

TESIS DOCTORAL



* 5 3 0 9 5 3 8 9 1 X *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

***EL DESARROLLO MORAL EN LA
INFANCIA Y PREADOLESCENCIA:
RAZONAMIENTO, EMOCION Y
CONDUCTA.***

Autora: Cristina Laorden Gutierrez

**Directora: Dra. D^a María José Díaz Aguado
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la
Educación**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION

FACULTAD DE EDUCACION

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE, MADRID, 1995

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a las siguientes personas sin cuya inestimable ayuda no hubiera sido posible la realización de esta tesis doctoral:

- A mi familia, quien me ha ayudado en el cuidado de mi hijo en muchos de los momentos dedicados a la elaboración de este trabajo y quienes siempre me han animado a su terminación, especialmente a mi hermana M^a Luisa.

- A mi directora de tesis, Doña María José Díaz-Aguado, quién me orientó y apoyó en su realización.

- A Doña Rosario Martínez Arias por su orientación sobre los análisis estadísticos pertinentes.

- A Doña Pilar Royo García por su continuada ayuda y su interés en todo momento.

- A Don José Ramón Calvo, mi marido, por su colaboración a nivel informático y su constante apoyo afectivo.

Deseo también expresar mi agradecimiento al C.P. Henares y al C.P. Méjico por haberme permitido la recogida de datos en sus centros.

Por último, disculparme ante mi marido y sobre todo ante mi hijo por el poco tiempo libre que he tenido durante la realización de este trabajo. Desde estas líneas les dedico mi tesis doctoral.

3.3.- OTRAS CONTRIBUCIONES RELEVANTES	65
3.3.1.- A. Blasi: La personalidad y la moral	66
3.3.2.- W Damon: El Juicio moral y la conducta en los diferentes contextos	70
3.3.3.- M.L. Holffman: La empatía y la moral	77
3.3.4.- S. Selman: La coordinación de perspectivas	80
3.3.5.- E. Turiel: El conocimiento socio-moral	85

4.-TENDENCIAS ACTUALES EN EL DESARROLLO

<u>MORAL</u>	93
4.1.- El razonamiento moral: Tendencias	94
4.1.1.- Desarrollo de los juicios morales	97
4.1.2.- Relación entre moralidad y creencias religiosas	102
4.1.3.- Diferencias de género	104
4.1.4.- Razonamiento moral y concepción moral	106
4.1.5.- La responsabilidad moral y el castigo	109
4.1.6.- La justicia en los niños y en los adolescentes	110
4.1.7.- Educación y desarrollo	112
4.2.- Las emociones morales: Tendencias	115
4.2.1.- Emociones y juicios morales	117
4.2.2.- Comprensión de emociones morales	120
4.2.3.- Atribuciones causales de las emociones morales	124

4.2.4.- Diferencias sexuales	127
4.2.5.- Algunas emociones concretas y su desarrollo	129
4.2.5.1.- Sentimiento de culpa.	133
4.2.5.2.- Empatía.	140
4.3.- La conducta moral: Tendencias	152
4.3.1.- La conducta y juicio moral	154
4.3.2.- La justicia distributiva y su desarrollo	156
4.3.3.- La conducta altruista	161
4.3.4.- La conducta moral y la empatía .	167
<u>5.-DESARROLLO MORAL Y VARIABLES PSICOSOCIALES</u>	169
5.1.- El desarrollo moral y el autoconcepto ...	170
5.2.- El desarrollo moral y la adaptación social	179
5.3.- la adaptación social y el autoconcepto ..	186
<u>SEGUNDA PARTE: INVESTIGACION</u>	189
<u>1.-OBJETIVOS</u>	190
1.1.- Objetivos sobre el razonamiento moral en edad escolar	191
1.2.- Objetivos sobre algunos componentes emocionales del desarrollo moral: anticipación del sentimiento de culpabilidad y empatía	193
1.3.- Objetivos sobre la conducta moral en la edad escolar	194
1.4.- Objetivos sobre otras variables psicosociales: autoconcepto y adaptación social	195
<u>2.-HIPOTESIS</u>	196
2.1.- Hipótesis sobre el desarrollo del razonamiento moral	197

2.2.- Hipótesis sobre la anticipación del sentimiento de culpabilidad y la empatía en la edad escolar	198
2.3.- Hipótesis sobre la conducta moral de justicia distributiva	199
<u>3.-METODO</u>	200
3.1.- Sujetos	201
3.2.- Procedimiento	202
3.3.- Instrumentos de medida	206
3.3.1.- Escala de Desarrollo Moral (Kurtines y Pimm, 1983)	206
3.3.2.- Escala sobre la Anticipación del Sentimiento de Culpabilidad	214
3.3.3.- Prueba de Conducta Moral de Justicia de Distribución	216
3.3.4.- Escala de Activación Empática para niños y adolescentes (Bryant 1982)	222
3.3.5.- Medidas Sociométricas	223
3.3.6.- Escala de Autoconcepto para niños de Piers-Harris (1969) ...	228
3.4.- Análisis estadísticos	231
<u>4.-RESULTADOS</u>	235
4.1.- Resultados sobre el razonamiento moral	236
4.1.1.- Análisis del razonamiento moral en función de la edad	237
4.1.2.- Análisis del razonamiento moral en función del sexo	251
4.1.3.- Análisis del razonamiento moral en función de contenidos específicos proporcionados en religión/ética	253

4.1.4.- Análisis del razonamiento moral y su relación con emociones morales: Sentimiento de culpa y empatía	254
4.1.5.- Análisis del razonamiento moral y su relación con la conducta ..	262
4.1.6.- Análisis del razonamiento moral y su relación con otros indi- cadores psicosociales:autocon- cepto y estatus sociométrico ...	263
4.2.- Resultados sobre emociones morales: sentimiento de culpabilidad y empatía ..	265
4.2.1.- Resultados sobre el senti- miento de culpabilidad	266
4.2.2.- Resultados sobre empatía	282
4.3.- Resultados sobre la conducta moral	292
4.3.1.- Análisis de la conducta moral en función de la edad	292
4.3.2.- Análisis de la conducta moral según el sexo	295
4.3.3.- Relación de la conducta moral con otros indicadores: autocon- cepto y estatus sociométrico ...	296
<u>5.-CONCLUSIONES</u>	298
5.1.- Sobre la conducta moral	299
5.2.- Sobre el razonamiento moral	301
A.- El razonamiento y la conducta moral	301
B.- Aspectos cognitivos y emocionales ..	302
C.- Otras diferencias en el razona- miento moral	305
5.3.- Sobre las emociones morales	311
5.3.1.- El sentimiento de culpabilidad .	311
5.3.2.- Sobre la empatía	316

