo u obsesionadas por exigencias irracionales del pasado.

Entendiendo por moral el conjunto de reglas de conducta vigente en una sociedad, en un medio determinado y en un momento dado -razón por la cual la moral es variable en función del tiempo y del espacio-, el pensamiento freudiano reconoce que desde la primera infancia el niño adquiere hábitos de conformismo que van constituyendo su sistema moral.

Esta moral va a permanecer en nosotros aún cuando la desobedezcamos, nos desviemos de ella, y va a constituir la

¹ Freud, S.: *El "Yo" y el "Ella"*. (1923). Obras Completas. Vol.I. p.1224.

² Freud, S.: Ob. cit. p.1218.

fuelle más importante de nuestra moral futura: el Super-Yo. Es esta la razón por la que, como señala Gustave Richard,¹ las personas adultas se someten a la moral social automáticamente, en grado mucho más alto de lo que pudiera pensarse.

En términos generales, la contribución de Freud a la psicología moral se puede resumir en tres aspectos:

- a) La teoría del Ello y el inconsciente.
- b) La teoría del Super-Yo.
- c) La teoría de los rasgos del carácter.

a) La teoría del Ello y el inconsciente.

La teoría de Freud toma como punto de partida la idea de que, en los albores de su gestación, la moral se conforma de forma automática e inconsciente y permanece a grandes rasgos inamovible dentro de nosotros, pudiendo variar en su grado de severidad o rigidez. Freud enumera una serie de situaciones prototípicas en las que nos vemos desviados de los objetivos conscientes, en las que intentamos racionalizar dichas situaciones con el fin de justificar nuestras inclinaciones inconscientes, o en las que nos sentimos incapaces de decidir entre diferentes actuaciones morales

¹ Richard, G.: *Psicoanálisis y moral*. Buenos Aires, 1957.

posibles para controlar nuestros impulsos o para llevar a la práctica nuestras intenciones. Es el aspecto práctico de la acción moral, en el que el Ello entra en conflicto con el Yo o el Super-Yo.

Freud utilizó una imagen ya célebre para representar la función del Yo como moderadora del ello:

"Podemos [...] compararlo [al Yo], en su relación con el Ello, al jinete que rige y refrena la fuerza de su cabalgadura, superior a la suya, con la diferencia de que el jinete lleva esto a cabo con sus propias energías, y el Yo, con energías prestadas. Pero así como el jinete se ve obligado alguna vez a dejarse conducir a donde su cabalgadura quiere, también el Yo se nos muestra forzado en ocasiones a transformar en acción la voluntad del Ello, como si fuera la suya propia".¹

b) La teoría del Super-Yo.

El origen mismo del Super-Yo se produce mediante un proceso de asimilación de las prohibiciones paternas. De modo inconsciente, este Super-Yo reproducirá básicamente el grado de rigidez o de flexibilidad transmitida con suma

¹ Freud, S.: Ob. cit. p.1219.

eficacia a través del contacto con los padres, en una etapa en la que el niño posee una total dependencia con respecto a sus progenitores y experimenta una gran necesidad de amor y protección.

Así, el desarrollo de la conciencia moral, Super-Yo o entidad represora de los instintos -para Freud la moral es fundamentalmente la represión de los instintos- está íntimamente ligado a la superación del "Complejo de Edipo". Los sentimientos de culpabilidad inconsciente y la represión de las tendencias instintivas que determinan la superación de dicho complejo, no se producen tan sólo en el ámbito de lo sexual, ya que las prohibiciones paternas se extenderán a otros ámbitos.

La identificación con el padre es el proceso más importante en el desarrollo de la conciencia; a partir de este momento el niño deja de actuar únicamente por impulsos de gratificación y, a medida que se identifica con el padre, va incorporando sus pautas culturales. Dicho complejo se inicia hacia los tres años de edad y suele concluir aproximadamente a los seis años, con el inicio de la etapa de latencia, caracterizada por el hecho de que los impulsos sexuales y agresivos se dirigen hacia los padres.

Los psicoanalistas sostienen la existencia de dos motivos principales que llevan al niño a emular a sus padres:

- En primer lugar, la ansiedad del niño ante el temor de perder el afecto de sus padres, lo que le conduce a adoptar sus modos de conducta, sus formas de pensar, sus sentimientos e incluso la capacidad para castigarse a sí mismo y de experimentar sentimientos de culpa al transgredir una norma, todo lo cual produce importantes cambios en su desarrollo y contribuye a la interiorización de la conciencia.

- El segundo motivo es consecuencia de la ansiedad que puede producir el "Complejo de castración", o el temor a un castigo físico. El resultado es la *identificación con el agresor* o *identificación defensiva*, considerado como un mecanismo de defensa transitorio o posiblemente como una contribución a la conducta agresiva, sin que suponga una interiorización moral.

A raíz del establecimiento del Super-Yo los sentimientos de culpabilidad inconscientes y la represión de nuestras tendencias instintivas se producen en la medida en que el hijo incorpora las prohibiciones paternas en todos los ámbitos; más tarde tenderá a obedecer esas reglas, impues-

tas por el Super-Yo, que entrará a menudo en contradicción con las reglas adquiridas en la edad adulta.

El Super-Yo condenará arbitrariamente toda una serie de acciones y de deseos de manera inadecuada, a veces incluso paralizadora; ahora bien, esta acción judicial del Super-Yo no está necesariamente sujeta a la razón, puesto que a veces los castigos pueden resultar excesivamente severos en relación con la falta cometida. Como ya hemos visto, durante la primera infancia la moral está dictada únicamente por el temor a perder el amor de los padres; así pues, todo aquello que fomenta el cariño de los padres es considerado como algo bien hecho, mientras que todo aquello que prive del cariño paterno es considerada como una acción mala. La cuestión moral y la obediencia pertenecen pues al dominio de lo afectivo.

Esta es la primera moral propugnada por Freud, una moral que se forma de manera automática e inconsciente y permanece inamovible dentro de nosotros, pudiendo estar dotada de mayor o menor severidad. Desde este punto de vista, la principal importancia que podría atribuirse a la teoría psicoanalítica sería la de facilitar la explicación de la transición desde una moral por *sujeción* -esencialmente inconsciente-, desde una moral del deber, hasta una moral libremente aceptada, que sería la moral del bien. Los

individuos nacidos en un medio normalmente sano y que no padezcan el peso de un Super-Yo excesivamente rígido, evolucionarán por sí mismos desde una "moral por sujeción" hasta una moral libremente aceptada. Para Freud, en esta evolución los padres y los educadores desempeñan un papel de crucial importancia.

Esta teoría del Super-Yo propuesta por Freud corrobora, en cierta medida, los hallazgos de Piaget acerca de la actitud del niño hacia las reglas. Freud alude a mecanismos de introyección, identificación, etc., mediante los cuales el niño interioriza las órdenes "sagradas" impuestas desde fuera y adopta las normas del padre con quien se identifica.

Existe, pues, un procedimiento familiar de transmisión de normas de una generación a otra mediante el contacto con las figuras admiradas a una edad temprana, que ejercen cierto género de disciplina y proveen un modelo a la imitación del niño. Sin embargo, Freud manifestó escaso interés por el problema empírico de la forma de transmisión de las reglas; por esta razón su teoría se complementa con la de Piaget.

c) La teoría de los rasgos del carácter.

Del mismo modo que Freud defiende que el "Complejo de Edipo" es un fenómeno determinado por la herencia -aunque sea vivido individualmente por la mayoría de los seres humanos- también en este punto desarrolló una teoría genética. La imagen del Yo aprisionado entre los deseos impulsivos por un lado y las prohibiciones del Super-Yo por otro puede servir de marco conceptual a su teoría.

Para Freud las fijaciones producidas durante el proceso de sustitución del objeto sexual perdido por la identificación del Yo con dicho objeto van a repercutir en el carácter -de tipo oral, anal, etc.- de las personas:

"Cuando el Yo toma los rasgos del objeto se ofrece, por decirlo así, como tal al Ello, e intenta compensarle de pérdida experimentada, diciéndole: «Puedes amarme, pues soy parecido al objeto perdido»" ⁵ ... "Ulteriormente hemos comprendido que tal sustitución participa considerablemente en la estructuración del Yo, y contribuye, sobre todo, a la formación de aquello que denominamos su «carácter»." ⁶

⁵ Freud, S.: Ob. cit. p.1221.

⁶ Freud, S.: Ob. cit. p.1220.

Como resumen de lo arriba expuesto, cabe enumerar las siguientes características de la conciencia moral desde el punto de vista psicoanalítico.⁷

1) El Super-Yo, es agresivo, riguroso y cruel. Nace como reacción a los impulsos sexuales del Ello, que van a ser reprimidos por él. El Super-Yo tiene, pues, su origen en esta agresión de los instintos inconscientes:

"El Ello es totalmente amoral, el Yo se esfuerza en ser moral, y el Super-Yo puede ser "hiper-moral" y hacerse entonces tan cruel como el Ello. Es singular que cuanto más limita el hombre su agresión hacia el exterior, más severo y agresivo se vuelve en su ideal del Yo".⁸

2) La moral, como el resto de los procesos psíquicos es, fundamentalmente, inconsciente; a pesar de que solemos tender a pensar que las funciones anímicas más valoradas por nosotros han de ser las más concientes, Freud defiende que la experiencia psicoanalítica muestra que esta idea es errónea.

⁷ Freud, S.: Ob. cit. p. 1216-1225.

⁸ Freud, S.: Ob. cit. p.1232.

3) La conciencia moral, una vez conformada, tiende a permanecer fija e invariable, ya que es consecuencia de la identificación con el modelo paterno en época temprana, que difícilmente podrá ser modificada por identificaciones posteriores, identificaciones que por otra parte no dejan de ser en última instancia resultado la identificación primaria con el padre.

"Siendo [el Super-Yo] accesible a todas las influencias ulteriores, conserva sin embargo, durante toda la vida el carácter que le imprimió su génesis del complejo paterno, o sea, la capacidad de oponerse al Yo y dominarlo. Es el monumento conmemorativo de la primitiva debilidad y dependencia del Yo, y continúa aún dominándolo en su época de madurez.

"Del mismo modo que el niño se hallaba sometido a sus padres y obligado a obedecerles, se somete el Yo al imperativo categórico de su Super-Yo".⁹

4) La identificación primaria no consiste en la identificación del hijo con la persona del padre -con su Yo- sino con su Super-Yo; a través de este proceso se trans-

⁹ Freud, S.: Ob. cit. p.1229.

miten, de generación en generación y con considerable exactitud, las normas sociales de una determinada cultura. Por consiguiente la moral no es, en última instancia, un proceso individual, sino un producto cultural.

Es interesante señalar que en este sentido la teoría de Freud coincide con la de Durkheim:

"Los sucesos del Yo parecen, al principio, no ser susceptibles de constituir una herencia, pero cuando se repiten con frecuencia e intensidad suficientes en individuos de generaciones sucesivas, se transforman, por así decirlo, en sucesos del Ello, cuyas impresiones quedan conservadas hereditariamente".¹⁰

5) Como consecuencia de lo dicho anteriormente, el Super-Yo o conciencia moral del niño no es el resultado directo de las prohibiciones y exhortaciones paternas. Su severidad será parecida a la del Super-Yo paterno, independiente de la severidad manifestada por éste en la educación.

6) La moral, según la concepción freudiana, es un producto cultural, inconsciente, que tiene su origen en el instinto de agresión. Cualquier intento de modificar la moral

¹⁰ Freud, S.: Ob. cit. p.1225.

después de los siete años será infructífero y se mostrará impermeable al influjo de la educación intencional. En consecuencia, se pueden extraer dos importantes deducciones pedagógicas:

- a) La educación moral es ineficaz.

- b) La educación moral no es recomendable e incluso puede llegar a ser peligrosa para la salud psíquica del individuo.¹¹

Consecuentemente, Freud insiste a lo largo de su obra en los efectos nocivos del autoritarismo educativo. Según su teoría, la represión del odio entrafña también la represión del amor y atenta por tanto contra las capacidades afectivas del futuro adulto.

Aunque la teoría de Freud es unilateral en el sentido de que sólo se ocupa de la conciencia autoritaria, es justo reconocer que en su concepción de la estructura de la mente se encuentran ideas de sumo interés -si bien parciales y tal vez exageradas- para una interpretación de los orígenes de la conciencia moral.

¹¹ Cf. Capítulo III.5.

II.2. LA TEORIA DE PIAGET SOBRE EL DESARROLLO MORAL EN EL NIÑO.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral en el niño se basa a su vez en su concepción del desarrollo mental. Al fundamentar la evolución del niño y del adolescente en la noción de "equilibrio móvil", Piaget establece claramente que el desarrollo mental es una construcción continua. Existe un proceso paulatino de equilibración dentro del cual hay que distinguir dos aspectos complementarios:

1) Las estructuras variables, que definen las formas o estadios sucesivos de equilibrio.

2) Un determinado funcionamiento constante, que asegura el paso de cualquier estadio al nivel siguiente, lo que supone la existencia de funciones invariables que se observan a través de los diferentes estadios.

Según la teoría de Piaget, en el hombre se dan unos mecanismos constantes, comunes a todas las edades. Toda acción requiere un "interés" previo que la desencadene; la inteligencia trata de comprender o de explicar los hechos, pero, a pesar de que el "interés" y el afán de "explicación" son comunes a todos los estadios, es decir, son invariantes, hay que admitir que los "intereses" varían

considerablemente de un nivel mental a otro y que las explicaciones intelectuales pueden revestir formas muy diferentes según el grado de desarrollo intelectual.

Así, Piaget establece una diferenciación entre:

- *Funciones invariables.*
- *Estructuras variables, cuyo análisis marca las diferencias entre un nivel y otro de conducta.*

Por estructuras variables Piaget designa:¹²

"[...]las formas de organización de la actividad mental bajo su doble aspecto motor e intelectual, por una parte, y afectivo por otra, así como según sus dos dimensiones, individual y social (inter-individual)".¹³

Es imprescindible para la adecuada comprensión de la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Piaget, tener presentes los seis periodos del desarrollo establecidos por Piaget, que escalonan la progresiva elaboración de las antedichas estructuras y funciones mentales:

¹² Piaget, J.: *Seis estudios de psicología*. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979.

¹³ Piaget, J.: Ob. cit. p.14.

1) Período del ejercicio de los reflejos, caracterizado por la presencia de las primeras tendencias instintivas y de las primeras emociones.

2) Período de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, en el que aparecen asimismo los primeros sentimientos organizados.

3) Período de la inteligencia práctica, anterior a la aparición del lenguaje, caracterizado por la presencia de regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones de la afectividad hacia objetos exteriores.

4) Período de la inteligencia pre-lógica, intuitiva, de los sentimientos sociales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de 2 a 6 años, aproximadamente).

5) Período de la inteligencia lógica concreta, caracterizado por la aparición de operaciones intelectuales concretas y de sentimientos morales y sociales de cooperación (desde los 6 ó 7 años hasta los 11 ó 12).

6) Período de la inteligencia lógica abstracta, en la que se ponen en funcionamiento operaciones intelectuales

abstractas y comienza la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

Durante los tres primeros periodos se desarrolla de modo paulatino la inteligencia práctica y se produce un desarrollo de las estructuras mentales basado en el desarrollo afectivo. De este modo, cuando el niño accede al cuarto periodo se producen, desde el punto de vista afectivo, las transformaciones siguientes:

- a) Desarrollo de los sentimientos interindividuales de simpatía o antipatía.
- b) Desarrollo de una afectividad interior, que se organiza ahora de manera más estable que en los primeros estadios.

Dado que el lenguaje permite un intercambio y una comunicación entre los individuos, Piaget asigna a este cuarto periodo tres funciones fundamentales:

- 1) La subordinación al adulto, debida a la presión que éste ejerce sobre el niño.
- 2) La comunicación con el adulto o con los demás niños, que permite la sustitución progresiva de las conductas de

tanteo por la puesta en práctica de las imágenes mentales que dan lugar al pensamiento prelógico.

3) El monólogo que acompaña los juegos y acciones.

A pesar del egocentrismo que domina este periodo, podemos apreciar ya la aparición de los primeros *sentimientos morales intuitivos*, que surgen como consecuencia de las relaciones que el niño establece con el adulto y con los demás niños.

Piaget hace referencia asimismo a la aparición de un sentimiento unilateral de valoración: el respeto. En su concepción del respeto, Piaget recoge las ideas de Pierre Bovet, según las cuales el respeto surgiría de la admiración, que es a la vez afecto y temor hacia una persona:

"El respeto es -originariamente- una disposición de orden afectivo a la que nos lleva la presencia o el pensamiento de una persona determinada. Tiene por efecto inhibir, suspender todas las formas de nuestra actividad que no nos hayan sido sugeridas por el objeto mismo de nuestro respeto".¹⁴

¹⁴ Bovet, P.: *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. París, 1951. p.154.

La función asignada por Bovet primero y por Piaget después al respeto es tan crucial que llegan a colocarlo en la génesis misma del sentimiento moral. El respeto, como señala Bovet, es el origen de los primeros sentimientos morales: basta que los seres respetados den al que los respeta órdenes y sobre todo consignas para que éstas se conviertan en obligatorias y engendren, por lo tanto, el sentimiento del deber. La primera moral del niño es la de la obediencia y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo, la voluntad de los padres.

La originalidad de Bovet en su concepción del respeto estriba en el hecho de que dicho respeto es el que determina la aparición del sentimiento de deber y no a la inversa:

"Las consignas ambientales no son para él [Bovet] el origen de la obligación de conciencia: tanto el niño como el adulto, algunas veces, se limitan a sonreír al oír la formulación de ciertas reglas, e incluso algunas veces estas reglas provocan una rebelión de su juicio moral.[...] Según M. Bovet, lo que ocurre es que la consigna por sí misma no obliga: para que provoque en la conciencia la aparición del sentimiento del deber, es necesario que la consigna emane de un individuo

respetado por el sujeto [...] sólo así la consigna producirá en la conciencia de éste el sentimiento del deber. [...] Para Kant, el respeto no es un sentimiento como los demás que nace bajo la influencia de una persona o una cosa: la ley moral provoca su aparición de una manera inexplicable y, por otra parte, si respetamos a ciertos individuos lo hacemos en tanto que encarnan esta ley. Para M. Bovet, por el contrario, la ley no provoca el respeto: lo que hace que las consignas que emanan de las personas adquieran fuerza de ley en la conciencia del que respeta, es el respeto por estas personas".¹⁵

Durante este periodo los valores morales son valores normativos, inseparables de los sentimientos de simpatía y antipatía. Son intuitivos y corresponden al pensamiento que caracteriza este periodo en el sentido de que son heterónomos y dependen de una voluntad externa a ellos.

Durante el periodo de la inteligencia lógica concreta, Piaget señala la aparición de los sentimientos morales en sentido estricto, así como del razonamiento lógico propiamente dicho y de los sentimientos sociales de cooperación.

¹⁵ Piaget, J.: *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1971. p.315.

La cooperación se produce en el momento en que el niño es capaz de distinguir su punto de vista del punto de vista de los demás; hasta los seis años, los niños imitan a los mayores y observan unas reglas que no comprenden en su totalidad; sin embargo, a partir de los siete años, fijan sus propias reglas y se controlan mutuamente para que sean respetadas.

En el terreno de la afectividad, el nuevo sistema de relaciones sociales engendra una moral intuitiva, heterónoma. Aparece entonces el segundo tipo de respeto señalado por Piaget, el *sentimiento de respeto mutuo*, que implica la descentralización del yo o, dicho de otro modo, la superación del egocentrismo. Este respeto mutuo engendra, a su vez, nuevos sentimientos morales, puesto que relega la obediencia exterior que caracteriza a las etapas anteriores. Además, y esto es de suma importancia, el respeto mutuo implica un sentimiento de justicia que aparece en el niño ahora por vez primera. Surge, en consecuencia, la *moral autónoma*, que supera a la moral de pura sumisión.

Finalmente, en el periodo de la inteligencia lógica abstracta, que corresponde a la adolescencia, caracterizado por la aparición de las operaciones formales y del pensamiento hipotético-deductivo, desde el punto de vista

afectivo se acentúa el descentramiento del yo, para irse integrando en un programa de cooperación con los demás.

Retornando a la idea inicial de Piaget según la cual existe un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual, paralelismo que es enunciado por Piaget en su libro "El criterio moral del niño" en los siguientes términos:

"La lógica es una moral del pensamiento como la moral es una lógica de la acción".¹⁶

partiendo de la base de que:

"Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas".¹⁷

Hay, pues, dos elementos esenciales en la teoría de Piaget con respecto al desarrollo del razonamiento moral:

- La idea de respeto.

¹⁶ Piaget, J.: *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1971. p.335.

¹⁷ Piaget, J.: *Ob. cit.* p.9.

- La idea de sistema de reglas.

Fundamentalmente, las fuentes de la teoría de Piaget son las obras Durkheim y Bovet. Aunque no es nuestro propósito aquí profundizar en el tema de las raíces del pensamiento de Piaget, lo que nos desviaría del objetivo central de nuestra investigación, cabe sin embargo señalar que la idea de Durkheim según la cual la moral es concebida como "un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta",¹⁴ está presente en toda la teoría de Piaget sobre el criterio moral en el niño. Cabe también señalar como otra de las aportaciones de Durkheim que condicionó la teoría de Piaget, la idea según la cual "el campo moral lleva al campo social; somos seres morales únicamente en la medida en que somos seres sociales".¹⁵

Sin embargo, Piaget hace la siguiente objeción a la teoría de Durkheim:

"La dificultad fundamental del durkheimismo es, a nuestro entender, la asimilación ilegítima de la obligación y la cooperación. En el aspecto moral, esta asimilación da lugar a una iden-

¹⁴ Durkheim, E.: *Educación como socialización*. Salamanca, 1976. p.188-189.

¹⁵ Durkheim, E.: Ob. cit. p.244.

tificación demasiado pronunciada entre el bien y el deber y, lo que es más grave, a una sumisión de la moral al conformismo social. Sólo en y a través de la cooperación puede haber autonomía moral total".²⁰

En definitiva, Piaget acepta la idea durkheimiana de que la autonomía del individuo se reduce a una mera aceptación de la norma moral impuesta por la sociedad, pero a esta idea añade el concepto acuñado por Bovet de respeto.

Con respecto a éste, Piaget cita frecuentemente la obra de Bovet "Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant"²¹, e incluso llega a atribuirle la paternidad de los resultados de su investigación.

Bovet defiende que el *temor* y el *amor* son las características fundamentales del sentimiento religioso; difiere de Durkheim acerca del origen del *sentimiento de obligación*, ya que para él una costumbre social por sí misma no provoca dicho sentimiento de obligación; se necesita además una ley, pero la ley por sí misma no provoca el respeto.

²⁰ Piaget, J.: *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1971. p.296.

²¹ Véase *Bibliografía*.

sino que más bien, por el contrario, es el respeto el que da lugar al cumplimiento de la ley.

Volviendo a Piaget, una vez señaladas algunas de las fuentes de que se nutre su pensamiento, debemos precisar que el objetivo prioritario de su obra no es ni la conducta moral ni el sentimiento moral, sino el juicio moral en el niño. Este dato es de vital importancia para nuestro estudio, ya que va a tener una enorme repercusión en el pensamiento de Lawrence Kohlberg, al que dedicaremos una extraordinaria atención.

Para comprender adecuadamente el punto de vista de Piaget, es necesario situarse, no en el punto de vista de la conciencia adulta, sino en el de la moral infantil. El psicólogo suizo toma como punto de partida las reglas del juego ya que para él *"los juegos constituyen admirables instituciones sociales"* que pertenecen al mundo de los niños. Al cuestionarse si las reglas de los juegos infantiles poseen o no un contenido específicamente moral, Piaget afirma que eso es algo de escasa importancia, puesto que lo esencial es observar la actitud del niño hacia la norma, el respeto por la ley.

Con respecto a las reglas del juego, Piaget diferencia dos aspectos fundamentales:

a) la práctica de esas reglas, el modo en que los niños aplican las reglas en el juego, detalladamente observado y estudiado por él.

b) la conciencia de la regla, esto es, el punto hasta el cual los niños son conscientes del carácter obligatorio de dichas reglas.

Estos dos aspectos permiten establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales en el niño. A través de una serie de preguntas formuladas a los niños en las escuelas de Ginebra y Neuchâtel, Piaget logra distinguir cuatro estadios sucesivos en cuanto a la práctica de las reglas y tres estadios con respecto a la conciencia de la regla, pudiéndose establecer un paralelismo entre los estadios correspondientes a uno y otro aspecto.

Existen dos fases o periodos sucesivos por lo que se refiere al respeto a la regla que, a su vez, se corresponden con dos tipos de comportamiento social que va desde la docilidad y sumisión a la verdadera cooperación del niño con el adulto.

Por lo que respecta a la práctica de las reglas, las fases por las que atraviesa el niño se sitúan desde la irregularidad inicial y la imitación del adulto, hasta el interés por la regla en sí misma.

Con respecto a la conciencia de la regla, Piaget realiza una síntesis, tomando una vez más a Durkheim y a Bovet como puntos de referencia. Del primero toma la idea de que la moralidad tiene una génesis claramente social (en toda sociedad existen reglas impuestas), mientras que del segundo toma la idea de que la sensación de obligación surge cuando el niño acepta una consigna, proveniente de una persona o personas hacia las cuales siente respeto. Por tanto, son la *cooperación* y el *respeto mutuo* los que posibilitan la transición desde una moral heterónoma a una moral autónoma.

Puede resultar pertinente transcribir aquí los cuadros elaborados por T. Mifsud para esquematizar la teoría de Piaget sobre la práctica de las reglas y la conciencia de la regla en el juego infantil:

Cuadro 1

PRACTICA DE LAS REGLAS SEGUN PIAGET.

CHICOS	CHICAS
<p>PRIMER ESTADIO: MOTOR E INDIVIDUAL. Manipula canicas en función de sus deseos y costumbres motrices. Se establecen esquemas "ritualizados" pero el juego sigue siendo individual.</p>	<p>PRIMER ESTADIO: EGOCENTRISMO La niña se complace en imitar las costumbres de los mayores pero en la práctica comprende su razón de ser y juega para sí misma.</p>
<p>SEGUNDO ESTADIO: EGOCENTRICO (2 a 5 años). Recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas. Por un lado imita a los demás y por otro utiliza individualmente esos ejemplos.</p>	<p>SEGUNDO ESTADIO: COOPERACION. hacia los 6-7 años las niñas comienzan a observar las reglas. Existe cierto afán de superación y competición con los demás. Nace el control mutuo en la puesta en práctica de la ley y el respeto hacia las obligaciones.</p>
<p>TERCER ESTADIO: COOPERACION NACIENTE (hacia 7-8 años) Preocupación por un control mutuo y unificación de las reglas, pero no hay un criterio único acerca de las reglas del juego.</p>	
<p>CUARTO ESTADIO: CODIFICACION DE LAS REGLAS (11-12 años). El código es conocido por todos los niños y el juego queda totalmente regulado.</p>	

Cuadro 2

CONCIENCIA DE LAS REGLAS SEGUN PIAGET.

CHICOS	CHICAS
<p>PRIMER ESTADIO: LA REGLA NO ES COERCITIVA. Se trata de una regla motriz y no se toma como una regla obligatoria.</p>	<p>PRIMER ESTADIO: dispuestas a cambiar todas las reglas, no parecen testimoniar un respeto absoluto por la tradición y el ejemplo de los mayores. Coincide con la primera mitad del estadio egocéntrico.</p>
<p>SEGUNDO ESTADIO: LA REGLA SE CONSIDERA SAGRADA E INTANGIBLE (A partir de los 6 años) Se considera que proviene del adulto, por tanto, cualquier modificación propuesta se considera una transgresión (estadio egocéntrico e inicios de la cooperación).</p>	<p>SEGUNDO ESTADIO: (hasta los 7 años, aproximadamente). Las niñas son partidarias de las costumbres. Las reglas tienen un origen adulto, casi divino.</p>
<p>TERCER ESTADIO: LA REGLA ES CONSIDERADA COMO UNA LEY DEBIDO AL CONSENTIMIENTO MUTUO. (A partir de los 10 años). Es obligatorio respetar la ley si se quiere ser leal, pero también se puede transformar si todos están de acuerdo.</p>	<p>TERCER ESTADIO: (hacia los 8 años). La regla nueva tiene el mismo valor que la regla antigua a condición de que sea puesta en práctica y de que todo el mundo la acepte. Las chicas, en este punto, se muestran más tolerantes y más fácilmente satisfechas con las obligaciones.</p>

Dentro de la teoría de Piaget, reviste particular importancia su estudio de las reglas específicamente morales; para su análisis, Piaget llevó a cabo una serie de entre-

vistas a niños, en las que narraba una breve historia relacionada con la torpeza, la mentira y el robo, con el fin de que los niños entrevistados valoraran el grado de responsabilidad correspondiente a cada uno de los ejemplos propuestos. A través del análisis de los resultados obtenidos, Piaget llegó a la conclusión de que existe un realismo moral, que consiste en:

"[...]la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las circunstancias en que se halle el individuo.[...] Las reglas impuestas por el adulto verbalmente (prohibiciones) o materialmente (castigos) constituyen, antes de ser asimiladas, obligaciones categóricas para el niño. El realismo moral es, pues, producto de la presión y de las formas primitivas de respeto unilateral".¹¹

Así, el realismo moral tendría dos causas principales:

¹¹ Piaget, J.: *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1971. p.92-93.

1) El *pensamiento realista* típico de la infancia, puesto de manifiesto por la espontaneidad del niño.

2) La *presión adulta*, que determina que las cosas son de una forma determinada porque, según el criterio de los adultos, es así como deben ser.

Es esta presión de los adultos la que, en general, dificulta el desarrollo intelectual y moral del niño, mientras que la actitud de cooperación con los demás capacita al niño para superar el realismo moral y para alcanzar una concepción objetiva de la responsabilidad. Más adelante habremos de volver a tratar este aspecto, puesto que el tema de las relaciones del adolescente con sus padres y el de las posibilidades que éste tenga de expresar su punto de vista personal en materia moral, suponen aspectos de suma trascendencia para la presente investigación.

Según la teoría de Piaget el pensamiento moral se desarrolla en dos planos diferentes:

1) El pensamiento moral efectivo, resultante de la experiencia moral personal.

2) El pensamiento moral teórico o verbal, que tiene lugar cuando el niño emite un juicio verbal sobre otro sujeto.

Piaget establece dos etapas sucesivas en el desarrollo del razonamiento moral, separadas por una fase de transición. El siguiente cuadro sinóptico esquematiza dichas fases:²¹

²¹ Mifsud, T.: *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica*. Ed. Limusa, México, 1985. p.68.

Cuadro 3

LAS FASES DEL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL SEGUN

PIAGET.

<p>HETERONOMIA Presión moral adultos</p>	<p>FASE INTERMEDIA</p>	<p>AUTONOMIA Cooperación</p>
<p>La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación moral y del sentido del deber: toda conciencia que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria (Bovet). Esta moral del deber es esencialmente heterónoma.</p> <p>Bien: obedecer la voluntad del adulto. Mal: hacer lo que a uno le parece, desobedecer.</p> <p>Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones de presión. El bien es un producto de la cooperación, pero la relación de presión moral, generadora del deber, sólo puede conducir a la heteronomía. Una consecuencia extrema de la moral heterónoma es que desemboca en el <i>realismo moral</i>.</p>	<p>No sólo obedece las órdenes del adulto, sino la regla en sí misma.</p> <p>Tiende a la autonomía de la conciencia pero no la alcanza totalmente porque hay siempre una regla que se impone desde fuera sin ser el producto necesario de la propia conciencia.</p>	<p>El niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y afecto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía. Existe autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás tal como él querría ser tratado.</p>

Piaget defiende que el sentimiento de justicia del niño, a pesar de que puede ser naturalmente reforzado por los preceptos y por el ejemplo práctico del adulto, es en gran parte independiente de estas influencias y no necesita, para desarrollarse, sino del respeto mutuo y de la solidaridad con los otros niños.

En relación con el sentimiento de justicia, Piaget observó la existencia de tres etapas sucesivas, que esquematizamos en el siguiente cuadro sinóptico:²¹

²¹ Mifsud, T.: Ob. cit. p.73.

Cuadro 4

PERIODOS DEL SENTIMIENTO DE JUSTICIA SEGUN PIAGET.

PRIMER PERIODO (hasta 7-8 años): La justicia se subordina a la autoridad adulta. Existe una indiferenciación respecto a nociones de lo justo y lo injusto con relación a las nociones de deber y desobediencia.

En cuanto a la *justicia retributiva* (inseparable de la sanción), toda sanción se admite como perfectamente legítima, necesaria e incluso constitutiva del principio de moralidad. La autoridad está por encima de la justicia.

La ley es totalmente heterónoma, impuesta por el adulto.

SEGUNDO PERIODO (8-11 años): Igualitarismo progresivo. Desarrollo progresivo de la autonomía y primacía de la igualdad sobre la autoridad. Sólo se consideran legítimas las sanciones que se desprenden de la reciprocidad. El acto moral interesa por sí mismo, independientemente de la sanción. La *igualdad* es la preocupación principal. En las relaciones entre niños el igualitarismo se impone progresivamente con la edad.

TERCER PERIODO (se inicia alrededor de los 11-12 años): La justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones acerca de la equidad.

En cuanto a la *justicia distributiva*, no se debe aplicar a todos la misma sanción, sino que hay que tener en cuenta posibles atenuantes. La justicia distributiva demuestra que deja de concebirse como algo idéntico para todos; hay que tener en cuenta las circunstancias personales de cada cual. Esta actitud conduce a que la igualdad sea más efectiva que en los estadios anteriores.

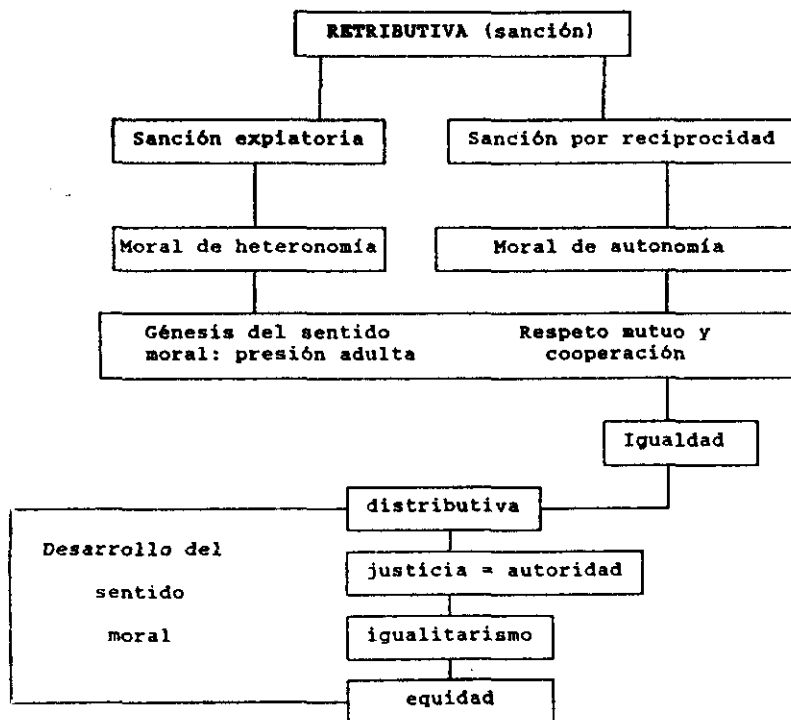
Reproducimos a continuación el esquema propuesto por Tony Mifsud²⁵ para esquematizar el concepto de *noción de justicia* en el niño, según la teoría de Piaget:

²⁵ Mifsud, T.: Ob. cit. p.75.



Cuadro 5

LA NOCIÓN DE JUSTICIA SEGUN PIAGET.



Como resumen de la teoría de Piaget sobre el desarrollo del razonamiento moral en el niño, podemos esquematizar los aspectos más importantes de su pensamiento:

1) La moral consiste en un sistema de reglas.

2) La esencia de cualquier moralidad se encuentra en el respeto que el individuo tiene por esas reglas.

3) En el niño se dan dos tipos de respeto:

- El respeto unilateral, como consecuencia de la presión de los adultos y del egocentrismo.
- El respeto mutuo, consecuencia de la cooperación.

4) La presión adulta conduce hacia una moral heterónoma ya que la relación del niño con el sistema de reglas es de pura obediencia a las reglas externas a él de origen adulto. En la medida en que el niño es egocéntrico, no puede tomar en consideración el punto de vista de los demás, lo cual le incapacita para la cooperación.

5) El respeto unilateral desemboca en el respeto mutuo cuando el niño alcanza cierta autonomía en su forma de pensar y de actuar. El niño alcanza una noción de igualdad que le hace pensar en términos de reciprocidad y va superando paulatinamente el egocentrismo inicial.

6) En la moralidad heterónoma existe una responsabilidad objetiva, mientras que en la moralidad autónoma se da una responsabilidad subjetiva.

7) La evolución desde una moralidad heterónoma a una moralidad autónoma se da gracias al respeto mutuo y a la cooperación.

8) La influencia del adulto es neutra, porque aunque puede ser positiva o negativa, en la mayoría de los casos, si es excesiva, no favorece la evolución hacia una moral autónoma.

9) Existe un paralelismo entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral.

II.3. LA TEORIA DE KOHLBERG.

II.3.1. Introducción.

Lawrence Kohlberg emprendió su propia investigación sobre el desarrollo moral inspirándose en la teoría de Piaget sobre el criterio moral en el niño. Durante doce años estudió con detenimiento a un grupo de niños cuyas edades oscilaban, en el momento en que inició su investigación, entre los 10 y los 16 años.

A través de los trabajos que había realizado previamente en el campo de la filosofía moral, de la psicología del desarrollo y de la investigación pedagógica, Kohlberg trató de combinar ambas disciplinas, filosofía y pedagogía, para explicar dos cuestiones que consideraba imprescindible esclarecer como punto de partida:

- a) El significado del término "moralidad".
- b) La forma a través de la cual cada individuo desarrolla modos avanzados de razonamiento moral.

Una de las ideas centrales de su teoría es aquella según la cual *"la moralidad no la enseñan ni los padres, ni los maestros, ni nadie. Los niños elaboran sus propios sistemas..."*. A pesar de esta concepción, que parece sugerir

la esterilidad de cualquier género de enseñanza moral, Kohlberg explica las razones por las que puede ser aconsejable orientar a los niños y facilitarles la búsqueda de una solución moral adecuada cuando se plantea un conflicto de valores y cuál es la mejor manera de llegar a esas posibles resoluciones.

Kohlberg afronta también el tema de la relatividad de los valores; para definir la estructura esencial de la moralidad, que se centra a su vez -según su punto de vista- en el principio de justicia, hace uso de los conceptos acuñados por la filosofía moral. Su investigación en el campo de la psicología ha demostrado que nuestro concepto de justicia cambia y se desarrolla a lo largo del tiempo a medida que se va produciendo una interacción continuada entre el hombre y su entorno. También señala que, a falta de una comprensión clara de los principios éticos, las personas que ocupan una posición de autoridad -incluyendo entre ellas a los profesores-, recurren con excesiva frecuencia al uso caprichoso e inadecuado de la autoridad que ostentan como único medio para resolver un conflicto moral.

Tomando como punto de partida los trabajos de Piaget, Kohlberg describió seis etapas en el desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento

moral más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Además, estudió las diferencias existentes en el desarrollo moral de diversas culturas: Gran Bretaña, Canadá, Taiwán, México y Turquía. Este estudio comparado le hizo llegar a la conclusión de que, mientras la secuencia de etapas de razonamiento moral es común a todas las culturas, las diferencias derivadas de los diversos entornos, ejercen un poderoso influjo -al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo-, en el ritmo de crecimiento y en el nivel de desarrollo moral que cada individuo puede alcanzar.

II.3.2. Orígenes de su teoría.

El supuesto fundamental del que partía Piaget era el de que el desarrollo intelectual y el desarrollo afectivo seguían evoluciones paralelas y el de que el razonamiento moral supone un proceso cognitivo que se desarrolla de forma natural.

En contraposición a esta idea, la mayoría de los psicólogos opinaban que el razonamiento moral se desarrollaba a partir de determinados procesos sociales y psicológicos básicos. Tal es el caso de la teoría de Freud, que consideraba el razonamiento moral no como un proceso autónomo racional, sino como producto de la interacción de una serie

de fuerzas inconscientes de las que el individuo tiene escasa o ninguna conciencia: lo que implica la concepción del razonamiento moral como un fenómeno inconsciente.

Existían pues dos tendencias diferentes en la concepción general del razonamiento moral: por un lado, la de los defensores de que el razonamiento moral es fruto de fuerzas inconscientes; por otro, la de los defensores de que la moralidad o el razonamiento moral es el resultado de unos sentimientos aprendidos a una edad temprana, que tienen escasa relación con el pensamiento racional. Se podría distinguir, sin embargo, una tercera actitud que responde a un punto de vista intermedio entre las dos antedichas visiones: nos referimos a la *teoría relativista*, según la cual la moralidad depende de la educación social del individuo.

Frente a todos estos planteamientos, Kohlberg adopta como punto de partida la teoría de Piaget, trasladando al campo del desarrollo del razonamiento moral el sistema de estadios que Piaget había elaborado en sus estudios sobre el desarrollo cognitivo.

II.3.3. El concepto de juicio moral.

Cuando se habla de moralidad en sentido general se suele concebir como un conjunto de valores que la persona ha ido extrayendo, asimilando de su entorno moral; lo que lleva implícita la idea de que cada individuo posee unos valores determinados y de acuerdo con los cuales actúa habitualmente. El problema se plantea cuando estos valores entran en conflicto ante una situación determinada; es entonces cuando se pone en práctica el juicio, el razonamiento moral. En el caso más común el sujeto se plantea un dilema que le obliga a elegir entre dos opciones. Según la visión de Kohlberg el sujeto comienza a utilizar entonces un proceso lógico similar al descrito por Piaget en su teoría sobre el desarrollo cognitivo.

Cuando una persona se enfrenta a un conflicto moral se suele producir un cierto desequilibrio; para restablecer este equilibrio el sujeto deberá elegir entre estas dos posibilidades: adaptar el problema a su manera habitual de pensar, o bien acomodar su pensamiento para tratar de resolver los conflictos de acuerdo con su sistema de valores.

Es decir, que el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar acerca de nuestros valores morales y ordenarlos de acuerdo con una jerarquía lógica.

Kohlberg coincide con J. Kagan al señalar que los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de comprender el verdadero sentido de las mismas.¹⁶ Sólo cuando el niño es capaz de asumir el rol del otro y de percibir cuál es la exigencia que el otro le propone, podrá comenzar a ejercitar su juicio moral.

R. L. Selman¹⁷ llevó a cabo una investigación sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivo y socio-moral, demostrando que los niños tienden a estar en el nivel de las operaciones concretas antes de ser capaces de lograr una asunción de roles y un juicio moral adecuado. Según esta idea, el desarrollo cognitivo precede o se desarrolla de forma más rápida que el desarrollo socio-moral, lo que implica las dos consecuencias siguientes:

1) El desarrollo de los niveles cognitivos es una condición necesaria para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales.¹⁸

¹⁶ Más adelante habremos de ocuparnos de la medida en que el adulto ejerce una influencia en la moral del niño y qué tipo de influjos tienen mayor o menor repercusión en su comportamiento ulterior.

¹⁷ Selman, R.L.: *Social-cognitive understanding*[...]. N.York, 1976. Véase *Bibliografía*.

¹⁸ Este aspecto fue ya señalado por Piaget.

2) El nivel cognitivo, aunque necesario, es insuficiente; los niños parecen progresar de modo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión acerca de cómo estructurar relaciones en su mundo social.

II.3.4. Comparación entre la teoría de Kohlberg y la teoría de Piaget: aplicación del concepto de estadio a la teoría del desarrollo moral.

Probablemente una de las más importantes contribuciones de Kohlberg es la aplicación del concepto de "estadio" a su teoría sobre el desarrollo moral. Kohlberg propone una sucesión de seis estadios que van desde la adquisición del pensamiento lógico hasta la edad adulta. Kohlberg comienza por especificar los rasgos que configuran los estadios del desarrollo cognitivo:¹⁹

1) Los estadios implican diferencias cualitativas por lo que respecta al modo de pensar; dos sujetos en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar puede diferir cualitativamente.

2) Cada estadio forma un todo estructurado. En el aspecto cognitivo, cuando un niño accede a un estadio superior, reestructura su forma de pensar acerca de determinados temas; desde el punto de vista del desarrollo moral, un cambio de etapa implica asimismo una reestructuración a propósito de una serie de cuestiones morales.

¹⁹ Kohlberg, L.: *Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization*. Ed. D.Goslin. 1969. p.352-353.

3) Los estadios forman una secuencia invariante: un niño no puede acceder al pensamiento lógico sin pasar por una etapa del pensamiento pre-lógico o pre-operatorio. Asimismo, en el terreno moral, la secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva. Un estadio superior implica el dominio de operaciones cognitivas más complejas que las precedentes. El pensamiento sólo se desarrolla en dirección ascendente, hacia un mayor equilibrio.

4) Los estadios son integraciones jerárquicas: cuando el pensamiento transcurre de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran en niveles anteriores.

A lo largo de su obra Lawrence Kohlberg logró demostrar empíricamente que el razonamiento moral se desarrolla conforme a las premisas arriba señaladas.

II.3.5. Descripción de los estadios

Como introducción general a este apartado y con el fin de hacer más fácilmente asimilable su contenido, hemos considerado oportuno comenzar transcribiendo los cuadros sinópticos propuestos por Kohlberg para esquematizar su descripción de los estadios de razonamiento moral.

Cuadro 6

DESCRIPCIÓN DE LOS ESTADIOS DE RAZONAMIENTO MORAL.¹⁰
NIVEL PRECONVENCIONAL.

Contenido del estadio			
Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
<p>Nivel I: PRE-CONVENCIONAL</p> <p>Estadio 1: Moralidad heterónoma.</p>	<p>Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a las personas y a la propiedad en general.</p>	<p>Evitar el castigo; poder superior de las autoridades.</p>	<p>Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros ni reconoce que son distintos a los suyos propios. No relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confunde la perspectiva de las autoridades con la propia.</p>
<p>Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e intercambio.</p>	<p>Sigue las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato. Actúa para cumplir los propios intereses y necesidades y deja a otros que hagan lo mismo. El bien es algo que se considera justo y equivale a un intercambio igual, un pacto o acuerdo</p>	<p>Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.</p>	<p>Perspectiva concreta individualista. Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto. El bien es relativo (en el sentido concreto individualista).</p>

¹⁰ Kohlberg, L.: *Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach*. New York, 1976. p.34-35.

Cuadro 7

DESCRIPCION DE LOS ESTADIOS DE RAZONAMIENTO MORAL.
NIVEL CONVENCIONAL.

Contenido del estadio			
Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Nivel II: CONVENCIONAL Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa tener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona ante sí mismo y ante los demás. Creer en la regla de oro. Deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica "buena conducta".	Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas, que adquieren primacía sobre los intereses individuales. Todavía no considera una perspectiva del sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir aquellos deberes a los que se han comprometido; las leyes que se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijadas. El bien consiste asimismo en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos intentaran hacerlo". El imperativo de la conciencia consiste en cumplir las obligaciones definidas por parte de uno mismo (se confunde fácilmente con la creencia del Estadio 3 acerca de las reglas y la autoridad).	Diferencia entre el punto de vista de la sociedad y los acuerdos o motivos interpersonales. Adopta el punto de vista del sistema que define roles y reglas. Considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Cuadro 8

**DESCRIPCION DE LOS ESTADIOS DE RAZONAMIENTO MORAL.
NIVEL CONVENCIONAL.**

Contenido del estadio			
Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
<p>Nivel III: POSTCONVEN- CIONAL O DE PRINCIPIOS</p> <p>Estadio 5: Contrato so- cial o uti- lidad y de- rechos indi- viduales.</p>	<p>Ser conscien- te de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayo- ría de sus valores y re- glas son re- lativas a un grupo.</p> <p>Las reglas son manteni- das por el bien de la imparcialidad y porque for- man el con- trato social. Algunos valo- res y reglas no relativas se deben man- tener en cualquier so- ciedad, sea cual sea la opinión de la mayoría (ej. la vida y la libertad).</p>	<p>Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de to- dos y la pro- tección de los derechos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta li- bremente.</p> <p>Preocupación porque las leyes y los deberes se ba- sen en cálcu- los racionales de utilidad general; "el mayor bien pa- ra el mayor número posi- ble".</p>	<p>Perspectiva ante- rior a la sociedad</p> <p>El individuo ra- cional, consciente de los valores y derechos por enci- ma de acuerdos so- ciales y contra- tos. Integra las perspectivas me- diante mecanismos formales de acuer- do, contrato, im- parcialidad obje- tiva y proceso de- bido.</p> <p>Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y en- cuentra difícil integrarlos.</p>

Continuación Cuadro 8 ---

Cuadro 8 (Continuación)

Contenido del estadio			
Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Estadio 6: principios éticos universales	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Dichos principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.

* * *

Como ya se ha señalado, Lawrence Kohlberg ideó un sistema de estadios con el fin de ubicar los sucesivos eslabones del desarrollo del razonamiento moral. Este sistema de estadios fue expuesto en su obra *"Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach"*.¹¹ A continuación se resume el sistema de estadios expuesto en la citada obra:

Estadio 1.- A lo largo de su investigación, Kohlberg entrevistó muchachos de edad comprendida entre 10 y 16 años. Denominó Estadio 1 al nivel de desarrollo moral más bajo que detectó. Este estadio coincide con la etapa de la heteronomía moral descrita por Piaget e incluye aquellos sujetos cuyo razonamiento moral denota una salida reciente del egocentrismo, ya que el niño egocéntrico no puede asumir un rol diferente a sí mismo ni adoptar el punto de vista de otra persona.

Durante este estadio, los deseos u órdenes expresados por una figura de autoridad se convierten en reglas que el niño debe respetar, ya que, de lo contrario cree que será castigado; su pensamiento está limitado a la etapa pre-operatoria o al comienzo de las operaciones concretas; su

¹¹ Véase *Bibliografía*.

razonamiento es aún más intuitivo que lógico y en consecuencia cualquier conflicto moral queda resuelto cuando se le administra un castigo.

El paso por este estadio de razonamiento moral es inevitable a cierta edad, -aproximadamente entre los cinco y los ocho años- y es condición necesaria para poder salir del egocentrismo.

Desde el punto de vista del psicoanálisis, este estadio coincide con la etapa del desarrollo del Super-Yo.

Estadio 2.- Este estadio se configura aún dentro del razonamiento pre-convencional; sin embargo, representa un gran avance con respecto al estadio anterior. Este avance se pone de manifiesto a través de los cambios en las habilidades cognitivas y de la capacidad para asumir roles. Una vez más en este estadio se pone de manifiesto el paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo social.

Desde el punto de vista cognitivo, el niño comienza en esta etapa a desarrollar operaciones lógicas concretas. Desde el punto de vista social, comienza a coordinar diferentes perspectivas: poco a poco va descubriendo que algunas personas tienen un punto de vista diferente al suyo

propio; la perspectiva del otro no es algo estático, de manera que la otra persona puede ponerse en el punto de vista del niño e intentar comprender por qué está haciendo algo.

Durante este estadio surge un nuevo valor, el de justicia: si desde su punto de vista existe una buena razón para llevar a cabo una acción determinada, el niño sólo considera justo que se le juzgue en función de esa razón y no por la voluntad arbitraria de una figura de autoridad. Ahora bien, el niño entiende por justicia el que todos tengan similares oportunidades, lo cual puede ser interpretado de dos maneras distintas: desde un punto de vista positivo, se referirá a la distribución de bienes o beneficios; desde un punto de vista negativo, estará haciendo alusión a la justicia retributiva.

Los niños que se encuentran en este estadio no creen que el castigo sea siempre consecuencia de una mala acción. Según las conclusiones elaboradas por Kohlberg, la proporción de niños que atraviesa este segundo estadio disminuye notablemente a partir de los siete años en familias de clase media, pero sigue siendo bastante dominante entre jóvenes de nivel social inferior.¹²

¹² Por nuestra parte no podremos aportar ningún dato significativo a este respecto, ya que los sujetos que hemos entrevistado se encontraban entre los 12 y los 18 años.

Estadio 3.- Este estadio se sitúa por regla general en la preadolescencia o en la adolescencia y supone el comienzo del razonamiento moral convencional; implica un avance desde la consideración de los intereses concretos de un individuo a la de los intereses de un grupo o sociedad. Este cambio en la perspectiva social va acompañado, una vez más, de un cambio en la capacidad cognitiva y en la capacidad para asumir roles.

Desde el punto de vista cognitivo, la preadolescencia coincide con el comienzo de las operaciones formales, es decir, con la capacidad de pensar en términos abstractos; desde el punto de vista social, en esta etapa se adquiere la capacidad para salir de la relación entre dos personas y poderla contemplar desde el punto de vista de una tercera, lo cual es de suma importancia puesto que permite intuir no sólo cómo reaccionará una persona frente a otra, sino además cómo reaccionará el grupo en su trato con otros individuos.

La motivación para la acción moral se convierte entonces en vivir de acuerdo con lo que los otros esperan de una persona como miembro de un grupo o sociedad. Se considera adecuada la persecución de los propios intereses sin dañar

Este estadio se desarrolla durante la adolescencia e incluso en la edad adulta; supone ya una estructura de personalidad madura.

Estadio 4.- La persona adopta el punto de vista del sistema social en el que participa; esto supone una capacidad cognitiva aún mayor, puesto que es necesario tener en cuenta los intereses de cada grupo y compararlos con los intereses del conjunto de la sociedad.

El rasgo distintivo de los argumentos utilizados por las personas que acceden a este cuarto estadio es una estructura del razonamiento que se orienta hacia una cuestión social considerada desde la perspectiva de un sistema fijo de leyes y creencias.

Esta etapa comienza a desarrollarse hacia la mitad de la adolescencia, siendo con frecuencia el estadio más alto al que acceden los adultos.

Kohlberg cree, sin embargo, que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con los derechos humanos básicos.¹¹

¹¹ Como se verá en la parte experimental de nuestro trabajo, la mayoría de los sujetos entrevistados se sitúan entre el tercer y cuarto estadio, siendo todos ellos adolescentes.

Estadios 5 y 6.- Son las etapas más controvertidas de la teoría de Kohlberg. Estos estadios se derivan filosóficamente, si bien algunos filósofos morales disienten en este punto del pensamiento kohlbergiano.

Una vez que el adolescente ha alcanzado el Estadio 4, su razonamiento moral, basado en operaciones formales con argumentos abstractos, coincide con el razonamiento de la mayoría de los adultos. Las personas que se encuentran en el Estadio 4 conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias y no pueden dar validez a otras posiciones sin que las suyas propias se vean amenazadas. Cuando los jóvenes adquieren una posición de responsabilidad social dentro del grupo al que pertenecen tienden, o bien a desentenderse de estas cuestiones permaneciendo en el Estadio 4 de razonamiento moral, o bien a construir un sistema racional de principios para tomar decisiones morales.

Rara vez se llega a los Estadios 5 y 6 antes de los 20 años. En el Estadio 5 los compromisos sociales o legales son contemplados como algo a lo que cada persona se obliga libremente a través de un compromiso personal, dándose por supuesto que los demás se han obligado también libremente. Los acuerdos mutuos definen la naturaleza de sus obligaciones entre ellos.

Kohlberg sólo pudo encontrar filósofos entre las personas que han logrado alcanzar una concepción de la moralidad propia del Estadio 6, pero cita un estudio que demuestra que, cuando a los sujetos del Estadio 5 se les propone argumentos propios del Estadio 6, los prefieren sobre sus propios argumentos.

* * *

Para resumir, señalaremos que cuando Kohlberg alude al nivel preconvencional de razonamiento moral, hace referencia a unos argumentos basados en el nivel de operaciones concretas bajo el punto de vista cognitivo, con respuestas muy concretas en sus enfoques y con una fuerte dosis de heteronomía. En este nivel *es importante obedecer una norma porque, de lo contrario, cabe esperar un castigo.*

El nivel convencional, que incluye los Estadios 3 y 4 hace referencia a un razonamiento moral basado en las "operaciones formales", es decir, en las que los sujetos dan respuestas abstractas, teniendo en cuenta *lo que la sociedad espera de ellos.*

Por último, el nivel postconvencional, propio de los Estadios 5 y 6 pone de manifiesto unos juicios morales abstractos bien conformados, en la medida en que los

sujetos plantean opciones posibles a partir de unos principios morales dados.

Perspectivas sociomorales de los estadios.

a) NIVEL PRECONVENCIONAL.

- Estadio 1.- Implica únicamente el punto de vista individual.
- Estadio 2.- Tiene en cuenta a otros individuos, cada uno de los cuales mantiene un punto de vista diferente.

b) NIVEL CONVENCIONAL.

- Estadio 3.- La perspectiva propia de este estadio implica el compartir relaciones entre dos o más personas, (relaciones de cariño, veracidad, respeto, etc.), lo que supone una perspectiva desde el punto de vista de miembro de un grupo antes que desde un punto de vista institucional.
- Estadio 4.- La perspectiva como miembro de la sociedad típica de este estadio es una perspectiva de "sistema".

c) NIVEL POSTCONVENCIONAL.

- Estadios 5 y 6.- La perspectiva sociomoral propia de los Estadios 5 y 6 se pone de manifiesto en las operaciones de justicia, pero Kohlberg no llega a establecer una diferenciación nítida entre ambos estadios.

Las operaciones de justicia en los dilemas de Kohlberg.

El núcleo central de los estadios formulados por Kohlberg consiste en expresar razonamientos deónticos acerca de las obligaciones y los derechos o, dicho con otras palabras, acerca de la justicia.

Los dilemas morales que utilizó Kohlberg en su *Cuestionario de razonamiento moral* plantean fundamentalmente cuatro problemas relacionados con la idea de justicia. Estos tres dilemas, que podrían encontrar sus raíces en la *"Ética a Nicómaco"* de Aristóteles, atienden a los siguientes aspectos:

- 1) El primer problema planteado por los dilemas de Kohlberg gira en torno a la justicia distributiva, que es la forma en que la sociedad distribuye "la salud, el honor y otros valores deseables para la comunidad".

2) El segundo problema abordado hace referencia a la justicia conmutativa, que se orienta hacia un acuerdo voluntario, un contrato o un intercambio entre iguales.

3) La tercera cuestión planteada por los dilemas del cuestionario de Kohlberg está relacionada con los problemas en torno a la justicia correctiva, aquella que aporta principios correctivos cuando se ha cometido un delito que exige retribución o compensación.

4) Los dilemas de Kohlberg plantean un cuarto problema que no es independiente de los anteriores: el problema del procedimiento de la justicia, un concepto sólo fácilmente comprensible en los niveles más altos de razonamiento moral.

La concepción de la justicia en los estadios de Kohlberg.

A continuación describiremos de nuevo los estadios del razonamiento moral de Kohlberg, pero esta vez atendiendo al punto de vista de la concepción de la justicia que caracteriza a cada estadio. Esta clasificación, llevada a cabo por Kohlberg, representa la culminación de más de veinticinco años de trabajo, -a partir de junio de 1958- y es el resultado de un largo proceso de revisiones y reformulacio-

nes cuyo fruto fue la clasificación definitiva de 1987 que recogemos a continuación.

ESTADIO 1: Moralidad heterónoma.- Se caracteriza por un *realismo moral* revestido de cierta ingenuidad. Hay una valoración literal del significado moral de una acción; la bondad o la maldad se perciben como una cualidad inherente, real e inmodificable de un acto, del mismo modo que el color o el volumen se consideran cualidades inherentes a los objetos.

Los juicios morales son evidentes en sí mismos y los deseos u órdenes expresados por una figura de autoridad se convierten en reglas o mandamientos que el niño debe obedecer ya que, de lo contrario, sabe que recibirá un castigo. El castigo es importante en la medida en que es identificado con una mala acción.

- **Justicia distributiva.**- Se orienta en este estadio hacia una igualdad estricta y, en este sentido, no se tienen en cuenta consideraciones especiales de necesidad o de merecimiento.

- **Justicia retributiva.**- En este estadio hay una actitud heterónoma en lo que se refiere al respeto por la autoridad. Se aprecian matices muy intuitivos en los razonamientos.