5.4.- Conclusiones generales, valoración del trabajo y continuación	319
5.4.1.- Conclusiones generales y valoración	319
5.4.2.- Sugerencias sobre la continuación del trabajo	324
<u>6.-ANEXO</u>	327
6.1.- Ejemplar de la Escala de Desarrollo Moral (Kurtines y Pimm, 1983)	328
6.2.- Ejemplar del Cuestionario del Senti- miento de Culpabilidad para niños	349
6.3.- Ejemplar del Cuestionario del Senti- miento de Culpabilidad para adolescentes	361
6.4.- Ejemplar de la Escala de Activación Empática para niños y adolescentes (Bryant, 1982)	363
6.5.- Ejemplar de la Escala de Autoconcepto para niños (Piers-Harris, 1969)	366
6.6.- Ejemplar del Cuestionario Sociométrico (Díaz-Aguado, 1986)	368
6.7.- Ejemplar de Ranking Sociométrico (Díaz-Aguado, 1986)	369
TABLAS	370
<u>7.-BIBLIOGRAFIA</u>	395

- PRESENTACION

La educación debe favorecer el desarrollo y la formación plena de los alumnos/as y construir una realidad que integre al mismo tiempo conocimientos y valores. La escuela es uno de los espacios principales de convivencia entre compañeros y adultos, donde es posible poner en práctica gran parte de dichos objetivos a través de los llamados, en la legislación educativa actual, temas transversales.

Para lograr esta educación integral es necesario conocer el desarrollo moral de los niños y adolescentes partiendo de su naturaleza multidimensional, y conseguir que el profesorado conciba su importancia y lo introduzca como objetivo en los proyectos educativos.

Para poder contribuir a ello es necesario que las investigaciones, las intervenciones educativas y las evaluaciones de los resultados obtenidos con los alumnos/as se lleven a cabo en las distintas dimensiones morales: cognitiva, emocional y conductual.

Los asuntos morales suscitan fuertes reacciones emocionales y condicionan los juicios y conductas de los niños y adolescentes. Es necesario cuidar su evolución y el desarrollo que se observa con la edad.

El hecho de razonar y reflexionar en torno a temas sociomorales lleva a los alumnos/as a iniciarse en la reflexión y en la adquisición de importantes logros como son el conocimiento de uno mismo, de sus emociones, de su comportamiento, su opinión y las opiniones, sentimientos y comportamientos de los otros.

La sociedad actual demanda una acción educativa que integre una educación moral para los niños y niñas que ponga en evidencia cualidades humanas como la solidaridad, el respeto, la igualdad, la tolerancia, etc., y es por tanto un tema que está cobrando gran importancia en nuestro entorno social, político, cultural y educativo.

Para lograr la educación moral en el aula es necesario investigar sobre este tema para así poder ofrecer a las escuelas unos adecuados instrumentos y recursos orientados a desarrollar la moral en los alumnos/as y potenciar una moral autónoma, buenos sentimientos y una conducta coherente con el sentir y pensar de cada uno.

Por ello es importante introducir la discusión moral en las aulas a partir de experiencias directas vividas por los niños; debemos intentar hacer coherente lo que piensan, sienten y hacen nuestros escolares, y analizar las posibles causas cuando esto no sucede así.

Para conseguirlo es necesario conocer cómo avanza con la edad: el razonamiento moral, las

emociones y la conducta moral; así como las relaciones que se establecen entre los tres componentes de la moralidad; y por último situarnos en el punto de partida con respecto al desarrollo de cada uno de los alumnos y alumnas.

Bajo este prisma se sitúa la presente tesis doctoral.

El objetivo general de este trabajo es contribuir al conocimiento de la evolución del desarrollo moral desde sus tres aspectos más importantes: cognitivo, emocional y conductual, y analizar y profundizar en las relaciones que existen entre dichas variables morales y otras variables psicosociales.

La finalidad que se pretende es ahondar en el conocimiento del desarrollo moral en sus diversos aspectos y contribuir a proporcionar una línea de trabajo e intervención en las escuelas que permita identificar el estado del desarrollo moral de los alumno/as; conocer los aspectos y dimensiones que conviene reforzar en cada grupo y/o individuo y ayudar a que nuestros alumnos y alumnas desarrollen una moral que les acerque a la autonomía.

Por lo tanto consideramos este trabajo un primer paso, imprescindible, para posteriores estudios más cercanos a la práctica escolar y educativa y con mayor repercusión y aplicabilidad en la escuela.

Los temas tratados en los capítulos incluidos en la fundamentación teórica de esta investigación son los siguientes:

En primer lugar abordamos el desarrollo moral desde el enfoque cognitivo-evolutivo, comenzando en el primer capítulo con una, muy breve, descripción de los distintos enfoques psicológicos que estudian el desarrollo moral así como los inicios de su estudio llevados a cabo por autores de principios y mediados de siglo.

En el segundo capítulo nos centramos en la descripción del enfoque cognitivo-evolutivo, en los estadios y características del desarrollo moral y en la presentación de la metodología de la discusión como motor del desarrollo moral.

Posteriormente, en el capítulo tercero, nos referimos a los dos autores más representativos del enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral: Piaget y Kohlberg, para, después, analizar otras contribuciones relevantes llevadas a cabo por otros autores.

En segundo lugar, abordamos las tendencias actuales que aparecen en la literatura sobre el desarrollo moral en sus tres aspectos: razonamiento, emoción (destacando la empatía y el sentimiento de culpabilidad) y, por último, la conducta moral.

En el capítulo cuarto tratamos el razonamiento moral, su concepto, y los métodos e

investigaciones que han servido de base para su estudio y análisis.

A continuación, en el capítulo quinto, se ofrece la fundamentación teórica de las emociones morales otorgando una especial relevancia a la empatía y el sentimiento de culpabilidad.

En el capítulo sexto, abordamos la conducta moral, centrándonos, sobre todo, en la conducta altruista y en la justicia de distribución.

Por último, en el capítulo séptimo, nos centramos en la relación entre el desarrollo moral y otras variables psicosociales relevantes como son el autoconcepto y el grado de adaptación de los niños y niñas entre sus compañeros/as.

Consideramos que es necesario estudiar el desarrollo moral en los tres aspectos mencionados y desde un punto de vista integrador, para poder dar así, una visión extensa de la moral de los individuos aunando diferentes enfoques e investigaciones que han tratado el desarrollo moral únicamente desde una o dos perspectivas.

***FUNDAMENTACION
TEORICA***

1.-DESARROLLO MORAL

1.- EL DESARROLLO MORAL EN LA INFANCIA Y
PREADOLESCENCIA: INTRODUCCION

El desarrollo moral ha suscitado importantes debates y explicaciones que han llegado a negar, incluso, su propia existencia, lo que implica que los diferentes enfoques psicológicos conciben el desarrollo moral desde puntos de vista distintos.

Las teorías psicoanalíticas identifican el desarrollo moral con el desarrollo de características innatas, específicas del hombre, que llevan al sujeto a interiorizar las normas sociales y culturales a través de su Super-yo. Los autores de este enfoque consideran la moral como el resultado de un mecanismo de defensa inconsciente (Freud, 1895; Klein, M. 1958). Postulan la existencia de estadios en el desarrollo moral, pero son estadios de carácter libidinal-instintivo, más que moral. Sin embargo la contribución de esta teoría al problema moral ha sido muy positiva, siendo el estudio del desarrollo del yo una parte del estudio del desarrollo moral, aunque no sea la más importante ni la más específica.

Muy cercano a este enfoque, Erikson (1968) considera también la moral como resultado del superyó, pero para este autor, el individuo va a desempeñar en este proceso de interiorización un papel mucho más activo que el atribuido por el psicoanálisis clásico. Para Erikson el desarrollo consiste en una progresiva integración de los diversos conflictos, funciones, estadios y aspectos de la vida, y su resultado se vive como un sentimiento de identidad interior, puesto que

el yo es un sistema consciente de control que da unidad y continuidad a la vida.

Desde este enfoque, la investigación ha derivado en el interés de las reacciones afectivo-morales de los niños, centrándose, sobre todo, en el sentimiento de culpa. Para el psicoanálisis clásico este sentimiento es el resultado de deseos inconscientes reprimidos que, a su vez, pueden provocar el sentimiento de empatía (Freud, S. 1913). Para las nuevas tendencias de psicoanálisis del yo el sentimiento de culpa es una adquisición tardía, ya que requiere un determinado grado de desarrollo del yo y de comprensión. La moral va a considerarse así, como resultado de procesos conscientes (Erikson, 1970).

Las teorías del aprendizaje, por su parte, definen el desarrollo moral en función del ambiente, pues es a través de éste como se controla a los individuos y se interiorizan las reglas sociales, garantizando el bien social. Es decir, al igual que el enfoque psicoanalítico las teorías del aprendizaje definen el desarrollo moral como "socialización".

Para los autores de este enfoque, el desarrollo moral consiste en una creciente conformidad conductual y afectiva a normas y reglas morales que permiten al individuo evitar castigos y buscar recompensas sociales. Las normas básicas, desde el punto de vista moral, consisten en la interiorización de unas normas externas al individuo.

Dentro de esta teoría destacan, por su importancia Bandura y Walters (1963) los cuales señalan que las técnicas más eficaces para inhibir las transgresiones son aquellas en las que se refuerza positivamente otra conducta incompatible; y las que utilizan el razonamiento reflexivo acerca de las consecuencias negativas de dichas transgresiones y de las consecuencias positivas de las otras respuestas alternativas. Así, señalan que la inconsistencia en la conducta moral de un sujeto en distintas situaciones suele ser el resultado de técnicas de disciplina también inconsistentes.

Respecto al estudio del desarrollo moral en sus aspectos emocionales, destacan en este enfoque las investigaciones realizadas sobre el sentimiento de culpabilidad centrándose en los siguientes puntos: mecanismos de adquisición y mantenimiento; influencia del momento de aplicación de variables destacando la aplicación del castigo; influencia de los procesos cognitivos; resultados de las distintas técnicas de disciplina y significación de esta conducta dentro del desarrollo moral general (Bandura y Walters, 1963).

Por otra parte, la conducta altruista o prosocial es otro de los aspectos estudiados dentro del ámbito moral. La teoría del aprendizaje formulada por Aronfreed explica la conducta altruista como una respuesta adquirida a través de la imitación y mantenida por su capacidad para reducir, no el sufrimiento de otra persona, sino el propio sufrimiento asociado con aquél; y la conducta empática como resultado de un condicionamiento emocional vicario (Aronfreed, 1968).

En general los autores de este enfoque han insistido en los mecanismos y condiciones ambientales y educativas que aumentan la presencia de este tipo de conducta en la vida de las personas, sobre todo en los niños.

Por último, las teorías cognitivo-evolutivas, donde se sitúa la presente tesis doctoral desde el punto de vista teórico, consideran que el desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo-estructural o de juicio moral, que consiste en una construcción activa que el propio sujeto realiza en interacción con el medio y que le lleva a niveles de autonomía superiores. Los autores de este enfoque "parten de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio. Identifican su madurez con la construcción activa de principios de justicia universales y autónomos..." (Díaz-Aguado, MJ., 1982, p.25).

En el terreno de las emociones como el miedo, la vergüenza y la culpabilidad, posteriores a las transgresiones, este enfoque considera que pueden analizarse en relación con el estadio evolutivo de razonamiento moral (Kohlberg, 1971). Además el desarrollo de la empatía se considera importante como capacidad para adoptar distintos roles, poniéndose en el lugar de los demás. Este enfoque se ha desarrollado en profundidad en el capítulo siguiente.

- El desarrollo de la conducta moral

Haciendo una revisión en el tiempo, en el estudio del desarrollo moral se observa que éste se ha entendido mayoritariamente como un aumento de la resistencia a la transgresión. Las medidas utilizadas para su estudio han consistido, sobre todo, en situaciones en las que el sujeto recibe un fuerte incentivo para actuar de modo que viole algunas de las normas comúnmente aceptadas, bajo condiciones mínimas de riesgo de ser descubiertos. En esta línea destacan los primeros trabajos llevados a cabo en el tema del desarrollo moral. Así, Macaulay y Watkins (1925) estudiaron las influencias ambientales que afectan al desarrollo de los valores morales y señalaron que los niños y niñas aceptan los convencionalismos sociales y, a partir de ahí, elaboran su sistema de valores.

Otros estudios importantes son los que aportan Hartshorne, May y Maller (1928, 1930), sobre la educación del carácter, en los que concluyen que las acciones morales son tan complejas que es imposible generalizar acerca de la conducta moral. Estos autores y otros en esta línea, definen el carácter moral como la suma del conjunto de rasgos de personalidad que son objeto de aprobación social o, por el contrario, de sanción (Havighust, Taba, 1949). Para Hartshorne y May estos rasgos son: honestidad, servicialidad (entendida como disponibilidad para sacrificarse por el grupo o con fines caritativos) y autocontrol (entendido como persistencia en las tareas encomendadas). Para estos autores la conducta moral es más una función del contexto social y específica donde el sujeto debe actuar, que de predisposiciones morales

individuales. Esta idea pertenece a la doctrina de la especificidad, que se sitúa en el lado opuesto a las teorías estructural-cognitivas (Gerson y Damon, 1978).