ESTADIO 2: Individualismo, moralidad instrumental.- En este estadio existe un avance evidente por lo que se refiere a las habilidades cognitivas puestas en funcionamiento así como una importante transformación de la capacidad para asumir roles. Puesto que en este periodo existe un matiz individualista, cada persona tiene que perseguir unos intereses (actitud que puede dar lugar a numerosos conflictos). Lo moralmente correcto para las personas que se encuentran en este estadio es aquello que se refiere a una situación particular y a la perspectiva del que actúa en esa situación. Desde el momento en que cada uno persigue sus propios intereses, la perspectiva del Estadio 2 es pragmática: se intenta obtener la mayor satisfacción de las propias necesidades y deseos, mientras que se minimizan las consecuencias negativas para uno mismo. La idea de que el otro actúa de la misma forma conduce a un énfasis en el intercambio instrumental como un mecanismo a través del cual las personas pueden coordinar sus acciones para obtener un beneficio mutuo.

- Justicia distributiva.- Comienza a tener en cuenta consideraciones de igualdad y reciprocidad. La idea de equidad se basa en la búsqueda razonable de necesidades individuales e intereses, no en el sentido de compartir normas sociales, como ocurrirá en el Estadio 3.

- Justicia correctiva.- Son consideradas las necesidades e intenciones individuales como base para lograr esa igualdad, si bien se admite que la otra persona pueda tener puntos de vista diferente que le hagan modificar sus acciones.

- Justicia conmutativa.- Se basa en un intercambio instrumental que sirve para coordinar de forma simple los intereses y las necesidades individuales. Esta idea la encontramos en alguna de las respuestas que dan los sujetos pertenecientes a este estadio a propósito de la necesidad o conveniencia de cumplir una promesa ("*...es importante cumplir una promesa para que los otros hagan lo mismo o para que no se enfaden contigo...*").

ESTADIO 3: Moralidad normativa interpersonal. Coincide con el inicio de la adolescencia; en este estadio se observa un cambio de los intereses concretos individuales hacia los intereses del grupo o de la sociedad. Es decir, las perspectivas individuales se coordinan con la perspectiva de una tercera persona; se pueden percibir relaciones mutuamente verdaderas entre las personas que se manifiestan en la forma de compartir las normas morales; estas normas morales, así como las expectativas, trascienden o se generalizan por encima de las personas y de las situaciones concretas.

En este estadio se observa un mayor interés por compartir normas, por ser altruista o por desarrollar un rol pro-social. Como resultado de esta perspectiva socialmente compartida, las personas que se encuentran en este estadio de razonamiento moral se interesan por mantener la confianza y la aprobación social de los demás, intentan vivir de acuerdo con lo que los demás esperan de uno mismo, como miembros importantes de una sociedad.

Las operaciones de justicia quedan simbolizadas por la "regla de oro": "haz a los otros lo que te gustaría que hicieran contigo".

- Justicia distributiva.- En este estadio implica equidad; ya no se hace referencia a los intereses individuales, como ocurría en el estadio anterior.

- Justicia correctiva.- Subraya la importancia de los motivos por los que infringido la norma moral.

- Justicia conmutativa.- Implica la modificación de reciprocidad por referencia a una serie de normas compartidas.

ESTADIO 4: Moralidad como sistema social. En este estadio, la persona adopta el punto de vista de miembro de la sociedad a la que pertenece y en la que participa. Esta perspectiva se basa en la idea de un sistema social consistente en una serie de códigos y procedimientos que

se aplican de forma imparcial a todos los miembros. La búsqueda de intereses individuales es considerada legítima sólo cuando se refiere al mantenimiento del sistema socio-moral en su totalidad.

Se considera necesario mantener un sistema de reglas para resolver los conflictos entre diferentes personas; el razonamiento moral se aplica tomando en consideración instituciones o sistemas.

No obstante, Kohlberg encuentra ciertas deficiencias morales en este estadio: se refiere a que los individuos que razonan en este nivel no se enfrentan adecuadamente a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con ciertos derechos humanos básicos.

- Justicia distributiva.- Se basa en la idea de *imparcialidad* y en el respeto por las instituciones sociales como sistemas de autoridad.

- Justicia correctiva.- Se centra asimismo en la noción de imparcialidad a la hora de aplicar la ley y en la existencia de una serie de acciones correctivas para proteger a la sociedad.

- Justicia conmutativa.- Se basa en el reconocimiento de la importancia de los acuerdos orientados al mantenimiento del buen funcionamiento de la sociedad.

ESTADIO 5: Moralidad basada en derechos humanos y bienestar social. Este estadio pone de manifiesto la

posibilidad de un pensamiento moral racional que subraye los valores y derechos universales que cada uno puede elegir para constituir una sociedad moral.

Las leyes y los sistemas sociales son válidos en la medida en que preservan y protegen los valores y los derechos humanos fundamentales. El sistema social es un contrato establecido libremente entre cada uno de los miembros para preservar los derechos y promover el bienestar entre ellos.

Kohlberg detecta también en este estadio una preocupación por proteger los derechos de la minoría, aspecto que no se observa en el Estadio 4. Asimismo se observa la presencia de una filosofía utilitaria en la cual las instituciones sociales, las normas o las leyes, son evaluadas teniéndose en cuenta sus consecuencias, consecuencias que se traducen en el bienestar de cada persona, de cada grupo y de la sociedad en general.

- Justicia distributiva.- Se estructura en torno al respeto por los derechos humanos fundamentales y a una jerarquización racional de derechos y valores, o bien se constituye en torno a un proceso de acuerdo y cooperación social.

- Justicia correctiva.- Se orienta, asimismo, en torno a los derechos humanos y el bienestar social, y se ponen de manifiesto las nociones retributivas de castigo. Se considera que la práctica de procedimientos adecuados en

un sistema legal razonablemente justo conduce a una mayor igualdad.

- Justicia conmutativa.- Apela al contrato como forma necesaria de aprobación social, como base de las relaciones humanas y fuente de obligación moral. Hace referencia al derecho de los participantes para lograr un acuerdo; la ruptura de este acuerdo se considera una violación del valor o de la dignidad intrínseca de la persona.

ESTADIO 6: Moralidad de principios éticos generales, prescriptivos, universalizables y reversibles. La perspectiva sociomoral del Estadio 6 es la del "punto de vista moral", un punto de vista que, según Kohlberg, todas las personas aspirarían a alcanzar en la medida en que son libres y autónomas.

El rol prescriptivo consiste en actuar mediante procedimientos justos, tales como imparcialidad o reversibilidad.

Los principios generales son diferentes de las reglas y de los derechos, en primer lugar porque son prescripciones positivas más que negativas y en segundo lugar porque se pueden aplicar a cualquier situación.

Mientras que el Estadio 5 se basa en la noción de contrato o acuerdo, el Estadio 6 se orienta hacia un proceso a través del cual se alcanza ese acuerdo, así

como hacia el hecho de asegurar la justicia de los procedimientos que incluyen tal acuerdo.

- Justicia distributiva.- Se determina por el principio de equidad o imparcialidad, sumado al principio de igualdad; no se tienen en cuenta diferencias individuales ya que pueden resultar moralmente arbitrarias (por ej.: diferentes oportunidades sociales, educacionales, etc.).

- Justicia correctiva.- A pesar de que el castigo se considera necesario para proteger los derechos o el bienestar social, no es retributivo en el sentido de que el ofensor es considerado una persona con dignidad humana que debe ser respetado en la medida en que ello pueda ser compartido con los principios de justicia.

- Justicia conmutativa.- Los intercambios entre las personas se regulan parcialmente mediante contratos o promesas. La promesa presupone y afirma una relación moral entre el que promete y la persona que recibe la promesa. Por otro lado, la violación de una promesa es considerada como una violación de la confianza y el respeto mutuo entre ambos y sólo se puede violar si existe una causa mayor.

Conviene recordar aquí que en el Estadio 4 el no mantener una promesa significaría una violación de la integridad de la propia persona, mientras que en el Estadio 6 se admite que esa integridad se rompe, pero

también la integridad del otro y de la propia relación entre ambos.

Una vez más recordemos que los Estadios 5 y 6 son los que más críticas han suscitado de la teoría de Kohlberg. Por nuestra parte, no podemos aportar datos propios al respecto, ya que nuestra muestra no supera los 18 años de edad y ninguno de los adolescentes entrevistados supera el Estadio 5.

* * *

A partir de esta descripción de los estadios, se han resaltado dos factores fundamentales que explican el desarrollo moral, siempre según el punto de vista de Kohlberg:³⁴

- a) La construcción de estructuras cognitivas que posibilitan el razonamiento.
- b) El proceso de adopción de roles.

Ambos factores son condiciones necesarias, pero no suficientes, del desarrollo moral. A su vez, el proceso de adopción de roles se relaciona con las variables afectivas

³⁴ Díaz-Aguado, M.J.: *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense. Madrid, 1982. Vol.II. p.383.

y sociales del desarrollo moral. Kohlberg (1976) señala algunas características en relación con dicho proceso:

- 1) Hace énfasis tanto en el aspecto afectivo como en el cognitivo.
- 2) Implica una relación estructural organizada entre el Yo y el Otro.
- 3) Subraya el hecho de que el desarrollo requiere la comprensión y relación de todos los roles de la sociedad de la que forma parte.
- 4) El proceso se refiere a todas las situaciones de comunicación e interacción social y no sólo a las que contienen un fuerte componente emocional o empático.

Por su parte, otro autor, R. L. Selman, establece el paralelismo estructural entre el proceso de adopción de roles y el desarrollo del razonamiento moral.¹⁵

Sin embargo, la teoría de Selman representa una prolongación de la teoría de Kohlberg, ya que procede de los datos obtenidos a través del mismo estudio longitudinal. Selman¹⁶ señala que:

¹⁵ Véase Cuadro 9.

¹⁶ Selman, R.L.: *Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice*, en: Lickona, Th.: *Moral development and behavior*. Ed. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1976.

"los conflictos morales en realidad no son más que el enfrentamiento de distintos sí-mismos.... La clave para la resolución de estos conflictos se encuentra en la capacidad de adopción de roles característica de cada estadio y, a lo largo del desarrollo, ésta va haciéndose progresivamente más recíproca y universal hasta llegar al principio de justicia universal que constituye el equilibrio límite de las relaciones sociales y, por tanto, del proceso de adopción de roles".¹¹

¹¹ Selman, R.L.: *Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice*. (1976) Véase *Bibliografía*.

Cuadro 9

COMPARACION ENTRE LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL DESCRITOS POR KOHLBERG Y LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL DESCRITOS POR SELMAN.

ESTADIOS DE ADOPCION DEL ROL SOCIAL	ESTADIOS DE JUICIO MORAL
<p>Estadio 0: Punto de vista egocéntrico (de 3 a 6 años). Existe cierta diferenciación entre el Yo y el Otro, pero no se llega a distinguir la perspectiva social de ambos. Es capaz de poner un nombre a los sentimientos, pero no de comprender las relaciones que existen entre distintas acciones sociales (causas-efectos).</p>	<p>Estadio 0: Pre-moral. Los juicios sobre el bien y el mal se basan en las consecuencias buenas y malas de las acciones, no en las intenciones. La elección moral depende de los deseos del sujeto. El niño no intenta justificar sus decisiones, solamente las afirma.</p>
<p>Estadio 1: Adopción de un papel informativo (de 6 a 8 años). El niño sabe que el otro tiene su propia perspectiva social y que ésta puede ser distinta a la suya. Sin embargo, se centra en la propia sin coordinar puntos de vista diferentes.</p>	<p>Estadio 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia. El niño se centra en una perspectiva: la de la autoridad o la del poder. Sin embargo, el niño comprende que las buenas acciones se basan en buenas intenciones.</p>
<p>Estadio 2: Adopción de un rol auto-reflexivo (de 8 a 10 años). El niño es consciente de que cada individuo conoce su propia perspectiva y la de los demás, así como su influencia recíproca entre ambas. Se pone en el lugar de los demás. Puede coordinar perspectivas, pero sin llegar a abstraerlas del nivel de mutualidad simultánea.</p>	<p>Estadio 2: Orientación instrumental. La moral recíproca se concibe como un intercambio igual en la intención mutua de dos personas. El bien se define como lo que es valioso para el Yo.</p>

Cuadro 9 (continuación)

ESTADIOS DE ADOPCION DEL ROL SOCIAL	ESTADIOS DE JUICIO MORAL
<p>Estadio 3: Adopción de un papel mutuo (de 10 a 12 años). El niño puede aprehender simultáneamente al Yo y al Otro como sujetos. Puede situarse fuera de una relación diádica para adoptar el papel de una tercera persona.</p>	<p>Estadio 3: Orientación hacia el mantenimiento de las expectativas mutuas. El bien se define como la "Regla de oro": no hagas a los demás lo que no quisieras que te hicieran a tí.</p>
<p>Estadio 4: Adopción de un papel desde la perspectiva del sistema social (de 12 a 15 años). La perspectiva mutua que las personas adoptan, no siempre conduce a un conocimiento completo. Las reglas sociales se consideran necesarias porque son comprendidas por todos los miembros del grupo, independientemente de su posición, de su rol o de su experiencia.</p>	<p>Estadio 4: Orientación social. El bien se define desde la perspectiva del otro generalizado o mayoría. Las personas consideran las consecuencias de las acciones para el grupo o sociedad. El bien se orienta en función del mantenimiento del orden social.</p>

II.3.6. Supuestos teóricos de la evaluación del razonamiento moral.

A) Proceso seguido para la definición de un sistema de calificación de los estadios.

Desde que Kohlberg comenzó a estudiar el desarrollo del razonamiento moral, en junio de 1958, su pensamiento ha

experimentado una continua evolución en lo que se refiere a la definición de los diferentes estadios; no obstante, según palabras del propio Kohlberg,

"[...] esta evolución teórica y metodológica no consiste en generar nuevos procedimientos de clasificación que podrían forzar la consistencia interna o determinar la postulación de nuevos estadios para explicar una posible regresión de secuencias. Por el contrario, la evolución implica una revisión radical de la secuencia completa de estadios, una redefinición radical de las estructuras básicas en el desarrollo del razonamiento moral y la presentación de los tipos de moral A y B, cuando el razonamiento del estadio convencional tipo B estaba originalmente considerado como basado en principios".³¹

La evolución de la clasificación del razonamiento moral en estadios ha sido un proceso orgánico y gradual con nuevos enfoques y revisiones de temas tratados en momentos anteriores. Las dos cuestiones más importantes en la evolución del modelo de estadios de Kohlberg se han produ-

³¹ Kohlberg, L.: *The Measurement of Moral Judgment*. Vol. I. Cambridge University Press. N. York, 1987. p.36.



cido en el campo de la diferenciación entre contenido y estructura y en la definición de una unidad de análisis.

En 1958 Kohlberg ideó un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona utiliza al resolver unos dilemas morales dados, consistente en una entrevista clínicamente verificada en la que se proponen al sujeto entrevistado una serie de dilemas morales hipotéticos, capaces de despertar su interés, preguntándosele a continuación cuál sería la mejor solución para cada dilema y el porqué de esta decisión.

Los esquemas iniciales de clasificación de Kohlberg hacían referencia a métodos que confirmaban lo que denominó "tipos ideales de desarrollo".

La identificación de un estadio moral individual a partir de un protocolo de entrevista se basó en los siguientes procedimientos:

- 1) Evaluación de las oraciones o frases. Para este primer aspecto se utilizó una lista de frases prototípicas para cada dilema moral. La situación de cada sujeto se ve representada por la clasificación dentro de un estadio concreto y estas puntuaciones, traducidas en

estadios, se convierten en porcentajes que generan a su vez un perfil de estadios para cada sujeto.

2) Evaluación de la historia. El segundo procedimiento consistió en evaluar la historia; en este caso se asignó un estadio como respuesta total del sujeto a esa historia.

Así, estos sistemas iniciales de evaluación o clasificación en estadios se basaban esencialmente en el análisis del contenido de las respuestas, es decir, en la valoración de aquello que lleva al sujeto a resolver el dilema de una manera determinada como indicativos del estadio de desarrollo moral al cual estarían supuestamente adscritos.

Sin embargo, este procedimiento fue tachado de anómalo por Kramer en 1968 y como consecuencia, en 1973 Kohlberg lo sometió a una revisión que tuvo como resultado la formulación de su "Structural Issue Scoring", con la que trataba de solventar los problemas generales que se habían planteado anteriormente en cuanto a la validez y fiabilidad de los criterios de clasificación de los estadios.

Un ejemplo puede ilustrar la magnitud del alcance de esta revisión: en sus trabajos iniciales, el Estadio 4 de razonamiento moral se consideraba orientado hacia la ley,

la autoridad, etc. Sin embargo, Kohlberg y sus colaboradores comprobaron posteriormente que los supuestos considerados como definidores de dicho estadio eran expresados por sujetos que manifestaban razonamientos propios del Estadio 3, y lo mismo sucedía con otros estadios.

Esta es una de las razones por las cuales las respuestas a un dilema hipotético no deben ser consideradas como algo de valor absoluto, ni se deben asignar las respuestas a un estadio concreto teniendo en cuenta el tipo de contenidos hacia el que se orienta cada persona; por el contrario, es necesario ir más allá y preguntarse en qué momento del desarrollo o en qué estadio el sujeto construye este tipo de contenidos.

En la "Structural Issue Scoring" de Kohlberg, la interpretación de las respuestas se guía por un manual de referencia que describe de manera más abstracta la forma en que se construyen las cuestiones morales en cada uno de los seis estadios.

El gran avance con respecto a la clasificación inicial consiste en que esta nueva definición en estadios se inclina hacia una perspectiva sociomoral, lo que hace posible una forma más racional de evaluar la lógica interna de dichos estadios de razonamiento moral.

Este sistema se construyó para evitar algunos problemas concretos, y para ello se seleccionaron siete casos de la muestra longitudinal de Kohlberg; las respuestas a cada dilema se clasificaron en unidades más claramente definidas, que constituyeron la base de un criterio de juicio incluido en el manual. La clasificación en estadios, teniendo en cuenta el criterio de juicio, se asignó sobre la base de una evaluación global de la entrevista, a partir de la cual se llevaba a cabo un análisis conceptual de la idea allí incluida.

Un aspecto particularmente interesante de este nuevo procedimiento es la omisión del Estadio 6, debido en parte a que ninguno de los entrevistados en la muestra longitudinal parecían pertenecer a este estadio, y en parte porque estos dilemas *standard* no son la forma ideal de diferenciar el Estadio 5 del 6. No obstante, la cuestión de si el Estadio 6 podría incluirse o no como un estadio psicológico natural en la secuencia del desarrollo moral, aún está por resolver.

B) El Cuestionario de Razonamiento Moral (Entrevista).

Kohlberg adoptó un método clínico basado en el modelo de Piaget, que modificó con el fin de hacer intervenir activamente a los sujetos. Este método se utiliza con niños y

adolescentes a partir de los 9 años, y la forma de entrevista está formada por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema se complementa con una serie de preguntas formuladas con el fin de obtener justificaciones, elaboraciones y aclaraciones con respecto al razonamiento moral de los sujetos entrevistados.

Kohlberg distingue tres componentes en todo razonamiento moral completo que se complementan entre sí: valor (*issue*), normas (*norms*) y elementos (*elements*).³⁹

Cada uno de los tres dilemas de que consta el cuestionario de Kohlberg presenta una disyuntiva hacia dos valores posibles, de manera que cada decisión implica la elección de un valor frente al valor opuesto. Los valores correspondientes a cada una de las seis decisiones posibles son: 'vida' frente a 'ley'; 'moralidad y conciencia' frente a 'castigo' y 'contrato' frente a 'autoridad'.

Así, en el Primer Dilema o "Dilema familiar de Enrique", se presenta el conflicto entre el valor 'salvar la vida' y el valor 'respetar la ley'.

³⁹ Dado las dificultades de traducción de estos tres términos hemos considerado oportuno citar la terminología inglesa original. Hemos respetado, por ceñirnos a una cierta tradición, la traducción de "issue" por "valor", aunque nos parecería más adecuado emplear el término "decisión".

El Segundo Dilema pone de manifiesto el conflicto entre 'moralidad y conciencia' y el valor 'castigo'.

El Tercer Dilema hace referencia al conflicto entre los valores de 'autoridad' y de 'contrato'.

El primer paso en este procedimiento consiste en clasificar las respuestas del sujeto frente al dilema en dos categorías, en función del valor hacia el que el sujeto entrevistado se ha inclinado. Así, en el caso de Enrique, por ejemplo, todas las respuestas que se orienten hacia el robo de la medicina serán consideradas como respuestas que apoyan el valor 'vida', mientras que las que se orienten en contra del robo de la medicina serán consideradas como respuestas que apoyan el valor 'ley'.

* * *

Kohlberg utiliza el término norma para designar el motivo que lleva al sujeto a justificar la elección de un tipo de acción adoptada para resolver el dilema. Si los valores (*issues*) reflejan lo que el sujeto piensa que se debe hacer, las normas (*norms*) sirven para esclarecer por qué el sujeto piensa que debe actuar de ese modo. Así, por ejemplo, un sujeto entrevistado podría argumentar que Enrique robaría la medicina para salvar la vida de su mujer

(valor 'vida') a causa de su relación amorosa con ella (afiliación 'norma'). Se debe tener en cuenta que los valores y las normas no sólo tienen un sentido de "norma moral", sino también un sentido de "convención social" o "vigencia" (normas de vestido, etiqueta, etc. que no tienen un contenido moral sino únicamente social).

Tanto los valores como las normas se pueden fundamentar en consideraciones de índole filosófica, tales como:

- Los valores y las normas regulan los conflictos humanos; una de las funciones de la moralidad y del razonamiento moral consiste en la resolución de conflictos que se plantean entre individuos, sus intereses, derechos y deberes. (Por ejemplo: el sistema legal y sus normas sirven para poder solucionar conflictos entre miembros de la sociedad).

- Los valores y las normas definen los derechos humanos básicos; entre los derechos humanos más fundamentales se encuentra el derecho a la vida, el derecho a la protección por parte de la ley, etc.

- Las normas y los valores son universales. Todas las personas tienen necesidades y derechos relacionados con la

vida, la propiedad, la ley, etc. Son valores universales que regulan los conflictos humanos.

- Los valores y las normas son susceptibles de sanciones sociales, de acuerdo con Durkheim. La violación de normas morales, además, puede provocar sentimientos de culpa y el hecho de que exista un castigo socialmente admitido indica que las normas pueden ser consideradas como una parte de la moral.

- Los valores y las normas son irreductibles, son valores intrínsecos. Por ejemplo, la vida tiene un valor en sí misma, no en relación a cualquier otra norma. Sin embargo, no todas las instituciones sociales son morales, de la misma manera que no todos los valores son valores morales.

* * *

Los elementos (*elements*) constituyen, según la concepción de Kohlberg, el tercer componente del razonamiento moral completo. Dichos elementos representan diferentes maneras de construir el significado de las normas:

"Los elementos [...] se pueden considerar como disposiciones internas que dan valor y definición a [las] normas o instituciones".⁴⁸

Las normas podrían interpretarse así como justificaciones parciales, mientras que los elementos representan justificaciones finales del razonamiento moral.

Así, por ejemplo, en la respuesta de un sujeto al Dilema III *"Enrique debería robar la medicina porque el derecho a la vida supera o trasciende el derecho a la propiedad"*, el elemento sería, en este caso, 'servir a la dignidad y a la autonomía humana'.

El establecimiento de la distinción entre norma y elemento se hizo necesaria con el fin de definir una unidad que no era homogénea; de este modo, este sistema proporciona el medio de evitar arbitrariedades, calificando la entrevista en unidades conceptualmente coherentes que pueden a su vez ser clasificadas en estadios con criterios muy concretos y específicos que se encuentran registrados en el manual de puntuación. Estas unidades son denominadas CJ (Criterios de juicio).

⁴⁸ Kohlberg, L.: Ob. cit. p.51.

Además, Kohlberg sostiene que este sistema de clasificación le permitió describir ciertas diferencias evolutivas entre ideas morales paralelas a lo largo de los diferentes estadios.

* * *

Como consecuencia de las sucesivas revisiones llevadas a cabo por Kohlberg, se pueden diferenciar tres métodos de corrección del Cuestionario, correspondientes a las transformaciones experimentadas por el pensamiento del autor a lo largo de las diferentes etapas de su trabajo de investigación:

a) Sistema de corrección de 1958: la estructura del estadio como un "tipo ideal" de contenido.- Corresponde a la primera definición elaborada por Kohlberg de los estadios morales, cada uno de los cuales se describía mediante una respuesta global a cada uno de los dilemas.

El contenido del razonamiento moral consiste en las palabras y conceptos utilizados por el sujeto en sus decisiones y razones verbales. El estadio es, por el contrario, una estructura más general: un sistema de organización que genera un contenido específico. Sin embargo, no cabe duda de que el contenido de la elección está condicionado por la cultura, el rol, la circunstan-

cia histórica, las circunstancias que rodean al sujeto, etc.

Esto se ve claramente en la elección tomada frente al dilema; por ejemplo, ante el Dilema III, en el que entran en pugna los valores 'vida' y 'ley', la estructura de cada estadio determina la probabilidad de una elección u otra. Un porcentaje muy alto de sujetos situados en el Estadio 1 considera equivocado robar, mientras que un porcentaje asimismo muy alto de sujetos en el Estadio 5 considera correcto robar para salvar la vida de la mujer.

b) Sistema de corrección de 1972: separación entre contenido y estructura.- Los resultados obtenidos a través del estudio longitudinal mostraron que la descripción de los estadios como "tipos ideales" era inadecuada, ya que no definía una secuencia invariable de estructuras. Este defecto fue descubierto doce años después del inicio del estudio, ya que algunos sujetos clasificados en los últimos estadios presentaron un razonamiento similar al del estadio segundo. Gracias a la contribución de Turiel, se explicó esta aparente regresión como un error de medida, que había hecho clasificar como Estadios 5 y 6 respuestas que correspondían a las formas superiores del Estadio 4 y a través de las cuales el sujeto se

dirige hacia un estadio específico de transición, de características diferentes.

El análisis de éstos y otros resultados ayudó a elaborar con mucha más precisión las distinciones entre estructura y contenido, así como a modificar profundamente el sistema de corrección de 1958.

Este nuevo sistema de puntuación, utilizado a partir de 1972, se basa por tanto en una correcta distinción entre estructura y contenido, según la cual sólo cuando se ha logrado mantener constante el contenido de las respuestas específicas se procede a su identificación estructural desde el punto de vista global.

c) Sistema de corrección a partir de 1973: la estandarización.- A partir de 1973 Kohlberg trabajó sobre la estandarización, tanto del cuestionario en sí, como de su corrección.

La estandarización del cuestionario es resultado de la larga experiencia acumulada a través de la investigación longitudinal y transversal, que permitió la elaboración de una entrevista relativamente uniforme para todos los sujetos, mediante la cual puede estudiarse adecuadamente la estructura moral de los mismos. La corrección estandarizada se basa, no en la obtención de una puntuación global, sino en la identificación de cada una de las unidades mínimas en que puede descomponerse

el material de la entrevista según los criterios del juicio moral descritos por Kohlberg. Este nuevo procedimiento consigue índices de fiabilidad (comprobados a través del sistema *Test-retest* o *Inter-jueces*) muy superiores a los alcanzados mediante los procedimientos anteriores.

Por nuestra parte, hemos utilizado en nuestro trabajo de investigación el *Cuestionario de Razonamiento Moral*, (*Moral Judgment Interview*), en su versión estandarizada de 1978, Forma A, cuya descripción se encuentra en el Capítulo IV.3.2.

II.3.7. Formulación actual de la teoría: la medida del razonamiento moral.

En su obra "*The measurement of Moral Judgment*" (1987), Kohlberg pone de manifiesto su interés en destacar los aspectos filosóficos y psicológicos en que se fundamenta su teoría y de su procedimiento de medida de razonamiento moral.

Estos aspectos filosóficos son fundamentalmente:

- a) Fenomenalismo
- b) Estructuralismo
- c) Constructivismo

* * *

a) Fenomenalismo.

Los juicios morales y la argumentación racional son fundamentales para la psicología moral. Tales razonamientos deben ser significativos en sus propios términos y, en cierto sentido, deben ser considerados, según Kohlberg, como algo más que meras reflexiones o expresiones de sentimientos irracionales, motivos inconscientes o influencias externas. Dicho de otro modo, los razonamientos morales de los sujetos han de ser tomados muy en serio y tienen que ser interpretados en relación con la realidad moral, tal como el sujeto la percibe.

Esto quiere decir que el investigador debe actuar fenomenológicamente, teniendo en cuenta el sentido subjetivo de la moralidad, esforzándose por comprender lo que el sujeto dice en sus propios términos, qué es lo que quiere decir cuando elabora razonamientos morales; esto debe ser tenido en cuenta antes de atribuir un significado a esos razonamientos mediante un tipo de interpretación no compartido necesariamente por el sujeto.

Esta orientación fenomenológica es particularmente importante para el estudio de la moralidad porque nuestros juicios sobre la naturaleza moral de una acción dependen de la atribución de motivos conscientes a aquél que la ejecuta. Con el fin de juzgar si una acción es o no moral, debemos conocer algún aspecto del razonamiento moral de aquél que ejecuta la acción: así por ejemplo, hacer daño a alguien como venganza personal o sin malicia tiene un significado moral muy diferente del que tendría si el mismo daño se causase para evitar que esa persona, a su vez, causara un daño mayor a otra.

La valoración de la calidad moral de una conducta requiere la aplicación de complejas medidas de interpretación, puesto que tanto la motivación como el razonamiento deben ser tenidos en cuenta en tales valoraciones antes de que una conducta pueda ser interpretada como conducta moral o inmoral.

Por otro lado, Kohlberg cree que en el estudio de la conducta moral es esencial determinar la interpretación de la situación del que actúa y su conducta, puesto que la calidad moral de la conducta se determina en sí misma a través de la interpretación. El pensamiento del sujeto acerca de las cuestiones morales, así como la interpretación de lo bueno y lo malo, son determinantes importantes de la conducta moral. Ahora bien, esto no quiere decir que las personas hagan siempre lo que

consideran correcto: hay una causalidad bidireccional, según la cual nuestra conducta puede influenciar nuestras creencias morales y del mismo modo que nuestras creencias condicionan nuestra conducta.

El punto de vista de Kohlberg en su etapa de madurez era que el razonamiento es un componente integral de la acción y que el razonamiento moral sólo puede ser valorado si la conducta moral ha sido comprendida.

b) Estructuralismo.

Siguiendo a Piaget, Kohlberg distingue entre el contenido de un razonamiento moral y su estructura o forma.

La estructura es un principio de organización general o una forma de pensamiento más que una creencia u opinión específicamente morales. Kohlberg se orienta más hacia la forma de pensamiento que hacia el contenido, ya que es la forma la que exhibe una regularidad evolutiva y generalizable entre los individuos. Además, como sucede en el caso de la conducta moral, el significado de unos sentimientos específicamente morales no puede ser comprendido sin la existencia de un punto de vista moral más general, dentro del cual esas creencias se enmarcan y a partir del cual surgen.

El estudio de Kohlberg se orienta hacia las relaciones entre las ideas en el pensamiento de los individuos. Para conseguir este tipo de comprensión, se debe adoptar

el punto de vista de los sujetos y comprender el sentido de los argumentos elaborados por ellos; por eso la orientación estructuralista se acerca a la fenomenologista en el estudio del razonamiento moral. Este aspecto interpretativo puede denominarse hermenéutica, y en esta postura hermenéutica la clasificación implica la identificación y el análisis de la organización del pensamiento inherente a las respuestas individuales. Ello significa que el hecho de clasificar se convierte en un acto de interpretación.

c) Constructivismo.

Un tercer aspecto de la teoría cognitiva del desarrollo es que, cuando pensamos y cuando actuamos, los sentimientos humanos elaboran un significado para sí mismos. En la medida en que interactúan con el exterior construyen y reconstruyen activamente la realidad, según la teoría de Piaget.

Desde el punto de vista del constructivismo, el funcionamiento moral es creativo desde el momento en que el individuo siempre inventa o reconstruye respuestas para cada situación. Sin embargo, aunque cada respuesta es una creación del momento, su forma está determinada por el nivel evolutivo de la persona. El estadio de desarrollo es alcanzado a través de la evolución propia, de manera que cada modelo de construcción se basa en el

anterior. Cada nuevo estadio del desarrollo representa una reorganización cualitativa del modelo individual de pensamiento. Además, como existe un desarrollo, las formas de pensamiento se vuelven más complejas, diferenciadas y adaptativas. Puesto que cada estadio presupone la comprensión de lo anterior, el desarrollo se lleva a cabo a través de una secuencia de estadios.

La incapacidad para interiorizar un estadio más elevado de pensamiento o para producir un alto nivel de respuestas sin haber concluido el nivel anterior de desarrollo, tiene implicaciones importantes para la medida del razonamiento moral. De este modo, los individuos que responden al *Cuestionario de Razonamiento Moral* enunciarán aquello que les parece más defendible desde el punto de vista moral; a su vez, el *Cuestionario* intenta medir el nivel más avanzado de razonamiento de que es capaz cada individuo.

Kohlberg califica la teoría de Piaget de *estructural* ya que comienza por abstraer una estructura o forma de pensamiento de la función de la que se sirve ese pensamiento, o del contenido hacia el cual se orienta dicho pensamiento.

Por otro lado, Kohlberg considera el modelo de Erikson como *funcional* porque concibe los estadios, no como estructuras nuevas para funciones antiguas, sino como nuevas funciones de la personalidad, de la persona

o del ego, o como nuevos centros de interés y elección para la persona.

Según el modelo de Erikson, la persona se desplaza hacia el estadio siguiente sin tener en cuenta si las tareas anteriores han sido resueltas con éxito; a su vez estas funciones permanecen como base de estadios funcionales posteriores (no son absorbidas por los estadios superiores como en el modelo piagetiano), estadios superiores que son cognitivamente más adecuados ya que aportan soluciones internamente más consistentes, aplicables universalmente ante los mismos problemas. Todo esto significa que los estadios de Erikson pueden considerarse como una secuencia de tareas socioculturales relacionadas con los cambios en la personalidad, más que como unos estadios de desarrollo estructural, como los definía Piaget.

* * *

Kohlberg adopta una posición según la cual el desarrollo cognitivo y social-cognitivo puede ser dividido en un número de aspectos internamente coherentes que incluye el desarrollo lógico-matemático, la adopción de una perspectiva social, de un desarrollo moral y de un desarrollo social-convencional, entre otros aspectos. Kohlberg denomina a estos modelos subyacentes de pensamiento niveles de

perspectiva sociomoral y operaciones de justicia. Sostiene que el núcleo más general de estructuras del razonamiento moral es universal, a pesar de que otros aspectos varían de una cultura a otra (por ejemplo, en Turquía e Israel).

Para Kohlberg, un aspecto crítico en el estudio del razonamiento moral es el reconocimiento de que el razonamiento moral hace referencia a un modo de valoración prescriptiva de la obligatoriedad o el derecho. Sólo cuando la cognición social se extiende a razonamientos prescriptivos, como lo que es "correcto" o "bueno", es cuando podemos hablar de un razonamiento moral.

Según la teoría de Kohlberg, los razonamientos morales tienen ciertas propiedades que los hacen precisamente *morales*:

- a) Existen razonamientos de valor, no de hecho; esto los diferencia de los razonamientos cognitivos estudiados por Piaget.
- b) Existen razonamientos sociales que implican a las personas.

c) Por otro lado, existen razonamientos prescriptivos o normativos acerca del deber, de los derechos y responsabilidades.

La naturaleza prescriptiva de los razonamientos morales implica que dichos razonamientos nos dirigen, nos ordenan y nos obligan a desarrollar una acción determinada. Sin embargo, las prescripciones morales no son únicamente indicaciones para actuar de una forma determinada; hay imperativos derivados de algunas reglas o principios de acción, que se consideran como algo obligatorio para nuestras acciones: son instrucciones específicas o reglas con características específicas.

Un razonamiento moral es un compromiso implícito de cara a una acción, un compromiso específico -como una regla o principio- y, en este sentido, se requiere que los razonamientos morales sean prescripciones *universales*.

Por último, Kohlberg distingue entre razonamientos morales y socio-convencionales y utiliza los términos *pre-convencional*, *convencional* y *post-convencional* para describir los niveles evolutivos del desarrollo moral. El hecho de que el nivel intermedio se denomine *convencional*, significa que existe una perspectiva social a la hora de

compartir normas morales y roles como fundamento de los razonamientos prescriptivos.

* * *

En la última revisión de su teoría, lo que Kohlberg denominaba en 1983 "formulación actual"¹¹, atiende a los siguientes aspectos:

- a) Descripción de la jerarquía de los estadios.
- b) Discusiones acerca de las modificaciones introducidas en los métodos empleados por él y sus colegas para evaluar el nivel de razonamiento moral.
- c) Búsqueda de datos en los cuales fundamentar la pretensión de que el desarrollo moral se articula según una jerarquía de estadios, siguiendo unos pasos invariables, a pesar de que puedan existir variaciones transculturales en lo que se refiere a normas y creencias morales.

En esta última revisión, Kohlberg trata diez aspectos principales:

¹¹ Kohlberg, L.; Levine, Ch.; Hewer, A.: *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Ed. Karger. Basilea, 1983. p.5-10.

1) Descripción actual de su teoría como una reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento acerca de la justicia.

2) Ampliación del estudio psicológico de la competencia moral, desde la preocupación por el razonamiento acerca de la justicia, hasta una preocupación más amplia relacionada con las respuestas a los dilemas morales reales, así como el interés por averiguar de qué manera estos dilemas se resuelven en acciones responsables.

3) Diferenciación entre los niveles de desarrollo "débiles", que implican una reflexión social y moral y los estadios de razonamiento operativo "firmes" de tipo piagetiano.

4) Postulación de un hipotético Estadio 7, que tendría una orientación basada en pensamientos éticos y religiosos que implicarían una perspectiva religiosa de la vida.

5) Establecimiento de una distinción más clara entre forma y contenido. Algunos de los contenidos que fueron utilizados para definir los estadios, se utilizan y clasifican a partir de esta revisión para describir las diferencias individuales y culturales en cuanto a las

normas y se definen independientemente de las propiedades formales de los estadios. (En concreto, se utilizan para definir Subestadios B correspondientes a cada uno de los estadios).

6) Revisión de los Subestadios A y B: los criterios utilizados para la asignación de los Subestadios A y B, proveen una caracterización del desarrollo longitudinal de la noción de justicia; se reconocen, además por su intuición acerca de la jerarquía de valores.

7) Elaboración de los estadios como bases de una teoría de acción moral, así como del razonamiento acerca de la justicia. No se puede definir ni estudiar adecuadamente una acción moral con una perspectiva puramente behaviorista. Las acciones morales no se pueden entender sin hacer referencia a una cognición moral interna o a un componente del razonamiento moral que debe considerarse como parte de la definición de una acción considerada moral.

8) Estudio de la atmósfera sociomoral: se orienta hacia el análisis de las normas colectivas de un grupo o comunidad. Algunas normas se conciben no sólo como normas individuales de razonamiento, transformadas durante el periodo de socialización a través del desa-

rollo de los estadios de Kohlberg, sino también como explícitamente compartidas por los miembros que componen un grupo determinado. Estas normas se podrían definir, pues, por estar dotadas de un nivel colectivo de aceptación; el análisis de la atmósfera moral lleva a los autores a explicar los modelos de acción más o menos comunes a un grupo. Dicha atmósfera moral ejerce su influencia no sólo en el contenido sino también en la forma del razonamiento moral y de la acción moral. En este sentido, se han llevado a cabo estudios acerca de las condiciones que favorecen un mayor desarrollo moral dentro de las escuelas, pudiéndose demostrar que las escuelas democráticas lo favorecen en mayor medida que las que imparten programas tradicionales.

9) La existencia y la naturaleza de cada estadio permanece aún como materia de especulación teórica y filosófica. Se necesita un estadio terminal que defina la naturaleza y el final del tipo de desarrollo que Kohlberg ha venido estudiando, un estadio cuyo concepto fundamental sea el principio de justicia y que ayude a definir el área de actividad humana que estudia el autor.

Los principios morales en los estadios más elevados se designan para alcanzar un acuerdo en situaciones de conflicto moral o desacuerdo entre las personas.

10) En su libro "From Is to Ought"⁴², Kohlberg centra su interés en definir y justificar el sentido según el cual un estadio, cuanto más elevado, se puede considerar moralmente superior.

El fin de Kohlberg no es desarrollar una teoría de la conducta moral, sino reparar en el hecho de que el estudio de la conducta moral y el desarrollo moral *per se* debe considerar los motivos y las construcciones del significado moral, que se expresa a través de las conductas. El desarrollo moral consiste en una diferenciación continua, desde los hábitos y creencias más subjetivas o específicamente culturales. Mientras que las conductas morales o costumbres parecen variar de una cultura a otra, parece existir, sin embargo, una forma universal de juzgar o valorar, una forma universalmente válida de pensamiento moral, que todas las personas pueden articular asumiendo condiciones sociales y culturales necesarias para desarrollar un estadio de desarrollo cognitivo-moral.

Un aspecto interesante es el hecho de que Kohlberg sostiene que el afecto es un componente integral del razonamiento moral o del razonamiento sobre la justicia; ahora bien, este afecto se ve mediatizado o estructurado por un proceso cognitivo, como la adopción de un *rol* o la capacidad para situarse en el lugar del otro. Este

⁴² Véase *Bibliografía*.

afecto estructurado puede manifestarse como simpatía hacia la víctima moral, indignación y preocupación por tener una cierta responsabilidad.

Otro aspecto de particular relevancia es la idea del *prescriptivismo*; este concepto hace referencia a la noción que tiene una persona acerca de lo que se debe o se puede hacer y significa que el dominio de lo que se debería hacer no es totalmente reductible al dominio de los juicios fácticos. Las prescripciones morales son imperativos derivados de alguna norma y cualquier persona que lleva a cabo una acción determinada tiene en cuenta esos imperativos.

Todas estas ideas conducen a la suposición de la primacía de la justicia. Kohlberg y sus colaboradores opinan que los juicios morales o principios morales tienen la función principal de resolver conflictos interpersonales o sociales. Además, implican una noción de equilibrio, balance o reversibilidad de las exigencias.

* * *

Sin embargo, por encima de la justicia, el estudio del desarrollo moral hace referencia, además, a una virtud enfatizada por la ética cristiana; es la virtud denominada "caridad", que implica amor, preocupación, que los inves-

tigadores americanos recientes denominan "conducta pro-social".

Por otra parte, Kohlberg insiste en que la justicia implica un sentimiento de empatía. Los problemas morales personales apelan a los lazos, a las relaciones y a la comunicación, mientras que los problemas que tienen que ver con la justicia apelan a derechos y deberes, dejando consideraciones implícitas como los lazos de unión, tipo de relaciones o comunicación. Junto a Higgins y otros colaboradores, Kohlberg llevó a cabo un estudio piloto (aún inédito) acerca de las decisiones que los adultos adoptan con respecto al cuidado de padres ancianos. Los datos resultantes de este estudio indican un reconocimiento por parte de los entrevistados de que la justicia exige que los padres ancianos reciban cuidados suficientes, de manera que se les asegure un bienestar; también indican que esto se considera materia de decisión personal basada, en vínculos interpersonales, del mismo modo que el adulto atiende las demandas de justicia por parte del niño.

En el modelo propuesto por Kohlberg, las formas interiorizadas de acción que las operaciones representan, son formas prescriptivas de adopción de roles en situaciones morales concretas. Su modelo de estadios representa dife-

rentes formas jerárquicamente integradas de las operaciones de reciprocidad, igualdad y equidad.

II.3.8. Juicio y conducta moral ✓

Los estadios morales descritos por Kohlberg constituyen, como hemos visto, estructuras de juicio moral que conducen a la construcción de principios universales autónomos como formas de equilibrio final. Una conducta moralmente madura es, pues, aquella que supone la elaboración de principios morales autónomos.

Indudablemente, existe una implicación psicológica entre el razonamiento y la conducta moral. Se podría señalar una serie de factores que determinan la relación entre razonamiento y conducta en situaciones determinadas; el hecho de que un individuo lleve a la práctica una serie de principios, propios de su nivel de juicio moral, está condicionado por los siguientes aspectos: por un lado, por las personas sociales que componen la situación, por sus motivaciones para actuar de una manera determinada, de sus emociones y del factor denominado "*Fuerza del Yo*".

El juicio moral no constituye una condición suficiente para el ejercicio de la acción moral, si bien, según

Kohlberg, constituye la variable realmente moral y la única variable irreversible.

El hecho de que Kohlberg mencione la "Fuerza del Yo" como uno de los factores determinantes de la conducta moral, pone de manifiesto una cierta conexión de este autor con la teoría psicoanalítica, aunque también subraya notables diferencias con respecto a este enfoque ya que, para Kohlberg, el hecho de aludir a este factor implica que lo considera como un elemento capaz de modificar la relación entre la conducta y el juicio moral de un sujeto autónomo; equivale a la "fuerza de voluntad" e implica una serie de capacidades cognitivas, tales como capacidad de atención, determinado nivel intelectual, etc., similares a las descritas por las teorías del aprendizaje como instrumentos de autocontrol.

Kohlberg y sus colaboradores llevaron a cabo numerosas investigaciones para estudiar la relación existente entre juicio moral y conducta. Con anterioridad, este aspecto había sido estudiado por Harsthone y May en su obra "Studies in Deceit" (1928)⁴⁾, donde trataron de analizar la relación existente entre el nivel de razonamiento moral y el comportamiento moral.

⁴⁾ Véase *Bibliografía*.

El estudio de Kohlberg y Krebs⁴⁴ se centra en la relación entre el nivel de razonamiento moral y la conducta "tramposa". Estos autores llegaron a la conclusión de que, a medida que aumenta el nivel de juicio moral considerando este aumento como una evolución desde los estadios preconventionales, a los convencionales y postconvencionales-, disminuye considerablemente la conducta "tramposa".

Los resultados ponen de manifiesto que el factor denominado "Fuerza del Yo" puede explicar la relación existente entre la conducta de un sujeto y su propio juicio moral. Cuanto mayor sea la "Fuerza del Yo", tanto más estrecha será la relación entre conducta y juicio moral, lo que supondrá diferentes conductas en función de los distintos juicios morales.

Ahora bien, puesto que la relación entre el juicio moral de un sujeto y su conducta está condicionada por un lado por un conjunto de presiones externas y por otro por el autocontrol ejercido por el propio sujeto, en este sentido el enfoque basado en las teorías del aprendizaje complementa la explicación ofrecida por Kohlberg; explicación que plantea a su vez una nueva e importante cuestión que podría

⁴⁴ Krebs, R.; Kohlberg, L.: *Moral judgment and ego control as determinants of resistance to cheating*. Center of Moral Education, Harvard Univ., 1973.

formularse en los siguientes términos: *nadie pueda comportarse conscientemente según principios que no comprenda o en los que no cree*. Por tanto, la construcción de principios autónomos es una *condición necesaria, aunque no suficiente*, para la conducta moralmente madura.

Por otro lado, no deben ser olvidados los aspectos emocionales como un factor crucial del desarrollo moral. En su obra *"From Is to Ought"* ⁴⁵, Kohlberg puso de manifiesto un punto de vista que difiere del enunciado por Piaget:

"[...]es evidente que el juicio moral a menudo implica intensas reacciones emocionales, pero ello no le resta nada de su carácter cognitivo, aunque puede hacer que el componente cognitivo actúe de forma diferente en relación a otras áreas más neutrales". ⁴⁶

El juicio moral contiene en muchas ocasiones razonamientos sobre sentimientos o intuiciones acerca de las personas, que se refieren en cierta medida a los del propio individuo, pero este desarrollo cognitivo sigue una secuencia estructural dirigida fundamentalmente por cambios de índole cognitiva.

⁴⁵ Kohlberg, L.: *From Is to Ought*. Ed. T.Mischel. 1971.

⁴⁶ Kohlberg, L.: *Op. cit.* p.189.

En una serie de trabajos realizados en colaboración con Kramer⁴⁷, Kohlberg concluyó que los cambios estructurales básicos del desarrollo moral se producían durante la infancia y la adolescencia y que los cambios posteriores durante la edad adulta correspondían a cambios cualitativos del contenido de los estadios y al proceso de estabilización de los mismos.

Parece que la experiencia determinante del cambio evolutivo durante la infancia y la adolescencia podría ser una experiencia basada en la interacción simbólica del sujeto con su ambiente, es decir, una experiencia cognitiva. Sin embargo, en una revisión posterior, Kohlberg añadió que los cambios de índole moral acaecidos durante la adolescencia no parecen deberse al mismo proceso de adopción de roles, puesto que requieren, por el contrario, un tipo de "experiencia personal" que suele ir acompañada de intensos componentes emocionales.

Por su parte, Díaz-Aguado (1989), subraya la importancia que tiene el conflicto como motor de desarrollo moral, ya que -según una hipótesis piagetiana adoptada por Kohlberg- la exposición a modelos de razonamiento moral de un estadio superior produce, en determinadas condiciones, un

⁴⁷ Kohlberg, L.; Kramer, R.: *Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development*. *Human Dev.*, 1969, nº12, p.93-120.

desequilibrio en el razonamiento moral del propio sujeto que favorece la evolución hacia el siguiente estadio. Sin embargo, el desarrollo del razonamiento lógico es una condición necesaria, pero insuficiente, del desarrollo moral: el nivel de pensamiento lógico señalará el límite del juicio moral que un sujeto puede alcanzar, pero se requieren además -como apuntaba Kohlberg- una serie de experiencias, como pueda ser el acceso a estudios universitarios, el vivir fuera de la propia familia, la integración en el mundo laboral, etc..., si bien los datos resultantes del análisis del influjo de estas experiencias en el nivel del razonamiento moral, hacen referencia tan solo al ámbito norteamericano y no son por tanto extensibles a otros tipos de sociedad o a otras culturas.

II.3.9. Educación y desarrollo moral.

Entre los estudios centrados en este aspecto, cabe señalar el llevado a cabo por Constance Kamii⁴⁸, quien subraya la importancia del fomento de la autonomía en la escuela como forma de potenciar el desarrollo moral del niño, ya que, según sus palabras:

⁴⁸ Kamii, C.: *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. Infancia y aprendizaje. Vol.18, 1982 (2).

"[...] desarrollar la autonomía significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual".⁴⁹

Así, la autora considera deber del profesor preocuparse constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas y tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en la propia capacidad del niño para imaginar, en el aspecto moral tanto como en el intelectual.

Piaget observó que todos los niños al nacer muestran un comportamiento indefenso, heterónomo y que algunos de ellos se van haciendo autónomos gracias al desarrollo de la capacidad para tomar decisiones por sí mismos. Este aspecto debe ser fomentado desde el comienzo de la infancia puesto que Piaget cree que, si los niños pueden comprender la importancia de ser capaces de creer a otras personas y de ser creídos, es probable que construyan por sí mismos el valor de la sinceridad; por el contrario, los niños a los que se les permite hacer todo lo que deseen, están desprovistos de oportunidades para desarrollar su autonomía, al igual que aquellos que han sido educados en un exceso de

⁴⁹ Kamii, C.: Ob. cit. p.4.

autoritarismo a los cuales nunca se les ha permitido decidir nada por sí mismos.

Según Constance Kamii, la autonomía se incrementa en la adolescencia, porque esta etapa permite a menudo nuevos tipos de relaciones humanas. La autora establece tres cuestiones relacionadas con tres tipos de enseñanza que pueden potenciar la aparición de esta autonomía:

a) El profesor debe reducir todo lo posible su "poder" por el hecho de ser adulto. Este tipo de relación jerárquica impide la construcción por parte del niño de sus propios valores e ideas morales, si bien no hay que olvidar el hecho de que los profesores son responsables del bienestar y del orden en la clase.

b) Es de crucial importancia inducir al niño a intercambiar y coordinar sus puntos de vista con los de los otros niños. Si el intercambio de puntos de vista con los adultos es un factor esencial para que los niños desarrollen su autonomía, ese desarrollo se estimula aún más -como ha señalado Piaget- cuando esos intercambios se producen entre los niños.

c) Es sumamente aconsejable incitar a los niños a poseer una mentalidad activa (ser curiosos, tener iniciativa,

ser críticos y establecer relaciones entre las cosas), así como a tener confianza en su propia capacidad para descubrir las cosas por sí mismos.

Para C. Kamií la teoría de Piaget implica una reforma de la instrucción intelectual con el fin de que tenga presente el hecho incuestionable de que los niños construyen valores y conocimientos cuando se respeta su individualidad.

Otro estudio importante sobre este tema es el realizado por Díaz-Aguado en 1982²¹. Uno de los objetivos planteados por esta autora fue comprobar la influencia del autoritarismo educativo en el desarrollo del razonamiento moral. La muestra estudiada por Díaz-Aguado estuvo formada por 150 sujetos estudiantes de bachillerato superior (BUP y COU), pertenecientes a dos colegios, uno de ideología "progresiva", otro de ideología "tradicional", de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

Se utilizaron diversas pruebas para medir el cociente intelectual, el nivel de razonamiento moral (Cuestionario de Kohlberg), un cuestionario para evaluar del "índice de características de status", las escalas de Schaefer y Bell (para medir el tipo de educación familiar) y un cues-

²¹ Díaz-Aguado, M.J.: *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. Tesis doctoral. Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1982.

cionario de "progresismo versus tradicionalismo" que debieron rellenar todos los profesores.

Los resultados corroboraron claramente la idea anteriormente expuesta según la cual:

"Si la educación está centrada en una mera transmisión de conocimientos, la actividad será mínima; mientras que, por el contrario, si la educación pretende favorecer la construcción de las estructuras superiores, la actividad del propio sujeto será máxima".²⁴

La autora se refiere en el primer caso a un tipo de educación considerado como "tradicional", mientras que en el segundo caso se refiere a un tipo de educación "progresiva".

II.3.10. Principales críticas a la teoría de Kohlberg.

Las críticas que ha sido hechas a la teoría de Kohlberg pueden ser clasificadas en dos grupos:

²⁴ Díaz Aguado, M.J.: Op. cit. p.626.



A) Aquellos que critican la teoría y su método como defectuosos en su conjunto, como es el caso de:

- 1.- Schweder
- 2.- Simpson
- 3.- Sullivan
- 4.- Gilligan
- 5.- Murphy y Gilligan

B) Los que sugieren una revisión parcial en la formulación y el uso de su teoría. En este grupo se encuentran:

- 1.- Levine
- 2.- Gibbs
- 3.- Habermas

A continuación resumimos estas críticas y las respuestas de Kohlberg a cada una de ellas.

A1) R. Schweder.

Este autor²⁵ busca una conceptualización de lo que es moral desde el punto de vista antropológico. Schweder censura la idea de Kohlberg según la cual lo que es moral no es histórica ni culturalmente relativista. Este autor señala:

²⁵ Schweder, R.: *Review of Lawrence Kohlberg's Essays in Moral Development Vol.I. The Philosophy of Moral Development. Contemporary Psychology*. Junio, 1982. p.421-424.

"Kohlberg aborrece el relativismo. Lo que Kohlberg busca es una conceptualización de lo que es moral".²⁶

Asimismo, Schweder señala el fracaso de Kohlberg en sus esfuerzos por separar forma y contenido, esfuerzos vanos, ya que -para Schweder- en los estadios más elevados, los postconvencionales, hay una similaridad formal entre razonamiento moral y razonamiento lógico, por encima de la cultura y de las teorías de la moral. Schweder mantiene que Kohlberg confunde un estadio de razonamiento moral postconvencional -basado en principios- con el contenido de una ideología liberal.

Para este autor, Kohlberg tropieza con dificultades empíricas y conceptuales en su "búsqueda de una moralidad racional objetiva". Por otro lado, al creer que la búsqueda de una moralidad racional y no relativista es una búsqueda imposible, Schweder opina que el libro de Kohlberg está lleno de contradicciones e inconsistencias conceptuales. Schweder sostiene, además, que los datos empíricos obtenidos por Kohlberg contradicen la concepción de una secuencia invariable de estadios y la totalidad estructural del pensamiento piagetiano.

²⁶ Schweder, R.: Ob. cit. p.226 y 293.

Respuesta de Kohlberg a Schweder.

Kohlberg arguye lo siguiente como defensa a las críticas de Schweder:

"Como antropólogo, Schweder pretende defender un relativismo cultural, histórico y ético, y para hacerlo, se basa en la crítica históricamente relativista de la moderna filosofía moral de Alistair McIntyre. Mi propósito principal al escribir esta respuesta no es ocuparme de esta compleja cuestión, sino señalar que: 1) la exposición de Schweder de la teoría expuesta en el libro, es una inexacta caricatura de su tesis; 2) sus pretensiones de que me contradigo en varias partes del libro son generalmente incorrectas; y 3) su afirmación de que no tengo una base de datos para mi reivindicación básica de estadios es inexacta".²⁷

Kohlberg sostiene que su libro no versa sobre la historia de las ideologías, sino que más bien trata de la ontogénesis de las formas de razonamiento sobre la justicia en varias culturas, basándose en estudios longitudinales

²⁷ Kohlberg, L.: *Moral Development Does Not Mean Liberalism as Destiny: a Reply to Schweder*. *Contemporary Psychology*. Diciembre, 1982.

realizados en Turquía (Nisan & Kohlberg, 1982), Israel (Snarey, 1982) y EE.UU. (Colby y colaboradores, 1983). En dichos estudios longitudinales se encontraron estadios universales definidos mediante formas de razonamiento. El libro presenta una teoría acerca del crecimiento ontogénico de formas de razonamiento moral, no una teoría acerca del crecimiento de las sociedades hacia el liberalismo.

Respecto a las "inconsistencias", Kohlberg señala que Schweder considera inconsistentes afirmaciones tales como: *"debe haber una larga cadena que se extiende hacia una evolución socio-moral"* o como: *"los principios morales no son escalas para evaluar entidades colectivas"*. Kohlberg mantiene que su defensa teórica de que un estadio más elevado de razonamiento sobre la justicia es un estadio más adecuado, es una pretensión sobre juicios y razones deónticos. Kohlberg considera que, independientemente de la corrección o incorrección de sus argumentos, Schweder no tiene en cuenta en su crítica el punto de vista de Kohlberg como psicólogo moral, que no es otro que el de crear una teoría que suponga una reconstrucción racional de la ontogénesis, inspirándose conjuntamente en la filosofía y en los datos aportados por la psicología.

A2) E. L. Simpson.

Simpson censura²¹ a la teoría de Kohlberg que la proposición de universalidad de sus parámetros no tiene validez porque no ha estudiado un número suficiente de culturas para comprobar este dato. Además, esta idea de universalidad no es totalmente válida, ya que no se han encontrado razonamientos postconvencionales en todas las culturas. Asimismo Simpson hace objeciones a la idea de una secuencia universal de estadios desde dos puntos de vista:

a) Desde un punto de vista empírico, Simpson declara:

- Que la validez de la secuencia de estadios se contradice con los hallazgos extraídos de algunos estudios de índole transcultural.
- Que en algunas culturas se ha detectado una inversión en la secuencia del desarrollo del razonamiento moral.
- Que la ausencia de pensamiento postconvencional en algunas culturas no refleja diferencias en materia de razonamiento moral, sino que simplemente refleja diferencias que parecen debidas a la insensibilidad de los investigadores o a las diferencias de las condiciones de realización de una cultura a otra.

²¹ Simpson, E. L.: *Moral Development Research*. Hum. Dev. n°17 (1974) p.81-106.

b) Desde un punto de vista filosófico, Simpson señala:

- Que la escala de desarrollo sobre la que se basa la investigación de Kohlberg no puede aplicarse universal u objetivamente porque es producto de un investigador o teórico con una identidad cultural particular.
- Que la proclamación de universalidad hecha por Kohlberg es susceptible de objeción porque toma como base una escala de razonamiento moral que implica que unas culturas aparezcan como moralmente superiores a otras.

Respuesta de Kohlberg a Simpson.

Kohlberg responde en los siguientes términos a la crítica de E.L. Simpson:

"Para nosotros, el hecho de que el razonamiento postconvencional se produzca con baja frecuencia, no tiene relación lógica con la idea de que el Estadio 5 existe como una estructura. En este contexto, la cuestión pertinente es aquella que logre identificar las condiciones socio-ambientales que impiden o facilitan la emergencia de razonamientos basados en principios.[...] Respecto al hecho de que los estadios superiores aparezcan con escasa frecuencia debido, tal vez, a que el sistema de evaluación o las técnicas de entrevista que utilizamos no son totalmente idóneas,

mi respuesta es que estoy de acuerdo, ya que el estudio longitudinal llevado a cabo en los Estados Unidos no nos lleva a afirmar que nuestro test es metodológicamente adecuado para todas las culturas. El hecho de que los Estadios 3 y 4 se desarrollen de forma más lenta en una aldea turca que en un pueblo americano puede reflejar ciertas diferencias en cuanto a la competencia, pero también diferentes formas de actuación entre sujetos turcos y sujetos americanos; sin embargo, el hecho de que la secuencia del desarrollo en estadios sea el mismo en ambas culturas, indica que nuestra metodología es adecuada para captar la competencia definida por la lógica del desarrollo".²⁹

Desde que se publicó el artículo de Simpson, fueron llevados a cabo otros estudios en Turquía (Nisan & Kohlberg) y en el kibbutz israelí (Snarey). Dichos estudios indican que la secuencia de desarrollo del Estadio 4 al 5 no varía en estas culturas a pesar de las diferentes formas de educación que hayan recibido estos sujetos.

Por otro lado, Kohlberg comparte el punto de vista de Simpson acerca de que su teoría y método tienen prejuicios

²⁹ Kohlberg, L.; Levine, Ch.; Hewer, A.: *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Ed. Karger. Basilea, 1983. p.112.

culturales; sin embargo, Kohlberg sostiene que su atención se centra principalmente en el estudio de las condiciones que conducen al desarrollo del razonamiento moral en una cultura para compararlas después con otras culturas, tratando de establecer relaciones entre las condiciones ambientales y el desarrollo moral en estadios, aspecto que según él es universal en todas las culturas.

No hay nada en Kohlberg que justifique el uso de la "Escala de Razonamiento Moral" para comparar el valor moral de las distintas culturas, del mismo modo que no hay nada en su teoría que justifique la utilización de la "Escala de Razonamiento" sobre la justicia para evaluar el valor moral relativo de los individuos; lo que se evalúa moralmente son las acciones morales específicas de cada persona:

"[...]en principio, el razonamiento moral adjudica un valor moral igual para todas las personas, aunque reconoce que las acciones morales específicas pueden ser más o menos morales. Nuestros instrumentos de medida no nos dicen cómo juzgar el valor moral de la gente".¹⁰

¹⁰ Kohlberg, L.; Levine, Ch.; Hewer, A.: Art. cit. p.115.

A3) E. V. Sullivan.

Este autor¹¹ considera la teoría de Kohlberg como "un estilo de pensamiento" y sugiere que como tal está apoyado en ciertas circunstancias socio-culturales y que refleja, por tanto, los intereses de aquellas personas que viven en esas circunstancias. Con esta postura conceptual, Sullivan identifica la teoría de Kohlberg como un ejemplo de ideología liberal.

Sullivan critica también la concepción de Kohlberg acerca del Estadio 6 y añade que, con esta noción, Kohlberg construye un modelo de "hombre moral" con un aspecto más parroquial que universalmente veraz. Esta concepción acerca del hombre del Estadio 6 se basa en una postura intelectual de formalismo abstracto que resulta de una comprensión "falsamente consciente" del desarrollo moral.

Sullivan percibe además otros problemas que atribuye al prejuicio estructuralista de Kohlberg, como la dicotomía entre pensamiento y acción, forma y contenido y, al hacerlo incorrectamente, considera lo más abstracto como equivalente a lo más moral.

¹¹ Sullivan, E. V.: *A Study of Kohlberg's Structural Theory of Moral Development. A critique of Liberal Social Science Ideology.* Hum. Dev. n°20 (1977). p.352-376.

En resumen, Sullivan arguye que la base ideológica y estructuralista de la perspectiva de Kohlberg ha producido una idea "moralmente ciega" de la comprensión del hombre: es una teoría que expresa una visión alienada del ser moral, porque utiliza dicotomías esencialmente falsas para describir al individuo.

Respuesta de Kohlberg a Sullivan.

El artículo de Sullivan plantea, según Kohlberg, tres puntos críticos:

- a) Que la teoría de Kohlberg tiene prejuicios a causa de sus raíces liberales intelectuales.
- b) Que tiene prejuicios a causa de su orientación estructuralista.
- c) Que es insuficiente como teoría del desarrollo moral porque ignora factores como emoción e imaginación moral.

a) El prejuicio a causa de sus raíces liberales intelectuales. Si bien Kohlberg reconoce que la descripción de Sullivan acerca de sus raíces intelectuales es acertada, discrepa sin embargo en cuanto a que esas raíces intelectuales hayan dado lugar a:

- Una teoría que articula un punto de vista más parroquial que universalmente válido del Estadio 6.

- Una teoría que sólo puede funcionar como una justificación falsamente consciente de las prácticas endémicas de las sociedades capitalistas occidentales. Si bien es verdad que Kohlberg no pudo verificar en profundidad la existencia del Estadio 6, sin embargo, defiende la concepción de ese estadio como punto final de su escala de desarrollo.

b) El prejuicio estructuralista de Kohlberg. En vez de desarrollar una teoría que reconozca una tensión dialéctica entre "pensamiento-acción" y "forma-contenido", Sullivan opina que Kohlberg se preocupa demasiado por el "pensamiento" y la "forma", ignorando sus complementos dialécticos.

Kohlberg reconoce verse obligado a teorizar a veces, lo cual requiere el tener que hacer abstracción, generalmente a expensas de lo concreto, pero eso no quiere decir que haya ignorado "acción" y "contenido": ha hecho énfasis en el pensamiento en lugar de en la acción, pero no niega la tensión dialéctica entre ambos elementos.

c) El fracaso de Kohlberg al ocuparse de la cuestión del compromiso moral. Al hablar de una teoría más completa del desarrollo moral, Sullivan comprende correctamente que Kohlberg no se ha dedicado suficientemente al papel jugado por factores como la sensibilidad o la imaginación moral.

La teoría de Kohlberg acerca del desarrollo moral se orienta hacia el análisis de los procesos de toma de decisiones morales y hacia la aprehensión de las estructuras cognitivo-morales que dan lugar a esos procesos. Los razonamientos morales son juicios "razonados"; su construcción debe verse influenciada por su relación con la emoción, la imaginación y la sensibilidad moral. No obstante, Kohlberg reconoce no haber llegado a investigar suficientemente estas relaciones y deja esa puerta abierta para cualquier investigador interesado en este aspecto.

A4) C. Gilligan.

En 1982 Gilligan publicó un libro que recogía sus ensayos sobre desarrollo moral y moralidad en la mujer, titulado "*In a different voice*".¹¹ La tesis general del libro es que las teorías sobre el desarrollo de la personalidad han sido creadas en su mayor parte por hombres y

¹¹ Véase Bibliografía.

reflejan en consecuencia una mayor comprensión del desarrollo de la personalidad del hombre que de la mujer.

Esta autora señala, además, el hecho de que los dos mayores teóricos de la personalidad, Freud y Piaget, identifican moralidad con justicia. Ambos señalan que sus observaciones sobre mujeres sugieren que éstas poseían un menor desarrollo del sentido de la justicia, e incluso llegan a admitir que el desarrollo de la moralidad en la mujer no podría ser explicado en su totalidad de acuerdo con sus esquemas teóricos.

Gilligan sugiere que la moralidad incluye dos orientaciones diferentes:

1) La moralidad de la justicia, tal como la conciben Freud y Piaget.

2) La ética de la preocupación por los demás y la acción moral, más acorde al juicio y a la acción moral de las mujeres que al de los hombres.

C. Gilligan señala que el trabajo original de Kohlberg comienza con la aceptación de la concepción piagetiana acerca de la moralidad como justicia y del desarrollo moral como movimiento hacia la autonomía. La mayor parte de su

trabajo sobre el desarrollo del razonamiento moral se ha basado en una serie de análisis longitudinales sobre muestras masculinas; los únicos datos que incluyen mujeres entrevistadas son los que pudo recoger en el kibbutz. Gilligan apunta la posibilidad de prejuicio sexual en la teoría de Kohlberg y en los procedimientos de evaluación del razonamiento moral, un prejuicio presumiblemente compartido por sus predecesoras, Freud y Piaget. Kohlberg sugiere en varias publicaciones (1969) que los jóvenes y las mujeres adultas parecen menos desarrollados en sus estadios de razonamiento moral que los hombres y, del mismo modo, que los trabajadores parecen desarrollar un nivel inferior a los ciudadanos de clase media.

Lo que Gilligan propone es una segunda orientación moral, diferente de una orientación basada en la idea de justicia y que no aparece adecuadamente identificada por el manual de Kohlberg de 1983.

Gilligan admite la existencia de dos tipos diferentes de orientación moral: uno centrado en la idea de hacer el bien y en la preocupación por los demás y el otro basado en la idea de justicia. Estos dos aspectos morales se ven reflejados en las actitudes adoptadas por las mujeres y por los hombres a la hora de resolver los dilemas personales: parece que las mujeres son más propensas a utilizar la

orientación de preocupación por el bien de los demás, mientras que los hombres tienden a aplicar criterios de justicia a la hora de resolver sus dilemas.

Respuesta de Kohlberg a Gilligan.

En su tesis, Gilligan plantea dos ideas concretas:

- a) Que los dilemas morales y el sistema de clasificación de Kohlberg manifiestan un claro prejuicio sexual.
- b) Que las respuestas dadas por las mujeres puntúan más bajo que las dadas por los hombres.

La respuesta de Kohlberg se centra en torno a tres cuestiones:

- a) Diferencias sexuales.
 - b) Datos femeninos e hipótesis de una secuencia invariante.
 - c) Diferencias sexuales en cuanto a la orientación del razonamiento moral.
- a) Diferencias sexuales. Respecto a las diferencias sexuales, existe una extensa literatura revisada por L. J.

Walker en 1982³³ sobre 54 estudios que utilizan el *Cuestionario de Razonamiento Moral* de Kohlberg y 24 estudios que utilizan el *D.I.T. (Defining Issues Test)* de Rest.³⁴

En dicho estudio Walker hace las siguientes observaciones:

1) Una razón para admitir el prejuicio sexual en la teoría de Kohlberg es que, por el hecho de ser hombre, adopta un punto de vista masculino cuando teoriza sobre el desarrollo moral (a pesar de que cuenta con una serie de colaboradoras femeninas).

2) La teoría de la secuencia en estadios se ha construido a partir de datos longitudinales aportados exclusivamente por una muestra de hombres; por tanto, es imposible determinar si esos resultados habrían sido los mismos en el supuesto de que el estudio original hubiese sido llevado a cabo con mujeres.

³³ Walker, L.J.: *Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review of the literature*. Paper Can. Psychol. Ass., Montreal, 1982.

³⁴ Por nuestra parte, el tema de las diferencias sexuales en el razonamiento moral ha sido tratado en el apartado III.5.4.

3) Otra fuente potencial de prejuicio es el predominio de protagonistas masculinos en los dilemas morales, lo que puede actuar a modo de estímulo; las mujeres pueden encontrar dificultades para identificarse con los protagonistas y, por tanto, pueden mostrar por esta razón niveles más bajos de razonamiento moral.

En resumen, los estudios que tratan de comparar los sexos en cuanto al nivel de razonamiento moral, no aportan diferencias o, si las aportan, éstas son debidas al tipo de educación, a la oportunidad de adopción de roles, o bien a diferencias relacionadas con el trabajo.

b) Datos femeninos y la hipótesis de secuencia invariante. Una segunda hipótesis establecida en la teoría de Gilligan es que los dilemas propuestos por Kohlberg, así como su sistema de evaluación, no reproducen los hallazgos de una secuencia invariante de estadios y un todo estructurado en las mujeres, tal como aparece en los hombres.

El estudio de J.R. Snarey, de 1982³⁵ aporta los datos más interesantes en este sentido. Es posible que existan diferencias en cuanto a la orientación para encauzar los

³⁵ Snarey, J.R.; Reimer, J.; Kohlberg, L.: *The sociomoral development of kibbutz adolescents. A longitudinal crosscultural study*. Inédito. Harvard University, 1982.

dilemas morales, pero esto no debe llevar a la conclusión de que existe un prejuicio ni a la invalidación del test de razonamiento sobre la justicia como método de evaluación de la concepción sobre el sentido de la justicia.

c) Diferencias sexuales en cuanto a la orientación del razonamiento moral. Un tercer aspecto de la teoría de Gilligan es el análisis de las diferencias sexuales en el tipo de orientación que los sujetos entrevistados aportan a través de sus respuestas; según esta autora, parece existir una orientación más socio-moral en los principios femeninos (preocupación por los demás, etc.) mientras que los hombres se orientan más hacia los derechos y hacia la justicia. La decisión de ayudar a otra persona proviene en definitiva también de una orientación hacia los derechos universales, hacia la relación con los otros, y es evidente que existe una jerarquía en los derechos, (por ejemplo, el derecho a la vida sobre la propiedad). En los estadios postconvencionales, la justicia pierde su carácter retributivo y se preocupa más por tratar a las personas como tales, como un fin en sí mismas.

Las mujeres se sienten más obligadas a cumplir con sus deberes de forma más imperfecta que los hombres,

pero generalmente ambos sexos se comportan dentro del ámbito de la moralidad.

AS) M. Murphy y C. Gilligan.

La crítica a la teoría de Kohlberg llevada a cabo por estos autores³⁶ se centra en torno a dos ideas concretas:

a) La defensa de que existe una regresión en el razonamiento moral prescriptivo sobre la justicia en los dilemas de Kohlberg, al llegar a la edad adulta temprana.

b) La defensa de que también se aprecia una regresión continua en los dilemas reales de la vida, medida a través de la escala de Perry (1970)³⁷ sobre el desarrollo epistemológico y meta-ético.

Kohlberg habla de justicia y responsabilidad como dos aspectos diferentes; cree que la moralidad basada en la justicia, propia de los Estadios 5 y 6, representa una forma adolescente de percepción moral, por encima de lo teórico y lo abstracto, que se modifica al llegar a la madurez adulta, o bien se desarrolla hacia una forma más

³⁶ Murphy, M.; Gilligan, C.: *Moral Development in Late Adolescence and Adulthood*. Hum. Dev. n°23 (1984) p.77-104.

³⁷ Perry, W.G.Jr: *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Ed. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970.

relativa de percepción moral. Por otro lado, la regresión anteriormente aludida, indica el desarrollo de un conocimiento maduro que cuestiona la validez de principios generales o universales y su aplicación a la hora de confrontar dilemas reales concretos.

Respuesta de Kohlberg a Murphy y Gilligan.

Kohlberg considera que los hallazgos de estos autores son de particular interés porque proceden de entrevistas con una muestra longitudinal de estudiantes de Harvard, en el grado más elevado de sofisticación moral e intelectual: sin embargo, Kohlberg cree que la idea de regresión puede poner de manifiesto cierto error de medida, aspecto que no reconocen dichos autores.

B1) C. G. Levine.

Este autor³¹ presenta y discute tres modelos de orientación estructuralista basados en la idea de que los estadios morales constituyen un sistema de jerarquías:

- a) El modelo más estructuralista identificado por Levine es el "modelo de desplazamiento" de Turiel. Este modelo

³¹ Levine, C.G.: *Stage Acquisition and Stage Use*. *Hum. Dev.* n°22 (1979), p.145-164.

pretende que cuando se adquiere un nuevo estadio, el anterior se reorganiza totalmente y no existe más que como estructura.

b) El segundo modelo revisado por Levine es el de Rest. Este autor afirma que los estadios se adquieren a través de una secuencia invariante, pero postula la continuada disponibilidad de los estadios más bajos. Sin embargo, hay una preferencia jerárquica que lleva a utilizar el estadio más alto del que se dispone; esta suposición le parece problemática, porque parece implicar un cierto prejuicio en contra de un estudio sistemático de las condiciones sociales que pueden poner de manifiesto la utilización de estadios inferiores, por debajo de los más avanzados.

c) El tercer modelo es el presentado por el propio Levine. Este autor cree que este modelo se muestra coherente con las premisas de la teoría del desarrollo estructural, pero considera que sería más adecuado adoptar un método que midiera las fluctuaciones en porcentajes del desarrollo moral, basado en los efectos de variación debidos a estímulos situacionales y dilemas.

Levine considera que la teoría de Kohlberg adolece de una falta de explicación acerca de la ontogénesis del razonamiento sobre la justicia en la vida real. Se muestra interesado en demostrar que una perspectiva de investigación que define la competencia como el estadio más alto de razonamiento moral, calculado mediante la proposición de dilemas estandarizados, no puede ser una perspectiva que facilite la posibilidad de predecir el tipo de razonamiento moral que se puede utilizar en otras situaciones.

Respuesta de Kohlberg a Levine.

Kohlberg no considera la interpretación de Levine como una crítica, pero manifiesta que su investigación se ha orientado hacia el establecimiento de una competencia óptima y no hacia la consideración de las fluctuaciones en cada aplicación cotidiana del razonamiento moral; así, su interés se ha orientado hacia la definición de una teoría de las estructuras del desarrollo moral y no hacia una teoría sobre la utilización de dichos estadios de razonamiento moral. Kohlberg considera el artículo de Levine como una extensión de la psicología social aplicada a su teoría, compatible con las premisas de su teoría del desarrollo estructural.

B2) J. C. Gibbs.

La interpretación de este autor¹⁹ sobre el desarrollo moral se basa en un modelo de dos fases:

a) Fase 1.- Corresponde a un modelo piagetiano que abarca los Estadios 1 a 4 de Kohlberg. Dentro de los Estadios 3 y 4 Gibbs observa el desarrollo de un segundo orden de pensamiento que para él constituye la base para la construcción de su fase existencial del desarrollo adulto.

b) Fase 2.- Corresponde a un periodo de desarrollo, no estructural -desde el punto de vista de Piaget-, sino más bien de desarrollo desde el punto de vista "puramente fenomenológico y funcional". Por ello, Gibbs cree que esta segunda fase no puede describirse como un estadio sólido desde el momento en que explica el desarrollo de una búsqueda de significado, de identidad y compromiso, tal como aparece en los escritos de Erikson y Fromm.

Desde un punto de vista teórico, Gibbs considera que los estadios de Kohlberg no aparecen como algo espontáneo, sino más bien como declaraciones no espontáneas basadas en la educación y en la comprensión de tradiciones intelectuales

¹⁹ Gibbs, J.: *Kohlberg's moral stage and theory. A Piagetian revision.* *Human. Dev.*, 1979, n°22, p.89-112.

de una sociedad particular. Además, añade que los estadios postconvencionales de Kohlberg no se corresponden con los estadios estructurales de Piaget porque, en ese caso, habría una coincidencia con el uso de estructuras similares en el aspecto cognitivo. Más bien esos estadios postconvencionales responden a posiciones meta-éticas que los adultos desarrollan a lo largo de su crecimiento existencial.

Respuesta de Kohlberg a Gibbs.

Kohlberg acepta, en principio, la distinción que establece Gibbs entre los estadios estructurales piagetianos en la edad adulta y el desarrollo de los niveles no-estructurales de reflexión por encima de aspectos estructurales en la edad adulta. Por otro lado, Gibbs ofrece algunas razones para cuestionar si los Estadios 5 y 6 definen realmente nuevos estadios morales.

El núcleo de la crítica de Gibbs es que el Estadio 5 de razonamiento moral no es una estructura operativa o "sistema en acción". Además, no es una nueva forma de razonamiento ético-normativo, sino solamente un nuevo estilo de reflexiones teóricas por encima de estructuras normativas de razonamiento. Gibbs concibe los estadios postconvencionales como "posiciones existenciales" más que como estructuras nuevas morales o ético-normativas. En esta

concepción de pensamiento existencial es central la idea de que constituye un segundo orden de pensamiento que requiere un pensamiento operacional formal.

Ante cualquiera de los dilemas morales planteados, los pensadores del Estadio 5, a veces, generan teorías morales concretas y es su razonamiento ético-normativo acerca de los dilemas el que se utiliza para situarlos en tal estadio. Este razonamiento normativo implica nuevas operaciones de justicia.

Kohlberg no está de acuerdo con la eliminación del Estadio 5 como estadio natural; manifiesta que el desarrollo moral en la edad adulta, más allá del Estadio 5, parece poderse caracterizar a través de una reflexión meta-ética y existencial y -desde un punto de vista teórico-, a través de fenómenos que pueden estudiarse como modelos sólidos de epistemología: la confianza, la responsabilidad y concepciones acerca de la "vida honesta".

B3) J. Habermas.

En su artículo "Desarrollo moral e identidad del Ego"¹⁰ J. Habermas fundamenta su crítica a la teoría de Kohlberg diciendo que es insuficiente porque no define un séptimo

¹⁰ Véase *Bibliografía*.

estadio. Este autor es un crítico teórico que parece realizar una reconstrucción de la evolución social en varios niveles de análisis: interactivo-comunicativo, cognitivo-afectivo y social-estructural. Dichos niveles de análisis reflejan a un nivel empírico las tres realidades de comunicación del propio yo y de la sociedad.

Habermas investiga cada uno de estos tres niveles, reconstruyendo lo que parece ser la lógica del desarrollo inherente a cada uno de ellos. En otras palabras, son estructuras de comunicación del propio yo y de la sociedad, que pueden ser ordenadas jerárquicamente desde un punto de vista evolutivo. Específicamente, Habermas afirma que la competencia comunicativa evoluciona a través de tres niveles o estructuras de acción comunicativa, de manera que el que escucha debe ser capaz de compartir la intención del que habla, creer que sus intenciones son sinceras y, finalmente, compartir la orientación de valor implícada en el acto de hablar. El razonamiento moral puede ser concebido como una faceta de competencia interactiva, manifestada al afirmar una presuposición válida de justicia, admitiendo que la reciprocidad no es una norma sino que más bien "pertenece al conocimiento interactivo de la forma de hablar y actuar de los sujetos".

Respuesta de Kohlberg a Habermas.

Según Habermas, las estructuras del razonamiento moral aparecen integradas dentro de estructuras de acción comunicativa. Al concebir de este modo el razonamiento moral, pone de manifiesto que la naturaleza de nuestra relación con los demás está definida por estructuras de competencia interactiva y de reciprocidad, lo cual determina la concepción kohlbergiana de necesidad moral. Para Kohlberg, las estructuras de los niveles elevados incluyen operaciones de igualdad y reciprocidad, operaciones que concibe como interacción interpersonal, análoga a las operaciones lógicas que Piaget describe en el dominio cognitivo. Habermas define y defiende un discurso universal ético como base de un ego autónomo evolutivo e innecesario. La autonomía del ego sólo puede existir mediante la dependencia de los otros, ya que, de otra manera, la competencia interactiva y la comunicación no existirían.

Por otro lado, Kohlberg cree que la derivación del Estadio 7 de Habermas es innecesaria, ya que el Estadio 6 se basa en un principio de respeto hacia las personas, que es perfectamente compatible con la idea de diálogo: ese diálogo debe darse en conflictos reales morales, ya que, de otro modo, la intención de justicia puede fácilmente ser

interpretada como una acepción egocéntrica de necesidades
y perspectivas de sí mismo y del otro.

CAPITULO III

ESTUDIOS SOBRE INFLUENCIA FAMILIAR

- III.1.- Aspectos teóricos: las teorías del aprendizaje social como principal alternativa al modelo constructivista.
 - 1.- El aprendizaje por observación.
 - 2.- Teoría de la atribución.
 - 3.- El aprendizaje por refuerzo.
- III.2.- Diversos modelos en la relación padres-hijos.
- III.3.- El proceso de la interacción padres-hijos y el desarrollo de la personalidad.
 - 1.- El rol de los padres.
 - 2.- Influencia de los hijos sobre los padres.
- III.4.- Otros aspectos de los procesos de interacción familiar.
 - 1.- El temperamentos de los hijos.
 - 2.- La obediencia.
 - 3.- Un esquema dimensional alternativo.
 - 4.- Factores externos.
- III.5.- Principales investigaciones sobre la influencia de la educación familiar en el desarrollo del razonamiento moral.
 - 1.- Percepción de la educación familiar.
 - 2.- Juicio moral.
 - 3.- Conducta.
 - 4.- Diferencias sexuales.

CAPITULO III: ESTUDIOS SOBRE INFLUENCIA FAMILIAR

III.1. ASPECTOS TEORICOS. LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL COMO PRINCIPAL ALTERNATIVA AL MODELO CONSTRUCTIVISTA.

III.1.1. El aprendizaje por observación.

Es evidente que la relación entre padres e hijos constituye un vínculo excepcional. Inicialmente asimétrico, este vínculo -que supone una influencia recíproca en ambas direcciones- se va modificando y equilibrando a medida que transcurre el tiempo. Aunque existen innumerables estudios acerca del proceso de socialización dentro de la familia, deseamos, por nuestra parte, analizar el proceso a través del cual se lleva a cabo el aprendizaje de la conducta social.

Tomando como punto de referencia inicial el estudio realizado por Maccoby y Martin⁴¹, cabe pasar rápida revista a algunos aspectos de la teoría referente al aprendizaje de la conducta social:

⁴¹ Maccoby, E.E.; Martin, J.A.: *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. Stanford Univ. Press, 1974.

Según estos autores, la observación juega un papel fundamental en el aprendizaje social. Los niños, al observar la conducta de los demás, aprenden a su vez sus propias conductas y pueden, a través de esta observación, descubrir nuevos medios para combinarlos con elementos de su propio repertorio y llegar a ser conscientes de las consecuencias que sus conductas pueden tener. El término observación implica también imitación, imitación que se irá haciendo progresivamente compleja a medida que el niño se desarrolle física y psicológicamente. En este sentido, Bandura⁴¹ demuestra que la imitación es más probable y más intensa cuanto más poderoso o prestigioso sea el modelo imitado.

Los padres representan indudablemente un modelo poderoso; durante la infancia, a través de estas primeras imitaciones, el niño va adquiriendo características que incorporará posteriormente al concepto de sí mismo; más tarde, durante la adolescencia, establecerá una identidad basada en la selección de ciertas características de determinadas personas que ha tomado como modelos.

⁴¹ Bandura, A.: *Social learning theory of identificatory process*. [Incluido en D.A. Goslin: *Handbook of socialization, theory and research*]. Ed. Rand-McNally. New York, 1969.

III.1.2. Teoría de la atribución.

Esta teoría hace referencia al proceso mediante el cual el niño interioriza los valores transmitidos por sus padres. Este proceso se compone a su vez de tres factores: complicidad, identificación e interiorización. M. R. Lepper⁴⁾ señala que la adquisición de actitudes prosociales por parte del niño, dentro del contexto de la interacción con el adulto, se puede describir como un proceso similar al que se desarrolla en los experimentos sobre cambios de actitudes. A lo largo del proceso de socialización, el adulto intenta ejercer su influencia sobre el niño, quien a su vez puede mostrarse de acuerdo o en desacuerdo ante esta influencia. Si el niño se muestra conforme, puede optar por una de las dos actitudes siguientes, o por ambas a la vez:

- a) Podrá verbalizar los valores que le han sido presentados.
- b) Podrá desarrollar las conductas que estos valores requieren.

⁴⁾ Lepper, M.R.: *Social control processes, attributions of motivation and the internalization of social values*, en: *Social cognition and social behavior: developmental perspective*. Ed. E.T.Higgins, D.N.Ruble y W.W.Hartup. Cambridge, 1982.

Una vez que el niño se muestra conforme, el cambio en su conducta puede estar basado o en consideraciones pragmáticas de premio o castigo, o bien en la simple interiorización de los valores que guían su conducta, en caso de que no existan sanciones externas. Cuando la presión externa es mucho más fuerte de lo necesario para obedecer, las actitudes iniciales del sujeto experimentan un cambio de dirección y el sujeto automáticamente comienza a infravalorar esa conducta o actitud que le es requerida o impuesta por medios exageradamente coactivos. La pérdida de interés depende de que el niño perciba o no la situación como algo externamente controlado.

Hay dos aspectos importantes señalados en la obra de Lepper:

- 1) La extraordinaria importancia de la obediencia por sí misma.
- 2) La atribución causal del niño para obedecer. Ante la pregunta: "*¿Cómo pueden conseguir los padres que el niño obedezca con un mínimo de presión?*", existen según este autor varias posibilidades, pero lo difícil es para él precisar qué cantidad de presión se necesita para conseguir esa obediencia.

III.I.3. El aprendizaje por refuerzo.

La principal preocupación del autor de esta teoría, G. R. Patterson,⁴⁴ es tratar de averiguar por qué hay niños más agresivos de lo normal y por qué estos niños utilizan un tipo particular de respuesta agresiva más que otra. Para dar respuesta a estas cuestiones Patterson utiliza la teoría del refuerzo.

Este autor observó que los padres de niños agresivos son, generalmente, poco hábiles en la utilización del castigo para desviar una conducta dada; su forma de castigar no es adecuada; es más, gran parte de esos padres son ineptos a la hora de proveer unos modelos de refuerzo que faciliten conductas prosociales en el niño; como resultado, algunos de estos niños problemáticos no sólo son agresivos, sino que pierden las destrezas sociales básicas para sobrevivir: no pueden jugar con sus compañeros, no pueden trabajar, sus resultados académicos son deficientes, etc.

La familia debe enseñar al niño unas pautas de comportamiento; si estas pautas no entran en funcionamiento, el nivel de agresión tiende a aumentar y el resultado final es

⁴⁴ Patterson, G.R.: *A social learning approach: coercive family process*, Vol.3. Oregon Social Learning Center. Castalia Publishing Company, 1982.

que el sistema familiar se convierte en una anarquía: los miembros de la familia se muestran insatisfechos, tienden a evitarse y procuran no compartir cualquier tipo de experiencia. La familia entera se ve envuelta entonces en un proceso que origina cambios en el estado emocional del niño y en su autoestima.

Patterson parte de dos principios sumamente importantes:

- Que las técnicas punitivas de control responden a una práctica histórica universal, que no puede en consecuencia ser desestimada.

- Que hay que averiguar la función del estímulo aversivo, que puede ser perseguido por el niño con fines diferentes de la función que le es propia, y que incluso puede llegar a provocar en el niño un cierto placer de tipo masoquista.

Patterson desarrolla una teoría que denomina "de la agresividad/castigo", analiza el lugar central que ocupa en la vida familiar así como la forma en que puede ser incorporada a la educación. Para ello realiza un cuestionario, elaborado a partir de los datos obtenidos a través de las descripciones aportadas por los padres. Estos datos se centran principalmente en tres aspectos:

- 1) Descripción de los padres acerca de las prácticas utilizadas a lo largo de la educación.
- 2) Descripción acerca del comportamiento de sus hijos.
- 3) Informe de los padres acerca de los cambios producidos cuando se ha intentado modificar una conducta.

La validez de las informaciones aportadas por los padres pudo ser constatada mediante la comparación de esas informaciones con las descripciones hechas por el propio niño, los expedientes escolares y otras observaciones sistemáticas. Patterson deduce de todo ello que los estímulos aversivos⁴⁵ pueden surgir a partir de determinados conflictos entre los miembros de la propia familia o a partir de fuentes externas a la misma. En ambos casos, estos estímulos aversivos producen un bajo nivel de autoestima en el niño y una actitud de constante mal humor por parte de su cuidador. Cuando alguno de los miembros de una familia utiliza estímulos aversivos para controlar la conducta de otro, se está llevando a cabo una conducta coercitiva. Cuando un niño pretende, por ejemplo, molestar con su llanto para conseguir un fin concreto, está provocando toda una serie de interacciones y reacciones por parte de los demás; está utilizando, en otras palabras, una conducta

⁴⁵ Patterson entiende por *estímulos aversivos* aquellos cuya aplicación suprime o disminuye las respuestas anteriores a la aplicación de los mismos, es decir, aquellos que, una vez presentados, eliminan una respuesta determinada del niño.

coercitiva. Thorndike (1932) y Estes (1944) sostuvieron la idea de que el castigo no altera en realidad el comportamiento, sino que, tan sólo lo suprime temporalmente, coincidiendo asimismo con la opinión de B. F. Skinner. Así, Patterson concluye que los padres de niños anti-sociales castigan más a menudo que los padres de niños "normales". Por último, este autor subraya que, independientemente de que, por temperamento, unos niños son más agresivos que otros, el adulto es siempre el máximo responsable del grado de agresión que el niño puede llegar a alcanzar; por ello insiste en la importancia de proporcionar tanto a padres como a educadores una serie de pautas que puedan producir cambios en el comportamiento de estos niños manifiestamente antisociales.

III.2. DIVERSOS MODELOS EN LA RELACION PADRES-HIJOS.

Un aspecto de suma importancia dentro del análisis de la influencia del medio familiar en el desarrollo del razonamiento moral es la naturaleza de la relación establecida entre padres e hijos.

Maccoby y Martin hacen referencia a un primer estadio en el establecimiento del vínculo, en el que interviendrían determinadas actitudes previas por parte de la madre, como, por ejemplo, la decisión de dar o no el pecho a sus hijos. Asimismo, podrían establecerse determinadas características en el niño, que propiciarían una mejor o peor calidad en el proceso de interacción. No se debe olvidar, en este sentido, la aportación de R. Spitz con respecto a la importancia otorgada al vínculo afectivo que se establece a lo largo del primer año de vida.

Un aspecto de particular interés dentro de este proceso es el establecimiento de las normas: durante el segundo año de vida, el niño comienza a manifestar una mayor autonomía con respecto al adulto, como consecuencia del desarrollo físico y cognitivo alcanzado, que conlleva un cambio en la relación con el mundo de los adultos. Dos aspectos condicionan esta etapa de modo decisivo:

- La aparición del "no" y, sobre todo, la consiguiente interiorización y comprensión de este adverbio.

- El comienzo de la presión social: a medida que el niño se va socializando, se ve obligado a inhibir sus comportamientos antisociales y a desarrollar progresivamente conductas socialmente admitidas.

Según Maccoby⁴⁶ es improbable que el niño alcance un autocontrol antes de los tres años, y parece evidente que la consecución del autocontrol no es posible antes de la aparición de la representación simbólica, puesto que sólo entonces el niño poseerá la capacidad de imaginar o prever la posible reacción de los padres ausentes cuando lleva a cabo una acción determinada.

En el citado estudio, Maccoby y Martin recogen una importante observación de W. S. Becker acerca de las divergencias de la conducta de los padres en la manera de imponer a sus hijos las normas sociales y en la manera en que esos mismos padres responden a las necesidades de sus hijos. Dicho estudio señala que la dimensión restrictiva-permisiva -o grado de control-autonomía- aparece como un aspecto derivado del respeto. El Cuadro 10, insertado a

⁴⁶ Maccoby, E.E.; Martin, J.A.: *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. Stanford Univ. Press, 1974.

continuación, esquematiza las consecuencias en el plano del afecto y de la hostilidad mostradas por los hijos de padres restrictivos y permisivos en la imposición de las normas sociales.

Cuadro 10

ESTILOS DE DISCIPLINA PATERNA SEGUN BECKER (1964)

	Actitud Restrictiva	Actitud Permisiva
A F E C T O	-Sumiso, dependiente, educado, obediente (Levy). -Mínimo nivel de agresión (Sears). -Máximas normas de obligatoriedad (Maccoby). -Máxima sumisión (Meyers).	-Activo, socialmente extravertido, creativo, exitoso, agresivo (Baldwin). -Mínimas normas (Maccoby). -Facilidad para adoptar el rol del adulto (Levin). -Mínimo nivel de autoagresión (Sears). -Independientes, amistosos, creativos, baja proyección de la hostilidad (Watson).
H O S T I L I D A D	-Problemas neuróticos. -Más peleas, timidez (Baldwin). -Bajo nivel de aceptación del rol del adulto (Levin). -Máxima autoagresión (Sears).	-Delincuencia (Gluecks, Bandura, Walters). -Ausencia de sumisión (Meyers). -Máxima agresión (Sears).

Por otro lado, Maccoby y Martin establecen diferentes modelos o tipos de actitud por parte de los padres, con las consiguientes respuestas por parte de los hijos:

A) Modelo Autoritario-Autocrático.

En este modelo, las exigencias de los padres hacia los hijos no están equilibradas con respecto al grado de aceptación o con respecto a las exigencias provenientes de los hijos. El poder asertivo de los padres sitúa límites estrictos a las expresiones de esas necesidades por parte del niño. Las exigencias de los padres adquieren forma de edicto; éstos conceden gran valor al mantenimiento de su autoridad y reprimen cualquier intento de desafío por parte de los niños.

Con respecto al desarrollo moral, que es el aspecto que aquí nos interesa, los resultados obtenidos no son totalmente uniformes. Hoffman muestra que no existe relación significativa entre los hábitos educativos de los padres y el desarrollo moral alcanzado por los hijos aunque parece claro que en los casos de educación extremadamente autoritaria, las puntuaciones obtenidas en la evaluación del desarrollo moral de los hijos suelen ser bajas.⁴⁷

Por lo que respecta al concepto de sí mismos mostrado por los hijos, Copersmith (1967) llega a la conclusión

⁴⁷ En el Capítulo V exponemos las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro trabajo de investigación al relacionar las variables *medio familiar-nivel de razonamiento moral*.

de que la autoridad paterna -entendida como poder-, está relacionado con una baja autoestima en los hijos.

Otro aspecto interesante dentro de esta orientación es la relación existente entre el autoritarismo de los padres y el nivel de agresión de los hijos. Numerosos estudios parecen indicar que existe una relación directa entre el castigo por agresión y la agresividad de los niños, aunque los resultados no son totalmente significativos ya que no se ha podido determinar con exactitud si el castigo por sí mismo refuerza las tendencias agresivas en los niños o si es la agresividad de los niños la que provoca tendencias agresivas en los cuidadores, o si ambas cosas se dan a la par.

En resumen, los hijos de padres autoritarios tienden a carecer de una competencia social adecuada con sus iguales, a retraerse, a no tomar iniciativas de índole social y a carecer de espontaneidad; muestran una orientación moral externa; pueden ser o no ser agresivos, mientras que la mayoría de los padres con hijos agresivos tienden a ser autoritarios.

Por su parte, Tisak⁴⁴ llevó a cabo un estudio acerca de la concepción de la autoridad paterna por parte del niño, en el que llegó a la conclusión de que los hijos

⁴⁴ Tisak, M.S.; Turiel, E.: *Children's conceptions of moral and prudential rules*. *Child Dev.*, 1984, nº55, p.1030-1039.



ponen límites a la autoridad paterna cuando se trata de acontecimientos sociales: consideran que la autoridad del padre es legítima cuando se trata de establecer unas reglas prohibiendo determinadas conductas y que su obligación por consiguiente es obedecerlas, si bien esta obligación decrece cuando la orden proviene de algún compañero. Sin embargo, la noción de autoridad para el niño depende directamente del contenido del acto social.

B) Modelo Indulgente-Permisivo.

En el trabajo llevado a cabo por Baumrind⁴⁹, son considerados padres permisivos aquellos que adoptan por regla general una actitud tolerante, aceptando los impulsos del niño; que aplican pequeños castigos y que evitan, en la medida de lo posible, imponer su autoridad por la fuerza; que estimulan a sus hijos para que regulen su propia conducta permitiendo, cuando es posible, que sean ellos quienes tomen sus propias decisiones. En sus trabajos iniciales, Baumrind consideraba a los padres de este tipo como bastante afectuosos; sin embargo, en trabajos posteriores llegó a la conclusión de que algunos de ellos eran distantes y fríos, como

⁴⁹ Baumrind, D.: *Current patterns of parental authority*. Dev. Psychol. 1971, n°4, p.1-103.

sucedía entre los padres del grupo de los considerados como autoritarios.

En un estudio realizado en 1967⁵⁰, Baumrind puso de manifiesto que aquellos niños cuya conducta era inmadura en el sentido de que carecían de control sobre sus impulsos, generalmente eran hijos de padres permisivos y su conducta en la guardería denotaba carencia de responsabilidad social e independencia. Por su parte, Patterson⁵¹ subraya la importancia de la permisividad paterna como uno de los factores que contribuyen a la manifestación de la agresividad en el niño. Los padres permisivos tienden a creer que es adecuado o natural que el niño muestre cólera hacia ellos y piensan que este tipo de emociones no deben ser reprimidas.

Maccoby parte de la base de que todo padre que desempeñe de uno u otro modo su papel como tal, ejerce necesariamente cierto grado de control sobre sus hijos, de donde se deduce que incluso la actitud permisiva de los padres supone una cierta dependencia de los hijos con respecto a sus progenitores.

En resumen, parece que la actitud permisiva de los padres tiende a producir más efectos negativos que

⁵⁰ Baumrind, D.: *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. Genetic Psychol. Monographs, 1967, nº75, p.43-88.

⁵¹ Véase Bibliografía.

positivos, ya que propicia que los hijos sean impulsivos, agresivos, carentes de independencia y escasamente capacitados para asumir responsabilidades.

Desde nuestro punto de vista, sería necesario matizar el límite a partir del cual la actitud permisiva puede resultar perjudicial ya que, de acuerdo con Maccoby, existen ciertos grados de control que no se traducen necesariamente en la imposición de castigos y este control es difícil de delimitar.

C) Modelo Autoritario-Recíproco.

En los padres pertenecientes a este grupo, el ejercicio del poder resulta evidente, mientras que el poder de los hijos depende de su habilidad para provocar agrado o desagrado en sus padres, así como del grado de consentimiento paterno, en la medida en que éste refleja la aceptación por parte de los padres de los deseos y de los argumentos persuasivos de los hijos.

El modelo de familia en el que se espera de los hijos que respondan a las demandas de los padres mientras que, a su vez, éstos aceptan una responsabilidad recíproca para responder a las peticiones filiales cuando éstas sean consideradas razonables, ha sido descrito por Baumrind como "autoritario", mientras que Maccoby prefiere designarlo con el término "recíproco". Los

hijos educados según este modelo son, según Baumrind, mucho más competentes que los hijos de padres totalmente autoritarios o permisivos. Los resultados de su estudio muestran que, en la etapa preescolar, las niñas educadas dentro de este sistema eran más sociables e independientes, incluso más responsables desde el punto de vista social. El autor parece haber llegado a la conclusión de que un control firme por parte de los padres no desvirtúa la competencia de los hijos. Conviene subrayar que los padres que proceden según este modelo tienden a favorecer los métodos inductivos por encima de los coactivos y a fomentar un estilo democrático en la toma de decisiones, en la que los hijos tienen ocasión de participar, estándoles permitido revisar los puntos de vista paternos.

Resulta empíricamente evidente que ni el exceso de control autoritario ni el exceso de permisividad constituyen las circunstancias adecuadas para el desarrollo de la autoestima en el niño. Este modelo, pues, fomenta la capacidad de independencia del niño, actuando simultáneamente en las esferas social y cognitiva, de manera que el niño adquiere una responsabilidad social y suele estar capacitado para controlar la agresividad, la confianza en sí mismo y la autoestima. En cuanto al aspecto prioritario del presente estudio, el del desarrollo moral, parece que la reciprocidad es una actitud

idónea para fomentar un comportamiento maduro en el niño. Hay que matizar que, según la concepción de Baumrind, en este tipo de modelo los padres ponen énfasis en el refuerzo del control y en la utilización de disciplinas no-punitivas, al tiempo que responden positivamente a las buenas conductas, actitudes que difieren claramente de las del modelo estrictamente autoritario.

D) Modelo de padres "Indiferentes-Poco comprometidos".

Maccoby entiende por "compromiso" el grado según el cual un padre desempeña su rol y contribuye al desarrollo óptimo de su hijo. Excepto en casos extraordinarios de disfunciones familiares, la decisión de considerar al hijo como un miembro de la familia implica un compromiso emocional por parte del padre hacia el hijo, así como una preocupación por su bienestar y desarrollo. No obstante, existen variaciones en ese compromiso ya que el grado de implicación admite muchos matices. Baldwin y sus colaboradores, en un estudio realizado en 1945⁵¹, subrayaban que la implicación emocional de los padres está relacionada necesariamente con el desarrollo emocional del niño. Por su parte, Patterson, considera que

⁵¹ Baldwin, A.L. y colaboradores: *Patterns of parental behavior*. Psychological Monographs. 1945, nº 48 (3).

una de las posibles repercusiones del bajo nivel de implicación por parte de los padres es un elevado riesgo de que el hijo se oriente hacia conductas delincuentes.

III.3. EL PROCESO DE LA INTERACCION PADRES-HIJOS Y EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD.

Es un hecho consabido que los padres pueden relacionarse con sus hijos en las más diversas formas; por poner un ejemplo, medítese sobre la pluralidad que los padres muestran en la manera de conversar con sus hijos, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Maccoby y Martin⁵³ señalaron tres aspectos de la interacción entre padres e hijos que desempeñan un cometido crucial en la formación y en el desarrollo moral del niño:

- A) La inducción
- B) La atribución
- C) La retirada del afecto

* * *

- A) La inducción.

⁵³ Maccoby, E.E.; Martin, J.A.: *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. Stanford Univ. Press. 1974.

En lo referente al desarrollo moral, M. L. Hoffman⁵⁴ denomina *inducción* al hábito de dar explicaciones o hacer razonamientos por parte de los padres. Según un estudio llevado a cabo por Zahn-Waxler y colaboradores⁵⁵ parece ser éste un dato directamente relacionado con la conducta prosocial del niño, del mismo modo que la aplicación de prohibiciones sin ningún tipo de explicación está inversamente relacionada.

Considerando el desarrollo moral en su aspecto cognitivo, la *inducción* constituye un elemento esencial; del mismo modo, la naturaleza de los razonamientos utilizados es de capital importancia. La *inducción* nos lleva a considerar el uso del razonamiento por parte de los padres como una categoría indiferenciada.

Parece evidente que, si los padres quieren influir en la conducta de sus hijos en determinadas situaciones en las cuales no van a estar presentes, deben utilizar la técnica de la *inducción*. El efecto que logre producir esta técnica dependerá del grado en que sea aplicada y del contexto de otras prácticas de socialización en las cuales sea llevada a cabo.

⁵⁴ Hoffmann, M.L.: *Child-rearing practices and moral development: generalization from empirical research*. Child Dev., 1963, n°34, p.295-318.

⁵⁵ Zahn-Waxler: *Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress*. Child Dev. 1979, n° 50, p.319-330.

B) La atribución.

La atribución es otro de los mecanismos del proceso de interacción entre padres e hijos. Baldwin y sus colaboradores⁵⁶ obtuvieron datos empíricos sobre el comportamiento democrático de los padres, considerado como un modelo según el cual los padres evitan ser ellos mismos la fuente de autoridad, lo que conduce al niño a dirigir su atención hacia obligaciones realistas impuestas por su entorno; es decir, que los padres que siguen este modelo entrenan a sus hijos para que realicen atribuciones internas más que externas.

C) La retirada del afecto.

El lazo afectivo que se establece entre padres e hijos supone una importantísima fuente de motivación capaz de condicionar notablemente las actuaciones de unos y otros; de este modo las acciones de los padres, tanto como las de los hijos, tendrán capacidad para complacer y gratificar pero, por la misma razón, podrán poseer una capacidad sancionadora.

⁵⁶ Baldwin, A.L. y colaboradores: *Patterns of parental behavior*. Psychological Monographs. 1945, n° 48 (3).

Según Hoffman⁵⁷, desde el punto de vista de la socialización, es de suma importancia el poder que los padres tienen para "manipular" a sus hijos a través de su necesidad de afecto y aprobación, así como a través del sentimiento de pérdida del cariño. No obstante, otros estudios, como el dedicado por Coopersmith⁵⁸ a la autoestima en el niño, confirman que los niños educados mediante la estrategia de la retirada del afecto presentan un bajo nivel de autoestima y que, a su vez, las madres consideran que sus métodos resultan ineficaces a la hora de impedir la violación de las reglas de conducta por parte de sus hijos.

El efecto de la retirada del afecto a una edad temprana ha sido estudiado por Chapman y Zahn-Waxler.⁵⁹ Según estos autores, los niños tienden a obedecer sistemáticamente cuando se utiliza esta técnica, lo que podría poner de manifiesto la relación existente entre

⁵⁷ Hoffman, M.L.: *Conscience personality and socialization techniques*. Human Dev., 1970, n°13, p.90-126.

⁵⁸ Coopersmith, S.: *The antecedents of self-esteem*. Ed. W.H. Freeman & Co. San Francisco, 1967.

⁵⁹ Chapman, M.; Zahn Waxler, C.: *Young children's compliance and no compliance to parental discipline in a natural setting*. Manuscrito inédito. 1981. Las conclusiones de este trabajo han sido reogidas por Maccoby y Martin en Maccoby, E.E. y Martin, J.A.: *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. Stanford Univ. Press, 1974.

la utilización de esta técnica y su poder para generar angustia en el niño, ya que la ansiedad puede impeler al niño a la obediencia.

Volviendo al estudio llevado a cabo por Hoffman en 1970⁶⁰, es importante recalcar que la interiorización de los contenidos morales implica la existencia de una motivación que lleve a sopesar los deseos de uno mismo y los requerimientos morales de una situación, sin atender a posibles sanciones externas. Los requerimientos morales, que son de carácter externo en las situaciones de orden disciplinario, van siendo lentamente interiorizados a través del proceso de socialización.

Hoffman analiza los tres tipos de disciplina anteriormente descritos -*poder asertivo, disminución del cariño e inducción*-, en situaciones controladas experimentalmente, llegando a los siguientes resultados:

- 1) Una orientación moral caracterizada por la independencia de sanciones externas y elevada culpabilidad, se asocia con la utilización frecuente de técnicas inductivas y con expresiones de cariño relativamente frecuentes en situaciones no disciplinarias.

⁶⁰ Véase nota n°17, p.194.

2) Una orientación moral basada en el temor a la detección externa y al castigo, se asocia con técnicas de tipo asertivo por parte de los padres.

3) No parece haber una relación evidente entre orientación moral y retirada del afecto, a pesar de que hay cierta evidencia de que este procedimiento puede contribuir a la inhibición de la cólera.

III.3.1. El rol de los padres.

En el análisis de la teoría psicoanalítica llevado a cabo en el Capítulo II, se ha hecho referencia a la importancia de la identificación de padres e hijos. También la teoría del aprendizaje social subraya la relevancia de los procesos de auto-refuerzo según los cuales los niños pueden llegar a considerarse a sí mismos como el modelo de la escala de valores; al convertirse en modelo moral se produce en estos niños un proceso de autorrefuerzo ya que, consecuentemente, resulta posible para ellos alcanzar las metas fijadas por su propio modelo. En su estudio sobre la identificación y el desarrollo de la conciencia M. L. Hoffman⁶¹ señala la existencia de dos posibles actitudes a la

⁶¹ Hoffman, M.L.: *Identification and conscience development*. Dev. Psychol., 1971, n°42, p.1071-1082.

hora de enfocar la identificación y de la interiorización de la moral:

a) Una actitud que señala que, si la adquisición de los principios morales se produce mediante la identificación del niño con el modelo paterno, debería en consecuencia existir una coherencia entre el modelo moral de padres e hijos.

b) Una segunda actitud señala que si el proceso de interiorización de los valores morales es producto de la identificación con el modelo paterno, este proceso tendría forzosamente que estar relacionado con las técnicas disciplinarias aplicadas por los padres, lo que, desde el punto de vista de la teoría psicoanalítica, implicaría una relación con el temor a la retirada del afecto.

Según este estudio llevado a cabo por Hoffman, en los niños varones se observa que el grado de identificación con el padre está directamente relacionado con el grado de conformidad mostrado por el niño hacia las reglas, los juicios morales internos y los valores morales, mientras que en las chicas, esta correlación se orientaba solamente hacia la conformidad con las reglas. En ambos sexos Hoffman observó la inexistencia de una relación entre el grado de

identificación con la madre o con el padre y los indicios fundamentales de la interiorización, tales como la culpa, la confesión y la aceptación de culpabilidad.

Diferenciación de roles.

Parece que las disciplinas provenientes de la madre y del padre tienen efectos diferentes en el proceso de interiorización de los valores morales del niño.⁶¹

E. E. Maccoby⁶³ señala que el padre es uno de los dos agentes principales de socialización para el niño; su presencia se deja sentir por sí misma, mientras que su ausencia puede ocasionar un enorme vacío en la experiencia del niño. Ahora bien, la influencia de los padres va decreciendo a medida que el niño deja la infancia y entra en la adolescencia; en este momento, el grupo desempeña un papel de gran importancia como fuente de valores morales y como medio para reforzar y controlar la conducta.

⁶¹ En el Capítulo IV se exponen las diferencias observadas en nuestra investigación entre el grado de conflictividad de las relaciones del adolescente con su padre y con su madre. Puede adelantarse aquí que la mayoría de los adolescentes entrevistados describen un mayor grado de autoritarismo en el padre que en la madre, así como una postura más retrógrada en el padre.

⁶³ Maccoby, E.E.: *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Ed. Marova. Madrid, 1972.

Se han realizado diversos estudios sobre la diferenciación de roles y su influencia en el comportamiento del niño. Citemos como ejemplo la investigación llevada a cabo por U. Bronfenbrenner⁶⁴, que pone de manifiesto los cambios en la naturaleza de la interacción madre-hijo producidos por la presencia del padre; o el trabajo de M. Rutter⁶⁵, que analiza cómo la pérdida de uno de los dos progenitores no está relacionado con el desarrollo de conductas antisociales en el niño, mientras que la pérdida por divorcio o abandono está abiertamente relacionado.

Hetherington, Cox y Cox⁶⁶ ponen de manifiesto el perjuicio ocasionado por las disputas y peleas de los padres en presencia del niño, ya que la conducta del niño se muestra trastornada durante un periodo de tiempo superior al habitual cuando esas riñas se producen a espaldas del niño.

⁶⁴ Bronfenbrenner, U.: *Developmental research, public policy and the ecology of childhood*. Child Dev. 1974, nº45, p.1-5.

⁶⁵ Rutter, M.: *Maternal deprivation reassessed*. Ed. Penguin Books, New York, 1981.

⁶⁶ Hetherington, E.M.; Cox, M.; Cox, R.: *Effects of divorce on parents and children*, en: Hillsdale, N.J.: *Nontraditional families*. Ed. M. LAMB. Erlbaum, 1982.

Hasta hace pocos años, el papel de la madre era bastante más relevante que el del padre en el proceso de interacción familiar. Actualmente se ha incrementado, en general, la relación padre-hijo, debido a que gran número de madres desempeñan trabajos fuera del hogar.

R. Azrak⁶⁷ realizó un interesante estudio acerca de los padres como educadores morales cuyo objetivo era entrenar a padres de jóvenes adolescentes para poder aislar aspectos morales de la disciplina familiar y utilizar esas experiencias para fomentar el desarrollo moral del niño. La hipótesis inicial de trabajo consistía en lo siguiente: *el desarrollo del razonamiento moral puede ser incrementado mediante la participación de los padres en un curso basado en la teoría de Kohlberg, teniendo en cuenta sus implicaciones en la disciplina de esos padres.*

Esta investigación intentó incidir en tres aspectos:

- a) La actitud de los padres con respecto a la educación de los hijos.
- b) La adopción de actitudes más igualitarias.

⁶⁷ Azrak, R.: *Parents as moral educators*. [Incluido en: Lickona, Th.: *Moral education: theory and application*. State University of New York, p.356-365, New York, 1976.

c) La atención de los padres hacia el proceso de separación de los hijos.

Una vez llevado a cabo el análisis de datos, las conclusiones pusieron de manifiesto la exactitud de algunas de las hipótesis inicialmente planteadas, pero no se apreció un cambio significativo en las actitudes de los padres hacia un mayor igualitarismo.

Otros estudios encaminados al intento de ayudar a los padres en su papel de educadores morales son los realizados por Stanley⁶⁸ y por Peterson⁶⁹. El objetivo de éste último consistió en relacionar el desarrollo moral del adolescente con el poder familiar, el apoyo familiar y el desarrollo moral de los padres, tratando de comprobar en qué medida influyen el apoyo y el poder familiar en el desarrollo moral del adolescente. Se utilizó para ello el Cuestionario de Kohlberg, y el procedimiento consistió en que los miembros participantes debían discutir acerca de dos dilemas que contenían cuestiones encauzadas a provocar controver-

⁶⁸ Stanley, S.H.: *Adolescent's development and education*. Ed. Ralph Mosher. Berkeley, p.341-355.

⁶⁹ Peterson, G.B.: *Adolescent moral development as related to family power, family support and parental moral development*. *Human Dev.*, 1977, nº37, 10-A, p.6793-6794.

sias. Como conclusión se pudo constatar que un alto apoyo por parte de los padres ocasionaba un alto nivel de desarrollo moral en los hijos, siempre y cuando los padres utilizaran niveles medios de poder asertivo, altos niveles de inducción y, en muy pocas ocasiones, la retirada del afecto.

Por su parte Azrak⁷⁰ pone de manifiesto que, junto a un constante aumento de tendencias destructivas y auto-destructivas entre los jóvenes por él observados, hay que añadir un tercer elemento: "el nacimiento de un nuevo tipo de moralidad, una ética del egoísmo que Cristopher Lasch denomina «la cultura del narcisismo»".

No sólo a través de sus estudios, sino también de su propia experiencia personal, Th. Lickona en su principal obra dedicada a la educación moral⁷¹, estableció una serie de conceptos fundamentales referentes al desarrollo moral de los hijos, que enumeramos a continuación:

- a) *"Los hijos deben tener un respeto hacia sí mismos y hacia los demás"*. - Como punto de partida previo, antes de que padres o profesores puedan desarrollar el sentido

⁷⁰ Ver nota nº27, p.200.

⁷¹ Lickona, Th.: *Moral education: theory and application*. Ed. College and Cortland, State Univ. of New York, 1976.

de la moralidad en sus hijos, éstos deben saber con claridad en qué consiste dicha moralidad.

b) *"Una moralidad basada en el respeto se desarrolla lentamente a lo largo de etapas sucesivas"*. - El desarrollo moral no irrumpe a una edad determinada sino que se desarrolla lentamente a través de una serie de etapas. Aunque los diferentes estudiosos del desarrollo moral mantienen divergencias en cuanto a la denominación de esas etapas, todos coinciden en que el crecimiento moral se desarrolla a medida que se va produciendo un desarrollo intelectual.

c) *"Fomentar un respeto mutuo"*. - Una de las principales lecciones que un padre debe enseñar a sus hijos es que la moralidad es un proceso bidireccional de respeto mutuo: *"Haz a los demás lo que quieres que hagan contigo"*. Lickona propone un procedimiento para fomentar este aspecto, olvidado con frecuencia -especialmente durante la adolescencia- y que designa *"un planteamiento de justicia"* para situaciones de disciplina y conflictos familiares. Este procedimiento requiere que padres e hijos expongan sus ideas en un esfuerzo de cooperación a la hora de resolver cualquier dilema moral que se plantee; se desarrolla a lo largo de diez momentos sucesivos, encaminados a obtener una práctica en la

resolución de problemas y a enfrentarse a ellos de forma más justa y efectiva.

d) *"Dar buen ejemplo"*.— Los niños se dejan influenciar extraordinariamente por lo que ven; sin embargo, muchos padres de adolescentes arguyen en contra que su capacidad de influencia termina con la infancia.

En su estudio, llevado a cabo con adolescentes, Hoffmann y Saltzstein¹² demostraron que los padres que ejercían un control unilateral tenían hijos que manifestaban pocos deseos de ser como sus padres y un bajo nivel de admiración hacia los mismos.¹³

Parece obvio que el proceso de crecimiento moral en el niño no se desarrolla de forma independiente con respecto a los padres. Respetar al niño y enseñarle con el ejemplo son dos variables que se influyen mutuamente; de lo contrario el niño no considerará a sus padres como modelos morales efectivos.

e) *"Enseñar por medio de relatos"*.— Los seguidores de Kohlberg y Piaget han definido este tipo de enseñanza de

¹² Hoffman, M.L.; Saltzstein, H.D.: *Parent discipline and the child's moral development. Jour. Per. Soc. Psychol.*, 1967, nº5, p.45-57.

¹³ Por nuestra parte hemos confirmado este dato en nuestro estudio experimental, cuyos resultados pueden verse en el Capítulo IV de este trabajo.

los valores propuesta por Lickona como un adoctrinamiento manipulativo que no tiene en cuenta el pensamiento del niño y que además no es eficaz. Lickona se refiere en este punto a la "transmisión de valores" que cada generación tiene como herencia moral transmitida por el pasado. Sin embargo, según Lickona, los adolescentes actualmente no suelen encontrar ni en los profesores ni en los padres personas que manifiesten posiciones concretas o que reaccionen de manera definida ante ciertos acontecimientos morales que tienen lugar a su alrededor: no hablan ni actúan con sentido de moralidad.

La investigación de Lickona pone una vez más de manifiesto la creencia de que los padres que "enseñan" moral a sus hijos ejercen una profunda influencia sobre ellos.

f) *"Ayudar al niño para que aprenda a pensar por sí mismo"*. - Hablar a los hijos acerca de nuestras creencias es importante. Los hijos necesitan, obviamente, pensar sobre ciertos contenidos morales para ejercitar y ampliar las estructuras de su propio razonamiento moral.