Havighurst y Taba (1949) señalan que el carácter moral se desarrolla como resultado de: recompensa y castigo e imitación inconsciente y pensamiento reflexivo, postulando dos niveles de caracteres: uno controlado por la expectativa social y el otro controlado por los ideales morales. Para estos autores los rasgos característicos son: responsabilidad, lealtad, valor moral y afabilidad, señalando que los niños están muy condicionados por los adultos y la Iglesia.

Casi todos los trabajos mencionados están vinculados con la hipótesis de que el desarrollo moral consiste en una socialización interiorizada. Por ello el tipo de medida es el "no acatamiento de unas normas sociales" sin ser descubiertos, pero en ella no se ha tenido en cuenta el pensamiento propio de la persona sujeto de investigación. Por ello, y siguiendo a Díaz-Aguado (1982), no podemos considerar que en estas investigaciones se estudie realmente el desarrollo moral.

Peck y Havighurst (1960) consideraron importante estudiar el desarrollo del carácter moral. Para ello utilizaron una prueba que consistía en preguntar a los niños y adolescentes sobre sus pensamientos referentes a la persona a la que les gustaría parecerse. Observaron que los niños más pequeños tendían a mencionar personas e ideas

concretas, mientras que con la edad se observaba una abstracción de dichas ideas. Estos autores realizaron estudios longitudinales basándose, sobre todo, en Freud y Fromm, y distinguiendo cinco tipos de carácter moral: amoral, calculador, conformista, irracional-escrupuloso y racional-altruista.

Por su parte, Wright (1971) elabora una tipología parecida a la anterior señalando cinco dimensiones morales: resistencia a la transgresión, reacciones posteriores a la transgresión, altruismo, insight moral e ideología moral. Las diferencias entre estas dimensiones, y por lo tanto, el tipo de carácter moral que resulte de ellas, se determina por dos variables: 1.- el grado de interiorización de la influencia socializante y 2.- las influencias sociales con los iguales y con los adultos.

Resumiendo, podemos decir, que aunque en estos trabajos se incluyen aspectos cognitivos, el conocimiento moral se entiende, fundamentalmente, como conocimiento de normas sociales interiorizadas. Dicha hipótesis está en contradicción con los resultados de las investigaciones de los diferentes autores pertenecientes a las teorías cognitivo-evolutivas, que sitúan en el centro el aspecto cognitivo y, a través de él, se analizan tanto los aspectos conductuales como los emocionales.

La aparente contradicción de los resultados obtenidos a partir de las diferentes perspectivas desaparece si se tiene en cuenta que bajo una misma denominación se están estudiando procesos muy

diferentes como son el desarrollo de la conformidad y el desarrollo de la autonomía.

Actualmente, en el terreno del desarrollo moral, son tres los componentes fundamentales:

1.- Juicio moral: el cual se identifica con el razonamiento o con el conocimiento moral (componente cognitivo), situándolo como el aspecto más importante de la moralidad para los autores del enfoque cognitivo-evolutivo (Kohlberg, 1971; Turiel y Nucci, 1978).

2.- La conducta moral: se identifica con la conformidad a las normas sociales. Ha sido estudiada fundamentalmente por las teorías del aprendizaje, y recientemente por el enfoque cognitivo-evolutivo.

3.- Las emociones morales: se identifican fundamentalmente con emociones de culpa y empatía en los distintos enfoques.

A pesar de los largos años de estudio sobre el desarrollo moral, se echa en falta tanto una teoría global como trabajos a nivel empírico donde se tengan en cuenta los tres componentes de la moralidad de una forma conjunta.

El enfoque cognitivo-evolutivo se ha centrado, sobre todo, en el estudio del razonamiento moral, aunque en los últimos años se ha observado un gran acercamiento al análisis entre el razonamiento y

la conducta moral (Blasi, 1980; Don Locke, 1983; Turiel, 1973; Enright y otros, 1984; Asendorf y Nunner-Winkler, 1992; Saltzstein, 1994) y en lo que se refiere a las emociones morales (Kagan, 1984; Rodrigo, 1984; Nunner-Winkler y Sodian, 1988; Hoffman, 1987; Denham, Renwick y Holt, 1991; Strayer, 1993; Williams y Bybee, 1994).

Por lo tanto, es necesario abordar el tema del desarrollo moral desde los tres aspectos mencionados. El objetivo de esta tesis doctoral es contribuir, en la medida de lo posible, a este acercamiento.

2.- EL ENFOQUE
COGNITIVO-EVOLUTIVO

2.- EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO DEL DESARROLLO MORAL

2.1.- INTRODUCCION

Reconocer la necesidad de la educación moral en las escuelas, exige estudiar cómo se produce el desarrollo moral y cómo debería optimizarse. Como ya hemos mencionado, hay dos concepciones diferentes de lo que se entiende por desarrollo moral:

1.- Los estudios sobre el desarrollo moral referidos al proceso de interiorización de las normas sociales, los cuales llevan a decir a muchos investigadores del tema que la moral está determinada por presiones externas. La mayoría de estos estudios se desarrollan antes de los años sesenta y no encuentran consistencia entre el conocimiento de las reglas sociales y la acción o cumplimiento de éstas.

2.- Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, se entiende el desarrollo moral como una construcción activa, postulando que el significado moral depende de los criterios generales que forman la comprensión de la moralidad por parte de un sujeto, y esos criterios se van desarrollando con la edad (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969, 1973, 1976; Turiel, 1983; Damon, 1975, 1977).

El enfoque cognitivo-evolutivo entiende que el desarrollo moral lleva al sujeto a una construcción activa en interacción con el medio, que le conduce a niveles de autonomía superior. Las diferentes

investigaciones realizadas desde este enfoque se han centrado fundamentalmente en el estudio del "juicio moral". En dichas investigaciones, los resultados encontrados apoyan y demuestran la hipótesis según la cual la consistencia moral es una consecuencia del desarrollo, y es imposible definir la conducta moral independientemente del pensamiento. Así mismo los resultados también señalan que este pensamiento moral no es una copia de algo que se impone desde el exterior del individuo.

Los precursores fundamentales del enfoque cognitivo-evolutivo proceden de dos perspectivas filosóficas: el evolucionismo y el pragmatismo.

Baldwin es considerado como el punto de partida, ya que fue el primero en aplicar el evolucionismo a la psicología. Dicha aplicación supone identificar el desarrollo psicológico con el progreso, y como consecuencia, se deriva que la tarea fundamental de la educación es favorecer el desarrollo. Esta idea permite plantear la principal hipótesis evolutiva sobre el desarrollo moral. Este autor fue el primero en estudiar los cambios que se producen en el desarrollo de un sujeto como cambios en el significado que éste da al mundo. Considera que es muy importante estudiar el desarrollo social unido a estos cambios y que lo que el sujeto siente en un momento determinado depende del significado que de a su conducta, es decir, primero surge el aspecto cognitivo y después el aspecto afectivo.