Volviendo al estudio llevado a cabo por Hoffmann y Salzstein⁷⁴, estos autores observaron que los padres que ejercían un control unilateral ("*¡Cállate!*", etc...), ejercían una influencia perjudicial en el crecimiento moral de sus hijos, que mostraban por lo general escasos

⁷⁴ Ver nota n°32, p.204.

niveles de identificación con sus padres. A su vez, los padres que utilizaban técnicas basadas en la disminución del afecto ("no quiero hablarte" ... "actúas como un bebé", etc...) tenían hijos con un nivel de conciencia moral muy rígido. Por el contrario, los padres que utilizaban métodos inductivos, fomentaban en sus hijos una conciencia humanista flexible, cuyos juicios morales estaban más de acuerdo con sus sentimientos que con la ley.

g) *"Ayudar a los hijos a aceptar responsabilidades reales".*- Los adolescentes se encuentran en la frontera de la vida moral: carecen de responsabilidades que les puedan proporcionar una madurez moral.

Parece que, en la actualidad, existe un cierto retraso en la adquisición de responsabilidades con respecto a épocas anteriores; según Erikson este retraso podría tener algunas ventajas, ya que los adolescentes se toman tiempo y seguridad para encontrar un lugar en la sociedad desde el cual puedan contribuir a ella de la mejor manera posible; pero es evidente que perjudicamos a los adolescentes y retardamos su desarrollo como agentes morales si los apartamos de cualquier responsabilidad que tenga implicaciones en la vida de los otros.

h) *"Intentar un equilibrio entre independencia y control"*.- Es éste, para Lickona, uno de los aspectos que provocan mayor tensión entre padres e hijos, como podremos constatar a través de nuestro estudio⁷⁵.

D. Baumrind⁷⁶ ofrece una definición operacional de este difícil equilibrio estableciendo el término "autoritativo", en contraste con el tipo de padre autoritario o permisivo: "El control autoritativo incluye una serie de actitudes y prácticas mediante las cuales el niño es dirigido con firmeza pero racionalmente; el padre utiliza el poder sólo cuando lo cree necesario y valora los dos siguientes aspectos: la obediencia hacia el adulto y la necesidad de independencia por parte del hijo".

Todos los estudios coinciden en que los padres que hacen uso del poder sin respetar el punto de vista de sus hijos retrasan su crecimiento moral, si bien una educación muy permisiva favorece el egocentrismo en los hijos.

En resumen, cuando los adolescentes se sienten reconocidos como personas independientes, están más dispuestos a aceptar el control ejercido por los padres

⁷⁵ Véase Capítulo IV.

⁷⁶ Baumrind, D.: *Current patterns of parental authority*. Dev. Psychol. 1971, n°4, p.1-103.

y a poner atención en lo que respecta a su razonamiento moral.

i) "Amar a los hijos".- Aparte de todos los aspectos anteriormente descritos existe, según Lickona, algo que está muy por encima de ellos y sobre lo cual se construye todo lo demás; ese algo es el amor. Para este autor, el amor y la protección de los padres a lo largo de la infancia juegan un papel decisivo en el desarrollo moral de los hijos.

C. Holstein¹⁷ sostiene asimismo esta creencia. Este autor observa que un nivel determinado de razonamiento moral en la madre es un buen pronóstico para la consecución de una madurez moral en la adolescencia de los hijos; sin embargo, Holstein no consiguió hacer extensiva esta relación a ambos progenitores. Según este autor el razonamiento moral se desarrolla más velozmente cuando se alimenta de amor: el niño que se siente a gusto consigo mismo parece más inclinado a ejercer sus propias capacidades de razonamiento moral y a establecer relaciones sociales que le proporcionen la oportunidad de desarrollarlo.

Lickona añade que en la adolescencia una relación positiva con los padres posee una particular importan-

¹⁷ Holstein, C.: *Parental determinants of the development of moral judgment*. Ed. L.Kohlberg, E. Turiel, 1973.

cia, ya que los jóvenes tienen una peculiar necesidad de asesoramiento moral por parte de sus padres, con el fin de contrarrestar la creciente influencia de sus compañeros. Es evidente que los adolescentes aceptan mejor el consejo de los padres cuando se lleva a cabo dentro de un contexto de amor y que todo este proceso debe desarrollarse a través de una relación conjunta entre el hogar y la escuela.

* * *

Podemos concluir este apartado haciendo una consideración con respecto a la crisis que la sociedad española atraviesa en la actualidad en terreno de educación moral. Si es evidente que existe en nuestra sociedad una urgente necesidad de incrementar y planificar la educación moral en la escuela, que parece haber abdicado de esta función durante los últimos decenios, no es menos cierto que esta crisis es aún más acusada en el medio familiar. A título de mera pero significativa curiosidad, podemos constatar que tan sólo en uno de los centros de enseñanza en que han sido aplicados los cuestionarios de razonamiento moral de la presente investigación, existía una verdadera atención al desarrollo del razonamiento moral. A nuestro juicio, la escasa atención que en la actualidad se concede a la educación del pensamiento moral de los jóvenes, no sólo en el

medio escolar, sino también -y en grado aún más acusado- en el marco familiar, es sin duda una de las causas fundamentales de que la evolución del razonamiento moral en la mayoría de los jóvenes entrevistados se detenga en niveles inferiores a los esperados por Kohlberg.

III.3.2. Influencia de los hijos sobre los padres.

Parece evidente que una gran parte de las acciones de los padres están determinadas por acciones o actitudes previas por parte del niño. Bell y Harper⁷⁸ observaron las señales empleadas por el niño para atraer a los padres cuando los necesitaba. Generalmente, cuando el niño hace algo que implica violación de las reglas o de los límites fijados, se producen escenas disciplinarias. Por otro lado, la adopción de una actitud agresiva frecuente por parte del niño, tiende a recibir un promedio alto de castigos, pero esta correlación, según los citados autores, no revela una tendencia a que el castigo refuerce la agresión. A su vez G. R. Patterson⁷⁹ señala que los niños hiperagresivos tienden a no responder al castigo y que su falta de respuesta es un factor que conduce a la intensificación y

⁷⁸ Bell, R.Q.; Harper, L.V.: *Child effects on adults*. Ed. N.J.Hillsdale. Erlbaum, 1977.

⁷⁹ Patterson, G.R.: *The aggressive child: victim and architect of a coercive system*. Castalia Publishing Company, 1982.

perseveración en los encuentros coercitivos entre padres e hijos.

El hecho de que diferentes niños de una misma familia desarrollen diferentes tipos de relaciones con sus padres denota la importancia de las características individuales en el establecimiento de estas relaciones. Tal vez la forma más directa de estudiar este aspecto sea la observación del establecimiento de la interacción entre padres e hijos cuando el niño padece algún tipo de anomalía, como pueden ser defectos graves de visión, de audición, retraso mental o enfermedades neonatales. Las anomalías de los hijos afectan al proceso de interacción entre padres e hijos en dos aspectos:

a) En la capacidad de reacción del hijo ante la presencia de los padres, que se ve alterada con respecto a lo habitual en un niño no deficiente.

b) En la percepción que el hijo deficiente tiene de sus padres, así como en la que tienen a su vez los padres del hijo con deficiencias sensoriales o intelectuales.

En general, en el caso de niños con problemas físicos o mentales graves, los padres se ven obligados a utilizar pautas especiales de acomodación hacia ellos -que no son

utilizadas por los padres de hijos sin deficiencias- y a
ajustar sus expectativas conforme a las necesidades y
competencias de sus hijos.

III.4. OTROS ASPECTOS DE LOS PROCESOS DE INTERACCION FAMILIAR.

III.4.1. El temperamento de los hijos.

Dado que las relaciones entre padres e hijos se desarrollan en un contexto de interacción recíproca, el temperamento particular de cada hijo constituye un factor de considerable importancia. Entre los estudios que tratan este aspecto, cabe citar el llevado a cabo por D. Olweus¹⁰, quien sostiene que los niños con temperamento fuerte y gran voluntad manifestada desde la infancia, se encuentran con madres que tienden a ser permisivas con respecto a su nivel de agresión y que, a su vez, esta permisividad tiende a incrementar las tendencias agresivas del niño.

Maccoby y Jacklin¹¹, por su parte, señalan que los niños difíciles se definen desde la primera infancia como aquellos que presentan un alto porcentaje de demandas y de llanto. A pesar de que el comportamiento de las madres de este tipo de niños hacia sus hijos no mostraba una alta

¹⁰ Olweus, D.: *Familial and temperamental determinants of aggression behavior in adolescents: a causal analysis*. Dev. Psychol., 1980, vol.16, p.644-660.

¹¹ Maccoby, E.; Jacklin, C.: *The psychology of sex differences*. Ed. Stanford University Press. Stanford (California), 1974.

relación con las puntuaciones obtenidas en la dimensión "dificultad", estos autores observaron en sus madres una tendencia mayor de lo habitual a cogerlos en brazos y confortarlos físicamente. Maccoby y Jacklin llegaron a la conclusión de que el niño difícil ejerce una influencia directa en el comportamiento de sus madres, especialmente durante el periodo comprendido entre los doce y los dieciocho meses, que es una etapa ciertamente difícil debido a la aparición del "no" y a las primeras manifestaciones de independencia por parte del niño.

III.4.2. La obediencia.

La obediencia es definida por la psicología como el grado de receptividad del niño con respecto a las consignas provenientes de los padres. Minton y sus colaboradores¹² observaron el comportamiento de los padres en situaciones en las que se producen determinados incidentes y llegaron a la conclusión de que, en estas circunstancias, los padres comienzan inevitablemente a transmitir normas de conducta a sus hijos a través de una serie de exigencias y peticiones. El desarrollo de la relación entre padre e hijo depende, en considerable medida, de la disposición del niño a aprender las reglas y aceptar las exigencias paternas.

¹² Minton, C.; Kagan, J.; Levine, J.A.: *Maternal control and obedience in the two-year-old*. Child Dev., 1971, n°42, p.1873-1894.

En ocasiones la obediencia es cuestión de un simple acto por parte del padre, seguido de otro acto por parte del hijo: si el niño obedece a la presión inicial de los padres, terminará ahí una posible secuencia de acontecimientos; en caso contrario, los padres suelen aumentar el nivel de presión, hasta que obtienen el acto de obediencia pretendido.

Por lo general los padres esperan que, a medida que el niño va creciendo, aprenda a establecer un balance razonable entre las exigencias de los otros y sus propias necesidades, al tiempo que aprende a evaluar esas exigencias en términos de un juego de valores morales interiorizados, que lo conduzcan a tomar la decisión de obedecer o desobedecer.

Maccoby y Martin sostienen que, a partir de los dos años, los niños se vuelven más atentos y dóciles a las sugerencias y direcciones de sus madres. También a esta edad suele aumentar la influencia directa del padre sobre el hijo. Los padres empiezan a percibir intencionalidad y competencia en sus hijos y comienzan, en consecuencia, a mostrarse menos indulgentes, más propensos a rechazar las peticiones del niño y convencidos de que los niños se irán mostrando más cooperativos y obedientes. Estos autores establecen una distinción entre distintos tipos de obediencia:

a) Obediencia receptiva.- El cariño materno, seguro y estable durante el primer año de vida por parte de la madre hacia el hijo, es un notable factor de influencia en la aparición de la sociabilidad en el niño.

Hetherington, Cox y Cox¹³ demostraron que los niños de familias en las que no se han producido separaciones se muestran más obedientes hacia sus padres que aquellos en cuyas familias se ha producido recientemente un divorcio. En el caso de padres recientemente divorciados, el empleo del razonamiento no era un factor más influyente que otro tipo de exigencias imperiosas, si bien la utilización del razonamiento y de las explicaciones aportaban un incremento del auto-control y de las conductas pro-sociales, lo que pone de manifiesto que la obediencia receptiva espontánea aumenta cuando se utilizan técnicas inductivas.

J. Damon¹⁴, en su ensayo sobre el mundo social del niño sugiere que los padres que se muestran cooperativos con las necesidades de sus hijos tienden a obtener una respuesta cooperativa por parte de ellos; los padres que valoran la verdad tienden a tener hijos que creen en

¹³ Hetherington; Cox, H.; Cox, R.: *Effects of divorce on parents and children*, en: Hillsdale, N.J.: *Nontraditional families*. Ed. M. LAMB. Erlbaum, 1982.

¹⁴ Damon, J.: *The social world of the child*. Ed. Jossey-Bass. San Francisco, 1977.

ellos; los padres que legitiman las necesidades de sus hijos y sus deseos tienden a tener hijos que consideran las necesidades y deseos de sus padres como legítimos.

No es fácil saber en qué forma se inician y mantienen en las familias estos estilos de cooperación recíproca. Sabemos que existe una influencia predominante de los padres sobre los hijos pero, dado que unos hijos se implican más que otros, cabe pensar en una cierta predisposición temperamental a la hora de establecerse un estilo cooperativo.

b) Obediencia situacional.- Existen diferentes procedimientos para obtener la obediencia del niño; algunos de estos métodos se basan en la existencia de una relación preestablecida que implica una cooperación mutua entre padres e hijos; otros son de más difícil definición. Bajo el término "coacción directa", Maccoby y Martin incluyen tanto la utilización por parte de los padres de exigencias directas o castigos frente a la transgresión de las normas o mandatos, como la concesión de premios ante actitudes cooperativas.

Es indudable que, a la hora de lograr que el niño obedezca, la presión directa es la más efectiva. Los métodos de poder asertivo tratan de obtener la obediencia a corto plazo; sin embargo, los métodos inductivos son a la larga más eficaces, puesto que fomentan la

buena voluntad por parte del niño a la hora de obedecer ante una presión suave y aumentan la probabilidad de que la obediencia se generalice a situaciones en las que el niño está fuera del alcance de la presión paterna.

La inmediata efectividad de los métodos de poder asertivo depende en parte del temor experimentado por el niño. Maccoby y Martín distinguen dos sistemas motivacionales implicados en el proceso de obediencia:

1) Los padres creen que pueden obtener una obediencia inmediata elevando su voz y dando órdenes antes que haciendo ruegos.

2) Si los padres logran la obediencia utilizando métodos inductivos y apelan a la cooperación, la posibilidad de obtener obediencia de forma voluntaria aumenta.

No obstante, ninguno de estos estudios especifica si existe o no correlación entre el nivel de obediencia mostrado por un niño en el medio familiar y la disposición para obedecer en la escuela.

III.4.3. Un esquema dimensional alternativo.

El hecho de que los padres ejerzan con frecuencia un control firme con relación a sus hijos revela claramente que la socialización se inicia de manera conflictiva, en el sentido de que padres e hijos tienen objetivos a menudo encontrados y no siempre cada persona responde a los deseos del otro de la forma en que el otro desearía.

Maccoby propone cuatro hipótesis con respecto a los factores que pueden aumentar en las familias la capacidad para actuar en situaciones de bajo conflicto. Estas hipótesis son las siguientes:

a) Existen determinados agentes externos que crean tensión y que afectan a la familia al fomentar la aparición de metas individuales.

b) A medida que progresa el desarrollo intelectual (esto es, a medida que aumenta la competencia cognitiva), se van logrando unas condiciones que permiten -si bien no exigen- una mayor reciprocidad entre padres e hijos, lo que supone que se provoquen menos conflictos en la familia, aún en el caso de que se propongan metas individuales.

Esta hipótesis se fundamenta en el hecho de que, en muchas familias, los conflictos son más frecuentes cuando los niños son pequeños; posteriormente se produce

un descenso en el número conflictos, aunque en algunos casos la conflictividad vuelve a aumentar cuando los hijos llegan a la adolescencia.

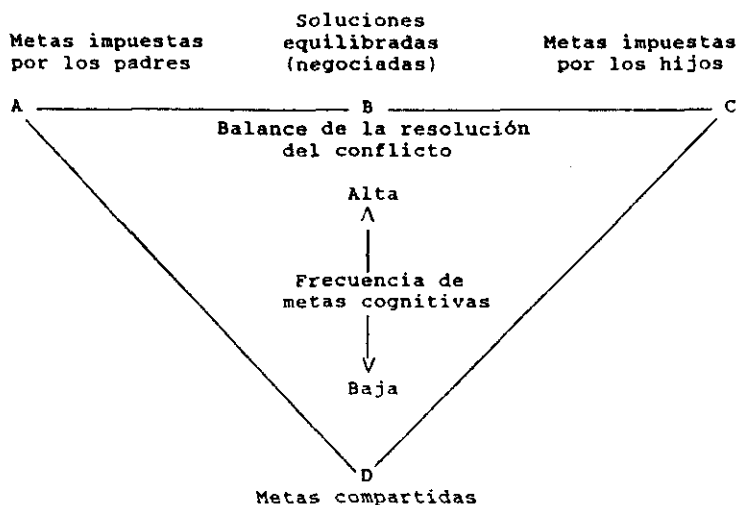
c) Tras un diálogo hipotético en la primera infancia, que se convierte en real alrededor del segundo año de vida, a medida que va avanzando la infancia se incrementa la actitud del niño hacia la aceptación de la legitimidad de la autoridad paterna.

d) Es conveniente que los padres desarrollen actividades frecuentes de cooperación, en las que cada miembro de la familia contribuya a crear metas grupales que fomenten la aptitud de los miembros para actuar compartiendo metas.

Se incluye a continuación el esquema gráfico propuesto por Maccoby para representar las vías de resolución de conflictos entre padres e hijos:

Cuadro 11

ESQUEMA PROPUESTO POR MACCOBY COMO POSIBLE VIA DE RESOLUCION DE CONFLICTOS ENTRE PADRES E HIJOS.¹⁵



¹⁵ Incluido en Maccoby, E.E.; Martin, J.A.: *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. Stanford Univ. Press, 1974.

III.4.4. Factores externos.

A) Características preexistentes en los padres.

Algunos investigadores se han planteado hasta qué punto las actitudes de los padres, existentes ya desde antes del nacimiento del niño, pueden condicionar la naturaleza de la interacción entre padres e hijos, -que no comenzará, lógicamente, hasta el nacimiento del niño-, y hasta qué punto estas actitudes previas son capaces de ejercer una influencia en el ulterior desarrollo social y cognitivo del niño.

Becker y sus colaboradores¹⁶ observaron que en el caso de padres con problemas de relación entre ellos, en que las madres se mostraban tensas, los niños tenían tendencia a ser huraños, introvertidos e inseguros.

B) Tensiones externas.

¹⁶ Becker, W.S. y otros: *Relations of factors derived from parent interview ratings to behavior problems of five-years olds.* Child Dev., 1962, n°33, p. 509-535.

Hetherington, Cox y Cox⁴⁷ trabajaron con un grupo de familias durante varios años posteriores a sus respectivos divorcios, centrándose principalmente en las interacciones de cada padre con sus hijos.

El estudio comenzó en el momento en que tuvo lugar el divorcio. Los niños entonces tenían cuatro años y estaban bajo la custodia de la madre, si bien eran visitados con frecuencia por el padre. Después de los dos primeros años pudieron observar cómo se producía un deterioro en las relaciones padre-hijo. A lo largo del primer año, las madres se mostraban más autoritarias, incrementando sus órdenes y prohibiciones y manifestando un cierto descenso en su afecto y sensibilidad. A su vez, los niños se fueron volviendo paulatinamente menos obedientes y más agresivos. En contrapartida, los padres se mostraban menos disciplinarios en cuestiones rutinarias y más indulgentes en general.

Sin embargo, dos años después del divorcio se observó un cambio en las relaciones: los padres adoptaron una actitud más estricta, mientras que las madres comenzaban a comportarse de forma más paciente y comunicativa con sus hijos, que empezaron a mostrarse a su vez más cooperativos. No

⁴⁷ Hetherington E.M.; Cox, M.; Cox, R.: *Effects of divorce on parents and children*, en: Hillsdale, N.J.: *Nontraditional families*. Ed. M. LAMB. Erlbaum, 1982.

obstante, este proceso variaba en función de ciertos factores, tales como el establecimiento de nuevas relaciones por parte del padre o de la madre, el trabajo de las madres fuera del hogar o la estabilidad familiar en general.

En suma, Hetherington, Cox y Cox concluyeron que la repercusión de la conducta de los padres en el comportamiento del niño puede ser de muy diversa índole según se mire la cuestión a corto o a largo plazo. A largo plazo, el impacto de las interacciones está relacionado con el grado en que estas interacciones permiten o impiden el desarrollo de las destrezas, la interiorización de los valores morales y los procesos de autorregulación del niño. El modelo de padres que posee los requisitos necesarios para que el niño alcance una conducta madura, se asocia con un alto grado de autoestima y con una conducta cooperativa y pro-social por parte del niño; por otro lado, numerosos estudios demuestran que la utilización de técnicas de poder asertivo, así como el empleo de métodos imperativos, se asocian con la capacidad de obedecer por parte del niño solamente cuando los padres están presentes, mientras que el empleo de la inducción, como vimos en el apartado anterior, los lleva a obedecer aunque no estén vigilados, puesto que las técnicas inductivas potencian la interiorización de las normas y valores morales.

De acuerdo con Maccoby y Martin, se podría deducir, pues, que un modelo de padres razonables y democráticos sería aquel en el que los padres utilizaran la cantidad justa de poder asertivo, mientras que los padres autoritarios emplearían más de lo necesario. Ahora bien, ¿qué es lo que determina las reacciones emocionales del niño a las presiones de socialización por parte de los padres? Estos autores señalan que sabemos muy poco sobre la manera en que los padres fomentan en sus hijos actitudes positivas o negativas, y que este tema merecería un estudio detallado. Maccoby y Martin sugieren como hipótesis que *"deben ser las propias reacciones afectivas de los padres, antes que el contenido cognitivo en sus comunicaciones, las que ejercen un enorme impacto en las reacciones afectivas de sus hijos, particularmente durante la primera infancia"*.

Estos autores señalan la posibilidad de plantear dos alternativas desde un punto de vista psicoanalítico:

a) Que las reacciones afectivas son altamente resistentes al cambio.

b) Que una consecuencia de la aparición del afecto negativo es la represión, que parece contribuir a endurecer la calidad de ciertas reacciones emocionales.

dificultando la tendencia al cambio en el desarrollo de los procesos cognitivos.

Si tenemos en cuenta que afecto y cognición son sistemas hasta cierto punto independientes, existe la posibilidad de que estén sujetos a diferentes grados de cambio a lo largo del desarrollo. Parece que es mayor la estabilidad en el terreno de las emociones que en el terreno cognitivo, si bien es cierto que la adquisición de la habilidad para regular los estados emocionales está fuertemente vinculada al desarrollo cognitivo.

A la vista de todos estos resultados, se podrían establecer tres tipos de procesos de interiorización de los valores morales:

a) Existe un primer proceso de interiorización consistente en la aparición de un estado de ansiedad ante la posibilidad de violar una norma moral, ansiedad que tiene como consecuencia la inhibición de una conducta considerada por el niño como moralmente censurable. Esta ansiedad puede aparecer debido a la creencia irracional por parte del niño de que sus acciones van a estar continuamente sometidas a una cierta vigilancia. La acción moral basada en el temor a sanciones externas, sean o no realistas, no puede ser considerada como un

ejemplo de interiorización; sin embargo, cuando la ansiedad es consecuencia de una acción sin que esta acción se vea acompañada de un miedo consciente a que sea descubierta, entonces sí puede ser considerada como una forma primitiva de interiorización.

b) Un segundo proceso de interiorización moral tendría su origen en la empatía y se basaría en el interés demostrado a partir de cierto momento por el niño hacia los otros y al sentimiento de cómo los demás pueden verse afectados por su propia conducta. La capacidad para situarse en el lugar del otro es un factor crucial que ayuda a conocer cómo se siente el otro ante nuestra conducta.

c) Un tercer proceso de interiorización de los valores morales tendría lugar a través de la aceptación de concepciones morales previamente existentes. La fuerza de esta aceptación de valores morales es tal, que parece comprobado que las personas tienden a sentirse más comprometidas con aquellos conceptos morales que han sido elaborados por otras personas, o por la sociedad, que con aquellos en cuya elaboración se han visto implicadas.

El desarrollo moral del adolescente parece construirse sobre la base del sentimiento moral del niño. De acuerdo con los estudios de M. L. Hoffman¹¹ podemos señalar tres aspectos diferentes en la dimensión afectiva y conductual del adolescente:

a) Transición entre la moralidad infantil y la moralidad en el adolescente.- Todos los autores coinciden en que el adolescente tiende a rechazar sus normas morales interiorizadas; sin embargo, la violación de estas normas suele despertar a su vez sentimientos de culpabilidad. Parece que al adolescente le resulta más fácil mantenerse en los estadios infantiles de moralidad.

b) Implicaciones de la disparidad que puede existir entre la orientación moral de los adolescentes y la de sus padres.- Ante la cuestión de si los padres deben o no deben continuar ejerciendo su influencia sobre el desarrollo moral de los adolescentes, a pesar de la pérdida de credibilidad que experimentan a los ojos de sus hijos como fuente de valores morales, Haan¹² opina

¹¹ Hoffman, M.L.: *Conscience personality and socialization techniques*. *Human Dev.*, 1970, n°13, p.90-126.

¹² Haan, N.: *Processes of moral development: cognitive or social disequilibrium?*. *Dev. Psychol.*, 1985, Vol.21, n°6, p. 996-1006.

que, por varias razones, los adolescentes alcanzan con frecuencia niveles más altos de desarrollo moral que sus propios padres, si bien su moralidad tiende a ser formalista, preocupada por aspectos hipotéticos; sin embargo, el nivel de desarrollo moral de los padres, aunque en ocasiones menos avanzado, se encuentra más sólidamente establecido debido al factor "experiencia". El conflicto resultante provoca un desequilibrio en la estructura familiar y, en ese caso, el nivel moral de la familia debe ser reestablecido mediante procedimientos de equilibración basados en discusiones entre los adolescentes y sus padres. Si esto sucede, el punto de vista del adolescente se beneficia y, a su vez, eleva el nivel moral de los padres.

c) Conflicto potencial entre el pensamiento moral y el desarrollo de la socialización.- En determinadas circunstancias los padres pueden llegar a manifestar a sus hijos que, cuando el éxito y la honestidad entran en conflicto, es más importante triunfar que ser honesto. Desgraciadamente, esta idea apuntada por Maccoby y Martin se encuentra muy generalizada en nuestra sociedad, por lo que resulta muy difícil lograr una educación moral adecuada, dada la incongruencia situacional a la que se hallan sometidos los adolescentes.

III.5. PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA EDUCACION FAMILIAR EN EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL.

III.5.1. Percepción de la educación familiar.

Al abordar el estudio del influjo ejercido por el tipo de educación familiar en el desarrollo del razonamiento moral del niño y del adolescente, nos encontramos ante un problema de enfoque general de la cuestión que nos parece de importancia relevante: los estudios que han tratado este aspecto han atendido por regla general a la naturaleza objetiva de la educación familiar, contemplada desde el punto de vista del adulto, sin conceder importancia al aspecto que a nuestro juicio es prioritario y que no es otro que la percepción que los propios niños o adolescentes tengan de la educación que el medio familiar les ha transmitido. En nuestra opinión, siendo el adolescente -y su razonamiento moral- el sujeto de nuestro estudio, debemos conceder una importancia prioritaria a la percepción subjetiva que éste tiene de su entorno familiar, antes que a las características reales del mismo, características que por otra parte se resisten notablemente a un análisis objetivo. Por esta razón, y alejándonos en este aspecto de la mayor parte de las investigaciones precedentes, nuestro estudio empírico no ha pretendido determinar las caracte-

rísticas del entorno familiar de los adolescentes de nuestra muestra a través de la aplicación de entrevistas a los padres de los adolescentes encuestados, sino que, de forma a nuestro juicio más directa, eficaz y fiable, hemos optado por incluir en nuestro cuestionario preguntas a través de las cuales sean los propios adolescentes quienes nos aporten su visión personal de las características de sus familias en lo que se refiere al tipo de relación que mantienen con ellas y a los rasgos dominantes del estilo familiar en materia moral.

Este enfoque personal de la presente investigación, del que no conocemos precedentes significativos, hace que los estudios que han tratado las cuestiones de influencia familiar en el desarrollo moral nos resulten de muy relativa utilidad, pese a lo cual realizaremos a continuación un repaso de buena parte de aquellos que nos han parecido más significativos, aunque hayan abordado la cuestión desde una perspectiva distinta de la adoptada por nosotros. En cualquier caso, consideramos de particular interés el análisis de este aspecto, puesto que una de nuestras hipótesis es que la influencia del entorno familiar no sólo es un elemento del proceso de desarrollo moral, sino que además es un factor decisivo en el grado de compromiso y de fiabilidad moral desarrollado por el adolescente.

* * *

Döbert y Nunner-Winkler⁹⁰ estudiaron diferentes aspectos de la interacción familiar que consideraron factores de importancia en el desarrollo del razonamiento moral. Según estos autores el papel desempeñado por la familia es considerado como un factor decisivo del desarrollo por la mayoría de las teorías que se ocupan del aprendizaje social del niño. En el caso de las teorías cognitivas la situación es algo más compleja, ya que atribuyen al niño una estructuración activa de su medio y suponen un complejo de interacciones entre las estimulaciones ambientales y las estrategias por parte del niño. Estas secuencias de desarrollo de las estructuras cognitivas pueden ser precipitadas o retrasadas -aunque no transformadas esencialmente- a través de condiciones ambientales específicas. En esta interacción entre el organismo y su medio, puede observarse un proceso de equilibración a través del cual el organismo puede transformar sus operaciones cognitivas y adaptarlas a nuevas experiencias -acomodación- o bien incluir nuevas experiencias en categorías recientemente adquiridas -asimilación.

⁹⁰ Döbert, R.; Nunner-Winkler, G.: *Moral Development and Personal Reliability: the Impact of the family on two aspects of Moral Consciousness in Adolescence*, en *Moral Education: theory and application*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Londres, 1985.

La adopción de un rol y las experiencias interactivas juegan el mismo papel en el desarrollo socio-cognitivo que el planteamiento de hipótesis y la manipulación de objetos físicos en el desarrollo cognitivo. En este nivel de abstracción, las oportunidades para la adopción de roles parece constituir un requisito obvio para llevar a cabo el aprendizaje social⁹¹.

Muchos de los seguidores de la teoría de Piaget han apuntado la importancia capital de la interacción entre iguales. Desde el momento en que las relaciones entre el niño y sus padres son unilaterales, Piaget no cree que la familia constituya un factor decisivo en el desarrollo moral del niño. Las experiencias con sus iguales, a través de las cuales se desarrolla el sentido de la reciprocidad y de la cooperación, parecen actuar como causa primaria del desarrollo moral; sin embargo, Piaget no siempre subestima el papel de la familia en la constitución y el desarrollo de la conciencia moral:

"La relación entre padres e hijos no es exclusivamente coactiva. Hay un afecto mutuo espontáneo que lleva desde el primer momento al niño

⁹¹ Kohlberg, L.: *Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization*. Ed. D.Goslin, 1969.

a realizar actos de generosidad y, más aún, de autosacrificio, a través de múltiples manifestaciones. Este es el comienzo de la moralidad del bien, que se irá desarrollando a través de los conceptos del bien y del mal. El bien es producto de la cooperación [...].⁵¹

Así, según la idea de Piaget arriba recogida, la interacción padre-hijo se estructura no sólo a través del poder, sino también a través de la orientación paterna encaminada al establecimiento de normas, momento a partir del cual comienza un sentimiento de obligaciones recíprocas que conducirán a una autonomía moral. No obstante, hay que aceptar que la interacción padres-hijo cambia cualitativamente en función de la edad del niño y que el proceso de socialización sólo culmina cuando el niño se desvincula del núcleo familiar: la independencia es un estatus que debe ser adquirido por el adolescente. La idea esencial es, pues, que la socialización, orientada a través de reglas, dentro del marco de un trato igualitario en la relación padres-hijo, favorece el desarrollo de la autonomía moral. Los padres que pueden ser considerados dentro de esta tendencia ponen de manifiesto que también ellos, al igual que sus hijos, deben obedecer determinadas reglas morales

⁵¹ Piaget, J.: *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1974, p.188.

y que todo ello conduce a la resolución de los contenidos potenciales de los conflictos morales de una forma más clara, es decir, a través de estructuras postconvencionales de razonamiento moral: no se pueden imponer soluciones simples o unilaterales a los conflictos de índole moral: por el contrario, deben buscarse soluciones que coordinen los intereses de todos de manera que, aunque sean enfocadas con una orientación consensual, se produzca una fuerte presión favorecedora del aprendizaje moral.

R. Dóbert y G. Nunner-Winkler³³ llevaron a cabo un estudio con 112 adolescentes de ambos sexos encaminado a determinar el impacto de la familia en torno a dos aspectos del desarrollo moral: por un lado el nivel de razonamiento alcanzado y, por otro, el tipo de compromiso moral que mostraban dichos adolescentes. Estos autores realizaron una entrevista individual consistente en la resolución de conflictos previamente planteados, utilizando los niveles de razonamiento moral de Kohlberg para la evaluación de las respuestas. Los resultados confirman el postulado de la independencia analítica entre la fiabilidad o compromiso moral y el desarrollo moral propiamente dicho. Teóricamente, esto significa que uno de los determinantes de la

³³ Dóbert, R.; Nunner-Winkler, G.: *Moral Development and Personal Reliability: the Impact of the family on two aspects of Moral Consciousness in Adolescence*, en *Moral Education: theory and application*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates. Londres, 1985.

conciencia moral opera de manera diferente a como lo creía Piaget: las orientaciones de los padres hacia las normas no conducen a un mayor desarrollo moral, sino más bien a un mayor compromiso moral. A pesar de que las variables afectivas contribuyen a la explicación de la adquisición de este compromiso, lo que parece más importante es el clima moral, lo que pone de manifiesto la intervención de factores cognitivos.

La solución de conflictos con los padres ejerce gran influencia sobre el compromiso moral y sobre el desarrollo moral propiamente dicho. Döbert y Nunner-Winkler subrayan que la moralización explícita de conflictos educacionales, las fuertes orientaciones éticas interpersonales, el modo según el cual las parejas se tratan entre sí y el respeto mutuo componen un clima de aprendizaje moral que ejerce un impacto importante sobre el desarrollo moral y cognitivo.

Sin embargo, Döbert y Nunner-Winkler subrayan que un determinado clima moral es una condición necesaria, pero no la única para lograr un desarrollo moral adecuado. Para que aparezcan niveles más altos de razonamiento moral se requieren, además, determinadas condiciones específicas. Variables tales como las orientaciones de valor de los padres o las relaciones afectivas positivas entre padres e

hijos son de suma importancia para el desarrollo de estructuras postconvencionales.

Todos los investigadores coinciden en que la autoridad paterna va decayendo a medida que aumenta la influencia del grupo en la adolescencia. En muchas investigaciones la autoridad paterna ha sido considerada como un constructo global y muy pocos autores se han detenido a analizar cuáles son los aspectos en que dicha autoridad disminuye y cuáles aquellos en que dicha autoridad mantiene su vigencia.

R. L. Selman⁵⁴ hizo una observación que puso de manifiesto que el razonamiento del adolescente acerca de las relaciones padres-hijos implica el reconocimiento de ciertos conflictos entre los deseos de autoridad por parte de los padres y el deseo de independencia por parte de los hijos, si bien no especificó cuál es la razón por la cual ésto ocurre.

Otras investigaciones sugieren que la concepción de los niños acerca de la autoridad paterna es diferente según el tipo de situación en la que se ejerce. A pesar de que los

⁵⁴ Selman, R.L.: *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. Ed. Academic Press. New York, 1980.

niños aceptan la legitimidad de la autoridad de otros niños y la del adulto, dan prioridad a la del adulto sobre la de sus iguales.

J. Smetana⁹⁵ llevó a cabo un estudio con jóvenes pre-adolescentes y adolescentes tardíos en el que también participaron los padres. Este autor planteó la hipótesis de que, al aumentar la edad, tanto los adolescentes como los padres tendrían en cuenta cuestiones personales y que los padres podrían juzgar si mantenían más autoridad legítima de la deseada por los adolescentes -teniendo en cuenta cuestiones personales- y si las diferencias entre padres e hijos serían mayores en la adolescencia temprana que en la pre o post-adolescencia. No se esperaban discrepancias entre los niños y sus padres en cuanto a la legitimidad de la autoridad paterna.

El método consistió en la presentación de una serie de transgresiones familiares seguidas de una serie de ítems, cada uno de los cuales incluía un componente personal.

Los resultados mostraron que las concepciones de los hijos y de los padres acerca de la autoridad paterna se

⁹⁵ Smetana, J.: *Children's impressions of moral and conventional transgressors*. *Dev. Psychol.*, 1985, vol.21, n°4, p.715-724.

transforman en la transición hacia la adolescencia. Las familias con hijos pre-adolescentes estaban más inclinadas a juzgar todos los acontecimientos como susceptibles de someterse a la autoridad paterna que aquellas familias donde había adolescentes mayores. La evolución acaecida durante la transición hacia la adolescencia en materia de razonamientos y de capacidad de juicio, teniendo en cuenta la autoridad paterna, estaba relacionada con cuestiones personales; sin embargo, el juicio y el razonamiento relacionado con cuestiones morales o convencionales no experimentaba cambios.

Curiosamente, ni los pre-adolescentes ni los propios adolescentes eran conscientes de que la autoridad de los padres declinaba durante la adolescencia. Todos los miembros de la familia consideraban que los padres mantenían la autoridad sobre cuestiones morales y convencionales a lo largo de toda la adolescencia y la mayoría consideraba que los aspectos morales formaban parte de la jurisdicción paterna. Asimismo, todos los miembros de la familia juzgaron las cuestiones convencionales como legítimamente sujetas a la autoridad paterna. Estas consideraciones no variaron con la edad, ni hubo tampoco diferencias en cuanto al sexo; cuando se trataba de cuestiones morales, los padres se referían más bien a la obligación, mientras que los adolescentes se referían a la justicia.

Tanto los padres como los hijos se percibían como víctimas en los conflictos morales, aunque de diferente manera: los padres consideraban insatisfechas las obligaciones morales de los adolescentes para con ellos, mientras que los adolescentes consideraban que sus derechos eran interferidos por sus padres.

P. Noller y V. J. Callan⁹⁶ observaron que los adolescentes tienden a ver la interacción con los miembros de la familia de forma más negativa de lo que los padres creen. Mientras que los padres tienden a recalcar las similitudes que existen entre ellos y sus hijos, los jóvenes tienden a minimizar esas similitudes para reforzar su sentido de autonomía e independencia.

Un aspecto poco estudiado es cómo las evaluaciones de la familia hechas por sus propios miembros podrían compararse con las evaluaciones de esa misma familia hechas por extraños. Una de las pretensiones del estudio llevado a cabo por dichos autores era comparar las percepciones de los miembros de una familia determinada con las de personas extrañas, con el fin de averiguar cuál de esas percepciones resultaba más objetiva. Un segundo objetivo consistía en

⁹⁶ Noller, P.; Callan, V.J.: *Understanding parent-adolescents interactions: perceptions of family members and outsiders*. Dev. Psychol., 1988, vol.24, nº5, p.707-714.

correlacionar esas evaluaciones realizadas por los miembros de la familia con las que hacían los extraños y con aquellas observaciones llevadas a cabo por un observador previamente entrenado. Los padres, más que los adolescentes, parecen sobreestimar las características socialmente deseables de sí mismos y de sus familias, posiblemente, a causa de su mayor implicación en la calidad de vida de sus familias; perciben a sus propias familias como más afectuosas, cercanas, con un mayor nivel de comprensión y mayor capacidad de adaptación, menos problemáticas de lo que los adolescentes las perciben.

Hay que señalar, no obstante, que en estos estudios tanto los padres como los adolescentes tienden a evaluar positivamente la comunicación familiar. a pesar de que las diferencias entre los dos grupos resulten significativas. Los padres tienden a sobrestimar las interacciones positivas y las relaciones con sus familias, mientras que los adolescentes tienden a sobreestimar las características negativas. En suma, padres y adolescentes parecen estar motivados de manera diferente a juzgar por las conclusiones que establecen a propósito de la naturaleza de las relaciones padres-hijos.

Otro factor que parece afectar la percepción del ambiente familiar es el sexo del padre y del hijo. Ambos son

conscientes de los roles relacionados con el sexo, en los cuales los padres son percibidos como más poderosos y prácticos y las madres como más expresivas y entregadas, más cercanas y partidarias de sus hijos, mientras que los padres se perciben como más "controladores".⁹⁷

Los análisis revelan que los miembros extraños a la familia tienden a resaltar aspectos más negativos en sus percepciones que los propios miembros de la familia. Debido al aspecto emocional o al prejuicio generacional, los padres pueden encontrar dificultades para realizar juicios objetivos acerca de los miembros de su propia familia, sin olvidar que, a causa del deseo de independencia que caracteriza al adolescente, éste adopta un punto de vista aún más negativo que el que manifiestan las personas ajenas a la familia. Por otro lado, en defensa de la calidad de sus propias relaciones, los miembros ajenos a la familia pueden percibir a otra familia representando exactamente los mismos esquemas de discusión de forma más crítica que cuando juzgan la suya propia.

⁹⁷ A lo largo de nuestra investigación pudimos constatar este dato: la mayor parte de los adolescentes entrevistados manifestaba sentirse más cerca de su madre, puesto que consideraban que mantenía una actitud más abierta y cercana. Los padres fueron descritos por la mayoría como más autoritarios y distantes. Los resultados se exponen en el Capítulo IV.



Por último, los resultados muestran que los miembros de una familia, particularmente los padres, son más objetivos al evaluarse a sí mismos que al evaluar a los otros miembros. El estudio de Noller y Callan pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las diferentes perspectivas de los miembros de la familia y de personas ajenas a ella a la hora de estudiar las relaciones familiares.

Continuando con la presuposición de conflicto en esta etapa de la adolescencia, L. Steinberg⁹¹ señala, sin embargo, que el conflicto parece más evidente en la relación entre los adolescentes y sus madres, fundamentalmente en el periodo puberal, aunque tanto el conflicto como la insatisfacción pueden prolongarse hasta el final de la pubertad, especialmente en familias integradas por chicas.

Muchos investigadores sostienen que es la propia pubertad la que produce la distancia entre el adolescente y sus padres, pero no profundizan demasiado en los efectos de este distanciamiento. El hecho de aumentar el distanciamiento puede acelerar la maduración durante la pubertad, mientras que, si se incrementa el acercamiento entre padres

⁹¹ Steinberg, L.: *Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation*. Dev. Psychol., 1988, Vol.24, nº1, p.122-128.

e hijos, el proceso de maduración puede quedar paralizado o, en todo caso, lentificado.

Recientes investigaciones sugieren que el momento en que se produce la maduración en las chicas es variable, puesto que esta maduración está condicionada por la estructura familiar; la maduración es más temprana en aquellas niñas que se desarrollan con uno solo de sus progenitores o con una familia adoptiva, que en familias de estructura convencional.

Los resultados indican que la relación entre desarrollo físico y relaciones sociales durante la adolescencia es, al parecer, recíproca y bidireccional. En las chicas, la maduración incrementa los conflictos; en los chicos, la pubertad conduce a incrementar una autonomía emocional y comportamental. La idea de que la pubertad tiende a incrementar el distanciamiento entre padres e hijos es coherente con la perspectiva psicoanalítica y con las teorías del aprendizaje social, ya que, desde ambos puntos de vista, la pubertad transforma la naturaleza de las relaciones sociales del adolescente, que se orienta hacia compañeros de su misma edad, alejándose de sus padres como fuente de gratificación social.

* * *

No podemos ignorar en esta revisión de la influencia familiar en el desarrollo moral el análisis de un tipo de educación socio-familiar tan peculiar como es el *kibbutz*, que nos aporta datos importantísimos a la hora de plantearse qué es lo que sucede cuando la "unidad familiar" es diferente a la concepción occidental a la que estamos acostumbrados.

Ziv, Shulman y Schleifer⁹⁹ llevaron a cabo una investigación con jóvenes pertenecientes a un *kibbutz* y a una ciudad, comparando las siguientes variables: estadios de razonamiento moral, reacciones externas ante la transgresión (temor y castigo) y reacciones internas (culpa y confesión).

Como ya se ha visto, el enfoque cognitivo-evolutivo hace énfasis en los estadios de razonamiento moral y en los factores que promueven la transición de un estadio a otro. A su vez, la teoría del aprendizaje social, influenciada por el pensamiento psicoanalítico, tiende a acentuar el influjo de los padres sobre algunos de los aspectos emocio-

⁹⁹ Ziv, A.; Shulman, SH.; Schleifer, H.: *Moral development: parental and peer group influence on kibbutz and city children.* Jour. of Gen. Psychol., 1979, nº134, p.233-240.

nales de la moralidad: sentimiento de culpa, confesión, temor y presunción de castigo frente a una transgresión. El desarrollo del niño comienza por una relación unilateral, autoritaria por parte de los padres, que caracteriza el estadio de heteronomía (Piaget) y se orienta hacia una relación social cooperativa entre iguales, que facilita la transición hacia la autonomía del razonamiento moral. Ziv, Shulman y Schleifer parten de la idea de que la sociedad israelí ofrece una situación ideal para llevar a cabo esta investigación, ya que coexisten en ella dos culturas, cada una de las cuales utiliza procesos de socialización significativamente diferentes: por un lado está la vida en la ciudad, centrada en la familia como núcleo de socialización; por otro, en fuerte contraste con la anterior, se encuentra la vida en el *kibbutz* israelí.

En principio, hay dos factores principales que condicionan de modo diferente el desarrollo moral a través de procesos de socialización tan contrapuestos como los que se dan en la ciudad y en el *kibbutz*: de un lado, la influencia ejercida por los padres sobre los hijos en la ciudad y, de otro, la influencia del grupo de iguales en el *kibbutz*. Las pautas de socialización existentes en el *kibbutz* parecen centrarse en el papel desempeñado por el grupo como elemento relevante para el desarrollo de la moralidad. Desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia los niños del

kibbutz no viven con sus padres biológicos, sino que crecen en comunidad con otros niños de la misma edad, en "casas especiales para niños". Estas condiciones de vida fomentan -o más bien provocan- un extraordinario cariño hacia su grupo de iguales. En contraposición a la ciudad, donde la influencia paterna es el aspecto dominante, su propio grupo es lo más importante para el niño. La característica más sobresaliente de estos niños es su buena disposición para adaptar su vida a la del grupo de iguales con los que ha ido creciendo. Los padres no mantienen la responsabilidad de facilitar la socialización del niño ya que el cuidado de su hijo ha sido encomendado a unos educadores específicamente entrenados. Sin embargo, no dejan de existir por ello unas fuertes relaciones afectivas con los padres biológicos; aunque el niño pasa la mayor parte del tiempo en las casas especiales donde comen y duermen, diariamente ven a sus padres por la tarde durante algunas -pocas- horas. Esta visita diaria de los padres se caracteriza por una atmósfera de cariño y afecto; ello es posible porque la persona que se ocupa de sus hijos tiene como misión el inculcarle tareas disciplinarias, mientras que los padres se limitan a "amar" a sus hijos. Parece asimismo que los padres de los niños del *kibbutz* utilizan de forma casi generalizada técnicas de educación inductivas.

Puesto que en el *kibbutz* se utilizan casi exclusivamente técnicas inductivas, parecía lógico suponer que los niños desarrollarían una moralidad más interiorizada, que se vería reflejada en un mayor sentimiento de culpa que en el temor a confesar después de una transgresión.

Considerando este aspecto, Ziv, Shulman y Schleifer propusieron tres hipótesis:

a) Los niños del *kibbutz*, comparados con niños de la misma edad, manifestarán un nivel más elevado de razonamiento moral.

b) Los niños de la ciudad tendrán reacciones externas más intensas que los de *kibbutz* ante una transgresión.

c) Los niños del *kibbutz* tendrán un mayor número de reacciones internas frente a la transgresión (sentimiento de culpa y necesidad de confesión).

El instrumento utilizado por los investigadores fue el "Test de moralidad para niños (MOTEC)", de Ziv y Shulman. Además de medir el razonamiento moral, este test mide las siguientes reacciones ante la transgresión de una norma moral: culpa y confesión (reacciones internas), temor y expectativa de castigo (reacciones internas).

Los resultados fueron los siguientes:

a) La predicción de un desarrollo moral más rápido en los niños del *kibbutz* resultó errónea: no existían diferencias significativas ya que, en ambos grupos, las puntuaciones aumentaban con la edad.

De acuerdo con Kohlberg, que defiende la idea de que los cambios evolutivos en el razonamiento moral se producen como resultado de transformaciones internas en la estructura cognitiva del niño, Ziv, Shulman y Schleifer concluyen que la intencionalidad moral es antes una función del desarrollo cognitivo que una consecuencia de influencias culturales.

b) La investigación de Ziv, Shulman y Schleifer mostró que los niños de la ciudad expresan un mayor temor frente a la transgresión y se muestran más punitivos frente al transgresor que los del *kibbutz*. Este hecho puede ser explicado por la mayor utilización de técnicas asertivas por parte de los padres de la ciudad. El que el castigo físico en el *kibbutz* sea prácticamente inexistente y el que durante los primeros años de escolaridad no existan grados, reduce notablemente las posibles fuentes de conflicto entre adultos y niños, lo que puede explicar el nivel más bajo de temor tras una transgresión.

c) La tercera hipótesis, referente al sentimiento de culpa y confesión en los niños del *kibbutz* no fue suficientemente comprobada. Según los autores, si desde el punto de vista psicoanalítico el sentimiento de culpa es consecuencia de las demandas del Super-Yo, los niños del *kibbutz* parecen desarrollar un Super-Yo colectivo. Parece posible que incorporen por partida doble las prohibiciones de padres y cuidadores y también parece probable que exista un equilibrio entre las técnicas disciplinarias utilizadas por los cuidadores y las actitudes afectivas utilizadas por los padres.

Una vez más la investigación de Ziv, Shulman y Schleifer constata el hecho, al parecer incuestionable, de que la utilización de técnicas inductivas favorece en mayor medida que las asertivas el desarrollo del razonamiento moral de los niños. Por el contrario, R. Hogan ¹⁰⁰ considera la socialización como uno de los cinco conceptos o dimensiones que explican la conducta moral; de acuerdo con esta idea, para este estudioso, la mayoría de las sociedades difieren en lo que concierne al comportamiento moral de sus miembros, por lo que tanto los procesos de socialización como los resultados de los mismos pueden variar considerablemente.

¹⁰⁰ Hogan, R.: *Moral conduct and moral character: a psychological perspective*. *Psychol. Bull.*, 1973, n°79, p.p.217-232.

* * *

Ziv, Shani y Nebenhaus¹⁰¹ llevaron a cabo un estudio encaminado a comparar el impacto que diferentes medios culturales pueden tener sobre los procesos de socialización en general y sobre el razonamiento moral en particular. Para ello, se analizaron modelos sociales opuestos, tales como los representados por la Unión Soviética y los Estados Unidos o Israel. Los autores ponen, como ejemplo prototípico del enorme influjo que un modelo de socialización como el soviético puede llegar a tener sobre el razonamiento moral, el caso histórico de Pavlik Morozov, un joven que se vió obligado a denunciar a su propio padre como colaborador con los *kulaks* y testificó contra él ante los tribunales. Pavlik fue linchado en represalia por las masas populares, a pesar de lo cual ha pasado a ser considerado un mártir del comunismo. Se trata de un caso extremo en el que la moral individual, manipulada por la presión de una sociedad moralmente directiva, puede llegar a estar en perfecta discordancia con la moral general de esa misma sociedad.

Por el contrario, según los autores de este trabajo, en Israel, al igual que en los Estados Unidos, los niños se

¹⁰¹ Ziv, A.; Shani, A.; Nebenhaus, Sh.: *Adolescents educated in Israel and in the Soviet Union: differences in moral judgment*. Jour. Cross-cult. Psychol., 1975, Vol.6, nº1.

desarrollan moralmente en condiciones de relativa libertad con respecto a cualquier tipo de doctrina social específica: las ideologías y los valores sostenidos por los adultos en este tipo de sociedad son complejos y a menudo contradictorios, de manera que los niños encuentran numerosas oportunidades de interacción, a través de las cuales irán descubriendo valores y actitudes que los ayudarán a definir su propio pensamiento moral.

Mientras que en la Unión Soviética la adolescencia es concebida como un periodo durante el cual los valores de la sociedad están más integrados que en la infancia, en los Estados Unidos la adolescencia es vista más bien como una etapa en la que la dependencia de los padres es reemplazada por la dependencia con respecto a los iguales, pero en la que la persona se va volviendo progresivamente independiente, incluso a pesar de la dependencia del grupo.

* * *

Por su parte, U. Bronfenbrenner¹⁰² llevó a cabo un estudio en el que analizaba las diferencias en la orientación de los jóvenes hacia el comportamiento moral, explicándolas

¹⁰² Bronfenbrenner, U.: *The role of age, sex, class and culture in studies of moral development*. Rel. Educ. 1962, n°57, p.3-17.

como una consecuencia de los diferentes procesos de socialización vigentes en los Estados Unidos y en la Unión Soviética: mientras en la Unión Soviética determinados valores relacionados con la moralidad comunista y la fidelidad a esos valores están fuertemente subrayados, mostrando una orientación muy realista, en otras sociedades los jóvenes se muestran en general más relativistas, entendiéndose por "razonamiento realista" aquél que persigue las convenciones morales y la autoridad moral, y por "razonamiento relativista" aquél que hace énfasis en los valores interpersonales. Parece ser que un modelo social como el soviético refuerza sentimientos éticos de responsabilidad en mayor medida que las sociedades occidentales. Tanto la sociedad israelí como las occidentales son ideológicamente "no directivas" en materia de razonamiento moral. En estas sociedades liberales, a pesar de que la ideología moral está claramente definida en la mente del adulto, esta ideología moral no es impuesta ni por la escuela ni por los padres. En la sociedad soviética, la situación es muy diferente y existe una orientación clara hacia metas concretas.

Tanto los resultados del estudio de Brofenbrenner como los del de Ziv, Shani y Nebenhaus, demuestran que los procesos culturales de socialización ejercen una poderosa influencia sobre el desarrollo moral. Parece deducirse de los resultados de dichos estudios la posibilidad -apuntada

previamente por Kohlberg-, de que las estructuras sociales sean capaces de acelerar o retrasar la secuencia de estadios de razonamiento moral.

* * *

Por último, dentro de este apartado dedicado al influjo de las variables familiares en el desarrollo del razonamiento moral, resulta de gran interés el estudio dedicado por Smetana, Kelly y Twentyman¹⁰³ a los niños que sufren malos tratos, en el que se analizan las consecuencias que esta situación produce en su desarrollo socio-cognitivo. El efecto de los malos tratos sobre el desarrollo socio-cognitivo del niño fue estudiado mediante el análisis de los razonamientos manifestados por un grupo de niños que habían sufrido abusos, malos tratos y abandono.

Uno de los aspectos más reveladores de este trabajo consistió en la investigación, desde una perspectiva psicopatológica-evolutiva, de si los niños que habían sufrido malos tratos mostraban o no pautas de conducta diferentes de las de los niños que habían recibido un trato normal. Los niños con experiencias negativas parecían más

¹⁰³ Smetana, J.; Kelly, M.; Twentyman, C.T.: *Abused, neglected and non-maltreated children*. Child Dev., 1984, nº55, p.277-287.

sensibles ante cuestiones relacionadas con la justicia o con el bienestar. De acuerdo con las hipótesis que se habían planteado inicialmente, los niños que habían sufrido abusos consideraban que las transgresiones que acarrearaban daño psicológico resultaban mucho más nocivas de lo que creían al respecto aquellos niños que habían sufrido abandono. A su vez, los niños en situación de abandono parecían menos egocéntricos que los otros y no consideraban a los demás más merecedores de castigo que a ellos mismos.

Los resultados de esta investigación sugieren, además, que las consecuencias psicológicas que los malos tratos producen en niños que han sufrido abusos y en niños que han sido abandonados, no son iguales. Desde el punto de vista del razonamiento moral, se observó que los niños maltratados no interiorizaban pautas diferentes de conducta, lo que pone de manifiesto que los juicios morales y sociales se construyen a partir de la experiencia de interacción social. Asimismo, se comprobó que el impacto psicológico que los malos tratos producen sobre las evaluaciones morales de los niños puede ser remediado cuando, mediante la inserción en medios sociales más positivos, se logra establecer un ambiente en el que entran en juego una diversidad de interacciones sociales.

III.5.2. Juicio moral.

Dentro de la revisión que venimos realizando de los principales estudios de que ha sido objeto el tema que nos ocupa, hemos creído necesario subrayar la posible relación existente entre el entorno familiar y el juicio moral, que -como generalmente es reconocido-, condiciona la acción moral del individuo. La importancia que se ha concedido al juicio moral es tal que, para Kohlberg, el juicio de cada sujeto constituye la variable más importante de la conducta moral y es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se alcance la conducta moralmente madura, ya que, según este autor, nadie puede comportarse de manera consistente si se rige por principios que no comprende o en los que no cree.

* * *

En un reciente artículo, la psicóloga inglesa A. Skrimshire¹⁰⁴ ha abordado el estudio del razonamiento moral infantil dentro del contexto de las relaciones personales. Se trata, como la propia autora reconoce, de un estudio muy superficial sin valor estadístico alguno, puesto que las

¹⁰⁴ Skrimshire, A.: *Children's moral reasoning in the context of personal relationships*. *Human Dev.*, 1987, n°30, p. 99-104.

entrevistas fueron realizadas con sólo tres niños. Esta autora pretende dilucidar hasta qué punto la madurez del razonamiento moral puede variar en función del ambiente en el cual se mueve el niño. Skrimshire sostiene la idea de que tanto el grado de implicación como la sensibilidad hacia experiencias morales particulares pueden ir evolucionando hasta llegar al estadio propio de un adulto. La autora parte de la teoría de Piaget, haciendo un particular énfasis en lo referente al sentido de cooperación y reciprocidad. La importancia de estos aspectos -según Skrimshire-, fueron subestimados por el propio Piaget, ya que el reconocimiento de una influencia significativa por parte del grupo de iguales en el desarrollo del razonamiento moral podía diferir en algunos aspectos de la concepción generalmente aceptada de la construcción social de un razonamiento sobre la justicia.

Con el fin de analizar las variaciones del razonamiento moral del niño en función de los diferentes tipos de relaciones personales que lo condicionen, la autora recogió y analizó los comentarios de tres únicos niños ante una serie de situaciones que planteaban conflictos morales que incluían argumentos, reproches y confrontaciones personales y que los niños debían presenciar como testigos.

Coincidiendo con Piaget, Skrimshire llega a la conclusión de que los niños, entre los 9 y los 10 años, están muy comprometidos en el proceso de interacción social con el grupo, de manera que la concepción de la justicia surge como una consecuencia natural de dicha interacción. Los niños, ante determinadas situaciones, emiten juicios o comentarios que implican un tipo de razonamiento moral que trata de forma diferente la relación con el adulto y la relación con los otros niños. Ante los padres, por ejemplo, los niños parecen dar respuestas mucho más egocéntricas y heterónomas.

Los resultados ponen de manifiesto, una vez más, la importancia señalada por Piaget del grupo de iguales en el desarrollo del respeto mutuo y en el establecimiento de fronteras entre el yo y los otros. Asimismo confirma la idea de que el concepto de justicia es independiente de otros aspectos del razonamiento moral y la de que se basa en el respeto mutuo y en la solidaridad que mantienen los niños entre sí.

* * *

Por su parte, Villenave-Cremer y Eckensberger¹⁰⁵, estu-

¹⁰⁵ Villenave-Cremer, S.; Eckensberger, L.H.: *The role of affective processes in moral judgment performance*. Ed. Berkowicz & Oser. Londres, 1985.

diaron la interrelación existente en situaciones conflictivas entre la estructura cognitiva y la relación afectiva, así como la influencia que la afectividad ejerce en la elaboración de los juicios morales.

Es un hecho comprobado que las discusiones morales acerca de situaciones conflictivas que promueven un alto grado de implicación son más efectivas, a la hora de poner en juego mecanismos de defensa, que aquellas situaciones en las que existe menor implicación o compromiso moral y en las que, por consiguiente, los mecanismos de defensa inhiben el desarrollo de la competencia moral.

Las autoras parten del supuesto de que los conflictos morales que se producen en la vida real afectan en mucha mayor medida al sujeto que los dilemas morales hipotéticos que aplica la psicología con el fin de efectuar sus mediciones y que, en consecuencia, muchas de las limitaciones que se detectan en los resultados de los dilemas morales de la vida real podrían ser debidos a la intervención de mecanismos de defensa que entran en juego en menor medida en las situaciones hipotéticas en las que el sujeto se mantiene distante y se involucra en mucha menor medida.

La investigación de Villenave-Cremer y Eckensberger compara los razonamientos elaborados ante los conflictos morales de la vida diaria y aquellos razonamientos morales que se dan ante dilemas hipotéticos. Aunque este estudio se basa en los fundamentos empíricos de la teoría de Kohlberg, difiere de este autor en aspectos importantes, tales como la interpretación de los estadios morales y, sobre todo, en la importancia concedida a la intervención de factores afectivos dentro del proceso de razonamiento moral. Mientras que la intervención de la afectividad es minimizada por la teoría de Kohlberg, estas autoras le conceden tal importancia que defienden la existencia de un proceso de maduración moral a nivel afectivo paralelo al que, según Kohlberg, se produce en el de las estructuras cognitivas. Al basar su método en dilemas hipotéticos en los que el sujeto se implica menos que ante hechos reales, Kohlberg reduce considerablemente la probabilidad de que interfieran factores afectivos.

Hemos tenido ocasión de constatar esta idea apuntada por Villenave-Cremer y Eckensberger -según la cual los factores afectivos ejercen una gran influencia en el desarrollo del razonamiento moral- a través de un estudio llevado a cabo en un colegio de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los sujetos de este estudio, niñas de edad comprendida entre los doce y los catorce años que vivían en régimen de

internado y que sufrían una situación de abandono o semi-abandono por parte de sus familias, mostraban en sus respuestas al *Cuestionario de Razonamiento Moral* de Kohlberg un bajo nivel de razonamiento moral, al tiempo que se mostraban extraordinariamente afectadas (con un alto grado de implicación) ante el Dilema III, que cuestiona la necesidad de robar o no una medicina para salvar una vida.

* * *

Tanto N. Haan¹⁰⁶ como Döbert y Nunner-Winkler¹⁰⁷ analizaron las divergencias existentes entre la conciencia moral -lo que una persona piensa que debe hacer- y el impulso que conduce a la actuación -cómo actúa realmente una persona. Döbert y Nunner-Winkler llevaron a cabo un estudio experimental en el que realizaron una serie de entrevistas a dieciséis madres y a sus hijas respectivas, de edades comprendidas entre los doce y los catorce años. A lo largo

¹⁰⁶ Haan, N.: *Coping and defending: processes of self-environment organization*. Ed. Academic. New York, 1977.

¹⁰⁷ Döbert, R.; Nunner-Winkler, G.: *Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewusstseins*. Ed. G. Portele, Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, 1978. p.101-121.

Döbert, R.; Nunner-Winkler, G.: *Jugendliche «schlagen über die stränge». Abwehr und Bewältigungsstrategien in moralisierbaren Handlungssituationen*. Ed. L.H.Eckensberger & R.K.Silbereisen. Entwicklung Sozialer Kognitionen. Klett-Cotta. Stuttgart, 1980. p.267-298.

de la entrevista -llevada a cabo simultáneamente pero en habitaciones separadas con el fin de poder observar las estrategias que madres e hijas utilizaban en la resolución de conflictos dentro de la familia-, fue planteado, junto a conflictos reales, el Dilema I de Kohlberg. Al resultar verificadas las hipótesis propuestas inicialmente, las autoras llegaron a la conclusión de que la actuación moral puede ser considerada como un indicio de la competencia cognitiva ya que, cuando el sujeto se enfrenta a un conflicto moral, está fuera de duda la intervención de procesos afectivos. Ambos aspectos, el cognitivo y el afectivo, son pues estrategias de intervención que no pueden ser disociadas.

* * *

Por su parte un estudio llevado a cabo por Haan, Weiss y Johnson¹⁰⁸ analiza una vez más la hipótesis propuesta por Kohlberg según la cual el desarrollo lógico es una condición necesaria, aunque insuficiente, del desarrollo moral. Estos autores realizaron su estudio con una muestra de 225 adolescentes y adultos de edades comprendidas entre los dieciséis y los cincuenta años. Para ello utilizaron dos

¹⁰⁸ Haan, N.; Weiss, R.; Johnson, V.: *The role of logic in moral reasoning and development*. Dev. Psychol., 1982, Vol.18, nº2, p.245-256.

puntuaciones encaminadas a medir el grado de desarrollo moral -una correspondiente al sistema de Kohlberg y otra consistente en una fórmula de interacción- y tres destinadas a evaluar el grado de desarrollo cognitivo -correspondientes a la etapa de las operaciones formales defendida por Piaget. Con el fin de analizar las relaciones existentes entre lógica y moral -teniéndose en cuenta las variables edad, estatus socioeconómico y CI o nivel educativo, los autores de esta investigación aplicaron una serie de análisis correlacionales entre los grupos, clasificados por sexos. Ninguno de los resultados obtenidos por este estudio están de acuerdo con las hipótesis de Kohlberg.

* * *

Krebs y Kohlberg¹⁰⁹ llevaron a cabo una investigación cuya finalidad era el análisis de la relación existente entre juicio moral y conducta. Estos autores llegaron a la conclusión de que la capacidad para mantener la atención y, por consiguiente, el factor denominado "fuerza del yo", puede explicar la relación existente entre la conducta de un sujeto y su juicio moral. Esta relación depende, en parte, de diversas presiones exteriores, así como del

¹⁰⁹ Krebs, R.; Kohlberg, L.: *Moral judgment and ego control as determinants of resistance to cheating*. Center of Moral Education, Harvard Univ., 1973.

autocontrol adquirido por el propio sujeto. Kohlberg aporta en este estudio una idea importante, según la cual la construcción de principios autónomos es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se pueda acceder a una conducta moralmente madura.

* * *

En otro estudio, Krebs y Gillmore¹¹⁰ ponen en relación dos aspectos implicados en el desarrollo moral: la consideración de los primeros estadios del desarrollo cognitivo y la habilidad para la adopción de roles. Los resultados confirman la idea de Kohlberg con respecto a la importancia del desarrollo cognitivo como condición necesaria, pero no suficiente, para la capacidad de adopción de roles; sin embargo, Krebs y Gillmore no coinciden en la suposición de Kohlberg de que son necesarios un cierto nivel de desarrollo cognitivo y de adopción de roles para acceder a estadios similares del desarrollo moral; dicho de otro modo, los autores subrayan la existencia de circunstancias en las que el niño puede adquirir la habilidad para aplicar principios psicológicos a cuestiones sociales y morales.

¹¹⁰ Krebs, R.L.; Gillmore, J.: *The relationship among the first stages of cognitive development, role taking abilities and moral development*. Child Dev., 1982, n°53, p.877-886.

antes de que adquiriera la habilidad para aplicar estos principios a otras cuestiones en el terreno de lo físico.

* * *

Un estudio realizado por L. J. Walker¹¹¹ somete a revisión el supuesto según el cual el desarrollo moral procede a través de una secuencia invariante de estadios. Este autor indica que existen ciertos pre-requisitos para el desarrollo del razonamiento moral, concretamente en lo que se refiere a estadios cognitivos y de perspectiva social y que la transición hacia el desarrollo moral sólo puede lograrse una vez alcanzados estos pre-requisitos. Los resultados de este estudio confirman la exactitud de la idea de secuencia invariante propuesta por Kohlberg.

III.5.3. Conducta.

Un aspecto que ha preocupado a muchos investigadores es el de la relación existente entre razonamiento moral y conducta es; sin embargo, la existencia de esta relación no parece estar suficientemente demostrada.

¹¹¹ Walker, L.J.: *The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development*. Child Dev., 1982, n°53, p.1330-1336.

Es obvio que para que exista razonamiento moral el sujeto debe haber alcanzado un cierto nivel en su desarrollo cognitivo; ahora bien, el hecho de haber alcanzado un determinado estadio de desarrollo moral no implica que el sujeto proceda según las expectativas que se derivan de ese estadio.

En un estudio realizado en 1980 J. Rest¹¹² señala que el razonamiento moral forma parte de una cadena de procesos que implican aspectos muy complejos: según este autor, cuando una persona se enfrenta a un conflicto moral invoca unos esquemas básicos como modelo para organizar su pensamiento con respecto a esa situación. Las personas diferirán, por un lado, en cuanto a la complejidad de los esquemas que utilizan; por otro, en la manera en que aplican esos esquemas a una situación determinada. A la hora de afrontar esa situación se verán influenciados, en mayor o menor grado, por doctrinas religiosas o por algún tipo de ideología.

Una de las críticas formuladas contra Kohlberg¹¹³ es el hecho de que, según el método por él creado, la información necesaria para evaluar moralmente a un sujeto es obtenida

¹¹² Rest, J.: *Development in moral judgment research*. Dev. Psychol., 1980, nº16, p.251-256.

¹¹³ Véase apartado II.3.10.

a través de las respuestas verbales provocadas por una serie de dilemas hipotéticos. Sin embargo, este método desconoce hasta qué punto esa misma persona utilizará esos mismos esquemas cuando se enfrente a una situación real.

A. Blasi,¹¹⁴ por su parte, ha revisado una serie de estudios que relacionan juicio moral y conducta en sentido general, concluyendo que el 76% de esos estudios llegan a la conclusión de que existe una relación significativa entre conducta y juicio moral.

Otro aspecto de sumo interés es el de la responsabilidad moral, -es decir, la capacidad de previsión de los posibles perjuicios que la acción de una persona puede producir sobre otros individuos- estudiado por Shultz, Schleifer y Altman¹¹⁵. Estos autores establecieron una teoría según la cual una percepción inicial de perjuicio viene seguida por la preocupación por la forma en que podría ser causado dicho perjuicio. Si las acciones de una persona concreta no constituyen una condición necesaria

¹¹⁴ Blasi, A.: *Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature*. Psychol. Bull. 1980, n°88, p.593-637.

¹¹⁵ Shultz, Y.H.R.; Schleifer, M.; Altman, I.: *Judgments of causation responsibility and punishment cases of harm-doing*. Canadian Journal of Behavioural Science, 1981, n°13, p.238-253.

para que se produzca el perjuicio, el agente de la acción no será juzgado como causante del daño y no tendrá en consecuencia responsabilidad moral susceptible de castigo. Por el contrario, si la acción de una persona concreta es considerada como condición necesaria para que se produzca el perjuicio, entonces el agente de la acción será juzgado causante del daño y comenzará el proceso de determinación de su responsabilidad moral. Por último, si la acción en cuestión es considerada como no intencional ni negligente, entonces el agente de la acción no será considerado moralmente responsable del daño causado y el proceso de decisión concluirá que no debe ser objeto de castigo.

Los factores manejados por estos autores constituyen las bases de la causalidad, la responsabilidad y el castigo. Su teoría establece distinciones entre los conceptos de negligencia y previsibilidad y entre los de responsabilidad y necesidad de castigo. El propósito central de su estudio es determinar si el razonamiento moral y causal del niño difiere sustancialmente del del adulto, o si ambos, por el contrario, parten de los mismos supuestos teóricos.

El método de la investigación de Shultz, Schleifer y Altman consistió en contar unas historias a chicos y chicas de edades comprendidas entre los cinco y los once años, de manera que debían juzgar hasta qué punto actuó bien o mal

el causante de una acción determinada y qué se debería hacer a continuación con él. Los resultados demostraron que los niños, a partir de los siete años, proceden según principios similares a los que aplican los adultos a la hora de determinar la responsabilidad moral de una acción. Tanto unos como otros tienen en cuenta el castigo cuando se produce un daño intencionadamente, pero no cuando se actúa por negligencia y mucho menos cuando la acción desencadenante del perjuicio se ha producido de una manera puramente accidental.

La orientación evolutiva del trabajo de Shultz, Schleifer y Altman sugiere que, a medida que el niño se desarrolla, se desarrolla también su sensibilidad hacia los conceptos morales. Asimismo, con la edad se produce un incremento del grado de tolerancia y se observa cada vez un mayor énfasis orientado hacia conductas de restitución, así como una menor tendencia al castigo, de manera que la restitución va siendo considerada como una forma de auto-castigo para el responsable de la acción que ha dado origen al perjuicio.

Por su parte, Miller y McCann¹¹⁶ comprobaron que, entre los siete y los once años, los niños prefieren castigar al que lleva a cabo una mala acción antes que recompensar a la víctima, particularmente cuando el perjuicio causado es suficientemente grave. Los autores sostienen que la mayor parte de las estructuras conceptuales se construyen alrededor de los cinco años. Si el niño no puede justificar su razonamiento moral de una forma madura no es, pues, porque carezca de conceptos; posee conceptos morales relevantes, pero no es capaz de ponerlos de manifiesto de forma adecuada.

Nosotros, sin embargo, no compartimos este punto de vista puesto que creemos que a los cinco años, el niño no ha tenido aún experiencia suficiente -desde el punto de vista de la interacción social-, como para poder tener una idea clara de los conceptos morales o de la necesidad de los mismos.

Por su parte, Nucci y Nucci llevaron a cabo una investigación¹¹⁷ cuya finalidad era determinar si los niños mani-

¹¹⁶ Miller, D.T.; McCann, C.D.: *Children's reactions to the perpetrators and victims of injustices*. *Child Dev.*, 1979, n° 50, p.861-868.

¹¹⁷ Nucci, L.P.; Nucci, M.S.: *Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings*. *Child Dev.*, 1982, n°53, p.1337-1342.

fiestas, dentro de contextos infantiles alejados de la supervisión directa del adulto, formas diferentes de reacción ante las transgresiones de índole moral y ante las transgresiones de las convenciones sociales. Este estudio también pretendía analizar la posible existencia de diferencias sexuales en la forma según la cual los niños y niñas reaccionan ante estas transgresiones morales y convencionales.

En principio, su estudio se basó en observaciones espontáneas de los niños cuando tenía lugar algún tipo de transgresión durante las interacciones que se producían en los parques o lugares de recreo. La hipótesis inicial era que las reacciones de los niños frente a las transgresiones morales en estos contextos diferirían de aquellas que se produjeran en respuesta a una transgresión de las normas convencionales. Se suponía que las reacciones de los niños frente a las transgresiones morales se orientarían hacia las consecuencias intrínsecas del acto, mientras que las reacciones frente a las transgresiones sociales convencionales se orientarían hacia aspectos de la organización social.

Los autores observaron el comportamiento de los niños en grupos de cuatro o cinco sujetos, en situaciones de juego libre, lejos de la supervisión del adulto. El procedimiento

para llevar a cabo la observación se basó en la adaptación de la "Escala de Mucci y Turiel" (1978)¹¹¹. Las descripciones fueron clasificadas como "convencionales" o "morales" por un juez previamente entrenado que desconocía las hipótesis del estudio. Los sucesos sociales que clasificados como "convencionales" eran aquellos que entrañaban violaciones de normas que servían para regular las interacciones sociales y mantener el orden. Los sucesos clasificados como "morales" eran aquellos que implicaban actos con efectos intrínsecos sobre el bienestar y los derechos de los individuos o de los grupos. Estos sucesos podrían implicar daño físico o psicológico para los otros, violaciones de derechos o usurpación de objetos ajenos.

Se esperaba que los niños reaccionarían ante las violaciones morales en ausencia de los adultos por dos razones: en primer lugar, porque es un hecho comprobado que las reacciones frente a las transgresiones morales se generan independientemente de los rasgos intrínsecamente injustos o perjudiciales de los actos mismos; en segundo lugar, porque numerosos estudios anteriores habían demostrado que las transgresiones morales son consideradas como censurables incluso por parte de niños muy pequeños -en edad

¹¹¹ Mucci, L.P. y Turiel, E.: *Social interactions and the development of social concepts in preschool children*. Child Dev., 1978, n°49, p.400-407.

prescolar- independientemente de la presencia de alguien que controle las reglas. En consecuencia, no resultaba sorprendente que los niños del presente estudio reaccionaran ante las violaciones morales acaecidas en contextos de juegos no vigilados por los adultos. Tal vez el resultado más interesante obtenido por esta investigación fue que, incluso fuera de la supervisión del adulto, los niños reaccionaran ante las violaciones de las convenciones sociales, de donde se desprende que los niños son conscientes de la necesidad de ciertos convencionalismos para organizar sus interacciones sociales, aunque se desarrollen fuera del contexto de los formalismos establecidos por el adulto.

Con respecto al sexo, no se encontraron diferencias significativas en las respuestas frente a las transgresiones morales ni frente a las socio-convencionales; más que en las reacciones específicas, frente a las transgresiones concretas se apreciaron algunas diferencias en los estilos de interacción de niños y niñas: los niños se mostraban más espontáneos y agresivos que las niñas en los juegos y, a su vez, mostraban una mayor tendencia que las niñas a responder a las transgresiones morales con actos de represalia.

Dentro de este aspecto, Johnson y McGuillicuddy-Delisi¹¹³ estudiaron la relación existente entre los factores del ambiente familiar y el conocimiento que los niños poseían de las reglas y las convenciones sociales. Estas autoras relacionaron, de un lado, el nivel socio-económico, el tipo de ambiente familiar y la naturaleza de las prácticas educativas de los padres y, de otro, la conciencia y la actitud racional de los niños frente a las reglas.

Según los resultados de este estudio, el conocimiento de las reglas y de las convenciones por parte del niño estaba relacionado con la variable clase social, pero la conducta de los padres condicionaba el grado de conocimiento de los niños en mayor medida que las características de tipo demográfico. Asimismo, la comunicación afectiva por parte de los padres tenía claras consecuencias en los resultados alcanzados por los niños, lo que sugiere, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social, que las formas de socialización temprana son más adecuadas o están más indicadas en la etapa preescolar que otras técnicas de inducción encaminadas a incidir en los procesos cognitivos del niño.

¹¹³ Johnson, J.E.; Mc Guillicuddy-Delisi, A.: *Family environment factors and children's knowledge of rules and conventions*. Child Dev., 1983, n°54, p.218-226.

Estos autores hacen referencia a la tesis sostenida por M. L. Hoffman¹²⁴, según la cual la práctica de técnicas inductivas por parte de los padres está en relación directa con el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por el niño. En opinión de Johnson y McGuillicuddy-Delisi, esta teoría de Hoffman sugiere la idea de que, para fomentar en niños de edades muy tempranas el conocimiento de las reglas morales, resulta de mayor eficacia el empleo de sistemas de refuerzo por parte de los padres, que la pretensión de dotar a los niños de sistemas racionales de conducta o el intento de estimularlos para que elaboren por sí mismos sus propios esquemas morales a niveles racionales.

El hecho incuestionable de que gran parte de las reglas y convenciones transmitidas por los padres a sus hijos son externas y arbitrarias -al menos a los ojos del niño- y no están fundamentadas en una necesidad lógica, plantea el problema de la intuición, a través de la cual el niño logra ser consciente de la existencia de las normas antes de ser capaz de comprender las razones que las soportan. La concesión de recompensas y aplicación de castigos por parte de los padres constituyen una manera adecuada de permitir al niño conocer el porqué determinadas conductas deben ser sancionadas.

¹²⁴ La teoría de Hoffman ha sido recogida anteriormente en el apartado III.3.

El propósito de Johnson y McGuillicuddy-Delisi se centró en dos aspectos:

1) Investigar tipos de actitudes manifestadas por los padres que se relacionen con la comprensión de las normas y convenciones por parte del niño (en principio se suponía que los padres que mostraban estilos de vida acordes con la teoría del aprendizaje social tendrían hijos que evidenciarían un alto nivel de comprensión hacia las normas y las convenciones).

2) Observar hasta qué punto las características demográficas de la familia influyen en la forma de llevar a cabo un comportamiento social.

Los resultados de la investigación de Johnson y McGuillicuddy-Delisi pusieron de manifiesto que, en el niño en edad preescolar, la comprensión de las reglas sociales y las convenciones se relaciona de forma más significativa con el tipo de interacción llevada a cabo mediante la autoridad ejercida por el adulto -ya que éste refuerza en mayor medida las reglas externas- que cuando la interacción se desarrolla entre iguales -puesto que éstos estimulan el pensamiento del niño por medio de contradicciones, comparaciones y conflictos.

Por último, estos autores establecen una distinción entre "convenciones sociales" y "cuestiones morales" en el sentido de que el aspecto de la socialización que correlaciona con el conocimiento de las reglas y las convenciones por parte del niño no es el mismo que aquél que correlaciona con el desarrollo de su razonamiento moral.

J. Smetana¹²¹ llevó a cabo un estudio en el cual una serie de chicos y chicas, cuyos estudios estaban comprendidos entre los grados primero y séptimo de la escuela norteamericana, debían describir a una serie de sujetos que cometían transgresiones morales o convencionales.

En un primer estudio, los chicos debían describir al transgresor, mediante respuestas que contuvieran un análisis detallado de sus rasgos característicos, modelos de conducta, actitudes e intenciones. Los niños tendían a describir a los transgresores morales en términos de rasgos que se acrecentaban con la edad, mientras que los transgresores de las normas convencionales eran descritos en términos que reflejaban una desviación de las pautas normales durante la infancia así como actitudes y preferencias adquiridos durante la adolescencia temprana. En un segundo

¹²¹ Smetana, J.: *Children's impressions of moral and conventional transgressors*. *Dev. Psychol.*, 1985, vol.21, n°4, p.715-724.

estudio, en que los niños hicieron similares descripciones de la conducta de los transgresores, se les pidió que pronosticaran ocho tipos de conductas futuras positivas y otros ocho de conductas negativas que transgredieran aspectos morales y convencionales, y al mismo tiempo definieran a los transgresores mediante ocho rasgos emparejados con posibles situaciones. En todas las edades estudiadas, los sujetos supusieron que los transgresores mantendrían conductas parecidas en situaciones futuras.

La investigación de Smetana pone de manifiesto que el concepto que tienen los niños acerca de las personas se deriva la observación de la conducta y que existen diferencias conceptuales en este sentido entre la concepción propia de la infancia y de la edad adolescente que hacen que el contenido de estas impresiones varíe con la edad.

Tan Mink y Nihira¹²² investigaron la relación existente entre estilos de vida familiar y formas de conducta infantiles, haciendo hincapié en la idea propuesta por Bell¹²³ según la cual se establece un proceso recíproco entre

¹²² Tan Mink, I.; Nihira, K.: *Family life-styles and child behaviors: a study of direction of effects*. *Dev. Psychol.*, 1986, Vol.22, n°5, p.610-616.

¹²³ Bell, R.Q.: *A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization*. *Psychol. Rev.* 1968, n°75, p.81-94.

padres e hijos a través del cual, al tiempo que los padres ejercen una influencia en el razonamiento moral de sus hijos, el suyo es influenciado por estos, razón por la cual las investigaciones sobre socialización adoptan un modelo bidireccional.

Las variables estudiadas por estos autores fueron las medidas de ajuste y la conducta adaptativa. Por parte de la familia, las variables incluían niveles de participación en actividades recreativas, expresividad, provisión de materiales de aprendizaje, armonía, calidad del tipo de residencia y receptividad hacia el entrevistador. Se establecieron tres tipos de familia y los resultados pusieron de manifiesto diferentes resultados según cada uno de los estilos familiares: en las familias orientadas hacia el aprendizaje, el hijo influenciaba a la familia en casi todas las variables, excepto en la capacidad expresiva; en las familias orientadas hacia el éxito, eran los padres quienes influenciaban a sus hijos; en las familias cuya relación era abierta, orientada hacia el exterior, los efectos eran claramente bidireccionales, aunque, se apreciaba una mayor influencia por parte de los padres hacia el hijo en cuestiones relacionadas con adaptación social, motivación y capacidad para vivir en comunidad.

Dubow, Huesmann y Eron¹²⁴ llevaron a cabo un estudio cuyo propósito era determinar si la infancia condiciona el desarrollo del "ego" adulto desde el punto de vista de la personalidad moral. Estos autores se basaron en la teoría de los estadios del desarrollo del yo propuesta por Loevinger¹²⁵ (quien, a su vez, se basó en la descripción de los estadios incluida en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg), en la teoría del desarrollo de las relaciones interpersonales de Sullivan, Grant y Grant (1957) y en la "psicología del ego" de Blanck y Blanck¹²⁶.

La teoría de J. Loevinger¹²⁷ sobre el desarrollo del "ego" diferencia cinco estadios y cuatro niveles de transición entre esos estadios. Según esta teoría los individuos que se caracterizan por un precario desarrollo del Yo, muestran problemas en el control de sus impulsos y tienden a concebir a los demás en función de lo que puedan aportar-

¹²⁴ Dubow, E.; Huesmann, L.R.; Eron, L.D.: *Childhood correlates of adult Ego Development*. Child Dev. 1987, n°58, p.859-869.

¹²⁵ Loevinger, J.: *The meaning and measurement of ego development*. Am. Psychol., 1966, n°21, p.195-206.

¹²⁶ Blanck, G. y Blanck, R.: *Ego psychology: theory and practice*. Ed. Columbia University Press. New York, 1974.

¹²⁷ Loevinger, J.: *The meaning and measurement of ego development*. Am. Psychol., 1966, n°21, p.195-206.

les; por el contrario, las personas que poseen un nivel más elevado de desarrollo del Yo, se muestran conformistas en la aceptación de las reglas con el fin de lograr la aceptación por parte del grupo; estos individuos conciben a los demás tan solo en función de sus características externas, sin tener en cuenta las motivaciones y sentimientos que impulsan su conducta. En el siguiente nivel se encuentran los individuos auto-conscientes, que comienzan a exhibir un conocimiento de sí mismos, aunque no siempre cumplan con las normas de la sociedad; los sujetos incluidos en este grupo conciben a los demás teniendo en cuenta sus características psicológicas; este es el nivel modélico para los individuos de nuestra sociedad. Existe aún un nivel más elevado caracterizado por la previsión de metas auto-evaluadas, en el cual los individuos son capaces de realizar una auto-crítica y de cuidar las relaciones interpersonales.

En 1976, Loevinger señaló que, desde un punto de vista teórico, existen determinados factores que pueden influir en el desarrollo del "ego", como son la asimilación de las órdenes paternas o las actitudes y expectativas de los padres con respecto a sus hijos durante la infancia de los mismos.

Otros teóricos, como A. Bandura¹²⁸, por ejemplo, señalaron que, a través del aprendizaje por observación y la interiorización de las normas y conductas paternas, el niño desarrolla una capacidad auto-reguladora que le permite ejercitar su auto-control y evaluar sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones.

Volviendo al estudio de Dubow, Nuesman y Eron¹²⁹, estos autores analizaron las relaciones longitudinales existentes entre las variables de los padres que influyen en la educación de sus hijos y las de las formas de conducta desarrolladas por el niño a lo largo del proceso que lo conduce hasta el desarrollo del "ego" propio de la edad adulta.

La hipótesis de estos autores es que las variables que influyen en la educación deben estar relacionadas con el nivel de desarrollo del "ego" de cada individuo. Estas variables son educación, apoyo afectivo, tendencia no autoritaria hacia el castigo e identificación del niño con sus padres. Estas variables a las que hace referencia la hipótesis incluyen también habilidades cognitivas -como

¹²⁸ Bandura, A.: *Social learning theory of identificatory process*. [Incluido en D.L. Goslin: *Handbook of socialization, theory and research*]. Ed. Rand-McNally. New York, 1969.

¹²⁹ Véase nota n° 88.

inteligencia- y características comportamentales -como agresión y conductas pro-sociales.

Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que las prácticas educativas caracterizadas por la ausencia de rechazo, por una actitud autoritaria frente al castigo y por un nivel alto de identificación entre el hijo y sus padres, estaba asociado con niveles más altos de desarrollo del "ego" en la edad adulta. Dichos resultados confirman los argumentos planteados teóricamente, según los cuales los factores de interacción social, presentes en el ambiente desde una edad temprana, están relacionados con el estadio alcanzado por el "ego" en la edad adulta. Sin embargo, esta correlación parece ser más consistente en las mujeres que en los hombres. Estos datos están en relación con el hecho de que, a los ocho años, las niñas muestran una mayor vinculación con la familia y, por otro lado, con la observación hecha por Kagan y Moss¹³⁰, según la cual los padres se muestran más permisivos con los hijos que con las hijas, a lo que se añade el hecho de que la influencia del entorno familiar puede tener un impacto diferente en las chicas que en los chicos. En este sentido, L. D. Eron señala que,

¹³⁰ Kagan, J.; Moss, R.A.: *Birth to maturity*. Ed. Wiley. New York, 1962.

"mientras que la mayor parte de los chicos se ven alentados para expresar abierta y directamente la agresión, muchas chicas no tienen esa facilidad. Desde muy pronto, ellas aprenden que la agresión física no es una conducta deseable para las chicas y, de este modo, adquieren y desarrollan otras conductas más deseables y adecuadas. Enseñada se dan cuenta de que las conductas pro-sociales las ayudarán a conseguir sus metas, a desarrollar relaciones interpersonales, lo que posiblemente estimula a su vez el desarrollo cognitivo que les permitirá un mayor éxito en la escuela".¹³¹

Puede ocurrir, en definitiva, según Dubow, Huesman y Eron, que altos niveles de desarrollo temprano del "ego" influyeran conductas sociales tempranas, idea que ha llevado a estos autores a concebir la posibilidad de poner en marcha programas de intervención temprana encaminados a fomentar el desarrollo del "ego".

¹³¹ Eron, L.D.: *Prescription for reduction of aggression*, en *American Psychologist*, n°35, p.244-252.

R. Weiss¹³³ realizó una investigación en la que se relacionaba, por un lado, la comprensión de los procesos implicados en el razonamiento moral y en la toma de decisiones morales y, por otro, el nivel de razonamiento moral y la prudencia y consistencia en la toma de decisiones de un grupo de 89 adolescentes de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años.

A lo largo de este estudio, el autor identificó cuatro niveles cualitativamente diferentes de comprensión del razonamiento moral. Dichos niveles fueron definidos a partir de las respuestas de los adolescentes de la muestra ante los dos dilemas morales propuestos, uno de los cuales implicaba a un personaje ficticio, mientras que el otro tomaba al propio sujeto como protagonista. Los adolescentes con menor comprensión de los procesos implicados en el pensamiento moral tendían a obtener puntuaciones más bajas, al tiempo que se mostraban prudentes según la perspectiva propuesta por cada uno de los dilemas, de manera que tendían a tomar una u otra decisión según el sujeto del conflicto moral propuesto fuera el propio sujeto o un personaje ficticio. Así, los adolescentes que cambiaron sus decisiones en el caso de la perspectiva personal, obtuvie-

¹³³ Weiss, R.: *Understanding moral thought: effects on moral reasoning and decision making*. Dev. Psychol., 1982, Vol.18, nº6, p.852-861.

ron puntuaciones morales más bajas que aquellos cuyas decisiones eran firmes en ambas perspectivas, lo que sugiere que los adolescentes que poseen una comprensión más pobre de los procesos implicados en el razonamiento moral son más proclives a poner las razones morales al servicio de las decisiones a las que quisieran llegar en beneficio de sus propios intereses.

Rest y Thoma¹³³, a su vez, entrevistaron a lo largo de un periodo de dos años a un grupo de estudiantes con el fin de averiguar la posible relación existente entre el desarrollo del razonamiento moral y la educación formal. La muestra se componía inicialmente de cincuenta y nueve sujetos, de los cuales sólo treinta y nueve llegaron al final de la investigación. Los estudiantes fueron clasificados en dos grupos -correspondientes a educación elemental y superior- según el número de años que les faltara para concluir sus estudios: estos dos grupos mostraron una clara diferencia en el nivel de desarrollo de su pensamiento moral, a favor del grupo de educación superior, lo que llevó a los autores a la conclusión de que los años escolares ejercen una influencia significativa sobre el desarrollo del razonamiento moral.

¹³³ Rest, J.R. y Thoma, S.J.: *Relation of Moral Judgment Developmental to Formal Education*. *Dev. Psychol.*, 1985, vol. 21, n°4, p.709-714.

En un intento de explicar esta correlación existente entre nivel de razonamiento moral y nivel de educación formal, los autores propusieron cinco posibles causas:

a) El efecto de la socialización dentro del ambiente escolar.

b) La adquisición, a través de la escolaridad, de formas particulares de conocimiento,

c) La adquisición de una perspectiva general sobre la sociedad y las relaciones humanas, a través de los estudios.

d) La estimulación intelectual general propiciada por los estudios superiores.

e) El efecto de preselección, según el cual los estudiantes que están dispuestos a recibir una estimulación intelectual, están motivados para desarrollar sus habilidades cognitivas y encuentran placer en la resolución de problemas complejos.

Blackburne-Stover, Belenky y Gilligan¹³⁴ llevaron a cabo un estudio¹³⁵ sobre la manera en que un grupo de mujeres adolescentes y adultas recordaban su decisión de interrumpir un embarazo no deseado, analizando la relación existente entre su nivel intelectual -medido en función de los estadios de desarrollo moral propuestos por la teoría Kohlberg-, y la memoria reconstructiva a largo plazo. Examinada la hipótesis según la cual el pasado es reconstruido conforme a las características propias del estadio moral en que se encuentra el sujeto en el momento en que recuerda el pasado, los resultados obtenidos indicaron que:

1) Cuando la evolución del desarrollo moral se produjo dentro de un intervalo de un año, las mujeres aplicaron una perspectiva moral superior -propia del nuevo estadio alcanzado- a la hora de reconstruir la decisión de abortar y, además, reconstruyeron los hechos en términos diferentes a como habían sido presentados inicialmente.

¹³⁴ Blackburne-Stover, G.; Belenky, M.F. and Gilligan, C.: *Moral Development and reconstructive memory: recalling a decision to terminate an unplanned pregnancy*. Dev. Psychol. 1982, Vol. 18, n°6, p.862-870.

¹³⁵ Este estudio se basa a su vez en el de Colby A., y Kohlberg, L.: *The relation between logical and moral development, en Cognitive development and social development: relationships and implications*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates. New York, 1980.

2) Cuando el progreso en el nivel de desarrollo moral no tuvo lugar dentro de un intervalo de un año, las mujeres reconstruyeron los acontecimientos en términos similares a los presentados inicialmente.

Por otro lado, el análisis de los datos mostró que aquellas mujeres que habían experimentado un progreso en su desarrollo cognitivo-moral hacían referencia a un fenómeno de "pérdida de memoria". Estos resultados parecen apoyar la hipótesis de que la memoria tiene un carácter antes reconstructivo que reproductivo.

Conviene recordar que existen dos teorías antagónicas que defienden estos dos caracteres de la memoria. Por un lado, la escuela de Ebbinghaus sostiene que la memoria es reproductiva; empleando un símil, la persona, al recordar, actúa como una cámara de vídeo que permite el paso de las escenas hacia la memoria de una forma fiel, pero no selectiva; del mismo modo que las imágenes grabadas en una película se deterioran con el paso del tiempo, la memoria sufre también un deterioro.

Por otro lado, la teoría de Bartlett¹³⁶, defiende el punto de vista contrario, al sostener que la memoria tiene

¹³⁶ Bartlett, F.C.: *Remembering*. Ed. Cambridge University Press. Cambridge, 1932.

un carácter reconstructivo. Según esta teoría, la memoria de acontecimientos pasados no puede ser estudiada aislando los acontecimientos del "cúmulo de respuestas con los cuales, cotidianamente, están relacionados". Para Bartlett, el proceso de la memoria está condicionado por un "conjunto activo de reacciones pasadas", lo que significaría, desde este punto de vista, que la memoria tendría un carácter reconstructivo antes que reproductivo.

Entre las conclusiones extraídas por Blackburne-Stover, Belenky y Gilligan, es de particular interés el hecho de que aquellas personas cuyo razonamiento moral había madurado, tuvieran dificultades para recordar un suceso que había tenido lugar en un estadio más temprano de su desarrollo, de manera que recordaban los detalles en términos diferentes y más elaborados. Los resultados sugieren una sorprendente asociación entre el progreso experimentado a nivel de desarrollo cognitivo y la aparición de un fenómeno de pérdida de memoria; este fenómeno, a su vez, está relacionado con la aparición de nuevos recuerdos, de cambios y adiciones en la evocación de los hechos, elaborados precisamente por aquellas mujeres que habían experimentado un incremento en su desarrollo cognitivo al ser evaluados a través de la segunda encuesta de la investigación.¹¹⁷

¹¹⁷ Resulta llamativo a nuestro juicio que este problema no haya sido considerado desde el punto de vista de los mecanismos de defensa del inconsciente propuestos por la teoría psicoanalítica.

Otro autor, Gerald R. Patterson,¹³⁸ publicó un estudio, realizado en 1976, en el que puso de manifiesto la influencia directa de la familia en el comportamiento del niño considerado "agresivo". Patterson comienza por analizar las diferencias entre niños no problemáticos y niños agresivos en sus reacciones frente al castigo impartido por los padres; a continuación, observa el rol del padre, de la madre y de niños más pequeños en relación con los problemas de conducta de los niños "agresivos".

A grandes rasgos, Patterson sostiene que los niños "agresivos" viven en un ambiente agresivo y contribuyen, a su vez, a potenciarlo. En este proceso de interacción, emiten y reciben gran cantidad de estímulos aversivos, lo que les confiere al mismo tiempo el papel de víctimas y promotores de este sistema.

Una vez más es interesante subrayar el fenómeno de "estimulación recíproca" que se produce en toda situación

que podrían explicar en gran medida el fenómeno de "pérdida de memoria" y el proceso de deformación de los hechos recordados cuando éstos constituyen una importante fuente de culpabilidad y angustia.

¹³⁸ Patterson, G.R.: *The aggressive child: victim and architect of a coercive system*, incluido en E.J. Mash, L.A. Hamerlynck y L.C. Mandy: *Behavior modification and families: 1. Theory and research*. New York, 1982.

familiar en la que tiene lugar una interacción entre padres e hijos. Patterson insiste en la necesidad de desarrollar una psicología preventiva encaminada a evitar este tipo de problemas de conducta.

III.5.4. Diferencias sexuales.

Dentro de la literatura referente a la teoría del razonamiento moral, hay una serie de ensayos e investigaciones que tratan el tema de las posibles diferencias existentes entre los dos sexos por lo que se refiere al razonamiento moral. Este aspecto resulta de particular interés para nuestra investigación, puesto que está íntimamente relacionado con el de la perspectiva familiar en la que se basa el presente estudio.¹³⁹

De acuerdo con L. J. Walker¹⁴⁰, la teoría de Kohlberg sobre el razonamiento moral ha sido criticada por adolecer de un cierto prejuicio sexual en contra de las mujeres. El

¹³⁹ A lo largo de la parte práctica del presente trabajo pudimos comprobar que, en el nivel inferior de las edades estudiadas (12-13 años), las niñas daban por lo general respuestas aparentemente más estereotipadas, con una orientación más heterónoma, cosa que no sucedía en edades más avanzadas. Sin embargo, la sospecha de que pudieran existir diferencias sexuales fue rechazada por las razones expuestas en el epígrafe IV.5.

¹⁴⁰ Walker, L.J.: *Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review*. Child Dev., 1984, n°55, p.677-691.

argumento principal de esta crítica se basa en que, a la vista de los resultados de la aplicación práctica de la teoría kohlberguiana, podría apreciarse una cierta superioridad en el grado de madurez moral de los hombres en relación con el mostrado por las mujeres.

Creemos pues pertinente hacer un breve recorrido por la literatura sobre el tema, con el fin de poder valorar sus argumentos y, en caso de que las diferencias sexuales del pensamiento moral estuvieran suficientemente fundamentadas, intentar esclarecer las posibles causas a las que pueden ser debidas.

Según la teoría de L. J. Walker¹⁴¹, el posible prejuicio sexual en las mediciones del razonamiento moral podría tener dos causas principales: en primer lugar, algunos teóricos sostienen la idea de que los sexos son fundamentalmente diferentes en cuanto al tipo de razonamientos que pueden utilizar y, más concretamente, en cuanto al desarrollo del razonamiento moral; así por ejemplo, Freud sostenía que las mujeres carecían de madurez moral a causa de las deficiencias en la identificación con el padre del mismo sexo; en segundo lugar, hay teóricos que pueden no mantener

¹⁴¹ Walker, L.J.: *Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review*. *Child Dev.*, 1984, n°55, p.677-691.

esta postura, pero que definen o miden la madurez moral mediante procedimientos que, por equivocación o por descuido, favorecen a uno u otro sexo, creando de este modo, una impresión falsa de que existen diferencias por lo que respecta a la madurez moral.

Otra de las críticas más concisas contra el prejuicio sexual de Kohlberg es la formulada por C. Gilligan¹⁴². Según esta autora, tanto la teoría de Kohlberg como su sistema de evaluación son insensibles hacia ciertos aspectos típicamente femeninos, como sensibilidad, preocupación por los demás y responsabilidad y, en consecuencia, las mujeres obtienen por esta razón puntuaciones más bajas. Además, según dicha autora, la concepción de Kohlberg sobre la moralidad es androcéntrica, puesto que profundiza en valores tradicionalmente masculinos, como racionalidad, individualidad, abstracción e impersonalidad, actitud que se ve reflejada asimismo en la creencia de que la justicia es el principio universal de moralidad.

Según C. Gilligan, el nivel de desarrollo moral que puede alcanzar un individuo no está tan solo condicionado por pre-requisitos cognitivos, sino también por la exposi-

¹⁴² Gilligan, C.: *In a different voice: women's conception of self and morality*. Harvard Educational Review, 1977, n°47, p.481-517.

ción a experiencias sociomorales. Para que esta exposición tenga lugar y las experiencias sociomorales puedan producir su efecto en el desarrollo moral, es necesario tener oportunidades para la adopción de roles en situaciones moralmente conflictivas. Estas experiencias se desarrollan fundamentalmente a través de relaciones interpersonales con la familia, con amigos y a través de la participación en las instituciones sociales, lo que puede explicar que muchas mujeres no se hayan encontrado en la situación más adecuada para tener este tipo de experiencias.

Como respuesta a este supuesto prejuicio sexual, Gilligan estableció una secuencia de estadios alternativa para el desarrollo del razonamiento moral de la mujer. Sin embargo, esta autora no pudo dar una explicación satisfactoria al hecho de por qué los hombres y las mujeres pueden desarrollar diferentes orientaciones frente al razonamiento moral.

Algunos estudiosos de este problema sugieren que el prejuicio sexual latente en la teoría de Kohlberg se debe al simple hecho de que es un hombre y en consecuencia ha asumido un punto de vista masculino al establecer su teoría del desarrollo moral. Conviene, sin embargo, recordar al respecto que Kohlberg contó con un número importante de colaboradoras.

Otra posible causa podría ser el hecho de que la muestra utilizada para construir la escala de Kohlberg estuvo compuesta exclusivamente por hombres, por lo que es imposible saber si se habrían establecido los mismos estadios en el supuesto de que la muestra hubiera estado compuesta sólo por mujeres.

Una tercera explicación de la existencia de prejuicio sexual en el método de Kohlberg podría estribar en el hecho de que los protagonistas de los dilemas morales son hombres, lo que podría hacer que las mujeres tuvieran dificultades a la hora de identificarse con ellos, como consecuencia de lo cual sus respuestas alcanzarían por esta razón puntuaciones más bajas.

Antes de abordar la cuestión en mayor profundidad puede ser de utilidad realizar un sucinto análisis evolutivo de las diferencias sexuales desde el punto de vista del razonamiento moral:

Durante la infancia y adolescencia temprana no suelen aparecer diferencias; en caso de que se aprecien, parecen tender a indicar una mayor madurez por parte de las chicas, aunque no lleguen a ser significativas dada su escasa frecuencia.



En la adolescencia y juventud, tampoco aparecen diferencias nítidas, ya que el sexo interactúa junto con otras variables; así, por ejemplo, algunas de las diferencias detectadas durante este periodo se, podrían explicar por las características sociales que acompañaban a la condición femenina en determinados grupos étnicos, como pueden ser la escasez de oportunidades para tomar decisiones, el bajo nivel de la instrucción recibida, etc. No obstante, las diferencias que se dan durante este periodo son esporádicas y, en todo caso, mas bien apuntan a un mayor grado de madurez por parte de la mujer. Por nuestra parte, coincidimos con la idea anterior, puesto que a lo largo de la presente investigación no hemos encontrado diferencias significativas con respecto al nivel de razonamiento moral de ambos sexos.

Por último, es en la edad adulta donde se da una variable decisiva que puede ejercer una influencia determinante en el nivel de razonamiento moral de la mujer: la ocupación de la mujer dentro o fuera de casa. Es sorprendente que sean muy pocos los estudios sobre diferencias sexuales que tienen en cuenta este aspecto.

En cualquier caso, es necesario señalar que las diferencias sexuales apreciadas como resultado de la aplicación del método de Kohlberg para la evaluación del nivel del

razonamiento moral son poco acusadas y no revisten una verdadera importancia. La conclusión general que se extrae de los resultados obtenidos por las investigaciones que han aplicado este método es que el razonamiento moral en hombres y mujeres parece ser bastante similar. Así, por citar un ejemplo, solamente 8 de los 108 sujetos examinados por Walker¹⁴³ con el propósito de averiguar si existen o no diferencias sexuales en cuanto al razonamiento moral, mostraron diferencias significativas a favor de los varones.

El estudio de Walker encontró una respuesta en Baumrind.¹⁴⁴ Esta autora divide su ensayo, encaminado a señalar los defectos del análisis de Walker, en tres partes:

- a) Las diferencias encontradas en la infancia y la adolescencia temprana a favor de las chicas pueden explicarse fácilmente por presentar éstas, en general, un desarrollo más acelerado; sin embargo, cuando se habla en la edad adulta de una puntuación favorable para los hombres, es necesario tener presente el grado mucho más alto de implicación social de los varones en casi todas las sociedades.

¹⁴³ Véase nota n° 100 del presente capítulo.

¹⁴⁴ Baumrind, D.: *Sex differences in moral reasoning: response to Walker's (1984)*. Child Dev. 1986, n°57, p.511-521.

b) El desarrollo moral es una variable discontinua: puesto que el concepto de estadio es una abstracción y diferentes estadios o niveles tienen diferentes significados, resultaría más apropiado examinar diferencias en cuanto a la proporción de hombres y mujeres dentro de cada estadio, que comparar la diferencia entre el significado de las puntuaciones alcanzadas por los hombres y por las mujeres.

c) Walker sostiene que no hay diferencias sexuales en el sistema de clasificación de Kohlberg.

Según Baumrind, tanto Walker como Kohlberg señalan que para que un sujeto alcance el nivel postconvencional de razonamiento moral es requisito imprescindible, además de un cierto nivel de desarrollo cognitivo, la exposición a experiencias sociomorales adecuadas. Sin embargo, ni uno ni otro establecen la naturaleza o magnitud de la relación entre estos dos tipos de requisitos, si bien la teoría de Kohlberg sugiere la existencia de una relación lineal entre variables tales como 'años de educación' o 'status social' y 'nivel de puntuación'.

Según Baumrind, Kohlberg construyó su "definición teórica" del sexto estadio a partir de una muestra que

puede ser considerada de élite, a causa de su formación filosófica y de su compromiso con un líder moral, y Kohlberg observa que el razonamiento postconvencional casi nunca se produce en sociedades industriales "debido al escaso grado de complejidad socio-estructural y debido también a que su población tiene escasa educación formal".

Según esta autora, se ha demostrado que la relación entre educación y puntuación alcanzada en la Escala de Razonamiento Moral de Kohlberg es altamente significativa en el caso de los hombres; pero esta relación, por el contrario, no es significativa en el caso de las mujeres.

El estudio de Baumrind extrae las siguientes conclusiones:

1) Que las diferencias sexuales son acusadas por las puntuaciones solamente en aquellos casos en que no se ha controlado la variable "educación".

2) Que las diferencias sexuales a favor de los hombres solamente aparecen en el nivel postconvencional.

3) Que existen efectos diferenciales provocados por las variables 'nivel educacional' y 'status laboral' que no han sido tenidos en cuenta por Kohlberg.

La presencia de un importante efecto educacional pone de manifiesto el problema del elitismo cultural, que podría traducirse en un prejuicio sexual, en el sentido de que algunas mujeres son excluidas de ese tipo de experiencias educacionales por su propia elección o como consecuencia de una discriminación. Kohlberg, sin embargo, se defiende de esta acusación diciendo que todas las personas pueden tener la misma talla moral, aunque hay que reconocer que el valor moral de cada persona se juzga por sus acciones y éstas, a su vez, dependen de la calidad de los razonamientos morales que las guían, poniendo así de manifiesto que es necesario, aunque complejo, relacionar el nivel de razonamiento moral con la acción moral que realiza un sujeto y que esta relación es particularmente elevada en el Estadio 6.

Por su parte, L. J. Walker, en una nueva revisión teórica de la cuestión, llevada a cabo en 1986¹⁴⁵, se vió obligado a responder a Baumrind. Algunos de los argumentos expuestos en este estudio y que recogemos a continuación son de considerable interés:

¹⁴⁵ Walker, L.J.: *Sex differences in the development of moral reasoning: a rejoinder to Baumrind*. *Child Dev.*, 1986, n°57, p.522-526.

En opinión de Walker, Baumrind tiene razón cuando admite que Kohlberg, en tanto que teórico cognitivo-evolutivo, establece un estricto modelo de estadios morales. Este modelo mantiene que los estadios del razonamiento moral representan estructuras "holísticas" que se desarrollan en una secuencia invariante y que constituyen un sistema de jerarquías. El desarrollo se mantiene porque es irreversiblemente progresivo.

Baumrind pone de manifiesto que solamente los datos extraídos de los adultos son relevantes con respecto a la cuestión de diferencias sexuales en el razonamiento moral. Asimismo señala que Walker incurre a su vez en un prejuicio al incluir las puntuaciones de niños y adolescentes. Este argumento se basa en la idea de que el prejuicio sexual de la teoría de Kohlberg se manifiesta tan solo en los niveles altos de razonamiento moral. Sin embargo, Baumrind no aclara por qué aparece ese prejuicio en esos niveles y no en otros niveles inferiores; si existiera claramente un prejuicio sexual, debería manifestarse en todos los niveles, no sólo en los más altos. Baumrind justifica las diferencias a favor de las chicas en la infancia y en la adolescencia arguyendo una mayor aceleración en su desarrollo, pero este argumento no resulta para Walker suficientemente convincente. Asimismo Baumrind considera la relación entre desarrollo moral y experiencias sociomorales -en

especial por lo que se refiere al factor 'educación'- como un "serio desafío" a la teoría kohlberguiana. Walker mantiene por el contrario que el nivel de educación correlaciona con muchas de las variables del desarrollo y no sólo del desarrollo moral. Por su parte, Kohlberg planteaba la hipótesis de dos principales factores determinantes del desarrollo moral:

a) La superación de los niveles previos en el aspecto cognitivo.

b) La exposición a experiencias sociomorales adecuadas.

Según Walker el desequilibrio -o conflicto cognitivo- es el mecanismo motivacional que induce al desarrollo moral. Además, las experiencias que promueven el desarrollo moral no son solamente lógicas, sino que, con frecuencia, tienen implicaciones emocionales, son experiencias personales que implican responsabilidad y toma de decisiones. Estas experiencias estimulan el razonamiento moral al provocar oportunidades de adopción de roles en las situaciones conflictivas; surgen a través de las relaciones interpersonales, a través de la educación, del trabajo y de las actividades ciudadanas. Walker señala que, con frecuencia, los sexos difieren, incluso dentro de un mismo nivel educativo, en cuanto a la naturaleza de los programas en los

cuales se implican y que en este sentido sería interesante cuestionarse si la experiencia de la vida, incluido no sólo el aspecto educativo, impels a la reflexión y a la discusión de cuestiones sociales y morales. Asimismo, Walker considera interesante plantear qué tipos de ocupaciones hacen posibles la responsabilidad, comunicación y toma de decisiones; parece que los profesionales que se encuentran en niveles bajos -y hay que precisar que Walker encontró más mujeres que hombres en estos niveles-, tienden a ver denegada la oportunidad para tomar decisiones morales en su trabajo.

Por último, Walker señala que no existen diferencias sexuales en materia de razonamiento moral: la evidencia pone de manifiesto que los hombres y las mujeres son más parecidos que diferentes en lo que respecta al desarrollo del razonamiento moral y si se detectaran diferencias, sólo indicarían la existencia de un prejuicio no reflejado por la realidad.

Otra investigación relacionada con el tema de las posibles diferencias sexuales en el desarrollo del razonamiento moral es la realizada por Gibbs, Arnold y Burkhart¹⁴⁶. Este estudio toma como punto de partida la idea de

¹⁴⁶ Gibbs, J.; Arnold, K.D.; Burkhart, J.E.: *Sex differences in the expression of moral judgment*. Child Dev., 1984, n°55, p.1040-1043.

Kohlberg según la cual: "la ausencia de diferencias en la estructura formal del razonamiento moral" no excluye la posibilidad de que existan diferencias en una "orientación preferente hacia el razonamiento moral".¹⁴⁷ Los autores parten de la hipótesis inicial de que, entre los sujetos que se encuentran en el Estadio 3 de razonamiento sociomoral, las mujeres muestran una mayor tendencia que los hombres a desarrollar una actitud empática.

La muestra del estudio estuvo formada por 66 varones y 111 mujeres de edades comprendidas entre los 11 y los 21 años, de nivel de educación y estatus socioeconómico similar. El instrumento de medida fue el "SRM" (Medida de Reflexión Sociomoral)¹⁴⁸, que aporta una evaluación traducida en estadios con una información complementaria. Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto que varones y mujeres no difieren en cuanto al estadio de razonamiento moral que alcanzan; sin embargo, sí se encontraron diferencias en algunos aspectos del estadio, ya que, entre aquellos sujetos que se situaban en el Estadio 3, las

¹⁴⁷ Kohlberg, L.: *A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange*. *Ethics*, 1982, n°92, p.519.

¹⁴⁸ Gibbs, J.C.; Widaman, K.P.: *Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection*. Ed. N.J. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1982.

mujeres justificaban sus decisiones morales por razones de empatía en una proporción muy superior a la que se daba entre los varones. Asimismo aparecieron algunas diferencias en cuanto a los modos de expresar el razonamiento moral. La tendencia de las mujeres a desarrollar actitudes empáticas parece corroborar la idea de M. L. Hoffman¹⁴⁹ según la cual "las mujeres tienen una gran tendencia a imaginarse a sí mismas en el lugar del otro". Por otra parte, el uso más frecuente de consideraciones de conciencia durante el Estadio 3 (aprobación o desaprobación intrapersonal) por parte de las mujeres, parecería ser incompatible con la idea de Freud según la cual las mujeres poseen un Super-Yo más débil. También se manifiestan en contra de esta concepción freudiana los resultados de la investigación de Gibbs, Arnold y Burkhart, según los cuales las mujeres empleaban la más abstracta apelación a la conciencia propia del Estadio 4, en una proporción inferior pero comparable a la de los hombres¹⁵⁰, siendo esta apelación interpretada en sus formas más comunes como 'respeto a uno mismo', 'satisfacción personal', 'dignidad', 'sentido del propio valor', 'honor', 'coherencia' o 'integridad'.

¹⁴⁹ Hoffman, M.L.: *Sex differences in empathy and related behaviors*. Psychol. Bull., 1977, n° 84, p.712-722.

¹⁵⁰ La proporción obtenida era del 5,4% en las mujeres frente al 13% en los hombres.

Nuevamente los autores de esta investigación llegaron a la conclusión de que es inapropiada la postulación de diferencias sexuales en lo que se refiere al grado de madurez moral.

Habida cuenta de la aceptación general de la existencia de un paralelismo entre desarrollo cognitivo y desarrollo moral, no carece de interés recordar aquí los resultados obtenidos por algunos estudios encaminados a determinar la existencia de posibles diferencias sexuales dentro del campo del desarrollo cognitivo; puesto que ambos procesos de maduración están íntimamente relacionados, no sería injustificada la suposición de que las diferencias sexuales en el terreno cognitivo deberían tener su equivalencia en el campo del desarrollo moral. E. E. Maccoby¹⁵¹ llevó a cabo un estudio en este sentido como resultado del cual llegó a las siguientes conclusiones:

1) Según Maccoby parece comprobado, con ciertas reservas, que las diferencias sexuales en cuanto a capacidad espacial, y a algunos aspectos de la capacidad analítica, son notables a favor de los niños desde los inicios de la escolaridad y que las diferencias por lo que respecta al razonamiento matemático, son también impor-

¹⁵¹ Maccoby, E.E.: *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Ed. Marova. Madrid, 1972.

tantes desde la última etapa escolar; en cambio, las diferencias en lo referente a capacidad verbal son menos acusadas.

2) Maccoby estudió la relación existente entre el rendimiento alcanzado en tareas intelectuales y otras características de la personalidad, con el fin de averiguar si esta relación es de distinta naturaleza según el sexo. Las conclusiones obtenidas en este sentido fueron las siguientes, procediendo de una en una por los rasgos de personalidad considerados:

a) Con respecto al control de los impulsos, basándose a su vez en una serie de estudios previos¹⁵² Maccoby dedujo que la impulsividad es un factor negativo para algunos aspectos del desarrollo intelectual de los niños, pero en las niñas es un factor menos negativo e incluso positivo.

b) Con respecto al miedo y a la ansiedad, Maccoby se remite a su vez a un estudio de Kagan y Moss¹⁵³ que analizaba la relación entre el miedo y el desarrollo

¹⁵² Los realizados por Sigel (1963), Kagan (1964), Sutton-Smith (1964), Murphy (1962) y Kagan y Moss (1962).

¹⁵³ Kagan, J; Moss, H.A.: *Birth to maturity*. Ed. Wiley. New York, 1962.

intelectual, según el cual los niños que se mostraron tímidos y cautos en la primera infancia, poseían cocientes intelectuales más altos y desarrollaban una mayor inclinación hacia cuestiones intelectuales en la edad adulta; en las niñas, las correlaciones entre la tendencia al miedo y las medidas del nivel intelectual, fueron nulas o negativas.

Las correlaciones entre las medidas de la ansiedad y las de aptitudes o rendimiento son claramente negativas en las mujeres y en las niñas, mientras que en los varones pueden ser ligeramente negativas, nulas o positivas. La ansiedad, en este caso, juega un papel muy diferente según se trate de uno u otro sexo.

c) Con respecto a la agresión y a la competitividad, existen grandes divergencias entre los resultados obtenidos por diferentes estudios. El estudio de Sutton-Smith¹⁵⁴ deduce que la agresividad parece ser más inhibitoria o menos estimulante del desarrollo intelectual en los niños que en las niñas.

¹⁵⁴ Omitimos, por no engrosar innecesariamente al aparato crítico de nuestro estudio, las citas bibliográficas de los autores citados por Maccoby, a cuyo estudio puede remitirse el lector.

d) Con respecto al nivel de aspiración y al afán de logro, tampoco existen pruebas que demuestren claramente la existencia de una correlación más alta en los niños que en las niñas con respecto al nivel de aspiración y la capacidad intelectual. Parece sin embargo que las presiones sociales que condicionan un buen o mal rendimiento en la escuela muestran una evolución cronológica distinta según el sexo en el sentido de que las chicas parecen tener más miedo a fracasar y parecen más afectadas por ese miedo.

e) Con respecto de la tipificación sexual, Oetzel (1961) observó que los niños más dotados para las tareas espaciales que para las actividades verbales o numéricas tendían a mostrar un índice bajo de masculinidad si eran varones y un índice alto si eran niñas. Maccoby pudo confirmar estos mismos resultados en su estudio de 1963.

Numerosos estudios muestran que el pensamiento analítico, la creatividad y un alto nivel de inteligencia general, están asociados con el cruce de los tipos sexuales en el sentido de que los hombres y los niños que consiguen índices altos se muestran más femeninos mientras que las mujeres y las niñas se

muestran más masculinas que sus compañeros del mismo sexo con índices más bajos.

f) Con respecto a las características de subordinación, pasividad e independencia, Maccoby sostiene que existe en ambos sexos una tendencia a que los niños más pasivos y dependientes muestren un bajo rendimiento en una gran variedad de tareas intelectuales y a que los más independientes brillen en esas mismas tareas.

3) Por lo que respecta a la posible correlación entre las relaciones padres-hijos y las funciones intelectuales, Maccoby señala que no se han llevado a cabo muchos estudios al respecto, pero considera interesante citar el llevado a cabo por Bayley y Schaeffer (1964), en el que estos autores sugieren que el rendimiento intelectual de los niños se ve influido más bien por factores ambientales, mientras que el de las niñas tiene un mayor componente de influjo genético.

En resumen, los resultados de los estudios realizados por Maccoby sobre las diferencias sexuales en cuanto a la capacidad intelectual subrayan fundamentalmente dos aspectos:

1) Existe cierto número de aspectos de la actividad intelectual en los que los sexos difieren de modo consistente en cuanto a los rendimientos obtenidos.

2) Haya o no diferencia en los niveles medios en una tarea dada, de hecho las hay sustanciales, desde el punto de vista de Maccoby, en las correlaciones entre rendimiento intelectual y otras características del individuo o su medio.