Para Baldwin la psicología y la sociología deben ir paralelas en sus investigaciones puesto que la conciencia individual y la conciencia común son interdependientes. La conciencia común no es más que una generalización de los contenidos de la conciencia individual. Pero, también la conciencia individual resulta de una continua elaboración colectiva. El niño descubre su yo a través de los demás. En consecuencia, es necesario estudiar el desarrollo social y el desarrollo moral en estrecha relación junto con el desarrollo cognitivo. Para este autor, la conciencia moral aparece con el conflicto, cuando el yo deja de estar en armonía. Insiste en que no hay deberes innatos, que toda obligación es externa al individuo, pero que poco a poco el sujeto incorpora dicha obligación a su yo, creando así un deber nuevo. De esta manera se forma la conciencia (Baldwin, 1867).

Por otra parte, la filosofía pragmática presenta puntos comunes con el enfoque cognitivo-evolutivo. En este sentido destacan las explicaciones de Dewey sobre la continuidad entre pensamiento científico y pensamiento moral; considerando que hay que enseñar a pensar a los niños. Tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo moral necesitan de una construcción activa por parte del sujeto. De hecho, es Dewey quien formula por primera vez los constructos "cognitivo" y "evolutivo" señalando que el término "cognitivo" hace referencia al reconocimiento de que la educación moral debe basarse en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales; y "evolutivo" al entender los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios morales (Dewey, 1919, 1925).

"Los hombres no piensan si no tienen dificultades que salvar o perplejidades a las que sobreponerse (...). Tampoco tienen tendencia a pensar si una autoridad les dicta la acción al encontrarse en medio de las dificultades (...). Las dificultades dan lugar al pensamiento únicamente cuando el pensar es el camino indicado hacia la solución de las mismas" (Dewey, 1919, 154-155).

Dewey estableció tres niveles en el desarrollo moral:

1) Pre-moral o preconvencional: la conducta está impulsada por hechos sociales.

2) Convencional: la conducta surge a partir de la aceptación de los modelos que ofrecen los grupos prácticamente sin reflexionar sobre ella.

3) Autónomo: la conducta está guiada por el propio pensamiento del sujeto.

Estos niveles los encontramos en teorías de autores posteriores tan importantes como Piaget o Kohlberg.

Otra influencia filosófica del enfoque cognitivo-evolutivo procede de Kant. Para este autor,

la moralidad no se valora según el contenido suministrado por la experiencia sino por las características que "a priori" le proporciona la voluntad: universalidad y necesidad. El problema moral debe plantearse en el terreno de las acciones y trasladarlo a la voluntad que las produce. Su ética es autónoma, pues consideora las normas en sí mismas, y formal, pues indica el modo en que se ha de obrar. El carácter moral más perfecto, para él, es el que resulta más coherente con su pensamiento y acción. El imperativo categórico de Kant puede expresarse en los siguientes términos (Kant, 1797):

- Obra según una máxima que puedes desear que al mismo tiempo se convierta en una ley universal.

- Obra de tal modo que uses de la humanidad, tanto en tu persona como en la ajena, siempre como un fin y nunca exclusivamente como un medio.

- Obra en el reino de los fines como si fueses a la vez autor y sujeto de una legislación universal.

En general esta utilización de la filosofía como punto de partida para estudiar el desarrollo moral es una de las diferencias del enfoque cognitivo-evolutivo con otras teorías sobre el desarrollo moral.

2.2.- CARACTERISTICAS DEL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO

El término "cognitivo-evolutivo" surge a finales de los años sesenta a propuesta de Kohlberg, autor en el que nos basamos para señalar los planteamientos fundamentales de esta teoría que en síntesis son los siguientes (Kohlberg, 1976):

.Estructuralismo: El desarrollo supone transformaciones estructurales cognitivas que no pueden ser definidas por los parámetros asociacionistas del aprendizaje, sino por parámetros de organizaciones globales o sistemas de relaciones internas. Es decir, hablamos de transformaciones que, no sólo provocan pequeños cambios, sino que repercuten en todo el sujeto.

.Constructivismo: El desarrollo de las estructuras cognitivas consiste en una construcción por parte del sujeto a partir de la interacción entre él mismo y su medio. Por lo tanto no es el desenvolvimiento de un patrón innato o la copia del ambiente en el que se vive.

.Actividad o Psicología de la Acción: Las estructuras cognitivas son estructuras de acción sobre los objetos. En dichas estructuras influyen las experiencias que tienen las personas, sus relaciones sociales y su moral. Por ejemplo, para favorecer que una persona sepa lo que es justo y lo que no lo es, y para poder pensar sobre ello, debe tener con anterioridad diferentes experiencias, actividad, variedad y calidad de sus relaciones sociales.

.Relación entre lo afectivo y lo cognitivo:

El desarrollo es un proceso de constante adaptación entre dos aspectos paralelos: afectivos y cognitivos. El desarrollo social supone la reestructuración del concepto del yo con el concepto de los demás e integrar ambos con las normas sociales. Así, el conocimiento de que el otro es como el yo, posibilita que los sujetos respondan en función de una serie de perspectivas complementarias. Gracias a esto, a la capacidad de poder ponernos en el lugar del otro, se construye el desarrollo psicológico y el desarrollo sociomoral.

.Adaptación: Las nuevas estructuras logradas por el sujeto a partir de su desarrollo representan siempre formas superiores de equilibrio entre la interacción organismo-medio; lo que equivale a una mayor estabilidad que conduce, a su vez, a una mayor y más justa reciprocidad. Siendo la estructura superior y más justa la que se fundamenta en los Derechos Humanos, pues, en estos casos, esa reciprocidad alcanza a toda la especie.

Además de los planteamientos fundamentales del enfoque cognitivo-evolutivo que se acaban de exponer, pueden destacarse las siguientes características:

- Todos los aspectos que se producen en el desarrollo cognitivo son fundamentales para el desarrollo social y suponen cambios paralelos en la concepción del mundo, pues son formas generales de entender la realidad. La capacidad que nos otorga el

ponernos en el lugar de otro permite el desarrollo psicológico y sociomoral.

- El desarrollo del yo y el desarrollo social suponen la superación de estadios superiores hasta llegar a la reciprocidad entendida como justicia.

Para entender totalmente el enfoque cognitivo-evolutivo, es necesario comprender el concepto de "estructura". La estructura se refiere a la forma de organizar las respuestas, reglas para poder procesar información y establecer relaciones. Se trata de un proceso activo y selectivo.