Es de resaltar que las conclusiones del estudio de Maccoby revelan la existencia de diferencias sexuales dentro del campo del desarrollo cognitivo muy superiores a las generalmente reconocidas por los estudiosos del desarrollo moral. A la vista de estos resultados, creemos que tal vez sería saludable el cuestionarse hasta qué punto el factor de repulsa de los psicólogos ante la posibilidad de que hombres y mujeres difieran en su capacidad de razonamiento moral -indudablemente mayor a la repulsa provocada por la aceptación de diferencias de tipo intelectual- puede haber ejercido su influjo en sus planteamientos teóricos, tal vez sin tener siempre presente que estas diferencias pueden ser antes de índole cualitativa que cuantitativa.

W. y H. Mischel¹⁵⁵ llevaron a cabo un estudio sobre las diferencias sexuales de la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social, estudio que no carece de interés para nuestra investigación, dadas las estrechas implicaciones existentes entre aprendizaje social y aprendizaje moral. En una primera parte este estudio pasa revista a algunos de los principios fundamentales del aprendizaje social y analiza su importancia para la comprensión de las diferencias sexuales en cuanto a la conducta social. Los autores conceden especial importancia al proceso de tipificación sexual, definiendo las conductas sexualmente tipificadas, siempre según la teoría del aprendizaje social, como aquellas que proporcionan distinta gratificación a uno y otro sexo o que tienen consecuencias que varían según el sexo del sujeto, por lo que estas conductas tienden a tener diferente valor y a producirse con diferente frecuencia en cada sexo.

La tipificación sexual es para Mischel y Mischel el proceso mediante el cual un individuo adquiere patrones de conducta sexualmente tipificados: el sujeto primero aprende a distinguir entre estos patrones, después a generalizar estas experiencias concretas de aprendizaje ante situaciones nuevas y, finalmente, a practicar dicha conducta. Los

¹⁵⁵ Mischel, W.; Mischel, H.: *A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation*. Ed. T. Lickona, 1976.

juicios del entorno con respecto a la adecuación de una tipificación sexual denotan hasta qué punto el individuo desarrolla conductas que se consideran típicas de su sexo y hasta qué punto éstas han adquirido valor para él.

La segunda parte de este trabajo examina algunos de los descubrimientos más importantes relativos a las diferencias sexuales de la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social, corroborando su concordancia con los resultados previsibles, de acuerdo con las hipótesis propuestas. En concreto, esta segunda parte se centra en dos patrones de conducta sexualmente tipificada a los que nuestra cultura concede particular relevancia: la agresión y la dependencia.

Con respecto a la agresión, se ha observado la existencia de diferencias sexuales en niños de 3 años, hasta el punto de que es una de las variables que pueden llegar a definir una conducta como masculina o femenina.

Por su parte, en un estudio dedicado a los patrones de educación del niño, Sears, Maccoby y Levin¹⁵⁶ analizaron hasta qué punto los padres procedían de manera diferente

¹⁵⁶ SEARS, R.; MACCOBY, E.L.; LEVIN, H.: *Patterns of child rearing*. Ed. Row, Peterson and Co. Evanston, Illinois, 1957.

en la educación de los niños y de las niñas por lo que respecta a la agresión, lo que concuerda con la idea de que, en nuestra cultura, la agresión física o antisocial es menos admitida en las niñas que en los niños; sin embargo, la agresión verbal, bien tolerada en las niñas, tiende a ser etiquetada en los niños como "cosa de niñas", con pocas probabilidades de ser reforzada ni por los otros niños ni por los adultos.

Con respecto al tema de la dependencia, según Sears¹⁵⁷ en edades tempranas no se observan diferencias significativas, salvo en el aspecto de una mayor frecuencia de "atención negativa" en los varones. Según Mischel y Mischel es cierto que ya durante la primera infancia existe una cierta tendencia en las niñas a mostrar una mayor dependencia. En edades más avanzadas, las mujeres dan medidas más altas de dependencia, si bien es un hecho que se ve muy favorecido por razones culturales.

En términos de aprendizaje social, dentro del ámbito de nuestra cultura, las conductas dependientes son menos recompensadas en los varones que en las mujeres, mientras

¹⁵⁷ Sears, R.R.; Rau, L. y Alpert, R.: *Identification and child rearing*. Stanford University Press. Stanford, California, 1965.

que por el contrario las conductas físicamente agresivas son menos recompensadas en las mujeres que en los varones.

Finalmente, Mischel y Mischel ponen de manifiesto que la mayoría de los investigadores reconocen la existencia de diferencias sexuales fundamentales, pero que en la experimentación tienden a no tenerlas en cuenta con vistas a demostrar otros hechos que consideran más importantes.

El trabajo de Kohlberg¹⁵¹ sobre los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, reviste a nuestro juicio un particular interés. La postura de Kohlberg sobre el desarrollo sexual está fundamentada en el aspecto cognoscitivo. Este autor parte de la base de que las actitudes sexuales básicas no son conformadas directamente, ni por instintos biológicos ni por formas culturales arbitrarias, sino por la organización cognitiva que el niño hace de su mundo social, siguiendo determinadas pautas que están condicionadas por su rol sexual.

La determinación de actitudes sexuales es para Kohlberg un fenómeno de naturaleza esencialmente cognitiva. No son

¹⁵¹ Kohlberg, L.: *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*, en: MACCOBY, E.: *The development of sex differences*, Stanford Univ. Press., 1966.

los instintos biológicos del niño, sino más bien su organización cognitiva acerca de los conceptos de rol sexual en torno a dimensiones físicas universales, lo que explica la existencia de constantes en las actitudes relativas al papel sexual.

La teoría de Kohlberg es cognitiva en la medida en que hace hincapié en el papel activo desempeñado por el pensamiento del niño con respecto a la organización de sus percepciones y saberes en relación a su rol sexual y a sus concepciones básicas de su cuerpo y de su mundo. Para Kohlberg es de gran importancia el aprendizaje de papeles sociales por medio de la observación, y este aprendizaje es cognitivo en la medida en que se organiza selectiva e internamente según esquemas de relación, en lugar de reflejar directamente asociaciones de sucesos del mundo exterior.

Subraya asimismo Kohlberg que las actitudes de los padres lo que hacen, más que "enseñar" directamente mediante recompensas o favoreciendo los procesos de identificación, es estimular o retrasar diferencialmente el desarrollo de muchas actitudes básicas del rol sexual. En última instancia, la identidad sexual del niño se mantiene por una adaptación motivada a la realidad físico-social y por la necesidad de preservar una imagen de sí mismo

estable y positiva. Sin embargo, en contra del psicoanálisis y de las teorías del aprendizaje social, Kohlberg sostiene que las identificaciones con los padres se derivan, fundamentalmente, de la identidad básica del niño y de su impulso de auto-conservación.

Hay tres ideas fundamentales en la teoría de Kohlberg que subrayan la identidad sexual como un producto del desarrollo cognitivo:

1) La identidad sexual o autoidentificación cognitiva como "niño" o como "niña" es el factor organizador crítico y básico de las actitudes sexuales.

2) Esta "identidad sexual" es resultado de un juicio cognitivo básico y simple, hecho en una época temprana del desarrollo.

3) Las autoidentificaciones básicas determinan los criterios básicos de valor; una vez que el niño se ha identificado de modo estable como varón, empieza a valorar positivamente aquellos objetos y actos que concuerdan con su identidad sexual.

Tal vez la idea más importante que se desprende de este estudio de Kohlberg es que el proceso de formación de una

identidad sexual constante no es un proceso independiente, determinado por deseos e identificaciones instintivas, sino que forma parte del proceso general del desarrollo conceptual.

Respecto a los valores típicamente considerados como masculinos o femeninos, el autor subraya que existen determinados estereotipos sexuales que estimulan el deseo de pertenecer al sexo correspondiente y que, a su vez, la tendencia a desempeñar papeles masculinos o femeninos hace cristalizar el ansia de aptitud en un impulso hacia valores determinados. Con frecuencia los niños parecen ver una conducta apropiada a su sexo como algo moralmente requerido y expresan sentimientos de censura hacia aquellos niños que se desvían de ella. Según Piaget, el niño no distingue las expectativas sociales convencionales de las leyes y deberes morales; las constancias físicas que subyacen en los conceptos infantiles de identidad sexual tienden a ser identificados con la ley divina o moral, y la necesidad de adaptarse a las realidades físicas de la propia identidad es concebida como una obligación moral.

* * *

En un estudio llevado a cabo en 1964, Kohlberg¹⁵⁹ observó que la moralización de los estereotipos sexuales, junto con la de los de toda índole, parece aumentar entre los 5 y los 8 años. En edades más avanzadas hay una tendencia a distinguir los principios morales de los estereotipos convencionales, de modo que éstos, en el caso de los roles sexuales, tienden a perder su carácter moral. Resulta interesante observar, sin embargo, que la estereotipia del rol femenino en el sentido de conformidad moral y valores de bondad no da origen a una conciencia más fuerte en las niñas. Para Kohlberg la moralización de las diferencias sexuales no es parte de un proceso general de identificación-internalización mediante el cual los roles son supuestamente aprendidos, sino que se trata tan solo de un mecanismo entre varios según los cuales los conceptos correspondientes a dichos roles ejercen su influencia en las actitudes adoptadas.

Por otro lado, la identificación es, para Kohlberg, tan solo uno de los mecanismos a través de los cuales los conceptos sexuales en desarrollo se convierten en valores y actitudes masculino-femeninos. La teoría de Kohlberg difiere de la teoría del aprendizaje social en la medida en

¹⁵⁹ Kohlberg, L.: *Development of moral character and moral ideology*. Review of child development research, Vol.1. Rusell Sage Foundation. New York, 1964.

que, para ésta, la identificación procede de una imitación situacional. Kohlberg difiere también de la teoría psicoanalítica, para la cual la identificación proviene de la incorporación repentina, total y permanente, de las imágenes parentales.

La noción de identificación implica que esta tendencia general e intrínseca a imitar la conducta del otro, se apoya en la existencia de una actitud fuertemente emocional hacia el otro, en una relación de amor con el modelo. Reconoce, como la teoría psicoanalítica, el papel organizador del Yo en el desarrollo social y, además la necesidad del concepto de identificación para explicar los efectos del amor, odio y temor sobre dicho desarrollo, pero el enfoque cognitivo-evolutivo se muestra escéptico al creer que unas funciones de la personalidad tan básicas como la moralidad o la masculinidad-feminidad sean productos primarios o directos de una identificación parental.

Un segundo punto de desacuerdo entre Kohlberg y el enfoque psicoanalítico estriba en que para éste las identificaciones son estructuras fijas establecidas en edad temprana, mientras que para Kohlberg las actitudes volitivas de identificación cambian con el desarrollo e implican una estructuración cognitiva y consciente, si bien este autor admite que ciertos rasgos expresivos aprendidos

mediante imitación pueden establecerse pronto. Es decir, que la preferencia del niño por modelos masculinos nace de intereses y valores masculinos previamente formados; además, el deseo de imitar conduce al deseo de estar junto al modelo imitado y de obtener su aprobación, es decir, de obtener seguridad de que la propia conducta es como la del modelo o se ajusta a las normas de éste. Kohlberg coincide, sin embargo, con la teoría freudiana de la identificación en lo que respecta a la hipótesis de que la moralidad es producto de la identificación del niño con el padre. En este sentido, Kohlberg señala que el padre parece ser más importante o tan importante al menos como la madre en el desarrollo moral del niño. Según el enfoque cognitivo-evolutivo defendido por Kohlberg, la tipificación sexual, la identificación con el padre y la aceptación del código moral, son etapas más o menos sucesivas del desarrollo.

Por último, es conveniente revisar los determinantes familiares y culturales de las actitudes infantiles relativas al rol sexual. Según Kohlberg, las diferencias individuales en las actitudes infantiles reflejan variaciones en cuanto a los conceptos de masculinidad y feminidad, debidas a diferencias de edad, inteligencia general y experiencias estimuladoras de dicho desarrollo. Este autor supone que las fuerzas ambientales que influyen en el desarrollo psicosexual del niño son las mismas que influyen en el

desarrollo cognitivo. Parece ser que la ausencia del padre tiende a provocar un retraso en el desarrollo de la tipificación masculina, pero al mismo tiempo parece comprobado que un padre conflictivo ejerce una influencia más negativa en la masculinidad del niño que la ausencia del mismo. A la vista de los resultados parece, pues, que las relaciones existentes entre padres e hijos con respecto a las actitudes sexualmente tipificadas de los niños indican que el clima familiar puede facilitar o dificultar las tendencias naturales del desarrollo.

CAPITULO IV

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION.

IV.1.- Justificación.

IV.2.- Objetivos e hipótesis.

- 1.- Objetivos.
- 2.- Hipótesis.

IV.3.- Metodología.

- 1.- Sujetos.
- 2.- Instrumentos de evaluación.
- 3.- Procedimiento de corrección.
- 4.- Análisis de datos.
- 5.- Resultados.

CAPITULO IV: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION.

IV.1. JUSTIFICACION.

En el prólogo del presente trabajo planteábamos como objetivo prioritario el intentar analizar hasta qué punto la educación familiar puede influir positiva o negativamente en el desarrollo del razonamiento moral del adolescente. Nuestro propósito es, pues, centrar la investigación en dos aspectos: de un lado, en la familia, como núcleo y punto de referencia esencial y, de otro, en el propio adolescente y su nivel de razonamiento moral.

El primer problema con el que nos encontramos fue la dificultad de acceso a las familias. Intentamos, a través de los centros de enseñanza que se prestaron a colaborar con nuestra investigación, hacer llegar a las familias de los adolescentes entrevistados un cuestionario que nos aportara algún género de datos sobre algunas actitudes de los padres con respecto a la educación de sus hijos. En concreto, utilizamos las Escalas "PARI" de Schaefer y Bell, que se adaptaban a nuestro propósito y que suelen alcanzar índices aceptables de fiabilidad y correlacionan negativamente con el nivel cultural de los padres. No obstante,

este proyecto resultó imposible ya que el grado de colaboración por parte de los padres fue mínimo; por ésta y otras razones que ya han sido expuestas, tuvimos que centrarnos no en las características objetivas del ambiente familiar sino en la percepción que los adolescentes de muestra tenían de su medio familiar.

Aunque existen bastantes estudios sobre la influencia de la familia en el desarrollo del razonamiento moral del adolescente, sobre la influencia del tipo de educación escolar en el nivel de razonamiento moral, sobre las posibles diferencias sexuales existentes en el tipo de razonamiento moral, etc. hemos encontrado, sin embargo, muy poco material en relación al problema concreto que nos ocupa. Por ello es nuestra intención contribuir a ampliar este campo de estudio que tanta repercusión puede tener en el desarrollo de la personalidad del individuo.

IV.2. OBJETIVOS E HIPOTESIS.

IV.2.1 Objetivos.

El objetivo general de la presente investigación consistió en determinar en qué manera influye la percepción que el adolescente tiene de su ambiente familiar en su nivel de razonamiento moral. Para ello establecimos los siguientes objetivos específicos:

1) Conocer hasta qué punto la madurez moral que alcanza un adolescente puede estar condicionada por la educación familiar recibida.

2) Elaborar un sistema de medida que pusiera de manifiesto el modo en que el adolescente percibe su propia situación familiar, lo que a su vez implicaba:

a) Estudiar de forma diferenciada la calidad de la relación que mantiene el adolescente con cada uno de los padres.

b) Averiguar si la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan con sus padres les resulta suficiente.

- c) Obtener una descripción de los padres, por parte de los adolescentes, en función de unos criterios evaluativos, acerca de su forma de ser y de comportarse.
 - d) Analizar qué tipo de conflictos familiares predomina durante la adolescencia y cómo son solucionados.
 - e) Observar qué tipo de relación mantiene el adolescente con cada uno de sus progenitores en situaciones de separación o divorcio.
- 3) Analizar la posible existencia de diferencias sexuales con respecto al nivel razonamiento moral.
- 4) Analizar si el medio en el que vive el adolescente (ambiente socio-cultural) condiciona el desarrollo del razonamiento moral.
- 5) Observar si la edad de los hijos condiciona la evaluación que hacen de sus padres.

Todas estas razones nos condujeron a la elaboración de una entrevista semi-estructurada, a través de la cual los adolescentes de nuestra muestra pudieran aportarnos datos sobre los aspectos citados.

En función de estos objetivos, planteamos las hipótesis que exponemos en el epígrafe siguiente.

IV.2.2. Hipótesis.

Las hipótesis centradas en torno al desarrollo del razonamiento moral son las siguientes:

- 1) *Existen diferencias significativas en cuanto al estadio de razonamiento moral alcanzado por los adolescentes, en función de la edad, entre los dos grupos estudiados (11-12 y 17-18 años).*
- 2) *No existen diferencias significativas en cuanto al estadio de razonamiento moral alcanzado por los adolescentes, en función del sexo.*
- 3) *Existen diferencias significativas en cuanto al estadio de razonamiento moral alcanzado, en función de la percepción que los adolescentes tienen de sus propias familias.*
- 4) *Existen diferencias estadísticamente significativas en el estadio de razonamiento moral de los adolescentes, en función del tipo de centro en que estudian.*

Las hipótesis centradas en la percepción familiar son las siguientes:

5) *Existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en función de la edad.*

6) *No existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en función del sexo.*

7) *Existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en función del estadio de razonamiento moral alcanzado.*

8) *Existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en función del tipo de centro en que estudian.*

IV.3. METODOLOGIA.

IV.3.1. Sujetos.

La elección de sujetos se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- 1) Edad.- Entre 11 y 18 años, repartidos en dos grupos, 11-12 y 17-18 años.
- 2) Cursos.- 7º de E.G.B. y 3º de B.U.P.
- 3) Intentamos equiparar el número de adolescentes de ambos sexos.

Los sujetos de nuestra muestra fueron alumnos de los siguientes centros de enseñanza:¹⁶⁰

Centros públicos:

- Colegio Nacional "Fernando el Católico" de Madrid. (c/ Fernando el Católico nº18, 28015 Madrid). Alumnos de 7º curso de E.G.B.
- Instituto Nacional de Bachillerato "Santa Teresa" de Madrid. (c/ Guillermo Rolland 4, 28013 Madrid). Alumnos de 3er. curso de B.U.P.

¹⁶⁰ Queremos agradecer la valiosa colaboración prestada por la directiva, profesorado y alumnado de los cuatro centros de enseñanza que muy amablemente se prestaron a participar en la presente investigación.

- Instituto Nacional de Bachillerato "Joaquín Turina".
(c/ Guzmán el Bueno 92, 28003 Madrid). Alumnos de 3er.
curso de B.U.P.

Centro privado:

- Colegio "Santa María de los Rosales". (c/ Fuente del
Rey 3, 28023 Madrid). Alumnos de 7º curso de E.G.B. y de
3er. curso de B.U.P.

Puesto que los alumnos se prestaron voluntariamente y de
muy buen grado a participar en la investigación, la elec-
ción de los sujetos se realizó totalmente al azar. La
muestra total estuvo formada por 150 sujetos, distribuidos
de la siguiente manera¹⁶¹:

1) Colegio privado:

75 alumnos: 17 mujeres / 18 varones en 7º de E.G.B.
20 mujeres / 20 varones en 3º de B.U.P.

2) Colegio Nacional:

35 alumnos: 17 mujeres / 18 varones en 7º de E.G.B.

¹⁶¹ Se puede ver una representación gráfica de las frecuencias de los
sujetos de la muestra según el tipo de centro de enseñanza, el sexo y el nivel
de estudios en los Gráficos 3, 4 y 5, (p.373, 374 y 375).

3) Instituto de Bachillerato:

40 alumnos: 20 mujeres / 20 varones en 3º de B.U.P.

El nivel sociocultural al que pertenecían los sujetos entrevistados se definió teniendo en cuenta dos aspectos:

- 1) Profesión, trabajo que desempeñaban en la actualidad (padre/madre).
- 2) Nivel de estudios de los padres (padre/madre).

Con vistas a delimitar este nivel, establecimos unas puntuaciones, en función del trabajo actual de los padres, según una escala de cuantificación de la clase social aplicada a la profesión y los estudios de los padres, según el sistema propuesto por Díaz-Aguado¹⁶².

Las puntuaciones se distribuyeron de la siguiente manera:

- 1) Profesión del padre y de la madre:

¹⁶² Díaz-Aguado, M.J.: *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. Madrid, 1986.

- a) Empresarios de grandes compañías, cargos directivos, altos cargos de la administración 5 puntos.

 - b) Profesiones liberales (abogados, médicos, ingenieros, etc.), ejerzan o no por cuenta propia; oficiales del Ejército y cargos medios de la Administración (inspectores, jefes de negociado, etc.) 4 puntos.

 - c) Pequeños comerciantes y obreros muy especializados: todos aquellos que poseen un pequeño negocio y obreros con un alto grado de cualificación (soldadores, matriceros, etc.) así como mandos intermedios 3 puntos.

 - d) Administrativos, contables, maestros, vendedores, policías 2 puntos.

 - e) Obreros especializados y agentes de Orden Público, municipales y guardias civiles 1 punto.

 - f) Trabajadores no especializados (con formación mínima o nula) 0 puntos.
- 2) Estudios del padre y de la madre:
- a) Título superior 5 puntos.

- b) Título medio 4 puntos.
- c) Bachiller o Formación Profesional 3 puntos.
- d) Graduado escolar 2 puntos.
- e) Escuela primaria 1 punto.
- f) Sin estudios 0 puntos.

En el Centro Público el número total de padres evaluados fue de 78 padres y 81 madres.

En el Centro Privado el número total de padres fue de 71 padres y 73 madres.

Los resultados¹⁶³, en términos de porcentajes, pueden verse en los Cuadros 12A y 12 B, y su representación gráfica en los Gráficos 1 y 2, insertados a continuación.

¹⁶³ Nos hemos encontrado en la evaluación de la profesión y nivel de estudios de las madres, con el problema de difícil solución planteado por las mujeres dedicadas a "sus labores", difíciles de asimilar a ninguna de las categorías por incluir a personas de muy diversa índole sociocultural.

En el caso de la evaluación de la profesión, hemos optado por incluir este grupo en la categoría F (0 puntos), como es uso habitual, aunque a sabiendas de las inexactitudes que ello implica.

En el caso de la evaluación del nivel de estudios, los adolescentes en infinidad de casos no han podido aportarnos datos del nivel de estudio de sus madres dedicadas a "sus labores", por lo que hemos optado incluirlas en una casilla aparte bajo el rótulo "No sabe/ No contesta".

Cuadro 12A

PORCENTAJES REFERENTES AL TIPO DE PROFESION DE LOS PADRES
Y DE LAS MADRES.

GRUPO PROFESIONAL	F	E	D	C	B	A
Puntuación	0	1	2	3	4	5
Padres centro público	7,7%	34,6%	19,2%	14,1%	21,8%	2,6%
Padres centro privado	0 %	0 %	5,6%	13 %	77,5%	15,4%
Madres centro público	3,7%	3,7%	16,1%	6,2%	3,7%	1,2%
Madres centro privado	0%	0 %	17,9%	8,2%	19,1%	2,7%

Cuadro 12B

PORCENTAJES REFERENTES AL NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES
Y DE LAS MADRES.

GRUPO NIVEL ESTUDIOS	F	E	D	C	B	A	NS / NC
Puntuación	0	1	2	3	4	5	
Padres centro público	0 %	28,2%	12,7%	38,1%	9,8%	11,2%	
Padres centro privado	0 %	0 %	0%	5,8%	16,5%	77,7%	
Madres centro público	0 %	5,3%	2,7%	17,4%	5,3%	4 %	65,3%
Madres centro privado	0 %	0 %	0 %	11,9%	14,9%	16,4%	55,2%

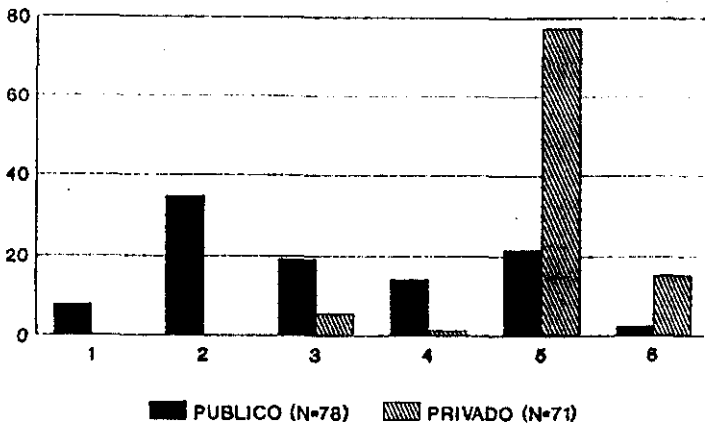


Gráfico 1.- Estatus sociocultural de los padres (Porcentajes).

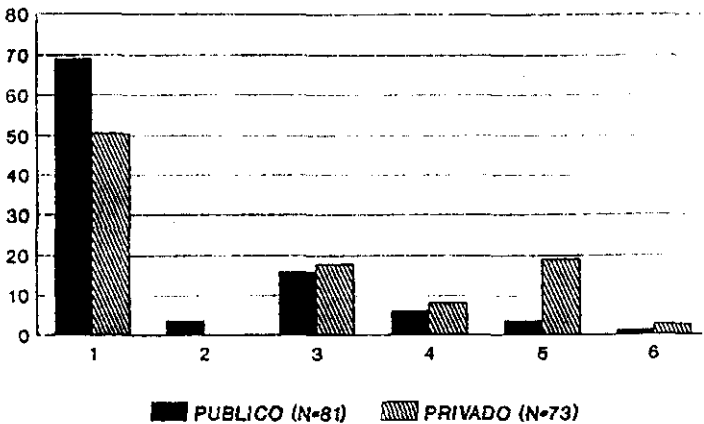


Gráfico 2.- Estatus sociocultural de las madres (Porcentajes).

IV.3.2. Instrumentos de evaluación.

En primer lugar, se llevó a cabo un "estudio piloto" encauzado a detectar el tipo de conflictos más comunes planteados entre padres e hijos, consistente en una "encuesta preliminar" respondida por los alumnos de primer curso de una escuela universitaria¹⁶⁴ (18-19 años, aproximadamente). Los resultados de este "estudio piloto" nos aportaron datos de gran utilidad a la hora de elaborar la "Entrevista semi-estructurada".

* * *

En segundo lugar se aplicó a todos los adolescentes que participaron en el estudio la "Entrevista Semi-estructurada", elaborada por nosotros inspirándonos en las cuestiones propuestas por el modelo de Rainer Dóbert y G.Nunner-Winkler¹⁶⁵, y cuyo propósito es permitirnos profundizar en el conocimiento de las relaciones entre padres y adolescentes, analizando los posibles tipos de conflicto existentes, obtener una apreciación del nivel de

¹⁶⁴ El centro en cuestión fue la Escuela Universitaria E.S.C.U.N.I. de Madrid (c/ Jerte 10, 28005 Madrid).

¹⁶⁵ Dóbert, R.; Nunner-Winkler, G.: *Moral Development and Personal Reliability: the Impact of the family on two aspects of Moral Consciousness in Adolescence*, en *Moral Education: theory and application*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates. Londres, 1985.

comunicación entre el padre y la madre, así como una descripción de la generación de los padres desde el punto de vista de los sujetos.

La "Entrevista Semi-estructurada" es la siguiente:

Entrevista Semi-estructurada.

1) *¿Puedes describir cómo son las relaciones con tus padres?*

- Muy satisfactorias
- Bastante satisfactorias
- Poco satisfactorias
- Nada satisfactorias

2) *¿Has tenido conflictos concretos con tus padres últimamente? ¿qué tipo de conflictos?*

3) *¿Discutes con tus padres?*

- Siempre
- Con mucha frecuencia
- A menudo
- Casi nunca
- Nunca

4) *¿Discuten entre sí tus padres?*

Con mucha frecuencia

A menudo

Casi nunca

Nunca

5) *Quando se plantean esas discusiones con tus padres,
¿cómo son?*

Breves

Largas

¿Cómo terminan ?

6) *¿Cuáles son los temas de discusión más frecuentes?*

7) *¿Puedes expresar tu punto de vista cuando éste no
coincide con el de tus padres? Razona tu respuesta.*

8) *¿Tienes una estrecha relación con tu padre?*

Sí

No

*¿El grado de comunicación con él te parece suficien-
te?*

Sí

No

9) *¿Mantienes una estrecha relación con tu madre?*

Sí

No

¿El grado de comunicación con ella te parece suficiente?

Sí

No

10) *Describe con tus propias palabras la generación que representan tus padres.*

11) *Señala con una "x" los adjetivos que consideres adecuados para describir a la generación de tus padres:*

	Muy	Algo	Algo	Muy	
Satisfechos					Insatisfechos
Coherentes					Incoherentes
Idealistas					Materialistas
Liberales					Autoritarios
Generosos					Egoístas

12) *¿Educarás a tus hijos de la misma manera que te han educado a tí o los educarás de forma diferente?*

Las Preguntas 8 y 9 plantean la tesis de Hoffman¹⁶⁶, según la cual los padres, debido a su posición, ejercen una influencia clara sobre el ambiente moral en el que se desenvuelven los hijos. Hay que tener en cuenta que la presencia o ausencia de uno de los progenitores puede influir de diferente forma sobre el desarrollo del razonamiento moral.

En el siguiente apartado detallaremos los resultados de estas entrevistas.

* * *

En tercer lugar se aplicó a cada uno de los adolescentes que participaron en el estudio el "Cuestionario de Razonamiento Moral" de Kohlberg, en concreto los Dilemas III, III' y I que reproducimos a continuación.

¹⁶⁶ Hoffman, M.L.: *Identification and conscience development*. Dev. Psychol., 1971, n°42, p.1071-1082.

CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL. KOHLBERG.¹⁶¹

Dilema III.

"Una mujer estaba a punto de morir de un cáncer especial. Existía una medicina que, según su médico, podría salvarla. Era un medicamento único que un farmacéutico de la misma ciudad acababa de descubrir. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba por él 2.000 ptas. y, después de meterlo dentro de una cajita, cobraba por él 20.000 ptas. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía, pero con lo que le dieron sólo consiguió 10.000 ptas., la mitad de lo que costaba. Enrique dijo al farmacéutico: «Mi mujer se está muriendo, por favor, véndame la medicina más barata o déjame pagártela en otro momento». Pero el farmacéutico le contestó: «No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella». Entonces Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer".

¹⁶¹ Lawrence Kohlberg: "Moral Judgment Interview". (Versión estandarizada de 1978, forma "A").

1) *¿Debía Enrique robar la medicina?*

1a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

2) *Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?*

2a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

3) *Imagínate que la persona que se está muriendo no es su mujer, sino un extraño. ¿Debería Enrique robar la medicina por un extraño?*

3a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

4) *[Si piensa que Enrique debería robar la medicina por un extraño]: Imagina que es un pobre animal al que él quiere mucho. ¿Debería en este caso robar la medicina?*

4a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

5) *¿Es importante hacer todo lo posible por salvar otra vida?*

5a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

6) *¿Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina? ¿Está haciendo algo moralmente incorrecto?*

6a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

7) *¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley?*

7a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

7b) *¿Cómo afecta esto al deber de Enrique?*

Dilema III'.

"Enrique irrumpió en la farmacia, robó la medicina y se la dio a su mujer. En el periódico del día siguiente salió la noticia del robo. El señor Martínez, un policía que conocía a Enrique, leyó la noticia y recordó que lo había visto dando vueltas por esa farmacia, llegando a la conclusión de que había sido él. El señor Martínez no sabía si debía informar de que Enrique había robado la medicina".

1) *¿Debía informar de que Enrique había robado la medicina?*

1a) *¿Por qué?, ¿por qué no?*

2) *El señor Martínez encontró y detuvo a Enrique. Enrique fue capturado y presentado ante el juez. La misión de un jurado es averiguar si una persona es inocente o culpable del delito del que se le acusa. El jurado encontró a Enrique culpable. Le toca al juez*

dictar sentencia. ¿Debe el juez firmar esa sentencia o debe anularla y dejarlo libre?

2a) ¿Por qué?

3) Pensando en función de la sociedad, ¿debe la gente que infringe la ley ser castigada?

3a) ¿Por qué?, ¿por qué no?

3b) ¿Cómo afecta al deber de Enrique?

4) Enrique estaba actuando según su conciencia cuando robó la medicina. ¿Debe ser castigada una persona que rompe la ley, actuando según su conciencia?

4a) ¿Por qué?, ¿por qué no?

5) ¿Qué significa la palabra "conciencia" para tí?

Dilema I.

"Juan era un chico de catorce años que tenía muchas ganas de ir a un campamento. Su padre le prometió que podría ir si conseguía el dinero por sí mismo; por eso Juan trabajó duramente en la carretera y ahorró las tres mil pesetas que costaba el campamento y un poco más. Pero entonces, su padre cambió de opinión. Sus amigos habían decidido hacer un viaje para pescar y

practicar deporte y, como el padre tenía poco dinero para pagárselo, le dijo a Juan que le diera sus ahorros. Juan no quiso renunciar al campamento y se negó a dar a su padre el dinero que había ganado en la carretera".

1) ¿Debía Juan negarse a dar el dinero a su padre?

1a) ¿Por qué?, ¿por qué no?

2) ¿Es el hecho de que Juan ganara el dinero por sí mismo lo más importante en esta situación?

2a) ¿Por qué?, ¿por qué no?

3) El padre había prometido a Juan que iría al campamento si ganaba el dinero. ¿Es el hecho de que el padre lo hubiera prometido lo más importante en esta situación?

3a) ¿Por qué?, ¿por qué no?

4) ¿Es importante cumplir una promesa?

4a) ¿Por qué?, ¿por qué no?

5) ¿Es importante cumplir una promesa que has hecho a alguien que no conoces muy bien y que, probablemente, no volverás a ver?

5a) ¿Por qué?, ¿por qué no?

6) ¿Qué te parece lo más importante que un hijo debe hacer en la relación con su padre?

6a) ¿Por qué es lo más importante?

7) ¿Qué te parece lo más importante que un padre debe hacer en la relación con su hijo?

7a) ¿Por qué es lo más importante?

IV.3.3. Procedimiento de corrección.

1) Estudio Piloto: procedimiento de corrección de la "Encuesta preliminar".

Para la corrección de la "encuesta preliminar" respondida por alumnos de 18-19 años, y centrada en los conflictos más frecuentes que se planteaban en la convivencia familiar, se realizó un estudio de porcentajes, atendiendo a las respuestas dadas por los alumnos. Los resultados fueron los siguientes:

- | | |
|---|-----|
| 1) Problemas relacionados con los horarios (salidas). | 35% |
| 2) Problemas relacionados con el tipo de amistades que frecuentaban | 22% |
| 3) Problemas relacionados con los estudios | 18% |



- 4) Problemas relacionados con la posibilidad de viajar con amigos/as 12%
- 5) Problemas relacionados con el dinero de que pueden disponer 6%
- 6) Problemas relacionados con el aspecto externo 4%
- 7) Otros problemas 3%

* * *

II) Procedimiento de corrección de la "Entrevista Semi-estructurada".

El procedimiento de corrección de la "Entrevista Semi-estructurada" fue el siguiente:

- Datos de identificación:
 - Nombre del alumno
 - Curso
 - Nivel de estudios de los padres
 - Profesión
 - Ocupación actual
 - Número de hermanos
 - Lugar de residencia

Los aspectos a estudiar fueron:

- 1) Calidad en las relaciones.
- 2) Nivel de conflictividad.
- 3) Evaluación de los padres.

* * *

1) Calidad en las relaciones.

- Pregunta 1: *"¿Puedes describir brevemente cómo son las relaciones con tus padres?"*.
- Puntuación: Desde *"muy satisfactorias"* (4 puntos) a *"nada satisfactorias"* (0 puntos).

- Pregunta 8: *"¿Mantienes una estrecha relación con tu padre?"*.
- Puntuación: *"sí"* (2 puntos); *"regular"* (1 punto); *"no"* (0 puntos).

- Pregunta 8b: *"¿El grado de comunicación con él te parece suficiente?"*.
- Puntuación: *"sí"* (3 puntos); *"regular"* (1,5 puntos); *"no"* (0 puntos).

- Pregunta 9: *"¿Mantienes una estrecha relación con tu madre?"*.
- Puntuación: *"sí"* (2 puntos); *"regular"* (1 pun-

to); "no" (0 puntos).

- Pregunta 9b: "*¿El grado de comunicación con ella te parece suficiente?*".

- Puntuación: "sí" (3 puntos); "regular" (1,5 puntos); "no" (0 puntos).

La puntuación máxima en este apartado es de 14 puntos.

2) Nivel de conflictividad.

Se refiere a las discusiones planteadas entre padres e hijos -si es que se producen-, y está en relación con la actitud autocrática/democrática adoptada por los padres. Evalúa tres aspectos:

a) Nivel de conflictividad hijos-padres.

b) Nivel de conflictividad de los padres entre sí.

c) Nivel de conflictividad total.

a) Nivel de conflictividad hijos-padres.

- Pregunta 2: "*¿Has tenido conflictos concretos con tus padres últimamente?*".

- Puntuación: "sí" (2 puntos); "algunos" (1 punto); "no" (0 puntos).

- Pregunta 3: "*¿Discutes con tus padres?*".
- Puntuación: "*siempre*" (4 puntos); "*a menudo*" (3 puntos); "*rara vez*" (2 puntos); "*nunca*" (0 puntos).

- Pregunta 5: "*Cuando se plantean discusiones con tus padres ¿cómo son?*".
- Puntuación: "*largas*" (3 puntos); "*breves*" (0 puntos).

- Pregunta 5b: "*¿Cómo suelen terminar?*".
- Puntuación: Hay que valorar el grado de participación que tenga el hijo a la hora de buscar una solución. [Ejemplos: "*llegando a un acuerdo que nos beneficie a todos*" (4 puntos); "*dándoles/dándome la razón*" (3 puntos); "*diciendo disparates*" (2 puntos); "*callándonos*" (1 punto); "*con un castigo*" (0 puntos)].

- Pregunta 6: "*¿Cuáles son los temas de discusión más frecuentes?*".
- Puntuación: "*Cuestiones relacionadas con los estudios o el trabajo*" (3 puntos); "*cuestiones relacionadas con el comportamiento y la disciplina familiar*" (2 puntos); "*cuestiones que afectan a las relaciones entre los hermanos*" (1 punto).

- **Pregunta 7:** *"¿Puedes expresar tu punto de vista cuando éste no coincide con el de tus padres?". Razona tu respuesta.*

- **Puntuación:** "no" (5 puntos); "casi nunca me dejan hablar" (4 puntos); "sí, pero empeora la situación" (3 puntos); "a veces, aunque resulta difícil" (2 puntos); "casi siempre" (1 punto); "siempre" (0 puntos).

b) Nivel de conflictividad de los padres entre sí.

- **Pregunta 4:** *¿Discuten entre sí tus padres?*

- **Puntuación:** "siempre" (4 puntos); "a menudo" (3 puntos); "rara vez" (2 puntos); "nunca" (0 puntos).

c) Nivel de conflictividad total.

Se obtiene mediante la suma de los resultados obtenidos en los dos apartados anteriores.

3) Evaluación que los hijos hacen de sus padres.

- **Pregunta 10:** *Describe con tus propias palabras la generación que representan tus padres.*

Se establecen categorías en función de las descripciones aportadas por los adolescentes. La suposición inicial es que los hijos, a medida que van creciendo, van cambiando la idea que tienen de sus padres. Las dimensiones a evaluar serían:

- a) Concreción/abstracción de los atributos.
- b) Número de atributos.
- c) Explicaciones causales sobre las características mencionadas.
- d) Comprensión de relaciones de causalidad.
- e) Si su respuesta es o no egocéntrica.
- f) Si comprenden características subyacentes.
- g) Nivel de estereotipia.

Se realiza un análisis de porcentajes en función de los estereotipos.

- Pregunta 11: [Diferencial semántico]. Señala con una "X" los adjetivos que consideres adecuados para describir la generación de tus padres.

- Puntuación:

- En atributos positivos: "Muy..." (4 puntos);
"algo..." (3 puntos).
- En atributos negativos: "algo..." (2 puntos);
"mucho..." (1 punto).

Se calcula la media total de las puntuaciones de cada atributo, señalándose el número de sujetos que ha contestado en cada categoría. Se compara la media de cada atributo en EGB y BUP.

- Pregunta 12: *¿Educarás a tus hijos de la misma manera o los educarás de forma diferente?*
Puntuación: "De la misma manera" (2 puntos); "más o menos" (1 punto); "de forma diferente" (0 puntos).

* * *

III) Normas de evaluación del "Cuestionario de Razonamiento Moral" de Kohlberg¹⁶¹ (Versión estandarizada de 1984).

1) Los dilemas morales hipotéticos.

La clave de este instrumento de medida son los dilemas de juicio moral. Cada "forma" contiene tres dilemas o situaciones hipotéticas en las cuales el sujeto tiene que

¹⁶¹ Según Díaz-Aguado, M.J.: *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. Tesis Doctoral, Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1982.

elegir entre dos posibilidades (por ejemplo: en el Dilema III Enrique debe decidir si roba o no roba la medicina para salvar a su mujer o, en caso negativo, para obedecer la ley).

Lo primero que se pregunta al sujeto entrevistado es que elija entre estas dos posibilidades. A continuación se le hace sopesar los dos valores en conflicto, obligándole a coordinar la importancia de un conjunto de valores (como 'vida'), frente a otro conjunto de valores (como 'ley'). Esta coordinación de diferentes valores está íntimamente relacionada con la edad, ya que los sujetos más jóvenes apenas son capaces de llevarla a cabo; en todo caso, el entrevistador puede estimular la coordinación preguntando al sujeto el "porqué" de sus respuestas o prescripciones morales.

2) La entrevista estructural.

Antes de pasar a describir el procedimiento de corrección del Cuestionario, conviene señalar algunas condiciones necesarias para realizar una buena entrevista:

- a) Explicar a cada uno de los sujetos entrevistados que el objetivo de la entrevista es intentar comprender su pensamiento en torno a tres dilemas morales.

b) Asegurarse de que el sujeto comprende adecuadamente cada una de las cuestiones que se le plantean.

c) Estimular a cada sujeto para que conteste de forma prescriptiva (es decir, "qué se debe hacer" en lugar de "qué se suele hacer").

d) Sugerir a cada sujeto que reflexione acerca de sus "supuestos" morales (por ejemplo: "¿qué entiendes por justicia?", etc.)

3) Procedimiento de evaluación de la entrevista.

La corrección de la entrevista consta de tres pasos fundamentales:

a) División del material en sucesivas categorías (valores, normas, elementos), hasta llegar a los "criterios de respuesta".

b) Clasificación de los "criterios de respuesta" en un estadio determinado, después de analizar su correspondencia con los "criterios de juicio" contenidos en el manual.

c) Cálculo de la puntuación global de toda la entrevista.

* * *

División del material en categorías (valores, normas, elementos).

Cada uno de los tres dilemas del cuestionario hace entrar en conflicto dos valores morales:

El Dilema III contrapone el valor 'vida' al valor 'ley'.

El Dilema III' contrapone el concepto de 'castigo' (ley) a los de 'Moralidad y conciencia' (vida).

El Dilema I contrapone el concepto de 'contrato' (propiedad) al de 'autoridad' (afiliación).

La función primordial del método de dilemas ideado por Kohlberg, con su consiguiente contraposición de diferentes valores morales, es lograr, mediante la ruptura del ritmo mental del sujeto entrevistado, que éste aplique sus propias estructuras de juicio moral de manera "no rutinaria", consiguiéndose así que al mismo

tiempo que el sujeto se plantea el dilema se vea obligado a exponer el "porqué" de sus decisiones morales. El objetivo de esta entrevista es, pues, profundizar en las opiniones, actitudes y creencias del sujeto hasta llegar al razonamiento o justificación que las sostiene.

Valores.- Las primeras preguntas que hace el entrevistador después de leer el dilema, están destinadas a provocar la decisión del sujeto hacia uno de los dos "valores" ("valor" elegido); en el resto de las respuestas deberá esgrimir argumentos que apoyen o que podrían apoyar el "valor" contrario al elegido. El "valor" elegido será defendido con más insistencia e interés y obtiene una ponderación superior en la puntuación final.

Normas.- Los argumentos que el sujeto suele dar para justificar la elección de "valores" son las "normas". La diferencia entre estas dos categorías es funcional. Se refiere al nivel de moralidad y a la especificidad de su utilización. Los "valores" son más externos a la persona que las "normas". En cada dilema hay dos "valores" fijos, implícitos en él desde un principio; sin embargo, las "normas" que se encuentran en el material de la entrevista se refieren más bien a valores y creencias personales.

El segundo paso de la clasificación en categorías consiste en dividir el material de cada "valor" en "normas", incluyendo el mínimo número necesario que nos permita analizar todo el material de la entrevista, comparándolo con el del manual.

Las "normas" son las siguientes:

- Vida: - conservación.
 - calidad y cantidad.
- Propiedad.
- Verdad.
- Afiliación.
- Amor erótico y sexo.
- Autoridad.
- Ley.
- Contrato.
- Derechos civiles.
- Religión.
- Conciencia (Moralidad).
- Castigo.

Elementos.- Tanto los "valores" como las "normas" implican conjuntos de reglas. Los "valores" se refieren a derechos básicos y las "normas" a roles y reglas. La tercera categoría de clasificación, los "elementos" se refiere sobretodo a "disposiciones psicológicas" o valores interiorizados. Las "normas" se distinguen además de los "elementos", porque definen tipos de acción, mientras que, por el contrario, los elementos van a definir motivos.

Los "elementos" son los siguientes:

- Elementos de modo:
 - Obediencia.
 - Censura (aprobación).
 - Retribución (expiación).
 - Tener un derecho (no tener derecho).
 - Tener un deber (no tener deber).

- Elementos de valor:
 - Consecuencias egoístas:
 - Buena reputación (mala).
 - Obtener una recompensa (evitar un castigo).

 - Consecuencias utilitarias:
 - Beneficio individual.
 - Beneficio grupal.

 - Ideal relacionado con las consecuencias:
 - Mantener carácter.
 - Mantener auto-respeto.
 - Servir a un ideal social.
 - Servir a la dignidad y autonomía de la persona.

 - Justicia:
 - Contraposición de perspectivas (o adopción de roles).

 - Reciprocidad positiva.
 - Mantener la equidad.
 - Mantener el contrato social o el libre acuerdo.

* * *

Procedimiento de evaluación del Razonamiento Moral.

i) Distinción del "valor" elegido en el primer dilema (rodeándolo con un círculo en la hoja de respuestas). El "valor" elegido suele ser el primero sobre el cual se inclina la decisión y en el que se pone un mayor énfasis.

ii) División de todo el material puntuable del dilema dentro del "valor" al que se refiera.

iii) Preestimación global del estadio del "valor" elegido (anotándolo en la hoja de respuestas).

iv) Clasificación de todo el material del "valor" elegido dentro de subcategorías, de acuerdo con las "normas" reflejadas en las respuestas.

v) Clasificación de todo el material incluido en la primera "norma", en unidades de "criterio de juicio", que reflejen los distintos elementos incluidos en las respuestas. Para realizar esta clasificación, resulta de gran utilidad comparar el material con la tabla de contenido del "valor" en cuestión.

vi) Elegir en dicha tabla el "criterio de contenido" (CC) que parece corresponder al "criterio de la entrevista" (CE).

vii) Evaluación de la correspondencia entre el CE y el CC:

a) Revisión del material del CE: que sea válido para el propio sujeto, que esté justificado y que sea prescriptivo.

b) Evaluar la correspondencia CE-CC, según los indicadores críticos del CC (evaluación superficial).

- Si el CE contiene explícitamente todos los indicadores críticos del CC, se considera una "identificación clara".
- Si el CE parece tener los indicadores críticos del CC, pero no de forma literal, entonces se considera una "identificación marginal".

c) Evaluar la correspondencia CE-CC, según la estructura del estadio del CC y la estructura general de CE (evaluación estructural).

d) Analizar las "distinciones" del CC para asegurar que no hay ningún otro CC que se corresponda mejor con el CE.

e) Evaluación general de la identificación propuesta:

- Si todos los criterios se satisfacen claramente, incluir una identificación clara en la hoja de respuestas.
- Si los indicadores críticos pasan marginalmente y se superan la correspondencia estructural y las condiciones del CE, entonces, incluir una identificación marginal en la hoja de respuestas, anotando, tanto en este caso como en el anterior, todos los datos de la misma.

f) Si la correspondencia CE-CC no se cumple, volver a la tabla de contenidos del valor y buscar otro CC que pueda corresponder al CE. Realizar los mismos pasos que en el caso anterior.

viii) Si el CE no tiene ninguna identificación (clara o marginal), incluirlo como material "supuesto" por si fuera necesario dar una puntuación de este tipo al "valor" (de no existir en él ninguna identificación clara o marginal).

ix) Evaluar cada CE dentro de la primera "norma". Proceder igual con el resto de las "normas", anotando una puntuación para cada identificación.

x) Revisar las notas de inclusión del CE puntuado, poniendo entre paréntesis los estadios que éste incluye.

xi) Si en el "valor" elegido no hay ninguna identificación, pero sí hay por el contrario una puntuación "supuesta" y el material de CE reúne los requisitos indispensables (está justificado y es válido para el propio sujeto), entonces, se debe dar una puntuación "supuesta" al "valor" (comparándolo con las descripciones generales de los estadios).

xii) Si no se encuentra tampoco material supuesto para el "valor" elegido, volver a leer el material del "valor" no elegido, viendo si se puede extraer de él algo incluíble en el otro. Si se puede puntuar así el "valor", hacerlo con una puntuación "supuesta".

xiii) Si tampoco así apareciera el material puntuable para el "valor" en cuestión, hay que poner en la hoja de respuestas, en la casilla correspondiente, "no-material".

xiv) Proceder igual con el segundo "valor" del primer dilema.

xv) Proceder del mismo modo con el segundo y tercer dilema.

xvi) Calcular las puntuaciones finales de la entrevista:

a) La puntuación de cada "valor".- Aunque el CE es la unidad de evaluación o comparación con los CC del manual, sin embargo, los "valores" son las unidades de la entrevista que obtienen una puntuación consistente, pudiendo obtener, por tanto, cada sujeto, seis puntuaciones distintas.

- Para puntuar cada "valor" se utiliza una escala de tres tipos: un estadio puro [Por ejemplo: 3], un estadio superior [Por ejemplo: 3(2)], un estadio inferior y un estadio transicional [Por ejemplo: 2/3].

- Cuando sólo un estadio está representado o cuando sólo un estadio excede el 25% del total de las puntuaciones, se puntúa el "valor" como un estadio puro.

- Cuando dos o más estadios tienen por lo menos el 25% de las respuestas, todos se registran en el "valor" total, siendo el de mayor pro-

porción el estadio superior y el otro, el inferior.

- Si la proporción de los dos o más estadios es exactamente igual, se le da una puntuación de estadio transicional.

- Se rodean con un círculo las puntuaciones de los "valores" elegidos, a menos que sean "supuestas"; en este caso, no se rodean.

b) El cálculo de la puntuación global.- Se realiza siguiendo la siguiente ponderación:

1. Se le da 3 puntos al estadio del "valor" elegido (basado en identificación).

- Se le da 2 puntos al estadio del "valor" no elegido (basado en identificación).

- Se le da 1 punto al estadio de una puntuación "supuesta", sea el "valor" que sea.

2. Cuando la puntuación de un "valor" es un estadio puro, se le asignan 3 puntos si es el "valor" elegido; 2 si es el no elegido, y 1 si es una puntuación "supuesta".

- Cuando la puntuación de un "valor" elegido es un estadio superior y otro inferior, se le dan 2 puntos al primero y 1 al segundo.

- Cuando la puntuación de un "valor" elegido es un estadio transicional, se le dan 1,5 puntos a cada estadio.
- Cuando el "valor" no elegido tiene un estadio superior y otro inferior, igual que cuando es un estadio transicional, se le da 1 punto a cada uno.
- En el caso de puntuaciones supuestas "mixtas", se da 0,5 puntos a cada estadio .

3. Cálculo del estadio global: el estadio con una mayor proporción de puntos es el estadio mayor; si un segundo estadio recibe por lo menos el 25% del total, entonces hay dos estadios menores que se ordenarán según la proporción de sus respectivas puntuaciones.

4. Cálculo de una puntuación de madurez moral:
Primero.- Se multiplica cada estadio por su número de puntos. Segundo.- Se divide la suma de estos productos por el número total de puntos asignados. Tercero.- Se multiplica por cien.

Se incluye a continuación el modelo de "Cuestionario de Razonamiento Moral" de Kohlberg.

Cuadro 13
CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG

NOBRE
 CENTRO
 CURSO

VIDA		LEY	
(rodear con un círculo el valor elegido)			
CC Norma + Elemento	Estadio-Subestadio	CC Norma + Elemento	Estadio-Subestadio
Puntuación intuitiva	Puntuación estandarizada	Puntuación intuitiva	Puntuación VALOR estandarizada

MORALIDAD Y CONCIENCIA		CASTIGO	
(rodear con un círculo el valor elegido)			
CC Norma + Elemento	Estadio-Subestadio	CC Norma + Elemento	Estadio-Subestadio
Puntuación intuitiva	Puntuación estandarizada	Puntuación intuitiva	Puntuación VALOR estandarizada

CONTRATO		AUTORIDAD	
(rodear con un círculo el valor elegido)			
CC Norma + Elemento	Estadio-Subestadio	CC Norma + Elemento	Estadio-Subestadio
Puntuación intuitiva	Puntuación estandarizada	Puntuación intuitiva	Puntuación VALOR estandarizada

IV.3.4. Análisis de datos.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de todas las pruebas anteriormente descritas, fueron sometidos a los correspondientes análisis estadísticos.

A continuación se describe el procedimiento seguido y los resultados derivados de los distintos análisis estadísticos aplicados, de acuerdo con el siguiente orden:

- a) Análisis de frecuencias.
- b) Evaluación que los adolescentes hacen de sus padres.
- c) Correlaciones.

a) Análisis de frecuencias.

Las variables utilizadas fueron:

1. Centro.
2. Nivel de estudios.
3. Sexo.
4. Edad.
5. Calidad en las relaciones.
6. Nivel de conflictividad.
7. Diferencial semántico:
 - Satisfechos.

- Coherentes.
 - Idealistas.
 - Liberales.
 - Generosos.
 - Diferencial total.
8. Expectativas acerca de la educación de sus hijos.
9. Estadíos.
10. Puntuación en Razonamiento Moral.

* * *

Descripción de las variables utilizadas.

1) Centro.

Esta variable tiene dos categorías: centros estatales y centro privado.

- Centros estatales (E.G.B. y B.U.P.): 75 sujetos, que representan el 50% de la muestra.
- Centro privado (E.G.B. y B.U.P.): 75 sujetos, que representan el otro 50% de la muestra.

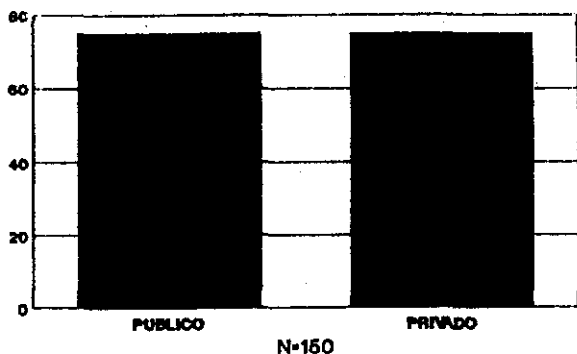


Gráfico 3.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el tipo de centro de enseñanza.

2) Nivel de estudios.

Esta variable admite dos categorías: E.G.B. y B.U.P. La distribución de los sujetos es la siguiente:

- Alumnos de E.G.B.: 46,7% de la muestra.
- Alumnos de B.U.P.: 53,3% de la muestra.

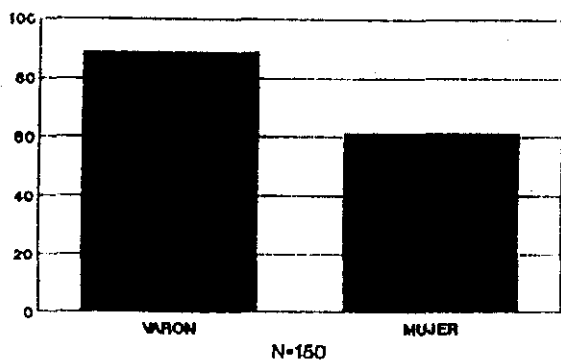


Gráfico 4.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el sexo.

3) Sexo.

Esta variable admite dos categorías: varones y mujeres.

- Varones: 59,3% de la muestra.
- Mujeres: 40,7% de la muestra.

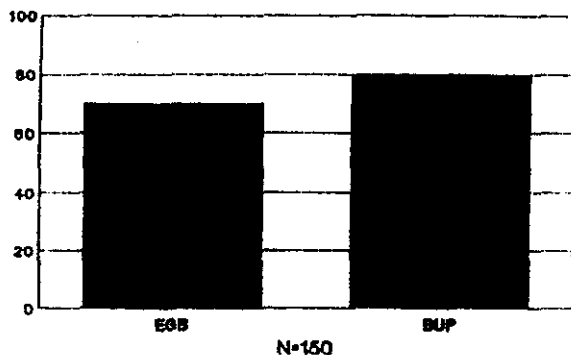


Gráfico 5.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según su nivel de estudios.

4) Edad.

Esta variable admite siete categorías: alumnos de 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 años.

Los sujetos se distribuyen de la siguiente forma:

- 12 años: 13,3% de los sujetos de la muestra.
- 13 años: 28,7% de los sujetos de la muestra.
- 14 años: 4% de los sujetos de la muestra.
- 16 años: 26,7% de los sujetos de la muestra.
- 17 años: 18,7% de los sujetos de la muestra.
- 18 años: 7,3% de los sujetos de la muestra.
- 19 años: 1,3% de los sujetos de la muestra.

El 46% de los sujetos de la muestra se encuentra entre 12 y 14 años.

El 54% de los sujetos de la muestra se encuentra entre 16 y 19 años.

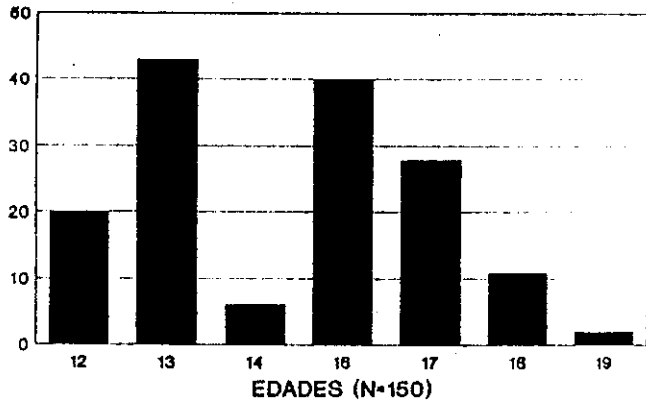


Gráfico 6.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según su edad.

5) Calidad en las relaciones.

La "Entrevista Semi-Estructurada" puntúa de 0 a 14 la calidad de las relaciones con los padres.

Esta variable admite tres categorías:

- Baja calidad (entre 0 y 7 puntos): 22,1% de los sujetos de la muestra.
- Calidad media (entre 8 y 10 puntos): 27,3% de los sujetos de la muestra.

- Alta calidad (entre 11 y 14 puntos): 50,6% de los sujetos de la muestra.

Estos datos ponen de manifiesto que aproximadamente la mitad de los sujetos entrevistados admiten una buena relación con sus padres.

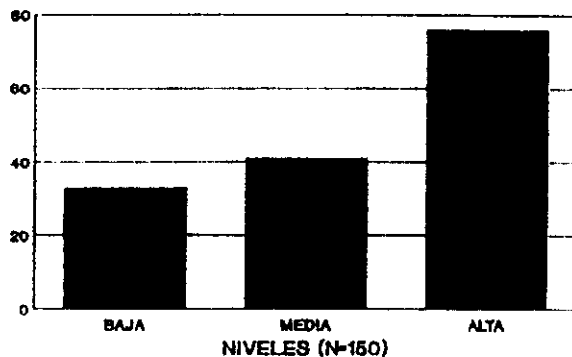


Gráfico 7.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según la calidad de sus relaciones con sus padres.

6) Nivel de conflictividad.

La "Entrevista Semi-Estructurada" puntúa de 0 a 25 puntos el nivel de conflictividad entre padres e hijos.

Esta variable admite tres categorías:

- Bajo nivel de conflictividad (entre 0 y 7 puntos): 55,4% de los sujetos de la muestra.

- Nivel de conflictividad medio (entre 7 y 15 puntos): 37,3% de los sujetos de la muestra.
- Alto nivel de conflictividad (entre 15 y 25 puntos): 7,3% de los sujetos de la muestra.

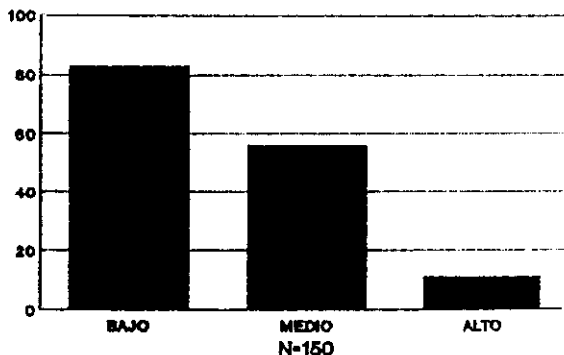


Gráfico 8.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según su nivel de conflictividad.

7) Diferencial semántico.

Esta variable se divide a su vez en cinco atributos (satisfechos, coherentes, idealistas, liberales y generosos), cuya media es recogida por el Diferencial Total.

'Satisfechos'.

Este atributo admite 4 valores (de 1 a 4 puntos).

Los sujetos entrevistados se distribuyen de la siguiente manera:

- 1 Punto: 6,3% de los sujetos de la muestra.
- 2 Puntos: 16,9% de los sujetos de la muestra.
- 3 Puntos: 34,5% de los sujetos de la muestra.
- 4 Puntos: 42,3% de los sujetos de la muestra.

En resumen, el 42,3% de los sujetos considera que sus padres están muy satisfechos con su propia vida, mientras que el 57,7% considera que el grado de satisfacción de sus padres consigo mismos es menos evidente.

SATISFECHOS INSATISFECHOS

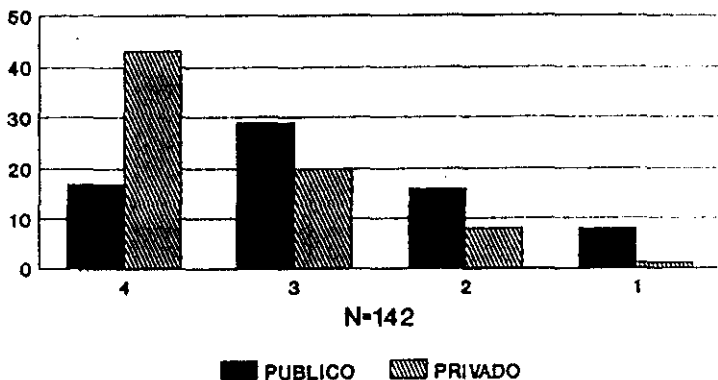


Gráfico 9.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideran a sus padres satisfechos consigo mismos.

'Coherentes'.

Este atributo admite 4 valores (de 1 a 4 puntos).

Los sujetos entrevistados se distribuyen de la siguiente manera:

- 1 Punto: 2,3% de los sujetos de la muestra.
- 2 Puntos: 13,7% de los sujetos de la muestra.
- 3 Puntos: 42,7% de los sujetos de la muestra.
- 4 Puntos: 41,2% de los sujetos de la muestra.

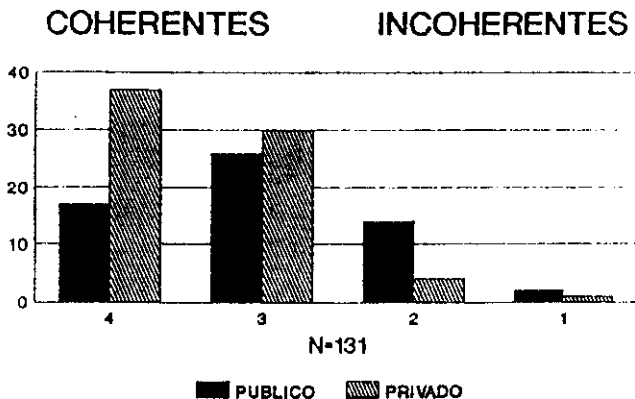


Gráfico 10.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideran a sus padres coherentes consigo mismos.

'Idealistas'.

Este atributo admite 4 valores (de 1 a 4 puntos).

Los sujetos entrevistados se distribuyen de la siguiente manera:

- 1 Punto: 11,7% de los sujetos de la muestra.
- 2 Puntos: 22,6% de los sujetos de la muestra.
- 3 Puntos: 38% de los sujetos de la muestra.
- 4 Puntos: 27,7% de los sujetos de la muestra.

IDEALISTAS MATERIALISTAS

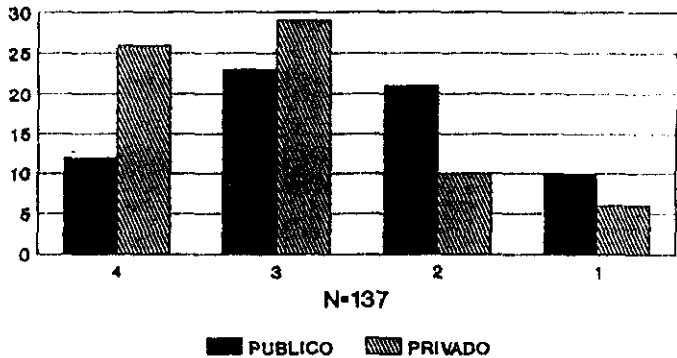


Gráfico 11.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideren a sus padres idealistas.

'Liberales' (en contraposición a 'Autoritarios').

Este atributo admite 4 valores (de 1 a 4 puntos).

Los sujetos entrevistados se distribuyen de la siguiente manera:

- 1 Punto: 12,7% de los sujetos de la muestra.
- 2 Puntos: 33,8% de los sujetos de la muestra.

- 3 Puntos: 28,2% de los sujetos de la muestra.
- 4 Puntos: 25,4% de los sujetos de la muestra.

Estos datos ponen de manifiesto que la mayoría de los sujetos se concentran en la categoría 2, es decir, consideran a sus padres "poco liberales".

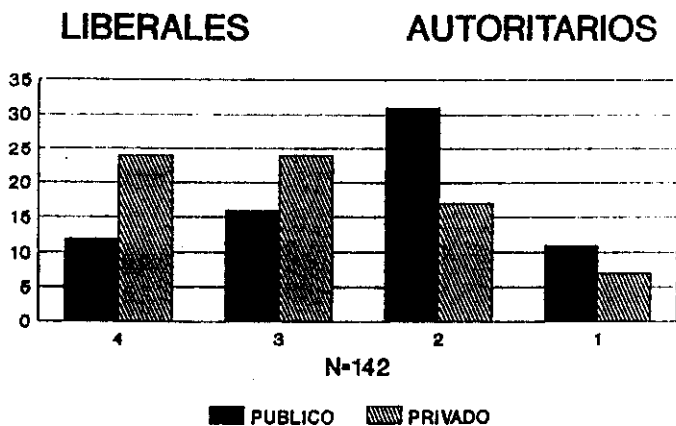


Gráfico 12.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideran a sus padres liberales.

'Generosos'.

Este atributo admite 4 valores (de 1 a 4 puntos).

Los sujetos entrevistados se distribuyen de la siguiente manera:

- 1 Punto: 2,1% de los sujetos de la muestra.
- 2 Puntos: 9,7% de los sujetos de la muestra.

- 3 Puntos: 26,4% de los sujetos de la muestra.
- 4 Puntos: 61,8% de los sujetos de la muestra.

Estos datos revelan que más del 50% de los sujetos consideran a sus padres "muy generosos".

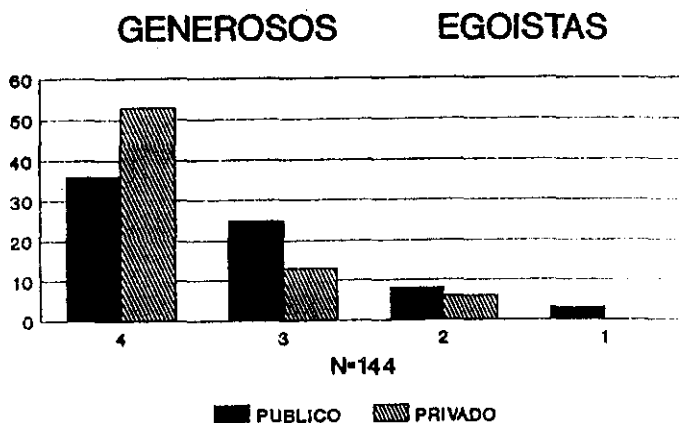


Gráfico 13.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado en que consideran a sus padres generosos.

Diferencial Total.

Admite 18 categorías agrupadas en 4 intervalos que se distribuyen del siguiente modo:

Intervalo 1: 0 a menos de 1,5 puntos.

Intervalo 2: de 1,5 a menos de 2,5 puntos.

Intervalo 3: de 2,5 a menos de 3,5 puntos.

Intervalo 4: mayor de 3,5 puntos.

Los sujetos entrevistados se distribuyen de la siguiente manera:

- Intervalo 1: 0,7% de los sujetos de la muestra.
- Intervalo 2: 18,4% de los sujetos de la muestra.
- Intervalo 3: 50,3% de los sujetos de la muestra.
- Intervalo 4: 30,6% de los sujetos de la muestra.

En resumen, el 80,9% de los sujetos perciben positivamente a sus padres, mientras que el 19% los perciben de forma negativa.

N=147

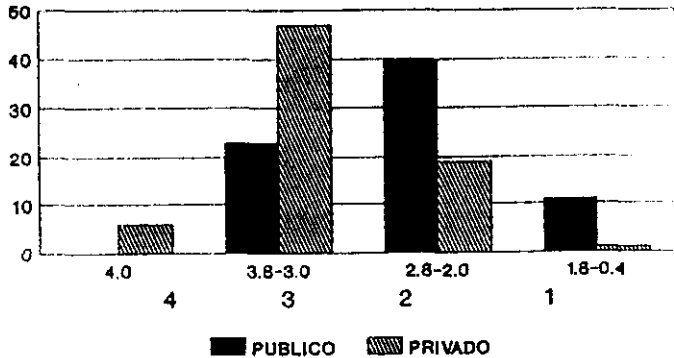


Gráfico 14.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el diferencial total.

El Gráfico 15, insertado a continuación, representa gráficamente todos los datos correspondientes al

Diferencial Semántico, incluyendo todos los atributos.

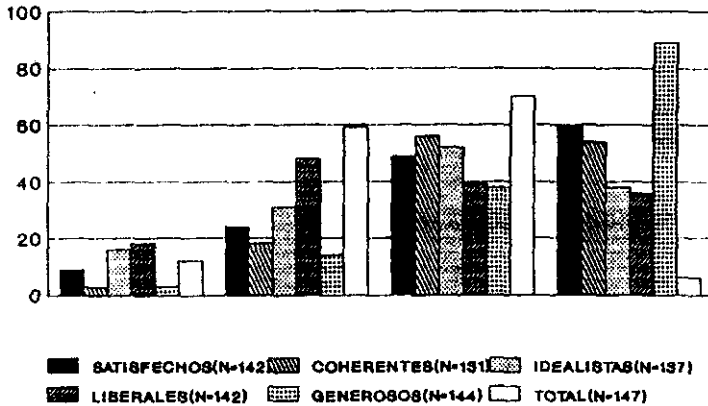


Gráfico 15.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según los diferentes atributos del diferencial semántico.

8) Expectativas acerca de la educación de sus hijos.

Esta variable admite tres categorías, distribuidas de la siguiente forma:

"Educarás a tus hijos de la misma manera" (2 puntos).

"Los educarás de forma parecida" (1 punto).

"Los educarás de forma diferente" (0 puntos).

Los sujetos se distribuyen de la siguiente manera:

- "Educarás a tus hijos de la misma manera": 43,9% de los sujetos de la muestra.

- "Los educarás de forma parecida": 34,5% de los sujetos de la muestra.
- "Los educarás de forma diferente": 21,6% de los sujetos de la muestra.

Así pues, la mayoría de los sujetos entrevistados está conforme con la educación que ha recibido de sus padres.

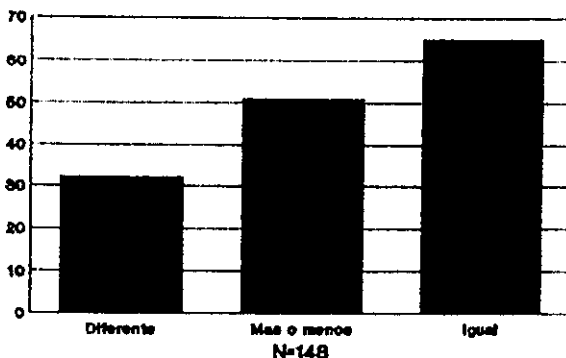


Gráfico 16.- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el grado de conformidad con la educación que han recibido (expectativas acerca de la educación de los hijos).

9) Estadios.

En esta variable establecemos una puntuación correspondiente a cada uno de los estadios morales de Kohlberg según el siguiente criterio:

Estadio 2: 1 punto.
 Estadio 2(3): 2 puntos.
 Estadio 2/3: 3 puntos.
 Estadio 3(2): 4 puntos.
 Estadio 3: 5 puntos.
 Estadio 3(4): 6 puntos.
 Estadio 3/4: 7 puntos.
 Estadio 4(3): 8 puntos.
 Estadio 4: 9 puntos.

De acuerdo con esta puntuación, establecemos tres categorías:

- Hasta 3 puntos: 6% de los sujetos de la muestra.
- 4 o 5 puntos: 67,3% de los sujetos de la muestra.
- 6 o más puntos: 26,7% de los sujetos de la muestra.

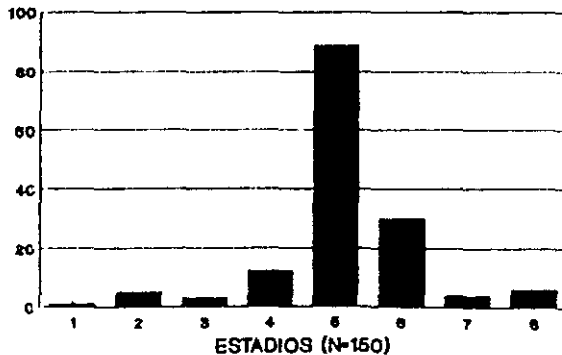


Gráfico 17- Frecuencia de los sujetos de la muestra según el nivel del estadio al que pertenezcan.

10) Puntuación en Razonamiento moral.

En la corrección del "Cuestionario de Razonamiento moral"¹⁶⁹ de Kohlberg los sujetos de nuestra muestra obtuvieron puntuaciones comprendidas entre 196 y 367, que dividimos entre tres valores según el siguiente criterio:

- Razonamiento moral bajo: de 196 a 296 puntos.
- Razonamiento moral medio: de 297 a 314 puntos.
- Razonamiento moral alto: de 317 a 367 puntos.

Los porcentajes obtenidos por cada uno de estos valores son:

- Razonamiento moral bajo: 33,3% de los sujetos de la muestra.
- Razonamiento moral medio: 30,6% de los sujetos de la muestra.
- Razonamiento moral alto: 36,1% de los sujetos de la muestra.

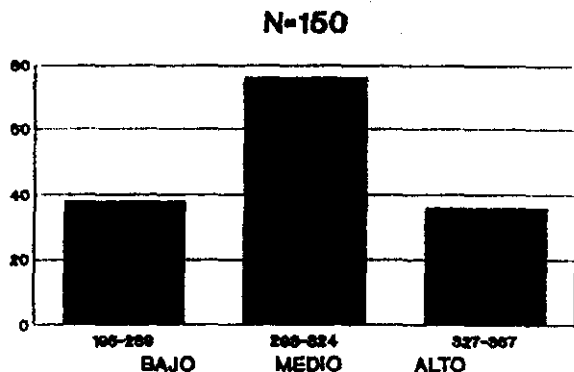


Gráfico 18- Frecuencia de los sujetos de la muestra según su puntuación en razonamiento moral.

b) Evaluación de los padres.

Las respuestas a las Preguntas 10 y 12 de la "Entrevista Semi-Estructurada" nos aportaron datos sobre algunos de los aspectos de la evaluación que los adolescentes hacen de sus padres.

Respuestas a la Pregunta 10.- *"Describe con tus propias palabras la generación que representan tus padres".*

Los resultados de las respuestas obtenidas de las entrevistas, según el curso y el tipo de centro de enseñanza, son los siguientes:

i) Colegio Público. 7º Curso de E.G.B.:

- Aspectos negativos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:¹⁷⁰

- Anticuados (5,7%).
- Egoístas ("hacen lo que quieren") (5,7%)
- Autoritarios (2,9%).
- Conflictivos, insatisfechos (2,9%).
- Han tenido poca libertad (2,9%).
- Machismo (2,9%).
- Muy diferentes a nosotros (2,9%).
- No saben vivir (2,9%).
- Preocupación por el "qué dirán" (2,9%).
- Tratan mal a los hijos ("se pasan") (2,9%).
- Vagos, apáticos (2,9%).
- Se remontan al pasado (2,9%).
- Serios, aburridos (2,9%).

- Aspectos positivos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:

- Divertidos, alegres, abiertos (20%).

¹⁷⁰ Los porcentajes incluidos a continuación hacen referencia al porcentaje de alumnos de cada grupo que emplea cada atributo.

- Buenos, me tratan bien (8,6%).
- Trabajadores (5,7%).
- Modernos (5,7%).
- Generosos (5,7%).
- Activos (2,9%).
- Complacientes (2,9%).
- Satisfechos (2,9%).
- Cariñosos (2,9%).
- Tranquilos (2,9%).
- Es una generación muy parecida a la nuestra,
no hay diferencias (2,9%).

ii) Colegio Público. 3er Curso de B.U.P.:

- Aspectos negativos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:

- Anticuados (40%).
- Reprimidos (10%).
- Tuvieron poca libertad (7,5%).
- Cerrados en cuanto a ideas, rígidos (7,5%).
- Insatisfechos (2,5%).

- Aspectos positivos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:

- Sufridos (7,5%).
- Con mucho mérito (5%).
- Muy comprensivos (2,5%).

- Generosos (2,5%).
- Respetuosos hacia los mayores (2,5%).
- Liberales (2,5%).

(En general, la mayoría coincide en que las madres manifiestan una actitud más abierta que los padres).

iii) Colegio Privado. 7º Curso de E.G.B.:

- Aspectos negativos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:

- Rígidos (5,7%).
- Serios (2,9%).
- Autoritarios (2,9%).
- Egoístas (2,9%).
- Tacaños ("rácacos") (2,9%).
- Anticuados (2,9%).

- Aspectos negativos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:

- Simpáticos (88,6%).
- Modernos (14,3%).
- Inspiran confianza (14,3%).
- Divertidos, alegres (11,4%).
- Buenos, amables (8,6%).
- Satisfechos de sí mismos (2,9%).

- Trabajadores (2,9%).

(El porcentaje de atributos positivos es mucho mayor que el de atributos negativos en el caso del Colegio Privado).

iv) Colegio Privado. 3er Curso de B.U.P.:

- Aspectos negativos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:

- Desfasados (17,5%).
- Conservadores (17,5%).
- Poco comprensivos (10%).
- Materialistas (2,5%).
- Aburridos (2,5%).

- Aspectos positivos de la percepción de los adolescentes con respecto a sus padres:

- Trabajadores (10%).
- Abiertos (7,5%).
- Simpáticos (7,5%).
- Triunfadores ("Ocupa los principales puestos en la sociedad") (2,5%).
- "Es una generación maravillosa" (2,5%).

(En general, al igual que en los Colegios Públicos, los adolescentes mantienen que la actitud de las madres es más abierta y "moderna").

A continuación el Cuadro 14 esquematiza los porcentajes de atributos positivos y negativos utilizados por los alumnos de cada curso y tipo de centro al describir la generación de sus padres.

Cuadro 14

PORCENTAJES DE ATRIBUTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS EN LA EVALUACION ACERCA DE LOS PADRES.

	7º de E.G.B.	3º de B.U.P.
Colegio Público	Atr. positivos 59,2% Atr. negativos 40,8%	Atr. positivos 22,9% Atr. negativos 77,1%
Colegio Privado	Atr. positivos 87,6% Atr. negativos 12,4%	Atr. positivos 37,5% Atr. negativos 62,5%

* * *

Respuestas a la Pregunta 12: "¿Educarás a tus hijos de la misma manera que te han educado a tí o los educarás de forma diferente?".

Los resultados de las respuestas obtenidas de las entrevistas, según el curso y el tipo de centro de enseñanza, son los siguientes:

i) Colegio Público. 7º Curso de E.G.B.:

- "De la misma forma" (57% de las respuestas).
- "Más o menos" (20% de las respuestas).
- "De distinta forma" (20% de las respuestas):
 - "*Les daré más confianza*".
 - "*De forma más liberal*".
- No sabe/no contesta (3% de las respuestas).

ii) Colegio Público. 3er. curso de B.U.P.:

- "De la misma forma" (37,5% de las respuestas).
- "Más o menos" (20% de las respuestas).
- "De distinta forma" (40% de las respuestas):
 - "*Con mayor capacidad de diálogo*".
 - "*Con menos autoritarismo*".
- No sabe/no contesta (2,5% de las respuestas).

iii) Colegio Privado. 7º curso de E.G.B.:

- "De la misma forma" (80% de las respuestas).

- "Más o menos" (11,4% de las respuestas).
- "De distinta forma" (8,57% de las respuestas):
 - "No me divorciaría".
 - "Con una mayor comprensión".
 - "Con menos autoritarismo".

iv) Colegio Privado. 3er. curso de B.U.P.:

- "De la misma forma" (52,5% de las respuestas).
- "Más o menos" (20% de las respuestas).
- "De distinta forma" (15% de las respuestas):
 - "Seré más cercano y asequible".
 - "Con más libertad".
 - "Más rígido".
- No sabe/no contesta (12,5% de las respuestas).

c) Correlaciones.

Se han hecho correlaciones de todas las variables con todas las variables¹¹¹. Se exponen a continuación los resultados obtenidos más significativos:

¹¹¹ Véase Cuadro 14.

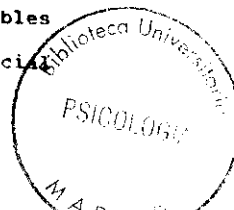
Primero.- Al correlacionar el CENTRO con el resto de las variables, solamente nos parece adecuado analizar una de ellas: CENTRO con DIFERENCIAL TOTAL, que representa la media total en diferencial semántico.

La correlación obtenida es 0,4756. Este dato pone de manifiesto que los sujetos del centro privado en que trabajamos tienden a percibir más positivamente a sus padres que aquellos sujetos pertenecientes a los centros públicos.

Segundo.- A pesar del interés que presentaba para nuestro trabajo la variable SEXO, debemos subrayar que la correlación con el resto de las variables es nula y que, por lo que respecta al estadio de razonamiento moral alcanzado, es igualmente nula.

Tercero.- La variable CALIDAD EN LAS RELACIONES presenta, lógicamente, una correlación negativa con el NIVEL DE CONFLICTIVIDAD (-0,4933). Sin embargo, correlaciona positivamente con la variable GENEROSOS (0,4044) y con el DIFERENCIAL TOTAL (0,4116).

Cuarto.- La variable NIVEL DE CONFLICTIVIDAD presenta una correlación negativa significativa con la variable DIFERENCIAL TOTAL (-0,4225) así como con las variables correspondientes a los cinco atributos del diferencial.



semántico. Así pues, a medida que aumenta el nivel de conflictividad, los adolescentes perciben a sus padres menos GENEROSOS (-0,4187), menos LIBERALES (-0,3412), menos IDEALISTAS (-0,3026) y menos COHERENTES (-0,3061) y menos SATISFECHOS (-0,2481).

Quinto.- La variable SATISFECHOS presenta una correlación muy alta con la puntuación media del DIFERENCIAL SEMANTICO (DIFERENCIAL TOTAL) (0,6191). Así, a medida que aumenta la puntuación en SATISFECHOS, los adolescentes perciben a sus padres más GENEROSOS, LIBERALES, IDEALISTAS y COHERENTES, aunque la correlación es media (LIBERALES 0,4575; COHERENTES 0,3422; GENEROSOS 0,3888; IDEALISTAS 0,2564).

Sexto.- La variable COHERENTES presenta una correlación alta con el DIFERENCIAL TOTAL (0,6126); correlación media con GENEROSOS (0,4045) y LIBERALES (0,3554).

Séptimo.- La variable LIBERALES presenta una correlación alta con el DIFERENCIAL TOTAL (0,7720) y media con la variable GENEROSOS (0,4309).

Octavo.- La variable GENEROSOS presenta una correlación positiva alta con el DIFERENCIAL TOTAL (0,6103).

En definitiva, el DIFERENCIAL TOTAL correlaciona altamente con todos los diferenciales parciales (GENERO-SOS, etc., que componen el DIFERENCIAL SEMANTICO.

El Cuadro 15, insertado a continuación, presenta los resultados de las correlaciones de todas las variables entre sí:

CUADRO 15

CORRELACIONES DE TODAS LAS VARIABLES ENTRE SI.

		CENTRO	NIVESTUDI	SEJO	EDAD	CALIBRELACI	NIVCONPLI	DIFSATIS
		2	3	4	5	6	7	8
CENTRO	2	1,0000						
NIVESTUDI	3	0,0000	1,0000					
SEJO	4	0,0136	0,1215	1,0000				
EDAD	5	-0,1259	0,9320**	0,1058	1,0000			
CALIBRELACI	6	0,1925	-0,2585**	-0,0785	-0,3042**	1,0000		
NIVCONPLI	7	-0,1867	0,0559	-0,0365	0,1237	-0,4933**	1,0000	
DIFSATIS	8	0,3693**	-0,2495*	0,1409	-0,3196**	0,3357**	-0,2481*	1,0000
DIFCONER	9	0,2902**	-0,1707	0,0317	-0,2053*	0,3046**	-0,3061**	0,3422**
DIFIDRAL	10	0,2558**	-0,2998**	0,0259	-0,3269**	0,2927**	-0,3026**	0,2564**
DIFLIBER	11	0,2462*	-0,3317**	-0,0975	-0,3147**	0,2636**	-0,3412**	0,4575**
DIFGENER	12	0,2302*	-0,1094	0,0602	-0,1965*	0,4044**	-0,4187**	0,3888**
DIFTOTAL	13	0,4756**	-0,3036**	-0,0411	-0,3837**	0,4116**	-0,4225**	0,6191**
EXPECTA	14	0,1515	-0,0938	0,0817	-0,0880	0,3248**	-0,3651**	0,2594**
ESTADIO	15	-0,1390	0,2770**	-0,0827	0,2748**	-0,0923	0,0537	-0,1669
PRAZNO	16	-0,1178	0,1639**	-0,0814	0,1343**	-0,1131	0,0864	-0,1377

		DIFCONER	DIFIDRAL	DIFLIBER	DIFGENER	DIFTOTAL	EXPECTA	ESTADIO	PRAZNO
		9	10	11	12	13	14	15	16
DIFCONER	9	1,0000							
DIFIDRAL	10	0,3194**	1,0000						
DIFLIBER	11	0,3554**	0,4717**	1,0000					
DIFGENER	12	0,4045**	0,3244**	0,4309**	1,0000				
DIFTOTAL	13	0,6126**	0,6644**	0,7720**	0,6103**	1,0000			
EXPECTA	14	0,2330*	0,1673	0,2914**	0,2750**	0,3068**	1,0000		
ESTADIO	15	-0,1158	-0,0881	-0,0978	-0,0855	-0,0997	0,0077	1,0000	
PRAZNO	16	-0,0851	-0,1711	-0,1097	-0,0634	-0,1410	0,0357	0,4426**	1,0000

IV.3.5. Resultados.

Los resultados con respecto a las hipótesis planteadas son los siguientes:

I) Hipótesis centradas en torno al desarrollo del razonamiento moral.

PRIMERA HIPOTESIS

Existen diferencias significativas en cuando al estadio de razonamiento moral alcanzado por los adolescentes, en función de la edad, entre los dos grupos estudiados (11-12 y 17-18 años).

Se utilizó la "T" de Student por dos razones: porque la variable independiente consta de dos grupos (de edades, sexo, etc.) y porque el nivel de medición de la variable dependiente es de intervalos.

La variable ESTADIO corresponde al nivel de razonamiento moral alcanzado por los sujetos al aplicarles el "Cuestionario de Razonamiento Moral" de Kohlberg. Comparando la \bar{X} del grupo de menor edad ($\bar{X}=4,79$) con la del grupo de mayor edad ($\bar{X}=5,40$), observamos que existe una diferencia claramente significativa a favor del nivel de razonamiento moral de los mayores, con una probabilidad asociada de 0,0008.

Valor de "T" = -3,44.

Prob. asociada al valor: 0,0008;

0,0008 < 0,05.

La hipótesis resulta verificada.

En consecuencia, podemos concluir que existen diferencias significativas en cuanto al estadio de razonamiento moral alcanzado entre los dos grupos de edades.

* * *

El Cuadro 16, insertado a continuación, incluye los datos correspondientes a los resultados arriba descritos.

Cuadro 16

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA PRIMERA HIPÓTESIS.

VARIABLES	EDAD		"T"
	11-14 años	17-18 años	
Estadio de razonamiento moral	N=69 X=4,79 S=1,17	N=81 X=5,40 S=0,97	-3,44 pa(0,0008) * * *

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

SEGUNDA HIPOTESIS

No existen diferencias significativas en cuanto al estadio de razonamiento moral alcanzado por los adolescentes, en función del sexo.

Valor "T" = 1,08.

Prob. asociada: 0,2802;

0,2802 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en función del sexo o, si las hay, se deben al azar, confirmando nuestra segunda hipótesis.

Es extraordinariamente significativo que el sexo no dé lugar a diferencias significativas en relación con ninguna de las variables relativas a la PERCEPCION FAMILIAR.¹⁷²

Cuadro 17

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA SEGUNDA HIPÓTESIS.

VARIABLES	SEXO		"T"
	Varones	Mujeres	
Estadio de razonamiento moral	N=89 X=5,20 S=1,25	N=61 X=5,01 S=0,84	+1,08 pa(0,2802)

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

¹⁷² Véanse conclusiones en Capítulo V.

TERCERA HIPOTESIS

Existen diferencias significativas en cuanto al estadio de razonamiento moral alcanzado, en función de la percepción que los adolescentes tienen de sus propias familias.

Medimos la percepción familiar a través de su variable más significativa, el DIFERENCIAL TOTAL, que resume a su vez las puntuaciones obtenidas de los cinco atributos del DIFERENCIAL SEMANTICO.

Valor "T": 0,64.

Prob. asociada: 0,5253;

0,5253 > 0,05.

Por tanto, no existe una relación significativa entre el DIFERENCIAL TOTAL y el ESTADIO de razonamiento moral alcanzado. La hipótesis es rechazada.

Cuadro 18

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA TERCERA HIPÓTESIS.

VARIABLES	DIFERENCIAL TOTAL		"T"
	Bajo (≤ 2)	Alto ($> 2,8$)	
Estadio de razonamiento moral	N=71 X=5,18 S=1,08	N=76 X=5,06 S=1,14	+0,64 pa(0,5253)

* $P \leq 0,05$ ** $P \leq 0,01$ *** $P \leq 0,001$ **** $P \leq 0,0001$

CUARTA HIPOTESIS

Existen diferencias estadísticamente significativas en el estadio de razonamiento moral de los adolescentes, en función del tipo de centro en que estudian.

Valor "T": 1,71

Prob. asociada = 0,0903;

0,0903 > 0,05.

Por tanto, los resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas en el ESTADIO de razonamiento moral, en función de la pertenencia a un CENTRO público o privado, lo que, como se comprobó en el análisis

descriptivo, está en relación directa con el nivel socio-cultural de los padres.¹⁷³

Cuadro 19

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA CUARTA HIPÓTESIS.

VARIABLES	CENTRO		"T"
	Público	Privado	
Estadio	N=75 X=5,28 S=0,83	N=75 X=4,97 S=1,31	+1,71 pa(0,0903)

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

II) Hipótesis centradas en torno a la percepción familiar.

QUINTA HIPOTESIS

Existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en función de la edad.

Por lo que respecta al DIFERENCIAL TOTAL y a la CALIDAD EN LAS RELACIONES, los resultados ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función de la EDAD, ya que obtienen puntuaciones más altas los sujetos de menor edad.

¹⁷³ Véase Gráfico 1.

Teniendo en cuenta cada una de las variables que componen la PERCEPCION FAMILIAR, los resultados son los siguientes:

- Dif. Satisfechos: Valor "T": 3,29; Pa: 0,0008;
0,0008 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas en función de la EDAD en el atributo SATISFECHOS. Los alumnos con edades comprendidas entre 12 y 14 años, puntúan más alto en este diferencial que los alumnos mayores de 15 años.

- Dif. Coherentes: Valor "T": 1,97; Pa: 0,0514;
0,0514 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en este atributo en función de la EDAD.

- Dif. Idealistas: Valor "T": 3,67; P.a.: 0,0003;
0,0003 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias claramente significativas en el atributo IDEALISTAS en función de la EDAD; los alumnos más pequeños perciben a sus padres más idealistas que los alumnos mayores.

- Dif. Liberales: Valor "T": 13,19; Pa.: 0,0004;

0,0004 < 0,05

Por tanto, con respecto a este atributo, existen diferencias altamente significativas en función de la EDAD; una vez más los más pequeños puntúan más alto en esta variable.

- Dif. Generosos: Valor "T": 1,66; P.a.: 0,0986;
0,0986 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en este atributo en función de la EDAD.

- Dif. Total: Valor "T": 4,19; P.a.: 0,0000;
0,0000 < 0,05.

Por tanto, el DIFERENCIAL TOTAL, que recoge la puntuación media de los cinco atributos del DIFERENCIAL SEMANTICO, muestra como consecuencia, diferencias muy claramente significativas en función de la EDAD a favor del grupo de menor edad, lo que revela que en los comienzos de la adolescencia la valoración que los hijos hacen de sus padres es más positiva que durante los años finales de la adolescencia, hecho que sin duda responde, al menos en parte, al proceso de independización con respecto a los padres que tiene lugar a lo largo de esta etapa.

- Calidad en las relaciones: Valor "T": 3,29;

P.a.: 0,0013;
0,0013 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias moderadamente significativas en esta variable en función de la EDAD; como era previsible a la vista de los resultados obtenidos por las variables correspondientes al DIFERENCIAL SEMANTICO, el grupo de edad más avanzada mantiene peor CALIDAD EN LAS RELACIONES con sus padres que el grupo más joven.

- Nivel de conflictividad: Valor "T": -1,14;

P.a.: 0,25;
0,25 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en el NIVEL DE CONFLICTIVIDAD en función de la EDAD. Sin embargo hemos comprobado que a mayor NIVEL DE CONFLICTIVIDAD corresponde una puntuación menor en las variables del DIFERENCIAL SEMANTICO.

- Expectativas acerca de la educación de sus hijos:

Valor "T": 0,97; P.a.: 0,3324;
0,3324 > 0,5.

Por tanto los resultados correspondientes a esta variable no revelan diferencias significativas en función de la EDAD.

En resumen, al existir diferencias altamente significativas en el DIFERENCIAL TOTAL (DIFERENCIAL SEMANTICO), así como en la variable CALIDAD EN LAS RELACIONES, en función de la EDAD, puntuando más alto los sujetos pertenecientes al grupo de menor edad, podemos confirmar nuestra quinta hipótesis.

Cuadro 20

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA QUINTA HIPÓTESIS.

VARIABLES		EDAD		"T"
		11-14 años	17-18 años	
P E D i f R e f e r e n c i a C l i s e O m n i f i c A o	Dif. Satisfechos	$\bar{N}=69$ $\bar{X}=3,37$ $S=0,82$	$\bar{N}=73$ $\bar{X}=2,89$ $S=0,93$	+3,29 pa(0,0013) * *
	Dif. Coherentes	$\bar{N}=63$ $\bar{X}=3,36$ $S=0,76$	$\bar{N}=68$ $\bar{X}=3,10$ $S=0,75$	+1,97 pa(0,0514)
	Dif. Idealistas	$\bar{N}=65$ $\bar{X}=3,12$ $S=0,87$	$\bar{N}=72$ $\bar{X}=2,54$ $S=0,97$	+3,67 pa(0,0003) * * *
	Dif. Liberales	$\bar{N}=66$ $\bar{X}=3,01$ $S=0,95$	$\bar{N}=76$ $\bar{X}=2,35$ $S=0,93$	+4,15 pa(0,0001) * * * *
	Dif. Generosos	$\bar{N}=68$ $\bar{X}=3,58$ $S=0,67$	$\bar{N}=76$ $\bar{X}=3,38$ $S=0,81$	+1,66 pa(0,0986)
	Diferencial total	$\bar{N}=69$ $\bar{X}=3,16$ $S=0,60$	$\bar{N}=78$ $\bar{X}=2,68$ $S=0,75$	+4,19 pa(0,0000) * * * *
	M I L I A R	Calidad en las relaciones	$\bar{N}=69$ $\bar{X}=11,20$ $S=2,90$	$\bar{N}=81$ $\bar{X}=9,40$ $S=3,77$
	Nivel de conflictividad	$\bar{N}=69$ $\bar{X}=7,27$ $S=4,09$	$\bar{N}=81$ $\bar{X}=8,12$ $S=5,04$	-1,14 pa (0,25)
	Expectativas acerca de la educación de sus hijos	$\bar{N}=69$ $\bar{X}=1,28$ $S=0,78$	$\bar{N}=79$ $\bar{X}=1,16$ $S=0,77$	0,97 pa(0,3324)

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

SEXTA HIPOTESIS

No existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en función del sexo.

- Dif. Satisfechos: Valor "T": -1,74; P.a.: 0,08;
0,81 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en este atributo, en relación con el SEXO.

- Dif. Coherentes: Valor "T": -0,36; P.a.: 0,7198;
0,7198 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en esta variable, en relación con el SEXO.

- Dif. Idealistas: Valor "T": 0,30; P.a.: 0,7619;
0,7619 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en esta variable, en relación con el SEXO.

- Dif. Liberales: Valor "T": 1,16; P.a.: 0,2498;
0,2498 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en esta variable, en función del SEXO.

- Dif. Generosos: Valor "T": -0,74; P.a.: 0,4636;
0,4636 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en esta variable en función del SEXO.

- Dif. Total: Valor "F": 0,05; P.a.: 0,8213;
0,8213 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en el DIFERENCIAL SEMANTICO, en función del SEXO.

- Calidad en las relaciones: Valor "T": 0,97;
P.a.: 0,3362.
0,3362 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en esta variable en función del SEXO.

- Nivel de conflictividad: Valor "T": 0,41.
P.a.: 0,6826.
0,6826 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en esta variable en función del SEXO.

- Expectativas acerca de la educación de sus hijos:

Valor "T": -0,99; P.a.: 0,3250.

0,3250 > 0,05.

Por tanto, no existen diferencias significativas en esta variable en función del SEXO.

A la vista de que ninguna de las nueve variables correspondientes a la PERCEPCION FAMILIAR, muestran diferencias significativas en función del SEXO, podemos concluir que el SEXO no influye en la percepción que tienen los adolescentes de sus familiar. La hipótesis queda pues confirmada.

Cuadro 21

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA SEXTA HIPÓTESIS.

VARIABLES		SEXO		"T"
		Varones	Mujeres	
P E D i f e r e n c i a l I s e m á n t i c o	Dif. Satisfechos	N=86 X=3,02 S=0,95	N=56 X=3,28 S=0,82	-1,74 pa (0,08)
	Dif. Coherentes	N=81 X=3,20 S=0,77	N=50 X=3,26 S=0,77	-0,36 pa (0,7198)
	Dif. Idealistas	N=84 X=2,79 S=0,99	N=53 X=2,84 S=0,94	-0,30 pa (0,7619)
	Dif. Liberales	N=85 X=2,74 S=0,98	N=57 X=2,54 S=1,00	+1,16 pa (0,2498)
	Dif. Generosos	N=86 X=3,44 S=0,79	N=58 X=3,53 S=0,70	-0,74 pa (0,4636)
	Diferencial total	N=88 X=2,93 S=0,72	N=59 X=2,87 S=0,73	+0,49 pa (0,6228)
M I L I A R	Calidad en las relaciones	N=89 X=10,46 S=3,56	N=61 X=9,90 S=3,42	+0,97 pa (0,3362)
	Nivel de conflictividad	N=89 X=7,86 S=4,40	N=61 X=7,54 S=4,98	+0,41 pa (0,6826)
	Expectativas acerca de la educación de sus hijos	N=88 X=1,17 S=0,77	N=60 X=1,30 S=0,78	-0,99 pa (0,3250)

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

SEPTIMA HIPOTESIS

Existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en función del estadio de razonamiento moral alcanzado.

Relacionamos el ESTADIO de razonamiento moral alcanzado con las nueve variables que componen la PERCEPCION FAMILIAR. Como hemos dividido el ESTADIO en tres categorías, relacionamos por separado sucesivamente los niveles "bajo" y "medio", "bajo" y "alto" y "medio" y "alto".

Los resultados demuestran que 28 de las 29 relaciones establecidas no son significativas, por lo que queda demostrado que no existe una relación significativa entre el DIFERENCIAL TOTAL y el nivel de ESTADIO de razonamiento moral. La hipótesis es pues rechazada.

Cuadro 22

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA SEPTIMA HIPÓTESIS¹⁷⁴.

VARIABLES		ESTADIO RAZ. MORAL		"T"
		Bajo	Medio	
P E D i R f e C r e E n c P i a C l I s e O m á N n t F i c A o	Dif. Satisfechos	N=9 X=3,55 S=0,52	N=123 X=3,11 S=0,91	+2,28 pa(0,0422)
	Dif. Coherentes	N=9 X=3,33 S=0,50	N=123 X=3,24 S=0,78	+0,47 pa(0,6477)
	Dif. Idealistas	N=8 X=3,50 S=0,75	N=120 X=2,74 S=0,97	+2,69 pa(0,0256) *
	Dif. Liberales	N=7 X=2,71 S=1,11	N=125 X=2,66 S=1,00	+0,12 pa(0,9104)
	Dif. Generosos	N=8 X=3,75 S=0,46	N=126 X=3,48 S=0,75	+1,50 pa(0,1653)
	Diferencial total	N=9 X=3,08 S=0,57	N=128 X=2,90 S=0,73	+0,91 pa(0,3825)
	M I	Calidad en las relaciones	N=9 X=10,8 S=3,55	N=131 X=10,1 S=3,54
L I	Nivel de conflictividad	N=9 X=6,0 S=2,50	N=131 X=7,83 S=4,83	-1,96 pa(0,0724)
A R	Expectativas acerca de la educación de sus hijos	N=9 X=1,22 S=0,97	N=129 X=1,24 S=0,77	-0,08 pa(0,9395)

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

¹⁷⁴ Se considera "nivel bajo" de Estadio de razonamiento moral aquél puntuado con 3 puntos (Estadio 2/3); "medio" aquél que obtiene 4 ó 5 puntos (Estadios 3(2) y 3) y "alto" aquél que obtiene 6 puntos (Estadio 3(4)).

Cuadro 22 (Continuación).

VARIABLES		ESTADIO RAZ. MORAL		"T"
		Bajo	Alto	
P E D i f e r e n c i a l i s e m á n t i c o	Dif. Satisfechos	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=3,55$ $S=0,52$	$\bar{N}=10$ $\bar{X}=2,90$ $S=1,10$	+1,68 pa(0,1161)
	Dif. Coherentes	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=3,33$ $S=0,50$	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=2,88$ $S=0,78$	+1,44 pa(0,1734)
	Dif. Idealistas	$\bar{N}=8$ $\bar{X}=3,50$ $S=0,75$	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=3,22$ $S=0,83$	+0,72 pa(0,4822)
	Dif. Liberales	$\bar{N}=7$ $\bar{X}=2,71$ $S=1,11$	$\bar{N}=10$ $\bar{X}=2,60$ $S=0,84$	+0,23 pa(0,8228)
	Dif. Generosos	$\bar{N}=8$ $\bar{X}=3,75$ $S=0,46$	$\bar{N}=10$ $\bar{X}=3,20$ $S=0,91$	+1,65 pa(0,1216)
	Diferencial total	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=3,08$ $S=0,57$	$\bar{N}=10$ $\bar{X}=2,84$ $S=0,80$	+0,78 pa(0,4459)
M I L I	Calidad en las relaciones	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=10,8$ $S=3,55$	$\bar{N}=10$ $\bar{X}=10,2$ $S=3,25$	+0,44 pa(0,6665)
	Nivel de conflictividad	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=6,00$ $S=2,50$	$\bar{N}=10$ $\bar{X}=8,00$ $S=3,09$	-1,56 pa(0,1381)
A R	Expectativas acerca de la educación de sus hijos	$\bar{N}=9$ $\bar{X}=1,22$ $S=0,97$	$\bar{N}=10$ $\bar{X}=0,90$ $S=0,73$	+0,81 pa(0,4323)

* $P \leq 0,05$ ** $P \leq 0,01$ *** $P \leq 0,001$ **** $P \leq 0,0001$

Cuadro 22 (Continuación).

VARIABLES		ESTADIO RAZ. MORAL		"T"
		Medio	Alto	
P E D i f e r e n c i a l I s e O m á N n t F i c A o	Dif. Satisfechos	$\underline{N}=123$ $\bar{X}=3,11$ $S=0,91$	$\underline{N}=10$ $\bar{X}=2,90$ $S=1,10$	+0,60 pa(0,5632)
	Dif. Coherentes	$\underline{N}=113$ $\bar{X}=3,24$ $S=0,78$	$\underline{N}=9$ $\bar{X}=2,88$ $S=0,78$	+1,33 pa(0,2167)
	Dif. Idealistas	$\underline{N}=120$ $\bar{X}=2,74$ $S=0,97$	$\underline{N}=9$ $\bar{X}=3,22$ $S=0,83$	-1,65 pa(0,1313)
	Dif. Liberales	$\underline{N}=125$ $\bar{X}=2,66$ $S=1,00$	$\underline{N}=10$ $\bar{X}=2,60$ $S=0,84$	+0,23 pa(0,8243)
	Dif. Generosos	$\underline{N}=126$ $\bar{X}=3,48$ $S=0,75$	$\underline{N}=10$ $\bar{X}=3,20$ $S=0,91$	+0,95 pa(0,3633)
	Diferencial total	$\underline{N}=128$ $\bar{X}=2,90$ $S=0,73$	$\underline{N}=10$ $\bar{X}=2,84$ $S=0,80$	+0,24 pa(0,8125)
	M I L I A R	Calidad en las relaciones	$\underline{N}=131$ $\bar{X}=10,19$ $S=3,54$	$\underline{N}=10$ $\bar{X}=10,20$ $S=3,25$
Nivel de conflictividad		$\underline{N}=131$ $\bar{X}=7,83$ $S=4,83$	$\underline{N}=10$ $\bar{X}=8,00$ $S=3,09$	-0,16 pa(0,8722)
Expectativas acerca de la educación de sus hijos		$\underline{N}=129$ $\bar{X}=1,24$ $S=0,77$	$\underline{N}=10$ $\bar{X}=0,90$ $S=0,73$	+1,43 pa(0,1809)

* $P \leq 0,05$ ** $P \leq 0,01$ *** $P \leq 0,001$ **** $P \leq 0,000$

OCTAVA HIPOTESIS

Existen diferencias significativas en la percepción que los adolescentes tienen de su medifamiliar, en función del tipo de centro en que estudian.

Relacionamos la variable CENTRO con las nueve variables correspondientes a la PERCEPCION FAMILIAR.

- Dif. Satisfechos: Valor "T": -4,69; P.a.: 0,0000;
0,0000 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias altamente significativas en esta variable, en función del CENTRO.

- Dif. Coherentes: Valor "T": -3,37; P.a.: 0,0010;
0,0010 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas, en función del CENTRO.

- Dif. Idealistas: Valor "T": -3,07; P.a.: 0,0026;
0,0026 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas en

función del CENTRO.

- Dif. Liberales: Valor "T": -3,01; P.a.: 0,0031;
0,0031 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas en
función del CENTRO.

- Dif. Generosos: Valor "T": -2,82; P.a.: 0,0056;
0,0056 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas en
esta variable en función del CENTRO.

- Dif. Total: Valor "T": -6,52; P.a.: 0,0000;
0,0000 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas en el
DIFERENCIAL SEMANTICO en función del CENTRO.

- Calidad en las relaciones: Valor "T": -2,39;
P.a.: 0,0183.
0,0183 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas en
esta variable en función del CENTRO.

- Nivel de conflictividad: Valor "T": 2,29.

P.a.: 0,0237.

0,0237 < 0,05.

Por tanto, existen diferencias significativas en esta variable en función del CENTRO.

- Expectativas acerca de la educación de sus hijos:

Valor "T": -1,85; P.a.: 0,0659.

0,0659 > 0,05.

Por tanto, esta es la única variable de la PERCEPCION FAMILIAR en la que no existen diferencias significativas en función del CENTRO.

A la vista de estos resultados, podemos deducir que el CENTRO influye en la percepción que tiene el adolescente de sus padres. La hipótesis queda pues confirmada.

Puesto que en el caso de los centros de nuestra muestra existe una fuerte implicación del nivel sociocultural de las familias de los adolescentes¹⁷⁵, podemos concluir que el nivel sociocultural ("medio" en los centros públicos y "alto" en el centro privado), ejerce una notable influencia en la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar, en el sentido de que

¹⁷⁵ Véanse Cuadros 12A y 12 B (p.336) y Gráficos 1 y 2 (p.337).

los adolescentes de medio sociocultural más elevado perciben a sus padres de manera más positiva que los adolescentes de medio sociocultural inferior.



Cuadro 23

ANÁLISIS DE DATOS CORRESPONDIENTES A LA OCTAVA HIPÓTESIS.

VARIABLES		CENTRO		"T"
		Público	Privado	
P E D i R f e C r e E n c P i a C l I s e O m á N t F i c A o M I L I A R	Dif. Satisfechos	N=70 X=2,78 S=0,94	N=72 X=3,45 S=0,74	-4,69 pa(0,0000) * * * *
	Dif. Coherentes	N=59 X=2,98 S=0,81	N=72 X=3,43 S=0,66	-3,37 pa(0,0010) * * *
	Dif. Idealistas	N=66 X=2,56 S=0,96	N=71 X=3,05 S=0,92	-3,07 pa(0,0026) * *
	Dif. Liberales	N=70 X=2,41 S=0,95	N=72 X=2,90 S=0,98	-3,01 pa(0,0031) * *
	Dif. Generosos	N=72 X=3,30 S=0,83	N=72 X=3,65 S=0,63	-2,82 pa(0,0056) * *
	Diferencial total	N=74 X=2,56 S=0,70	N=73 X=3,25 S=0,57	-6,52 pa(0,0000) * * * *
	Calidad en las relaciones	N=75 X=9,56 S=3,72	N=75 X=10,90 S=3,15	-2,39 pa(0,0183) *
	Nivel de conflictividad	N=75 X=8,58 S=5,10	N=75 X=6,88 S=3,96	+2,29 pa(0,0237) *
Expectativas acerca de la educación de sus hijos	N=75 X=1,10 S=0,79	N=73 X=1,34 S=0,74	-1,85 pa(0,0659)	

* P ≤ 0,05 ** P ≤ 0,01 *** P ≤ 0,001 **** P ≤ 0,0001

CAPITULO V

CONCLUSIONES

CAPITULO V: CONCLUSIONES

A la vista de los datos analizados en el Capítulo IV se pueden extraer una serie de conclusiones que ponen de manifiesto los resultados de la presente investigación, a raíz de las cuales haremos algunas sugerencias con vistas a ulteriores estudios, que faciliten el continuar avanzando en el conocimiento de los procesos implicados en el razonamiento moral.

A) Conclusiones centradas en el desarrollo del razonamiento moral.

1) Se confirma la hipótesis de la existencia de diferencias significativas del nivel de razonamiento moral alcanzado en función de la EDAD: el grupo de mayor edad obtiene mayor puntuación en cuanto al estadio de razonamiento moral alcanzado.

Esta conclusión es coherente con la teoría de Piaget, sostenida en este punto también por Kohlberg, según la cual el desarrollo moral se apoya en el desarrollo cognitivo, aunque la correlación entre ambos aspectos no sea necesariamente de un paralelismo exacto.

También Kohlberg, en parecida actitud, defiende la teoría de que el desarrollo de las estructuras cognitivas es una elaboración del propio sujeto a partir de sus experiencias con el medio y que todos los procesos que intervienen en el desarrollo cognitivo son también fundamentales para el desarrollo moral.

En las encuestas realizadas pudimos observar que los sujetos más jóvenes tendían a dar respuestas más "heterónomas", en las que el sentido del deber estaba condicionado por las consecuencias inherentes a la infracción de un acto determinado, mientras que los sujetos de edad más avanzada elaboraban respuestas con mayor contenido social, resultándoles más fácil adoptar el papel del protagonista de los dilemas morales de Kohlberg.

2) Se confirma asimismo la hipótesis de que no existen diferencias en el nivel de razonamiento moral en función del sexo, corroborándose así los resultados obtenidos por diversos investigadores que han estudiado previamente diferentes aspectos del razonamiento moral en relación con la posible existencia de diferencias sexuales¹⁷⁶.

Numerosos psicólogos han defendido la existencia de

¹⁷⁶ Véase epígrafe III.5.4.

diferencias sexuales en el campo del desarrollo moral. Así, Freud señaló que, a partir de la superación del "Complejo de Edipo", se podía deducir que las mujeres tenían un Super-Yo más débil que los hombres; otros autores, como Piaget, afirman que la diferencia en el proceso de socialización entre niños y niñas es evidente, mostrando las niñas un tipo de "grupo de iguales" menos jerarquizado y con menos exigencia en cuanto a la aplicación de juegos de reglas que el grupo de niños. Posteriormente, otros investigadores, defendieron la existencia de diferencias sexuales en el razonamiento moral, como es el caso de Krebs¹⁷⁷, que sostenía que los muchachos de 11 años de edad mostraban un razonamiento moral superior al de las chicas de la misma edad. Por su parte, Kohlberg¹⁷⁸, al afirmar que "*las actitudes sexuales básicas no son conformadas directamente, ni por instintos biológicos ni por normas culturales arbitrarias, sino por la organización cognitiva que el niño hace de su mundo social siguiendo pautas de su rol sexual*", parece no rechazar la existencia de las diferencias sexuales del razonamiento moral.

Sin embargo, otros muchos investigadores no han podido

¹⁷⁷ Krebs, R.L.: *Some relationship between moral judgment, attention and resistance to temptation*. Unpub. Doc. Diss. Univ. of Chicago, 1967.

¹⁷⁸ Kohlberg, L.; Zigler, E.: *The impact of cognitive maturity upon the development of sex-role attitudes in the years four to eight*. Genet. Psychol. Monogr., 1966.

comprobar la existencia de dichas diferencias sexuales en el razonamiento moral o -en el caso de que hayan observado algunas-, han llegado a la conclusión de que pueden ser debidas a factores externos al sujeto, más que a su propia condición sexual.

Por nuestra parte, refutamos la tesis de Krebs, ya que nuestros resultados confirman inequívocamente la hipótesis de la inexistencia de diferencias sexuales en el razonamiento moral, al menos en sujetos comprendidos entre 14 y 18 años.

3) La percepción que los adolescentes tienen de sus padres (DIFERENCIAL SEMANTICO) no da lugar a diferencias significativas en el nivel de razonamiento moral alcanzado, por lo que no se confirma nuestra tercera hipótesis.

Creemos que esta conclusión, que parece sugerir que la calidad del estilo educativo familiar, no ejerce una influencia significativa en el nivel de razonamiento moral alcanzado por los hijos, debe ser interpretada con suma cautela. Hemos señalado al comienzo de este trabajo el fenómeno por el cual la familia en la actualidad ha abdicado en buena medida de sus funciones como educadora moral. Así, pues, no es imposible que estos resultados respondan tan solo a una circunstancia sociohistórica coyuntural, no

trasladable a otros medios sociales o a otros momentos históricos. Con motivo de las conclusiones referentes a la Sexta Hipótesis, hacemos referencia al riesgo de identificar apreciaciones coyunturales con principios generales; por esta razón, creemos que se debe actuar con extremada prudencia a la hora de extraer una conclusión de tan singular trascendencia como sería poner en tela de juicio la influencia de la familia en el desarrollo moral. Las conclusiones que se desprenden de la no verificación de esta Tercera Hipótesis están en contradicción con los resultados de numerosos estudios que han tratado esta cuestión, por lo que merecería la pena, a nuestro juicio, profundizar a través de nuevas investigaciones en las causas de estos resultados. Avanzamos, a título de mera sugerencia, la posibilidad de que una sociedad tan abierta como es la española -y como son las mediterráneas en general- en materia de interacción social, deje un campo de influencia a la familia en materia de razonamiento moral inferior al habitual en sociedades en las que la interacción social es menos acusada.

4) Al plantear la posible relación entre desarrollo moral y nivel sociocultural (medido a través de la variable "centro" de enseñanza), propuesta por nuestra Cuarta Hipótesis, tuvimos en cuenta las diferentes oportunidades para la adopción de roles y para la toma de decisiones,

según los distintos ambientes a los que pertenecían los sujetos de nuestra investigación.

La proposición de nuestra Cuarta Hipótesis, decantándose a favor de la existencia de diferencias socioculturales en el desarrollo moral, se basaba en una tradición psicológica bien arraigada. Así, Piaget, en un estudio sobre el desarrollo moral llevado a cabo entre niños de barrios periféricos de Ginebra, habitados por familias de clase sociocultural baja, detectó una cierta alteración en el ritmo de su desarrollo moral. No obstante, cabría plantear que las diferencias detectadas por Piaget podrían ser debidas al empleo de diferentes técnicas disciplinarias en los distintos ambientes socioculturales, sin olvidar que el psicólogo suizo no contaba con métodos evaluativos de la precisión de los que hoy poseemos.

Otros estudios, al defender la importancia que las distintas técnicas disciplinarias empleadas por los padres pueden tener en el desarrollo moral de los niños (las clases socioculturales menos favorecidas utilizan en mayor medida el castigo físico que las técnicas de tipo inductivo, y parece demostrado que el castigo físico empleado de forma permanente, obstaculiza el desarrollo moral)¹⁷⁹, parecían sugerir igualmente la posibilidad de que un medio

¹⁷⁹ Véase epígrafe III.4.

sociocultural más elevado diera como resultado sujetos de mayor desarrollo del razonamiento moral.

En contra de la hipótesis establecida, pudimos comprobar que, en este caso, no existían diferencias significativas entre nivel sociocultural y nivel de desarrollo moral, por lo que se podría deducir que la oportunidad para la adopción de roles es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo del razonamiento moral. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en el caso de los sujetos de nuestra muestra, las circunstancias familiares (no así el nivel económico) no diferían mucho en uno y otro ambiente.

B) Conclusiones centradas en la percepción familiar.

5) La hipótesis de que la percepción que tienen los hijos de su medio familiar varía en función de la edad, se vió confirmada por los resultados obtenidos por la parte empírica de nuestro estudio: los adolescentes de menor edad perciben a sus padres de forma más positiva que los de mayor edad.

Un dato significativo es que, en la actualidad, el acceso a la adolescencia es, por lo general, algo tardío. Del mismo modo que existen diferencias en función de la

edad con respecto al nivel de razonamiento moral, esas diferencias son apreciables también con respecto a la manera en que los adolescentes perciben la generación paterna.

6) Una vez más intentamos averiguar hasta qué punto existen diferencias significativas en función del sexo, esta vez por lo que respecta a la percepción familiar y, nuevamente, a la vista de los resultados obtenidos, pudimos constatar la inexistencia de diferencias en este campo.

Puesto que tampoco se aprecian diferencias en cuanto al nivel de razonamiento moral entre los varones y las mujeres de la muestra, debemos concluir que, tal vez debido a la menor diferenciación de roles existente en la actualidad, las actitudes sexuales difieren cada vez menos entre ambos sexos.

El hecho de que ilustres psicólogos del pasado defendieran la existencia de diferencias sexuales en el razonamiento moral, que la mayor parte de las investigaciones más recientes no pueden corroborar podría indicar, a nuestro juicio, la posibilidad de que lo que durante decenios la psicología ha detectado era consecuencia de vigencias sociales y educacionales y no de la condición psicológica inherente a cada sexo. La experiencia del posible error de

extraer conclusiones generales de rasgos coyunturales derivados de circunstancias sociales o históricas, debería a nuestro juicio servir de aviso en el futuro a los investigadores del razonamiento moral, máxime en un momento como el actual que está presenciando cambios cruciales en este terreno.

7) La séptima hipótesis, que planteaba el mismo problema que la tercera, pero de manera invertida, proponía que la percepción que los adolescentes tienen de su medio familiar estuviera condicionada por su nivel de razonamiento moral. Al no verificarse dicha hipótesis podemos concluir que el nivel de razonamiento moral no influye en la percepción familiar.