La distinción entre cualidad y cantidad, forma y contenido es indispensable también para la comprensión del enfoque cognitivo-evolutivo. "La mayoría de los cambios que se van produciendo con la edad son modificaciones cuantitativas o de contenido, no susceptibles de descripción formal, y no afectan a las estructuras cognitivas, sino que incluyen solamente el nivel de actuación. Los cambios estructurales se manifiestan cuando aparece un nuevo tipo general de respuestas que difiere fundamentalmente en su forma de organización" (Díaz-Aguado, M.J., 1982, p.267).

2.3.- LOS ESTADIOS EN EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO

El enfoque cognitivo-evolutivo considera que los cambios de estructura que se producen en el individuo son construcciones realizadas por éste para

adaptarse mejor a la realidad. Así, el sujeto va conociendo la realidad a través de la asimilación de estructuras externas a las suyas propias y de la acomodación de éstas a aquellas. Cada estadio es cualitativamente distinto al otro. Supone una transformación estructural al ir pasando de un estadio a otro más superior. A través de este proceso el sujeto se va adaptando progresivamente mejor a la realidad, a la interacción entre organismo y medio.

2.3.1.- Características de los estadios en el enfoque cognitivo-evolutivo

Exponemos a continuación las características más relevantes de los estadios (Piaget, 1960):

1.- Los estadios son "totalidades estructuradas". Son sistemas organizados de pensamientos. Las respuestas de un estadio deben mostrar consistencia y estabilidad entre sí.

2.- Los estadios forman una secuencia invariante de desarrollo individual. El movimiento es siempre hacia adelante, excepto en algún caso extremo. No hay saltos de estadios. La secuencia no se modifica, aunque los factores culturales pueden acelerarla, retrasarla o detenerla.

3.- Implican diferencias cualitativas en las estructuras de una misma función en distintos momentos del desarrollo. Cada uno tiene sus estructuras originales, cuya construcción las distingue de las anteriores.

4.- Los estadios son integraciones jerárquicas. El tipo de razonamiento de un estadio superior incluye en sí el tipo de razonamiento del estadio inferior, integrándolo. En general, existe la tendencia a funcionar en la estructura de más alto nivel que uno ha alcanzado.

Un concepto de gran importancia en los estadios es el de "desfase" (décalage). Se produce un desfase horizontal cuando la misma operación se aplica a distintos contenidos. Y se produce un desfase vertical, cuando se reconstruye la misma estructura en distintas operaciones. Esto se debe a que los sujetos no alcanzan repentinamente un estadio determinado sino que el proceso se realiza lentamente. Gradualmente, y con el tiempo, aumenta la capacidad para ese nivel de razonamiento y se va extendiendo e incluyendo a mayor número de contenidos y operaciones según las necesidades. Este proceso es un mecanismo continuo de equilibrio o reajuste. Es una necesidad. Es la manifestación de que algo ha cambiado y necesita un reajuste en función de ello.

2.4.- EL CONFLICTO COMO MOTOR DEL DESARROLLO MORAL

El enfoque cognitivo-evolutivo postula que el conflicto es el motor del desarrollo.

El conflicto es un concepto clave tanto en la perspectiva cognitiva como en la ambientalista,

porque el conflicto siempre surge en la interacción y la interacción promueve el desarrollo cognitivo.

Kohlberg, a lo largo de su trabajo, distingue dos tipos de conflictos como motores del desarrollo moral: 1) los producidos mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento y 2) mediante la exposición a otras personas significativas cuyo razonamiento discrepa del propio.

Los procesos de interacción sólo son posibles a partir de un cierto nivel inicial mínimo en competencias cognitivas y sociales, y suponen la existencia de dos sujetos como mínimo. Esta interacción provoca eventuales centraciones conflictivas de un sujeto con las de su compañero y es lo que se conoce como conflicto "socio-cognitivo" (Mugny Doise, 1983 y Perret-Clermont, 1985).

Aunque el estudio del conflicto sociocognitivo se desarrolla en toda su importancia en los años setenta existen hipótesis anteriores. Así, Dewey (1933) considera el conflicto como búsqueda activa, pues señala que el pensamiento y su análisis reflexivo es un estado de duda que hace que el sujeto actúe, resolviendo dicho conflicto a través de la experiencia y los conocimientos. Hebb (1951) con su teoría de la activación, que supone un aumento de la tensión en cualquier parte del cuerpo, postula que todos tenemos un nivel tónico de activación que nos caracteriza y que dicho nivel se encuentra por debajo

del nivel óptimo de eficiencia. Considera que si los problemas que cada uno de nosotros ha debido resolver se adecuaban al potencial de activación éste se habrá ido desarrollando, aunque no cualquier conflicto desarrolla a la persona.

Hunt (1961) intenta integrar, en este contexto, la teoría de Hebb y la de Piaget y señala que el sujeto presta más atención a estímulos con un nivel de desajuste óptimo, de lo que se deriva la necesidad de conocer el estímulo y presentar conflictos morales a partir de él.

Piaget (1932) en su "descubrimiento de la imperfección de la justicia del adulto" estudia el papel de las interacciones entre iguales y el conflicto cognitivo como motor del desarrollo en los niños, entendido como desequilibrio resultante de centraciones contradictorias, superadas por procesos de regulación cognitiva que coordinan estas centraciones conflictivas, en un esquema de conocimiento más elaborado. Este proceso lo lleva a cabo el individuo al tener que coordinar sus acciones con las de otro. Según Piaget, es un proceso individual, intrasubjetivo y el descubrir la justicia igualitaria entre compañeros permite al niño desequilibrar el concepto infantil de justicia como obediencia "absoluta" a la autoridad.

El conflicto cognitivo está considerado como una condición necesaria que resulta de la discusión moral (Berkowitz, 1985). En este sentido y siguiendo a Piaget, Mugni Doise (1983) y Perret-Clermond (1985)

descubren que para facilitar el avance de un estadio a otro es más eficaz discutir con un sujeto del mismo estadio u otro inferior, que discutir con un adulto de un estadio más avanzado. Señalan que el conflicto se produce por la confrontación de sistemas de respuesta antagónicos o de un mismo sistema desde dos perspectivas diferentes. Esto activa emocionalmente al sujeto y le motiva a buscar una nueva solución; le ayuda a tomar conciencia de otras respuestas diferentes a la suya que le dan una nueva estructura puesto que sólo se le ayuda a progresar cuando se le permite participar activamente en la solución del problema (Mugni y Doise, 1978, ; Berkowitz, 1985).

Kohlberg desde sus primeros trabajos (Kohlberg, 1958) indica que las personas adoptan diferentes papeles en situaciones distintas y que se producen contradicciones internas cuando deben tomar decisiones.