8) La octava hipótesis planteaba las posibles diferencias del modo en que los adolescentes perciben a sus familiar, derivadas del ambiente sociocultural en el que se desarrollan los adolescentes entrevistados.

Anteriormente señalamos cómo el nivel sociocultural no inflúa en el nivel de razonamiento moral; sin embargo los resultados aportan datos significativos en cuanto a la diferente manera de percibir a los padres según los diferentes ambientes a los que pertenecieran los sujetos entrevistados.

El presente trabajo constata la idea arriba expuesta de que la edad constituye un factor determinante en la percepción familiar, ya que se pudo observar cómo, a medida que se produce el desarrollo físico y psicológico, los adolescentes modifican la opinión que tienen de sus padres y utilizan conceptos diferentes para describirlos.

Resulta interesante resaltar que, en el caso de los alumnos del centro privado (nivel sociocultural alto), el porcentaje de atributos positivos utilizados por los adolescentes (tanto de mayor como de menor) para describir a sus padres es mayor que entre los alumnos de los centros públicos.

Resulta también muy significativo el hecho de que, en general, todos los adolescentes -de diferentes edades, tanto alumnos de centro público como privado- coincidan en que la actitud de las madres es más abierta que la de los padres.

En resumen, los adolescentes de clase sociocultural más favorecida (pertenecientes al colegio privado), perciben a sus padres de un modo más positivo.

Concluimos este trabajo de investigación en la certidumbre de que son muchas aún las lagunas existentes en torno al conocimiento que poseemos del proceso de desarrollo del razonamiento moral. Sin duda, son numerosas las incógnitas que quedan por resolver y muchos los aspectos relacionados con el desarrollo moral que habrán de ser objeto de ulteriores investigaciones. Entre ellos, nos parece particularmente necesaria la profundización en el conocimiento de las relaciones existentes entre razonamiento moral y conducta, en las que la bibliografía existente es particularmente pobre.

Desde un primer momento nos pareció interesante centrar nuestro punto de vista en la relación entre el adolescente y su familia, puesto que esta institución ha sido considerada tradicionalmente como la principal modeladora del razonamiento moral en los hijos¹⁸⁰. Este interés se ve acrecentado a nuestro juicio en el momento actual, en el que la familia parece comenzar a ejercer un influjo progresivamente menor en el desarrollo moral de los hijos, al mismo tiempo que la influencia de la televisión y los medios de comunicación parece ganar día a día terreno a la hora de imponer los valores morales por ellos transmitidos.

¹⁸⁰ Suposición aparentemente contradicha al no verificarse nuestra Tercera Hipótesis.

Retomando lo expuesto en el prólogo de este trabajo, creemos oportuno concluir subrayando que, en un momento de evolución como el que atraviesa nuestra sociedad por lo que respecta al proceso de transmisión del pensamiento moral de una generación a otra, en el que comienzan a adquirir considerable importancia nuevos factores de influencia en la cristalización del pensamiento moral y en el que el influjo ejercido por el pensamiento religioso parece ceder terreno día a día en una sociedad que muestra una tendencia a disminuir su carácter confesional, resulta particularmente oportuno y urgente profundizar en el conocimiento de los procesos que intervienen en el desarrollo del pensamiento moral. No parece imposible que en el futuro, ante la progresiva abdicación de la familia y de los centros de enseñanza de su función como modeladores morales, sea la psicología la encargada de proporcionar cauces a la sociedad para estimular el desarrollo del pensamiento moral de las generaciones futuras.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, R.E.; PASSMAN, R.H.: "Effects of intensities of punishment upon children subsequent moral judgement of behavior". Dev. Psychol. 1977, n°13, p.408-412.

- ALDRICH, C.C.: "Observations of transgressions and a child's differential reaction to adult chastisement". Diss. Abs. Int. 1976, n°36, 8-BB, p.4123 y ss.

- ALLINSMITH, W.: "The learning of moral standards". [Incluido en: MILLER, D.; SWANSON, G. (Eds.): "Inner conflict and defence"] Ed. Holt. New York, 1960.

- ALLINSMITH, W.; GREENING, T.C.: "Guilt over anger as predicted from parental discipline : a study of superego development". American Psychologist, 1955, n°10, p.320.

- ALSTON, W.P.: "Moral attitudes and moral judgments". Noûs, 1968, n°1, p.1-23.

- ALSTON, W.P.: "Comments on Kohlberg's «From is to Ought»". Ed. Mischel, T., 1971.

- ARMSBY, R. E.: "A reexamination of the development of moral judgment in children". Child Dev., 1971, n°42, p.1241-1248.

- ARONFREED, J.: "Conduct and conscience: the socialization of internalized control over behavior". Academic Press. New York, 1968.

- ARONFREED, J.: "Moral development from the standpoint of a general psychological theory". Ed. Th. Lickona, 1976.

- ASCH, S.E.: "Social Psychology". Englewood Cliffs. Prentice Hall. New Jersey, 1952.

- ASCH, S.E.: "Studies of independence and conformity". Psychol. Monogra., 1956, n°70, p.416.
- AUSUBEL, D.P.: "Relationships between shame and guilt in the socialization process". Ed. D. Thompson, 1971.
- AVGAR, A.; BROFENBRENNER, U.; HENDERSON, C.R.: "Socialization practices of parents, teachers and peers in Israel: kibbutz, moshar and city". Child Dev. 1977, n°48, p.1219-1227.
- AZRAK, R.: "Parents as moral educators". [Incluido en: LICKONA, Th.: "Moral education: theory and application". State University of New York, p.356-365, New York, 1976.
- BACHRACH, R.; ROWELL HUESMANN, L.; ROLF, P.: "The relation between locus of control and the development of moral judgement". Child Dev. 1977, n°48, p.1340-1352.
- BALDWIN, A.L.: "Socialization and the parent-child relationship". Child Dev. 1948, n° 19, p.127-136.
- BALDWIN, A.L.: "The effect of home environment on nursery school behavior". Child Dev. 1949, n° 20, p.49-62.
- BALDWIN, A.L. y colaboradores: "Patterns of parental behavior". Psychological Monographs. 1945, n° 48 (3).
- BANDURA, A.: "Social learning theory of identificatory process". [Incluido en D.A. Goslin: "Handbook of socialization, theory and research"]. Ed. Rand-McNally. New York, 1969.
- BANDURA, A.: "Social learning of moral judgments". Jour. Per. Soc. Psychol. 1969, n°2, p.277-279.
- BANDURA, A.; McDONALD, F.J.: "The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments". Jour. Per. Soc. Psychol., 1963, n°67, p.274-281.
- BANDURA, A.; WALTERS, R.H.: "Aprendizaje social y desarrollo

de la personalidad". Ed. Alianza. Madrid, 1963.

- BANDURA, A.: "Teoría del aprendizaje social". Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1982.

- BAR-YAM, M.; KOHLBERG, L.: "Development of moral judgment in the kibbutz". Ed. Kohlberg, L. y Turiel, E., 1973.

- BARTLETT, F.C.: "Remembering". Ed. Cambridge University Press. Cambridge, 1932.

- BAUMRIND, D.: "Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior". Genetic Psychol. Monographs, 1967, n°75, p.43-88.

- BAUMRIND, D.: "Sex differences in moral reasoning: response to Walker's (1984)". Child Dev. 1986, n°57, p.511-521.

- BAUMRIND, D.: "Current patterns of parental authority". Dev. Psychol. 1971, n°4, p.1-103.

- BAUMRIND, D.: "Early socialization and adolescent competence", en DRAGASTIN, S.E. y ELDER, G.H. (Eds.): "Adolescence in the life cycle" p.117-143. New York, 1984.

- BECKER, W.S.: "Consequences of different kinds of parental discipline", en: Ed. M.L.Hoffman y L.W.Hoffman. Review of Child Development Research. Vol.I, New York: Russell Sage Foundation, 1964, p.169-208.

- BECKER, W.S. y otros: "Relations of factors derived from parent interview ratings to behavior problems of five-years olds". Child Dev., 1962, n°33, p. 509-535.

- BELL, R.Q.: "A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization". Psychol. Rev. 1968, n°75, p.81-94.

- BELL, R.Q.; HARPER, L.V.: "Child effects on adults". Ed. N.J.Hillsdale. Erlbaum, 1977.

- BELTRAN, J.: "El realismo moral: investigación actual y crítica". Rev. de Ps. Gral. y Aplicada, nº 175, 1982, p.229-238.
- BELTRAN, J.: "Psicología Educacional". U.N.E.D. Madrid, 1985.
- BELTRAN, J.: "Psicología de la educación". Ed. Eudema. Madrid, 1987.
- BERKOWITZ, L.: "Moral education: theory and application". Ed. Marvin W. Berkowitz, Fritz Oser. Hillsdale. New Jersey, 1935.
- BERNDT, T.J.: "The effect of reciprocity norms on moral judgment and causal attribution". Child Dev. 1977, nº48, p.1322-1330.
- BIAGGIO, A.M.B.: "Internalized versus externalized guilt: a crosscultural study". Jour. Soc. Psychol. 1969, nº69, p.39-54.
- BLACKBURNE-STOVER, G.; BELENKY, M.F. and GILLIGAN, C.: "Moral Development and reconstructive memory: recalling a decision to terminate an unplanned pregnancy". Dev. Psychol. 1982, Vol. 18, nº6, p.862-870.
- BLANCK, G. y BLANCK, R.: "Ego psychology: theory and practice". Ed. Columbia University Press. New York, 1974.
- BLASI, A.: "Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature". Psychol. Bull. 1980, nº88, p.593-637.
- BLASI, A.: "Moral cognition and Moral action: a theoretical perspective". Dev. Review, nº3, p.178-210, 1983.
- BLOOM, M.L.: "A reappraisal of Piaget's theory of moral judgment". Jour. Gen. Psychol. 1959, nº95, p.3-12.
- BOEHM, L.: "The development of independence: a comparative study". Child Dev. 1957, nº28, p.85-92.
- BOOM, J.; MOLENAAR, P.C.M.: "A developmental model of

hierarchical stage structure in objective moral judgments". *Dev. Review*, Vol.9, n°2, June 1989.

- BOVET, P.: "Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant". Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1951.

- BRONFENBRENNER, U.: "The role of age, sex, class and culture in studies of moral development". *Rel. Educ.* 1962, n°57, p.3-17.

- BRONFENBRENNER, U.: "Developmental research, public policy and the ecology of childhood". *Child Dev.* 1974, n°45, p.1-5.

- BRYAN, J.H.: "Prosocial behavior". Ed. Holt & Robinson. 1977.

- BUCKLEY, N.; SIEGEL, L.S.; NESS, S.: "Egocentrism, empathy and altruistic behavior in young children". *Child Dev.* 1978, n°49, p.329-330.

- BULL, L.J.: "Moral judgment from childhood to adolescence". Ed. Routledge and Kegan Paul. Londres, 1969.

- BULL, N.J.: "Moral education". Ed. Routledge and Kegan Paul. Londres, 1969.

- BUSSEY, K.; PERRY, D.G.: "The imitation of resistance to deviation : conclusive evidence for an elusive effect". *Dev. Psychol.* 1977, n°13, p.438-443.

- CAMPBELL, E.Q.: "The internalization of moral norms". *Sociometry*, 1964, n°27, p.391-412.

- CAUBLE, M.A.: "Interrelations among Piaget's formal operations, Erikson's ego identity and Kohlberg's principled morality". *Diss. Abs. Int.*, 1975, n°36, 2-A, p.773-774.

- CAUBLE, M.A.: "Formal operations, ego identity and principled morality: are they related?". *Dev. Psychol.*, 1976, n°13, p.363-364.

- CHANDLER, M.: "Social cognition", en: Overton, W.F.; Gallagher, J.M. Ed. Knowledge and Development, Vol.I, Plenum Press. New York, 1977.

- CHANDLER, E.J.; GREENSPAN, S.; BARENBOIM, C.: "Judgments of intentionality in response videotaped and verbally presented moral dilemmas". Child Dev., 1973, n°35, p.315-320.

- CHAPMAN, M.; ZAHN WAXLER, C.: "Young children's compliance and no compliance to parental discipline in a natural setting". Manuscrito inédito. 1981.

- CHEYNE, J.A.; WALTERS, R.H.: "Punishment and prohibition: some origins of self-control", en NEWCOMB, T.M.: "New direction in psychology". Holt. New York, 1970.

- CHOY, C.: The relationship of conceptual tempo, verbal comprehension and achievement motivation to level of moral development". Diss. Abs. Int. 1976, n°36, 1-A, p. 175.

- CLARKE-STEWART, K.A.: "Parent's effects on children's development: a decade progress?". Jour. of applied Dev. Psychol. Vol.9, n°1, January-March, 1988.

- COHEN, D.J.: "Justin and his peers: an experimental analysis of a child's social world". Child Dev., 1962, n°33, p.697-717.

- COLBY, A.; KOHLBERG, L.: "The relation between logical and moral development", en "Cognitive development and social development: relationships and implications". Ed. Lawrence Erlbaum Associates. New York, 1980.

- COLBY, A.; KOHLBERG, L.: "The measurement of Moral Development". Cambridge University Press, 1984.

- COOPERSMITH, S.: "The antecedents of self-esteem". Ed. W.H.Freeman & Co. San Francisco, 1967.

- COSTANZO, P.R.; SHAW, M.E.: "Conformity as a function of age level". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, n°9, p.90-95.

- COWAN, P.A.; LANGER, R.J.; HEAVENRICH, J.; NATHANSON, M.: "Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development". Jour. Per. Soc. Psychol., 1969, n°11, p.261-274.

- CRAFT, M.; STEPHENSON, G.; GRANGER, C.: "A controlled trial of authoritarian and self-governing regimes with adolescents psychopaths". American Jour. of Ortopsychiatry, 1964, n°34, p.543-554.

- CRAIG, R.P.: "Lawrence Kohlberg's theory of moral development in philosophical perspective and the implications for education". Diss. Abs. Int., 1974, n°34, 7-A, p.4079-80.

- CRANDALL, V.C.; GOZALI, J.: "The social desirability responses of children of four religious-cultural groups". Child Dev. 1969, n° 40, p.751-762.

- CROWLEY, P.M.: "Effect of training upon objectivity of moral judgement in grade school children". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, n°8, p.228-232.

- DAMON, J.: "The social world of the child". Ed. Jossey-Bass. San Francisco, 1977.

- DANZINGER, K.: "Socialization". Ed. Harmondsworth: Penguin 1976.

- DASEN, P.R.: "Piagetian psychology. Cross-cultural contributions". Ed. Gardner press. New York, 1977.

- DAVISON, M.L.; ROBBINS, S.; SWANSON, D.B.: "Stage structure in objective moral judgements". Dev. Psychol., 1978, n°14, p.137-146.

- DELVAL, J.A.: "Lecturas de psicología del niño". Ed. Alianza, Madrid, 1978.

- DENNEY, N.W.; DUFFY, D.M.: "Possible environmental causes of stages in moral reasoning". Jour. Gen. Psychol., 1974, n°125, p.277-283.



- DENNIS, W.: "Piaget's questions applied to Zuni and Navaho children". Psychol. Bull., 1940, n°37, p. 520.
- DEPALMA, D.; FOLEY, J.M.: "Moral development: current theory and research". Ed. Hillsdale. New Jersey, 1975.
- DEWEY, J.: "The logical conditions of a scientific treatment of morality". University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1903.
- DEWEY, J.: "Creative intelligence: essays in the pragmatic attitude". Ed. Holt, New York, 1917.
- DEWEY, J.: "Naturaleza y conducta". Ed. F.C.E., Mexico, 1964.
- DEWEY, J.: "El hombre y sus problemas". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1967.
- DEWEY, J.: "Conducta y experiencia", en : TROLAND, L.T. y otros: "Herencia, conducta y motivación". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- DE VRIES, B.; WALKER, L.J.: "Moral reasoning and attitudes toward capital punishment". Dev. Psychol., Vol.22, n°4, p.509-513.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: "La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral". Tesis Doctoral, Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1982.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: "El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social". Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. Madrid, 1986.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: "El conflicto como motor del desarrollo moral". Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1989.
- DOBERT, R.: "Moral Education: theory and application". Freie Universität. Berlin (DDR), 1985.

- DÖBERT, R.; NUNNER-WINKLER, G.: "Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewusstseins". Ed. G.Portele, Sozialisation und Moral. Weinheim. Beltz, 1978. p.101-121.

- DÖBERT, R.; NUNNER-WINKLER, G.: "Jugendliche «schlagen über die stränge». Abwehr und Bewältigungsstrategien in moralisierbaren Handlungssituationen". Ed. L.H.Eckensberger & R.K.Silbereisen. Entwicklung Sozialer Kognitionen. Klett-Cotta. Stuttgart, 1980. p.267-298.

- DÖBERT, R.; NUNNER-WINKLER, G.: "Moral Development and Personal Reliability: the Impact of the family on two aspects of Moral Consciousness in Adolescence", en "Moral Education: theory and application". Ed. Lawrence Erlbaum Associates. Londres, 1985.

- DOLAND, D.J.; ADELBERG, K.: "The learning of sharing behavior". Child Dev., 1967, n°38, p.695-700.

- DOT, O.: "De la pequeña mentira a la mitomanía". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1986.

- DOUVAN, E.; ANDELSON, J.: "Orientation toward the future". Ed. M.S.&R.C. Smart, 1972.

- DRAGASTIN, S.F.; ELEDER, G.H.: "Adolescence and the life cycle: psychological change and social context". Hemisferes. Washington, 1975.

- DUBOW, E.; HUESMANN, L.R.; ERON, L.D.: "Childhood correlates of adult Ego Development". Child Dev. 1987, n°58, p.859-869.

- DORR, O.: "La obediencia en el niño". Ed. Herder. Barcelona, 1969.

- DUSKA, R.; WHELAN, M.: "Moral Development: a guide to Piaget sand Kohlberg". Macmillan. Londres, 1975.

- DURKHEIM, E.: "Educación como socialización". p.188-189. Salamanca, 1976.

- DURKHEIM, D.: "Moral Education: a study in the theory and

application of the sociology of education". Free Press. New York, 1961. (1902-1906).

- DURKIN, D.: "Children concept of Justice: a comparison with the Piaget data". Child Dev., 1959, n°30, p.59-67.

- DURKIN, D.: "Children's acceptance of reciprocity as a justice principle". Child Dev., 1959, n°30, p.289-296.

- DURKIN, D.: "Sex differences in children's concepts of justice". Child Dev., 1960, n°31, p.361-368.

- DURKIN, D.: "The specificity of children's moral judgments". Jour. Gen. Psychol., 1961, n°98, p.3-13.

- DWORKIN, E.S.: "The effects of imitation, reinforcement and cognitive information on the moral judgments of children". Diss. Abs. Int., 1968, n°13, 19B, p. 365.

- EISENMAN, R.: "Sex differences in moral judgment". Perceptual and motor skills, 1967, n°24, p.784.

- EYSENBERG, N.; PASTERNAK, J.F.; CAMERON, E.; TRYON, K.: "The Relation of Quantity and Mode of Prosocial Behaviour to Moral Cognitions and Social Style". Child Dev., 1984, n°55, p. 1479-1485.

- EYSENBERG, N.; MUSSEN, P.: "Empathy and moral development in adolescence". Dev. Psychol., 1978, n°14, p.181-182.

- EKSTEIN, R.: "Psychoanalysis and education as allies in the acquisition of moral values and virtues in the service of freedom and peace". Int. Rev. of Psycho-Analysis, 1976, n°3, p.399-408.

- ELKIND, D.: "Egocentrism in children and adolescents". Child Dev., 1967, n°38, p.1025-1034.

- ELKIND, D.; DABEK, R.: "Personal injury and property damage in the moral judgments of children". Child Dev., 1977, n°48, p.518-522.

- EPSTEIN, R.: "Effects of commitment to social isolation on children's imitative behavior". *Child Dev.*, 1966, n°37, p.967-975.
- ERIKSON, E.: "Infancia y sociedad". Ed. Hormé. Buenos Aires, 1973.
- ERIKSON, E.: "Identidad, juventud y crisis". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- ERIKSON, E.: "Reflections of the dissent of the contemporary youth". *Int. Jour. of Psychoanalysis*, 1970, n°51, p.11-22.
- ERON, L.D.: "Prescription for reduction of aggression", en *American Psychologist*, n°35, p.244-252.
- ESTEVE, J.M.: "Autoridad, obediencia y educación". Ed. Narcea. Madrid, 1977.
- EYSENK, H.J.: "The development of moral values in children: the contribution of learning theory". *Brit. Jour. Educ. Psychol.*, 1960, n°30, p.11-21.
- EYSENK, H.J.: "The biological basis of personality". Springfield III, Charles, C. Thomas, 1967.
- EYSENK, H.J.: "The biology of morality". Ed. T. Lickona, 1976.
- EYSENK, H.J.: "Personality structure and measurement". R.R.Knapp. San Diego (California), 1969.
- FAUST, D.; ARBUTHNOT, J.: "Relationship between moral and piagetian reasoning and the effectiveness of moral education". *Dev. Psychol.*, 1978, n°14, p.435-436.
- FENTON, E.; COLBY, A.; SPEICHER-DUBIN, B.: "Developing moral dilemmas for social studies classes". Center of moral education, Harvard Univ., 1974.
- FLAVELL, J.H.: "La psicología evolutiva de Jean Piaget". Ed.

Paidós. Buenos Aires, 1968.

- FLUGEL, J.C.: "Man, morals and society: a psycho-analytical study". International Universities Press. New York, 1955.

- FORD, J.; YOUNG, D.; BOX, S.: "Functional autonomy, role distance and social class". Brit. Jour. Soc., 1967, n°18, p.352.

- FRANKENA, W.K.: "Recent conceptions of morality". Ed. Castaneda, H. y Nakhnikian, G. Wayne State Univ. Press. Detroit (Michigan), 1965.

- FRASER, E.: "Home environment and the school". Univ. of London Press. Londres, 1968.

- FREUD, A.: "El Yo y los mecanismos de defensa". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.

- FREUD, S.: "Obras completas". Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.

- FREUD, S.: "El Yo y el Ello". Ob. Comp. Vol.I, 1948.

- FREUD, S.: "Some psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes". Collected Papers, Vol.5, Basic Books. New York, 1959.

- FREUD, S.: "Compendio de psicoanálisis", en: "Esquema del psicoanálisis y otros escritos". Ed. Alianza. Madrid, 1974.

- GADLIN, H.: "Child discipline and the pursuit of self: an historical interpretation". Ed. Reese, H.W. y Lipsitt, L.P., 1978.

- GALLAGHER, M.: "A comparison of Hogan's and Kohlberg theories of moral development". Diss. Abs. Int., 1975, n°36, p.2446-2447.

- GARBARINO, J.; BRONFENBRENNER, V.: "The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective". Ed. Lickona, T., 1976.

- GASH, H.: "Moral judgment: a comparison of two theoretical approaches". *Genetic Psychol. Monogr.*, 1976, n°93, p.91-111.

- GEWIRTZ, J.L.: "Mechanisms of social learning: some roles of stimulation and behavior in early human development". Ed. Goslin, D.A., 1969.

- GIBBS, J.: "Kohlberg's stages of moral judgment: a constructive critique". *Harvard Educational Review*, 1977, n°47, p.43-71.

- GIBBS, J.: "Kohlberg's moral stage and theory. A Piagetian revision". *Human Dev.*, 1979, n°22, p.89-112.

- GIBBS, J.; ARNOLD, K.D.; BURKHART, J.E.: "Sex differences in the expression of moral judgment". *Child Dev.*, 1984, n°55, p.1040-1043.

- GIBBS, J.; CLARK, P.H.M.; JOSEPH, J.A.; GREEN, J.L.; GOODRICK, T.S. and MAKOWSKI, D.G.: "Relations between moral judgment, moral courage and field independence". *Child Dev.*, 1986, n°57, p.185-193.

- GIBBS, J.C.; WIDAMAN, K.F.: "Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection". Ed. N.J.Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1982.

- GIBBS, J.; WIDAMAN, K.F. y COLBY, A.: "Construction and validation of a simplified group-administerable equivalent to the Moral Judgment Interview". *Child Dev.*, 1982, n°53, p.895-910.

- GILLIGAN, C.: "In a different voice: women's conception of self and morality". *Harvard Educational Review*, 1977, n°47, p.481-517.

- GILLIGAN, C.; MURPHY, M.: "Development from adolescence to adulthood. The philosopher and the dilemma of the fact", en KUHN: "Intellectual development beyond childhood". Ed. Jossey-Bass. San Francisco, 1979.

- GIORDANO, A.: "The relationship of sex-role typing and socialization to moral development". *Diss. Abs. Int.*, 1975, n°36,

1-B, p.492.

- GLASS, G.; STANLEY, J.: "Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales". Ed. Prentice Hall. Madrid, 1974.

- GOSLIN, D.A.: "Handbook of socialization. Theory and research". Ed. Rand MacNally. Chicago, 1969.

- GOTTLIEB, D.E.; TAYLOR, SH.E.; RUDERMAN, A.: "Cognitive bases of children's moral judgments". Child Dev., 1977, nº13, p.547-556.

- GRAHAM, D.: "Moral learning and development". Ed. Wiley, New York, 1974.

- GRATIOT-ALPHANDERY, H.; ZAZZO, R.: "El desarrollo afectivo y moral", en : "Tratado de Psicología del niño", Vol.4. Ed. Morata. Madrid, 1973.

- GREENE, M.: "Moral ideology and the schools". Educational Theory, 1967, nº4, p.17.

- GREENSPAN, S.; SIMEONSSON, R.: "Influence of adult prohibition style on moral judgment of children". Dev. Psychol., 1978, nº14, p.431-432.

- GRIM, P.F.; KOHLBERG, L.; WHITE, S.H.: "Some relationships between conscience and attentional processes". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, nº8, p.239-252.

- GRINDER, R.: "Relationship between behavioral and cognitive dimension of conscience in middle childhood". Child Dev., 1964, nº35, p.881-891.

- GRUSEC, J.; EZRIN, S.A.: "Techniques of punishment and the development of self-criticism". Child Dev., 1972, nº43, p.1273-1288.

- GRUENEICH, R.: "The development of children's integration scales for making moral judgments". Child Dev., 1982, nº53, p.887-894.

- HAAN, N.; SMITH, M.B.; BLOCK, J.: "Political, family and personality correlates of adolescent moral judgment". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, n°10, p.183-201.

- HAAN, N.: "Coping and defending: processes of self-environment organization". Ed. Academic. New York, 1977.

- HAAN, N.: "Moral reasoning of young adults: political-social behavior, family background and personality correlates". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, Vol.10, p.183-201.

- HAAN, N.: "Processes of moral development: cognitive or social disequilibrium?". Dev. Psychol., 1985, Vol.21, n°6, p. 996-1006.

- HAAN, N.; LANGER, J.; KOHLBERG, L.: "Family patterns of moral reasoning". Child Dev., 1976, n°47, p.1204-1225.

- HAAN, N.; WEISS, R.; JOHNSON, V.: "The role of logic in moral reasoning and development". Dev. Psychol., 1982, Vol.18, n°2, p.245-256.

- HABERMAS, J.: "Moral development and ego identity". Ed. Beacon Press. Boston 1979.

- HAIER, R.: "Moral reasoning and moral character: relationships between the Kohlberg and the Hogan models". Psychol. Reports, 1977, n°40, p.215-226.

- HALL, R.T.; DAVIS, J.V.: "Moral education in theory and practice". Ed. Prometheus. Buffalo, 1975.

- HARDING, C.G.: "A developmental model for the invention of dilemmas". Human Dev., 1987, Vol.30, n°5.

- HARRIS, B.: "Developmental differences in the attribution of responsibility". Dev. Psychol. 1978, n°13, p.257-265.

- HARROWER, M.R.: "Social status and the moral development of the child". Brit. Jour. Educ. Psychol., 1934, n°4, p.75-95.

- HARTMANN, H.: "Psychoanalysis and moral values". Ed. Int. Univ. Press. New York, 1960.
- HARTSHORNE, H.; MAY, M.A.: "Studies in deceit". Ed. Macmillan. New York, 1928.
- HARTSHORNE, H.; MAY, M.A.: "Studies in service and self-control". Ed. Macmillan. New York, 1929.
- HARTSHORNE, H.; SHUTLEWORTH, F.K.: "Studies in the organization of character". Ed. Macmillan. New York, 1930.
- HAVIGHURST, R.J.; TABA, H.: "Carácter y personalidad del adolescente". Ed. Marova. Madrid, 1972 (1949).
- HENDRY, L.S.: "Cognitive processes in a moral conflict situation". Unpub. Doc. Diss. Yale University, 1960.
- HENRY, B.W.: "Factors associated with adult differences in moral judgment". Diss. Abs. Int., 1976, n°37, 1-B, p.526.
- HENSHEL, A.: "The relationship between values and behavior: a development hypothesis". Child Dev., 1971, n°42. p.1997-2007.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D.: "El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Ed. Narcea. Madrid, 1984.
- HETHERINGTON, E.M.; COX, M.; COX, R.: "Divorced fathers". The Family Coordinator, 1976, n°25, p.415-428.
- HETHERINGTON, E.M.; COX, M.; COX, R.: "Effects of divorce on parents and children", en: HILLSDALE, N.J.: "Nontraditional families". Ed. M. LAMB. Erlbaum, 1982.
- HILGARD, E.R.; BOWER, C.H.: "Teorías del aprendizaje". Ed. Trillas. México, 1975.
- HILL, B.V.: "Toward a conception of morality and a theory of moral education". Diss. Abs.Int., 1973, n°34, 1-A, p.67-68.

- HOFFMAN, M.L.: "Child-rearing practices and moral development: generalization from empirical research". *Child Dev.*, 1963, n°34, p.295-318.
- HOFFMAN, M.L.: "Conscience personality and socialization techniques". *Human Dev.*, 1970, n°13, p.90-126.
- HOFFMAN, M.L.: "Identification and conscience development". *Dev. Psychol.*, 1971, n°42, p.1071-1082.
- HOFFMAN, M.L.: "Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction". *Dev. Psychol.*, 1975, n°11, p.228-239.
- HOFFMAN, M.L.: "Parental discipline and moral internalization". *Dev. Rep.*, n°85, Univ. of Michigan, 1976.
- HOFFMAN, M.L.: "Sex differences in empathy and related behaviors". *Psychol. Bull.*, 1977, n° 84, p.712-722.
- HOFFMAN, M.L.: "Moral Development", en "Carmichael's manual of child psychology". Vol. 2. Ed. P.H. Mussen. New York, 1980.
- HOFFMAN, M.L.; SALTZSTEIN, H.D.: "Parent discipline and the child's moral development". *Jour. Per. Soc. Psychol.*, 1967, n°5, p.45-57.
- HOGAN, R.: "Moral conduct and moral character: a psychological perspective". *Psychol. Bull.*, 1973, n°79, p..217-232.
- HOLSTEIN, C.: "The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family". Ed. R.C.Smart & M.S.Smart, 1972.
- HOLSTEIN, C.: "Parental determinants of the development of moral judgment". Ed. L.Kohlberg, E. Turiel, 1973.
- HOLSTEIN, C.: "Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment, a longitudinal study of males and females". *Chil. Dev.*, 1976, n°47, p.51-61.

- HUNTER, W.: "An initial validation of a forced choice test of moral judgment as defined by L. Kohlberg". Diss. Abs. Int., 1975, n°36, 1-A, p.187 y ss.

- INHELDER, B.; PIAGET, J.: "De la lógica del niño a la lógica del adolescente". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972 (1955).

- ISAACS, S.: "Conflictos entre padres e hijos". Ed. Psique. Buenos Aires, 1971.

- JENSEN, L.; HUGHSTON, L.: "The effects of training children to make moral judgments that are independent of sanction". Dev. Psychol., 1971, n°5, p.367-382.

- JESSOR, S.L.: "Recent research on moral development: a commentary". Ed. D.J. de Palma y J.M. Foley, 1975.

- JOHNSON, R.: "Early studies of children's moral judgments". Child Dev., 1962, n°23, p.603-605.

- JOHNSON, R.: "A study of children's moral judgments". Child Dev., 1962, n°33, p.327-354.

- JOHNSON, J.E.; MC GUILLICUDY-DELISI, A.: "Family environment factors and children's knowledge of rules and conventions". Child Dev., 1983, n°54, p.218-226.

- KAGAN, J.: "El niño hoy". Ed. Espasa-Calpe (Col. Espasa Universidad). Madrid, 1987.

- KAGAN, J.; MOSS, H.A.: "Birth to maturity". Ed. Wiley. New York, 1962.

- KAMII, C.: "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget". Infancia y aprendizaje. Vol. 18, 1982(2).

- KAY, W.: "Moral development". Ed. George Allen and Unwin. Londres, 1968.

- KEASEY, C.B.: "The lack of sex differences in the moral judgments of preadolescents". Jour. Soc. Psychol., 1972, n°80, p.157-158.

- KELMAN, H.: "Compliance, identification and internalization: three processes of attitude change". Jour. Conflict Resolution, 1958, n°2, p.51-60.

- KENT, N.; DAVIS, D.R.: "Discipline in the home and intellectual development". Brit. Jour. of Medical Psychol., 1957, n°30.

- KLEIN, M.: "El desarrollo temprano de la conciencia", en KLEIN y OTROS: "Psicología infantil y psicoanálisis de hoy". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1968 (1958).

- KLINGER, E.; ALBAUM, A.; HETHERINGTON, E.M.: "Factors influencing severity of moral judgments". Jour. Soc. Psychol., 1964, n°63, p.319-326.

- KOHLBERG, L.: "Moral development and identification". En "Child Psychology 62, Yearbook". Ed. H. Stevenson. Univ. of Chicago Press. Chicago, 1963.

- KOHLBERG, L.: "The development of children's orientations toward a moral order. Sequence in the development of moral thought". Vita Humana, 1963, p.11-33.

- KOHLBERG, L.: "Development of moral character and moral ideology". Review of child development research, Vol.1. New York, Rusell Sage Foundation, 1964.

- KOHLBERG, L.: "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes", en: MACCOBY, E.: "The development of sex differences", Stanford Univ. Press., 1966.

- KOHLBERG, L.: "Moral education in the schools: a developmental view". The School Review, 1966, n°74, p.1-30.

- KOHLBERG, L.: "Cognitive stages and preschool education". Human Dev., 1966, n°9, p.5-17.

- KOHLBERG, L.: "Desarrollo Moral" en: "Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales", Ed. Aguilar. Madrid, 1975.
- KOHLBERG, L.: "The child as a moral philosopher". *Psychology Today*, Sept. 1968, p.25-30 (trad. cast. de J.A.Delval, 1978).
- KOHLBERG, L.: "Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization". Ed. D.Goslin, 1969.
- KOHLBERG, L.: "Education for justice". Ed. N.F.Sizer y T.R.Sizer, 1970.
- KOHLBERG, L.: "Stages of moral development as a basis for moral education". Ed. C.Beck y E.Sullivan, Univ. of Toronto Press, 1970.
- KOHLBERG, L.: "Moral development and the education of adolescents", en: "Adolescents readings in behavior development". Ed. D.E. Ellis, The Dryden Press, Illinois, 1970.
- KOHLBERG, L.: "From Is to Ought: how to commint the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development". Ed. T. Mischel, 1971.
- KOHLBERG, L.: "Continuities in childhood and adult moral development revisited" Ed. P.B Baltes y K.W. Schaie, 1973.
- KOHLBERG, L.: "Stages and aging in moral development: some speculations". *Gerontologist*, 1973, n°13, p.497-502.
- KOHLBERG, L.: "The contribution of development psychology to education". *Educational Psychology*, 1973, n°1, p.10.
- KOHLBERG, L.: "The cognitive developmental approach to moral education". *Phi Delta, Kappan*, 1975, p.670-677.
- KOHLBERG, L.: "Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach". Ed. Lickona, 1976.

- KOHLBERG, L.: "The implications of moral stages for adult education". *Reli. Education*, 1977, n°72, p.183-201.

- KOHLBERG, L.: "Moralization: the cognitive developmental approach". Ed. Holt. New York, 1977.

- KOHLBERG, L.: "The measurement of moral judgment", 2 Vol., Cambridge University Press. New York, 1987.

- KOHLBERG, L.: "Moral development does not mean liberalism as destiny: a reply to Schweder". *Contemporary Psychology*, Diciembre, 1982.

- KOHLBERG, L.: "A reply to Owen Flanagan and some comments on the Fuka-Goodpaster exchange". *Ethics*, 1982, n°92, p.513-528.

- KOHLBERG, L.; COLBY, A.: "The relation between cognitive and moral stages", Ed. L.Kohlberg, 1977.

- KOHLBERG, L.; COLBY, A.; GIBBS, J.; SPEICHER-DUBIN, B.: "Assesing moral stages: a manual". Center for Moral Education, Harvard Univ. Cambridge, 1978 (Form A).

- KOHLBERG, L.; COLBY, A.; GIBBS, J.; SPEICHER-DUBIN, B.: "Introduction to the scoring manual". Center for Moral Education, Harvard Univ., 1979.

- KOHLBERG, L.; DEVRIES, R.: "Relations between Piaget and psychometric assesments of intelligence". Paper presented at the Conference on the Natural Curriculum, Urbana III, 1969.

- KOHLBERG, L.; KRAMER, R.: "Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development". *Human Dev.*, 1969, n°12, p.93-120.

- KOHLBERG, L.; LEVINE, CH.; HEWER, A.: "Moral stages: a current formulation and a response to critics". Ed. Karger. Basilea, 1983.

- KOHLBERG, L.; SCHARF, P.; HICKEY, J.; KAUFFMAN, K.: "The just community approach to corrections: a manual". Part I. Education

Research Foundation. Cambridge, 1973.

- KOHLBERG, L.; TURIEL, E.: "Recent research in moral development". Ed. Holt. New York, 1973.

- KOHLBERG, L.; ZIGLER, E.: "The impact of cognitive maturity upon the development of sex-role attitudes in the years four to eight". Genet. Psychol. Monogr., 1966.

- KONH, M.L.: "Social class and the exercise of parental authority". Amer. Sociol. Rev., 1959, n°24, p.352-366.

- KREBS, R.; KOHLBERG, L.: "Moral judgment and ego control as determinants of resistance to cheating". Center of Moral Education, Harvard Univ., 1973.

- KREBS, R.L.: "Some relationship between moral judgment, attention and resistance to temptation". Unpub. Doc. Diss. Univ. of Chicago, 1967.

- KREBS, R.L.; GILLMORE, J.: "The relationship among the first stages of cognitive development, role taking abilities and moral development". Child Dev., 1982, n°53, p.877-886.

- KUGELMASS, S.; BREZNITZ, S.: "The development of intentionality in moral judgment in city and kibbutz adolescents". Jour. Gen. Psychol., 1967, p.103-111.

- KURDEK, L.A.: "Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development". Ed. Merrill Palmer Quater, 1978, n°24, p.3-28.

- KURTINES, W.G.; GRIEF, E.B.: "The development of moral thought: review and evaluation of Kohlberg approach". Psychol. Bull. 1974, n°81, p.453-470.

- LAZAROWITZ, R.; STEPHAN, W.G.; FRIEDMAN, S.T.: "Effects of moral justifications and moral reasoning on altruism". Dev. Psychol., 1976, n°13, p.353-354.

- LEADBEATER, B.J.: "Relational processes in adolescent and adult dialogues: assessing the intersubjective context of conversation". *Human Dev.*, 1988, Vol. 31, n°5.

- LEFURGY, W.G.; WOLOSHIN, G.W.: "Immediate and long-term effects of experimentally induced social influence in the modification of adolescents moral judgments". *Jour. Ab. Soc. Psychol.*, 1969, n°12, p.104-110.

- LEMPERS, J.D.; LEMPERS, D.C.; SIMONS, R.L.: "Economic, Hardship, Parenting and Distress in Adolescence". *Child Dev.*, February 1989, Vol.60, n°1.

- LEPPER, M.R.: "Social control processes, attributions of motivation and the internalization of social values", en: "Social cognition and social behavior: developmental perspective". Ed. E.T.Higgins, D.N.Ruble y W.W.Hartup. Cambridge, 1982.

- LEVINE, C.G.: "Stage acquisition and stage use". *Human Dev.*, 1979, n°22, p.145-164.

- LICKONA, TH.: "Moral development and behavior". Ed. Holt. New York, 1976.

- LICKONA, TH.: "Critical issues in the study of moral development and behavior". Ed. Lickona, 1976.

- LICKONA, TH.: "Research on Piaget's theory on moral development", Ed. Lickona, 1976.

- LICKONA, TH.: "Moral education: theory and application". Ed. College and Cortland, State Univ. of New York, 1976.

- LOEBER, R.; DISHION, T.J.; PATTERSON, G.R.: "Multiple gating: a multistage assesment procedure for identifying youths at risk for delinquency". *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 1984, n°21, p.7-32.

- LOEVINGER, J.: "The meaning and measurement of ego development". *American Psychologist*, 1966, n°21, p.195-206.

- LONG, B.H.; ZILLER, R.C.; HENDERSON, E.H.: "Developmental changes in the self-concept during adolescence". *The School Review*, 1968, n°76, p.210-230.

- LOUGHRAN, R.: "A pattern of development in moral judgments made by adolescents derived from Piaget's schema of its development in childhood". *Educ. Review*, 1966, n°19, p.79-98.

- MACCOBY, E.E.: "Desarrollo de las diferencias sexuales". Ed. Marova. Madrid, 1972.

- MACCOBY, E.E.; MARTIN, J.A.: "Socialization in the context of the family: parent-child interaction". Stanford Univ. Press, 1974.

- MACCOBY, E.; JACKLIN, C.: "The psychology of sex differences". Ed. Stanford University Press. Stanford (California), 1974.

- MAGOWAN, S.A.; LEE, T.: "Some sources of error in the use of the projective method for assesment of moral judgment". *Brit. Jour. Psychol.*, 1970, n°61, p.535-543.

- MARKS, M.W.: "The effects of encounter groups on participant levels of moral reasoning". *Diss. Abs. Int.*, 1975, n°36, 2-B, p.916.

- MAYOR, J.: "Sociología y psicología social de la educación". Ed. Anaya. Madrid, 1986.

- MAYOR, J.; PINILLOS, J.L.: "Tratado de psicología general". Ed. Alhambra Universidad. Madrid 1989.

- MAYOR, J.: "Psicología cognitiva", en: "Estudios de Psicología", n°35 (monográfico). Madrid, 1988.

- MAYOR, J.: "Psicología de la educación". Ed. Anaya. Madrid, 1985.

- MAYOR, J.: "Psicología Evolutiva". Ed. Anaya. Madrid, 1985.

- MAYS, E.M.: "An investigation of the relationship of moral and cognitive modes of thought in second and fifth grade children". Diss. Abs. Int., 1975, n°36, 1-A, p.192.
- MAUCO, G.: "L'inconscient et la psychologie de l'enfant". Ed. P.U.F. Paris, 1970.
- MAUCO, G.: "Educación de la sensibilidad en el niño". Ed. Aguilar. Madrid, 1981.
- McKECHNIE, R.J.: "Between Piaget's stages: a study in moral development". Brit. Jour. Educ. Psychol., 1971, p.213-217.
- McRAE, D.: "A test of Piaget's theories of moral development". Jour. Ab. Soc. Psychol., 1954, n°49, p.14-18.
- MEACHAN, J.A.: "A direct approach to moral judgment and the self-esteem". Human Dev., 1975, n°18, p.159-170.
- MEDINNUS, G.R.: "Age and sex differences in conscience development". Jour. Gen. Psychol., 1966, n°109, p.117-118.
- MIFSUD, T.: "El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: revisión crítica". Ed. Limusa. México, 1985.
- MILLER, D.T.; McCANN, C.D.: "Children's reactions to the perpetrators and victims of injustices". Child Dev., 1979, n° 50, p.861-868.
- MILLS, L.: "Changes in moral attitude following temptation". Jour. Gen. Psychol., 1958, n°26, p.517-531.
- MINTON, C.; KAGAN, J.; LEVINE, J.A.: "Maternal control and obedience in the two-year-old". Child Dev., 1971, n°42, p.1873-1894.
- MISCHEL, W.; MISCHEL, H.: "A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation". Ed. T.Lickona, 1976.
- MITCHELL, J.: "Moral dilemmas of early adolescence".

Adolescence, 1975, n°39, p.442-446.

- MNUSS, R.E.: "Kohlberg's cognitive developmental approach to adolescent morality". Adolescence, 1976, n°41, p.39-59.

- MORRIS, J.F.: "The development of moral values in children". Brit. Jour. Educ. Psychol., 1958, n°94, p.253-262.

- MOWRER, O.H.: "Learning theory and personality dynamics". Ed. Ronald. New York, 1950.

- MURPHY, M.; GILLIGAN, C.: "Moral development in late adolescence and adulthood". Human Dev., 1980, n°23, p.77-104.

- MUSSEN, P.H.; KONGER, J.J.; KAGAN, J.: "Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño". Ed. Trillas. México, 1984.

- MUSSEN, P.H.: "Desarrollo de la personalidad en el niño". Ed. Trillas. México, 1976.

- MUSSEN, P.H.: "Handbook of child psychology". Ed. Paul H. Mussen. New York, 1983.

- MUSSEN, P.H.: "Handbook of research methods in child development". Ed. Wiley. New York, 1970.

- MUSSEN, P.H.: "Strategies and techniques of child study". Ed. New York Academic Press. New York, 1982.

- NASS, H.L.: "The superego and moral development in the theories of Freud and Piaget". The psychoanalytic study of the child, 1966, n°21, p.51-68.

- NOLLER, P.; CALLAN, V.J.: "Understanding parent-adolescents interactions: perceptions of family members and outsiders". Dev. Psychol., 1988, vol.24, n°5, p.707-714.

- NUCCI, L.P.; NUCCI, M.S.: "Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings". Child

Dev., 1982, n°53, p.1337-1342.

- NUCCI, L.P. y TURIEL, E.: "Social interactions and the development of social concepts in preschool children". Child Dev., 1978, n°49, p.400-407.

- NUNNER-WINKLER, G.: "Moral education: theory and application". Ed. Max Planck Institut für Psychologische. Forschung. Munich, 1982.

- NUNNER-WINKLER, G.; SODIAN, B.: "Children's understanding of moral emotions". Child Dev., 1988, Vol. 59, n°5.

- OLWEUS, D.: "Familial and temperamental determinants of aggression behavior in adolescents: a causal analysis". Dev. Psychol., 1980, vol.16, p.644-660.

- ONUF, N.G.: "Rules in moral development". Human Dev., 1987, Vol. 30, n°5.

- PATTERSON, G.R.: "Reciprocity and coercion: two facets of social systems". Ed. C.Neuringer & J.D.Michael. Appleton Century Crofts, New York, 1970, p.133-177.

- PATTERSON, G.R.: "Multiple evaluations of a parent training program". Ed. T.Thompson & W.S.Dockens. New York Academic Press, 1975, p. 299-322.

- PATTERSON, G.R.: "A social learning approach: coercive family process", Vol.3. Oregon Social Learning Center. Castalia Publishing Company, 1982.

- PATTERSON, G.R.: "The aggressive child: victim and architect of a coercive system". en E.J.Mash, L.A.Hamerlynck y L.C. Handy: "Behavior modification and families: 1. Theory and research". New York, 1982.

- PEREZ-DELGADO, E.: "La aportación de Lawrence Kohlberg a las ciencias sociales. Psicología y Psicología. moral en la actualidad". Rev.Hª de la Psicología, 1988, Vol.9, n° 2 y 3, p. 173-209.

- PERRET-CLERMONT, A.: "La interacción social y el desarrollo cognitivo del niño". Ed. Visor. Madrid, 1980.

- PERRY, W.G., Jr: "Forms of intellectual and ethical development in the college years". Ed. Holt, Rinehart & Winston. New York, 1970.

- PETERS, R.S.: "Freud's theory of moral development in relation to that of Piaget". Brit. Jour. Educ. Psychol., 1960, n°30, p.250-258.

- PETERS, R.S.: "Desarrollo moral y educación moral". Ed. Fondo Cultura Económica. México, 1984.

- PETERS, R.S.: "Moral development: a plea for pluralism". Ed. T.Mischel, 1971.

- PETERSON, G.B.: "Adolescent moral development as related to family power, family support and parental moral development". Human Dev., 1977, n°37, 10-A, p.6793-6794.

- PIAGET, J.: "La notion de justice chez l'enfant". Bureau International d'Education, 1930.

- PIAGET, J.: "Le development de l'esprit de solidarité chez l'enfant". Bureau International d'Education, 1930.

- PIAGET, J.: "El criterio moral en el niño". Ed. Fontanella, Barcelona, 1974.

- PIAGET, J.: "Psicología de la inteligencia". Ed. Psyque. Buenos Aires, 1956.

- PIAGET, J.: "Pensée egocentrique et pensée sociocentrique". Cah. Int. Soc., 1951, n°10, p.34-49.

- PIAGET, J.: "Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1971.

- PIAGET, J.: "La nueva educación moral". Ed. Losada. Buenos

Aires, 1967.

- PIAGET, J.: "El juicio y el razonamiento en el niño". Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1972.

- PIAGET, J.; INHELDER, B.: "Psicología del niño". Ed. Morata. Madrid, 1975.

- PINILLOS, J.L.: "Principios de psicología". Alianza Editorial. Madrid, 1978.

- PINILLOS, J.L.; MAYOR, J.: "Tratado de Psicología General". Ed. Alhambra Universidad. Madrid, 1989.

- PINILLOS, J.L.: "La familia, diálogo recuperable". Ed. Karpos. Madrid, 1976.

- PITTEL, S.M.; MENDELSON, G.A.: "Measurement of moral values: a review and critique". Psychol. Bull., 1966, n°62, p.22-35.

- PRENTICE, N.M.: "The influence of live and symbolic modeling on promoting moral judgment of adolescent delinquents". Journal of Abnormal Psychology, 1972, n°80, p.157-161.

- RAPHAEL, D.: "Moral judgment". Ed. Allen and Unwin. Londres, 1955.

- REID, M.; LANDESMAN, SH.; TREDER, R.; JACCARD, J.: "My family and friends: six to twelve-Year-Old Children's Perceptions of social supports". Child Dev. August 1989, Vol.60, n°4.

- REST, J.: "Developmental psychology as a guide to value education: a review of Kohlbergian programs". Rev. Educ. Res., 1973, n°44, p.241-259.

- REST, J.: "Development in moral judgment research". Dev. Psychol., 1980, n°16, p.251-256.

- REST, J.R. y THOMA, S.J.: "Relation of Moral Judgment Developmental to Formal Education". Dev. Psychol., 1985, vol.21,

nº4, p.709-714.

- REST, J.; TURIEL, E.; KOHLBERG, L.: "Relations between level of moral judgment and comprehension of the moral judgment of others". Jour. of Fer., 1969, nº37, p.225-252.

- RICHARD, G.: "Psicoanálisis y moral". Ed. Psique. Buenos Aires, 1957.

- ROTHMAN, G.R.: "The influence of moral reasoning on behavioral choices". Child Dev., 1976, nº47, p.397-406.

- RUBIN, K.H.; TROTTER, K.T.: "Kohlberg's moral judgment scale: some methodological considerations". Dev. Psychol., 1977, nº13, p.535-537.

- RUTTER, M.: "Protective factors in children's response to stress and disadvantage". Ed. M.W.Kent & J.E.Rolf. Vol.3. University Press of New England, 1979.

- RUTTER, M.: "Maternal deprivation reassessed". Ed. Penguin Books. New York, 1981.

- SALZSTEIN, H.D.: "Social influence and moral development". Ed. T.Lickona, 1976.

- SALZSTEIN, H:D.; DIAMOND,R.M.; BELENKY, M.: "Moral judgment level and conformity behavior". Dev. Psychol., 1972, nº2, p.327-336.

- SCHAFFER, H.R.; COLLIS, G.M.; PARSONS,G.: "Verbal interchange and visual regard in verbal and pre-verbal children". Ed. H.R.Schaffer, Academic Press. London, 1977.

- SCHAEFER, E.S.; BELL, R.Q.: "Development of a parental attitude research instrument". Child Dev., 1958, nº29, p.339-361.

- SCHEPPS, C.H.: "An examination of the high school as a just institution: a program in moral education for adolescents". Diss. Abs. Int., 1977, nº37, 12-A, p.7549.

- SCHWARTZ, B.A.: "The relationship between birth order, sex of sibling and Kohlberg's stages of moral development in a sample of college freshman males from two child families". Diss. Abs. Int., 1976, n°36, 7-B, p.3625.

- SCHWEDER, R.: "The philosophy of moral development". Vol I. Review of L.Kohlberg's essays in moral development. Contemporary Psychology, June 1982, p.421-424.

- SEARS, R.; MACCOBY, E.L.; LEVIN, H.: "Patterns of child rearing". Ed. Row, Peterson and Co. Evanston, Illinois, 1957.

- SEARS, R.R.; RAU, L. y ALPERT, R.: "Identification and child rearing". Stanford University Press. Stanford, California, 1965.

- SELMAN, R.L.: "The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyse". Ed. Academic Press. New York, 1980.

- SELMAN, R.L.: "Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice", en: LICKONA: "Moral development and behavior". Ed. Holt, Rinehart and Winston. New York, 1976.

- SELMAN, R.L.: "The importance of reciprocal role-taking for the development of conventional moral thought". Ed. L.Kohlberg y E.Turiel, 1973.

- SHULTZ, TH.R.; SCHLEIFER, M.; ALTMAN, I.: "Judgments of causation responsibility and punishment cases of harm-doing". Canadian Journal of Behavioural Science, 1981, n°13, p.238-253.

- SHULTZ, TH.R.; WRIGHT, K.; SCHLEIFER, M.: "Assignment of moral responsibility and punishment". Child Dev., 1986, n°57, p.177-184.

- SIMPSON, E.L.: "Moral development research". Human Dev., 1986, n°57, p. 81-106.

- SIZER, N.F.; SIZER, R.: "Moral education". Harvard University Press, 1970.

- SKINNER, B.F.: "Sobre el conductismo". Ed. Fontanella. Barcelona, 1977.
- SKRIMSHIRE, A.: "Children's moral reasoning in the context of personal relationships". Human Dev., 1987, n°30, p. 99-104.
- SMETANA, J.: "Children's impressions of moral and conventional transgressors". Dev. Psychol., 1985, vol.21, n°4, p.715-724.
- SMETANA, J.: "Adolescent's and parent's conceptions of parental authority". Child Dev., 1988, n°59, p.321-335.
- SMETANA, J.: "Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict". Child Dev., 1989, Vol.60, n°5.
- SMETANA, J.; KELLY, M.; TWENTYMAN, C.T.: "Abused, neglected and non-maltreated children". Child Dev., 1984, n°55, p.277-287.
- SMITH, A.: "A theory of moral sentiments". Ed. Hafner. New York, 1957.
- SNAREY, J.R.; REIMER, J.; KOHLBERG, L.: "The sociomoral development of kibbutz adolescents. A longitudinal cross-cultural study". Inédito. Harvard University, 1982.
- SOLOMON, R.T.; TURNER, L.H.; LESSAL, M.S.: "Some effects of delay of punishment on resistance to temptation". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, n°8, p.233-238.
- SPITZ, R.A.: "On the genesis of superego components". The psychoanalytic study of the child, 1958, n°13, p.375-404.
- STANLEY, SH.: "Adolescent's development and education". Ed. Ralph Mosher. Berkeley, p.341-355.
- STEINBERG, L.: "Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation". Dev. Psychol., 1988, Vol.24, n°1, p.122-128.

- STEINBERG, L.; ELMEN, J.; MOUNTS, N.S.: "Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents". *Child Dev.*, 1989, Vol.60, n°6.
- STRAYER, J.; ROBERTS, W.: "Children's empathy and role taking child and parental factor and relations to prosocial behavior". *Jour. of applied Dev. Psychol.*, 1988, Vol.10, n°2.
- SULLIVAN, E.V.: "A study of Kohlberg's structural theory of moral development. A critique of liberal social science ideology". *Human Dev.*, 1977, n°20, p.352-376.
- SULLIVAN, E.V.; McCULLOUGH, G.; STAGER, M.: "A developmental study of the relationship between conceptual, ego and moral development". *Child Dev.*, 1970, n°41, p.399-411.
- SUPKOFF, J.: "Family power structure and moral development". *Diss. Abs. Int.*, 1976, n°37, 2-8, p.993.
- TAN MINK, I.; NIHIRA, K.: "Family life-styles and child behaviors: a study of direction of effects". *Dev. Psychol.*, 1986, Vol.22, n°5, p.610-616.
- TISAK, M.S.: "Children's conceptions of parental authority". *Child Dev.*, 1986, n°57, p.166-176.
- TISAK, M.S.; TURIEL, E.: "Children's conceptions of moral and prudential rules". *Child Dev.*, 1984, n°55, p.1030-1039.
- TUMA, E.; LIVSON, N.: "Family socioeconomic status and adolescent attitude to authority". *Child Dev.*, 1960, n°31, p.387-399.
- TURIEL, E.: "Developmental processes in the child's moral thinking". Ed. P.Mussen, J.Langer & H.Covington, 1969.
- TURIEL, E.: "The development of social concepts: mores, customs and conventions". Ed. T.Lickona, 1976.
- TURIEL, E.: "A comparative analysis of moral knowledge and

moral judgment in male and female". Jour. Per. Soc. Psychol., 1976, n°44, p.195-208.

- TURIEL, E.: "Conflict and transition in adolescent moral development". Child Dev., 1977, n°43, p.741-756.

- TURIEL, E.: "Distinct conceptual and developmental domains. Social convention and morality". Ed. C.B. Keasey & Lincoln. University of Nebraska Press, 1979.

- TURIEL, E.; ROTHMAN, G.R.: "The influence of reasoning choices at different stages of moral development". Child Dev., 1972, n°43, p.741-756.

- VILLAMARZO, P.: "Cursos sistemáticos de formación psicoanalítica". Ed.Marova. Madrid, 1989.

- VILLENAVE-CREMER, S.; ECKENSBERGER, L.H.: "The role of affective processes in moral judgment performance". Ed. Berkowicz & Oser. Londres, 1985.

- DE VRIES, B.; WALKER, L.J.: "Moral reasoning and attitudes toward capital punishment". Dev. Psychol., 1986, Vol.22, n°4, p.509-513.

- WAHLER, R.G.; DUMAS, J.E.: "Maintenance factors in coercive mother-child interactions: the compliance and predictability hypotheses". Univ. of Western. Ontario, 1984.

- WALKER, L.J.: "Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review". Child Dev., 1984, n°55, p.677-691.

- WALKER, L.J.: "Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review of the literature". Ed. Paper Can. Psychol.Ass., Montreal, 1982.

- WALKER, L.J.: "Sex differences in the development of moral reasoning: a rejoinder to Baumrind". Child Dev., 1986, n°57, p.522-526.

- WALKER, L.J.: "The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development". Child Dev., 1982, n°53, p.1330-1336.

- WALKER, L.J.; DE VRIES, B.; TREVETHAN, SH.T.: "Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas". Child Dev., 1987, n°58, p.842-858.

- WEISBROTH, S.P.: "Moral judgment, sex and parental identification in adults". Dev. Psychol., 1970, Vol.2, p.396-402.

- WEISS, R.: "Understanding moral thought: effects on moral reasoning and decision making". Dev. Psychol., 1982, Vol.18, n°6, p.852-861.

- WHITEMAN, P.H.; KOSIER, K.P.: "The development of children's moralistic judgment: age, sex, C.I. and certain personal experimental variables". Child Dev., 1964, n°35, p.843-850.

- WILLIAMS, N.; WILLIAMS, Sh.: "Desarrollo moral del niño". Ed. Publicaciones Culturales S.A.. México, 1976.

- WINNICOT, D.W.: "Psychoanalysis and the sense of the guilt". Ed. Hogart Press and Institute of Psychoanalysis. Londres, 1965.

- WRIGHT, D.: "Psicología de la conducta moral". Ed. Planeta. Barcelona, 1974.

- YELA, M.: "Educación y libertad". Ed. Banco de Vizcaya. Bilbao, 1967.

- YUSSEN, S.R.: "Characteristics of moral dilemmas written by adolescents". Dev. Psychol., 1977, n°13, p.162.

- ZAHN-WAXLER: "Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress". Child Dev. 1979, n° 50, p.319-330.

- ZIV, A.; SHULMAN, SH.; SCHLEIFER, H.: "Moral development: parental and peer group influence on kibbutz and city children". Jour. Gen. Psychol., 1979, n°134, p.233-240.

- ZIV, A.; SHANI, A.; NEBENHAUS, SH.: "Adolescents educated in Israel and in the Soviet Union: differences in moral judgment". Jour. Cross-cult. Psychol., 1975, Vol.6, n°1.