Blatt y Kohlberg (1975) comprobaron la eficacia de la exposición a distintos puntos de vista o argumentos en una investigación experimental en condiciones naturales con sujetos de enseñanza secundaria (entre 11 y 16 años), con el objetivo de verificar la influencia de las intervenciones educativas basadas en el conflicto y la discusión como método de educación moral. Para ello se eligieron cuatro escuelas con muchachos blancos y negros y de clase social media y baja. Se evaluó el razonamiento moral y se llevó a cabo un tratamiento de 18 sesiones (2 por semana) donde los muchachos discutían sobre determinados dilemas morales hipotéticos previamente diseñados. Después de doce semanas se volvió a

entrevistar a los sujetos, con dilemas distintos y se encontraron diferencias muy significativas entre el grupo experimental y el grupo de control. Cuando se volvió a entrevistar a los sujetos al cabo de un año, para comprobar los efectos a largo plazo, se encontró que casi la mitad del grupo experimental estaba en el estadio siguiente independientemente de la raza o la clase social, y que todos los progresos mostrados al terminar el tratamiento se habían conservado; mientras que el grupo de control apenas reflejó cambio alguno.

MJ. Díaz-Aguado (1987) ha llevado a cabo una investigación con sujetos de Madrid, de ambos sexos y de edades comprendidas entre los nueve y veinticuatro años, a los que se les hacía razonar sobre sus propios dilemas morales. Los resultados apuntan hacia un aumento con la edad en la capacidad para captar los propios conflictos morales. La principal fuente de conflictos es la autoridad, especialmente a partir de la adolescencia. Los niños, entre nueve y diez años, plantean dilemas en los que deben elegir entre obedecer a la autoridad o seguir lo que le piden sus compañeros, pero a medida que avanza la edad el papel de los compañeros parece ocuparlo, en este sentido, el propio yo, puesto que durante el período de la adolescencia (17-18 años) y la primera edad adulta (22-23 años) la principal fuente de conflictos morales surge entre la obediencia a la autoridad y la creciente necesidad de libertad y de coherencia con uno mismo que se experimenta a estas edades.

Por otro lado, la discusión moral y el conflicto que provocan sólo han resultado eficaces para desarrollar la moral hasta el cuarto estadio de

Kohlberg, el quinto, el pensamiento de los principios universales, requiere otro tipo de conflicto y experiencias más directas con la vida personal y de compromiso con los Derechos Humanos Universales.

Aunque los dilemas hipotéticos son los más utilizados en estudios sobre crecimiento moral son los dilemas reales los que más información aportan. La comparación entre el nivel de razonamiento moral llevado a cabo en situaciones hipotéticas y reales nos llevan a las conclusiones siguientes (MJ Díaz-Aguado, 1990):

- Existe gran consistencia en el nivel de razonamiento moral de los sujetos entre los dilemas morales hipotéticos y reales.

- Existen dos tendencias para que esto, a veces, no sea así:

- . Los niños encuentran difícil pensar sobre sus propios problemas morales y, cuando lo hacen razonan con frecuencia en un nivel inferior al que manifiestan en los casos hipotéticos.

- . Superada esa limitación evolutiva, en la adolescencia, el hecho de razonar a un nivel diferente en los dilemas reales que en los hipotéticos parece estar relacionado con el contenido mismo del dilema real.

2.4.1.- Condiciones del conflicto y la discusión como motor de desarrollo moral.

Existe un gran consenso en aceptar la importancia del conflicto y la discusión como motor de desarrollo moral. Sin embargo existen diversas opiniones sobre cuáles son las condiciones óptimas que favorecen dicho proceso.

Es necesario tener en cuenta la importancia del desarrollo lógico en el desarrollo moral. El desarrollo lógico marca el límite del juicio moral que se puede alcanzar, aunque no todos los sujetos que se encuentran en altos estadios lógicos logran el límite superior de juicio moral al que tienen posibilidades. Faust y Arbutnot (1978) señalaron como hipótesis que los individuos que no habían logrado su pleno potencial de razonamiento moral, dados los límites impuestos por las estructuras lógicas, avanzarían significativamente más después de participar durante cinco semanas en discusiones morales, que aquellos sujetos que habían alcanzado ya el estadio moral correspondiente a su estructura lógica. La hipótesis se confirmó y a partir de aquí se ha ido elaborando un método educativo basado en la educación moral.

En este sentido educativo se ha obtenido evidencia en contextos escolares sobre la eficacia de la discusión y el conflicto para favorecer el desarrollo de los alumnos y alumnas, aportando conclusiones tan importantes como la eficacia de la heterogeneidad de los grupos. La heterogeneidad existente entre los alumnos proporciona de forma

espontánea para la mayoría de ellos la exposición al estadio siguiente, así como la combinación de distintas formas de transición entre estadios que también parecen generar conflictos y contradicciones (Berkowitz, 1985). La heterogeneidad en las aulas, representa, por un lado, una dificultad a superar, pero, por otro, representa una oportunidad para aprender a resolver los problemas generados por la diversidad.

Por otra parte, se han llevado a cabo investigaciones en las que se obtiene evidencia a favor del conflicto al comparar la eficacia de diferentes tipos de educación escolar (Turiel, 1976; Díaz-Aguado, 1982). Destaca, en este sentido, la llevada a cabo en Madrid, comparando el nivel de razonamiento moral de adolescentes de tres contextos escolares diferentes (del mismo estatus sociocultural) en la que se verificó, tal como se predecía en las hipótesis, un nivel de razonamiento moral significativamente superior en el caso de los sujetos del centro que utilizaba el conflicto y la discusión como procedimiento educativo en relación a los sujetos de centros educativos más autoritarios (Díaz-Aguado, 1982).

Hersh, Reimer y Paolitto (1979) se han preocupado enormemente de llevar a la práctica del aula los principales postulados del desarrollo moral desde este enfoque y enseñar, así, una educación moral y ética. Pretenden ayudar al profesor en esta difícil tarea haciéndole ver la importancia de ir introduciendo en el grupo-clase aspectos tan importantes como los siguientes:

*Desarrollo de un clima de confianza en la clase que favorezca la cooperación y la comunicación entre los alumnos y alumnas.

*Identificación de los conflictos morales a través de dilemas. Para ello es necesario reconocer situaciones de dilema en todos los materiales y oportunidades que se presentan en la clase en particular, y en el centro, en general. Los pasos necesarios son los siguientes: conocer en qué consiste un dilema; identificar un dilema concreto y clarificarlo.

*Focalización en el razonamiento moral dando sentido a la discusión concreta, lo que ayuda a los alumnos y alumnas a tomar la perspectiva de otras personas al mismo tiempo que les ayuda a llevar a cabo la conexión entre el mundo concreto y el comienzo de sus abstracciones.

*Estimular la adopción de distintas perspectivas. Para ello puede resultar conveniente pedir sucesivamente a cada alumno y alumna que representen la situación de las personas contrarias a la decisión moral que proponen tratando de convencer a los demás.

*Utilización de las dinámicas de trabajo en grupo para favorecer la participación

directa de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

*Desarrollar la capacidad de comunicación en la clase: escuchar a los demás cuando están hablando, saber expresar sus propias ideas, tener en cuenta la opinión de los otros...

Para poder adaptar estas características a la escuela y al aula, y además ser utilizado por los escolares desde los primeros años de la educación primaria, es necesario compensar las limitaciones cognitivas de éstos niños y niñas y también sus limitaciones comunicativas y dialógicas, actitudes personales y valores cívicos ante los distintos problemas o conflictos de valores. (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979; Buxarraís, Martínez Martín, Puig Rovira y Trilla Bernet; 1992).

3.- AUTORES
REPRESENTATIVOS DEL
ENFOQUE COGNITIVO-
EVOLUTIVO

3.- AUTORES REPRESENTATIVOS DEL ENFOQUE COGNITIVO-
EVOLUTIVO EN EL DESARROLLO MORAL

A continuación se describe la teoría del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg, los dos autores más representativos del enfoque cognitivo-evolutivo. Posteriormente se analizan otras contribuciones relevantes realizadas por Blasi, Damon, Hoffman, Selman y Turiel.

3.1.- JEAN PIAGET

Piaget estudia el origen social del desarrollo en su libro El criterio moral del niño (1932). Se propone analizar el juicio moral basándose en la hipótesis de que la moral depende del tipo de relaciones sociales que el sujeto establezca con los demás y que, por lo tanto, existen tantos tipos de moral como de relaciones sociales. Así, señala dos tipos de moralidad: 1.- la moral heterónoma, proveniente de la presión adulta, del respeto unilateral y 2.- la moral autónoma y de cooperación basada en el respeto mutuo.

El método utilizado por Piaget (1932) es el método clínico, que consiste en lograr que el niño hable libremente, consiguiéndose una respuesta no canalizada y obteniendo las tendencias espontáneas. Así se favorece que el niño se exprese sin categorías establecidas de antemano, cuestión que resultaría muy difícil de otra manera.

En sus entrevistas clínicas, Piaget utiliza la llamada "contrasugerencia" que consiste en presentar al sujeto un juicio que difiere del que acaba de dar, lo que permite analizar la seguridad con que éste sostiene dicho juicio y proponer un estímulo para seguir explorando sus razonamientos evitando así respuestas superficiales y estereotipadas.

De esta forma, Piaget pretende analizar el desarrollo moral individual en contraposición a la moral impuesta por el mundo de los adultos, señalando que sólo la discusión entre iguales y la cooperación pueden realizar lo que la presión intelectual no puede llevar a cabo. En este sentido no sirven las "lecciones morales", es necesario dar a los niños la oportunidad de construir su propia realidad moral que les llevará a la autonomía. Así, Piaget, postula que el conflicto entre iguales desequilibra la justicia infantil y convierte las relaciones unilaterales de obediencia y castigo en relaciones recíprocas.

3.1.1.- Relación entre lo afectivo y lo cognitivo

Piaget considera que el desarrollo lógico y el desarrollo afectivo son paralelos, inseparables e irreducibles, y su separación es artificial. La inteligencia es el hilo conductor y la afectividad le da empuje, energía y valor para llevar a cabo la acción.

"No existe, pues ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos; pero, recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de

percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva" (Piaget y Inhelder, 1969, p.156).

Piaget reconoce que el desarrollo es el resultado de la adaptación al medio que realiza el sujeto. Así, el afecto se desarrolla paralelamente al conocimiento; las emociones que el niño experimenta cambian a medida que desarrollan nuevas habilidades para interpretar las situaciones sociales.

3.1.2.- El desarrollo moral

La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral se basa, fundamentalmente, en dos tipos de datos:

1) Análisis de las reglas del juego social

2) Análisis del juicio moral de los niños y niñas en situaciones hipotéticas, donde estudia el realismo moral y la presión adulta, así como la noción de justicia.

3.1.2.1.- Análisis de las reglas del juego social

Piaget parte de la idea de que toda moral consiste en un sistema de reglas y que la moralidad hay que buscarla en el respeto hacia esas reglas por parte del individuo. Por ello considera que los juegos son instituciones sociales con sus reglas, códigos...

donde se elimina la influencia directa del adulto y se consiguen respuestas espontáneas de los niños.

Los resultados obtenidos a partir de la observación del juego de las canicas en los niños indican la existencia de cuatro etapas evolutivas (Piaget, 1932):

1.- Etapa motora e individual (hasta los 3 años): el niño juega en función de sus propios deseos y hábitos motores que le llevarán a ritualizar y adquirir la conciencia de la regularidad. El juego es individual, por lo que no podemos hablar, en estas edades, de reglas colectivas. Este desarrollo del concepto de regla va surgiendo paralelo a la inteligencia práctica que tienen los niños a esta edad perteneciente a la etapa sensoriomotriz.

2.- Etapa egocéntrica (de 3 a 7 años): Aparecen juegos de socialización rudimentarios. Los niños juegan o bien solos o bien con otros niños, pero sin intentar controlar a los compañeros, cada uno juega para sí mismo. No hay preocupación por la codificación de las reglas. Así, lo mismo que ocurre en el comportamiento intelectual ocurre con las reglas del juego.

A esta edad el niño comienza a darse cuenta de que hay reglas que implican obligatoriedad, que son transcendentales y que vienen del adulto, del exterior. De esta manera, en la conciencia de la regla se puede observar que, a partir de los seis años, los niños no modifican las reglas de los juegos, puesto que las

consideran sagradas; a diferencia de lo que ocurre en edades inferiores donde se observa una relajación en este sentido aceptando innovaciones, debido a que todavía no se ha alcanzado la conciencia de la regla.

3.- Etapa de la cooperación (desde los 7 a los 10-11 años): Los juegos tienen un contenido social y ya se observa intento por controlar y unificar reglas a través del acuerdo mutuo, es decir, se experimenta un interés por la ley en sí misma. La conciencia de la regla se basa en el respeto unilateral.

4.- Etapa de la codificación de las reglas (11 años en adelante): A partir de esta edad se conceptualizan las reglas como necesarias y todos los niños tienen conciencia de ellas. Se interesan por la regla como tal, y se concibe como resultado de una decisión libre obtenida a través del consentimiento mutuo con los compañeros. La regla ya no se considera inmutable, sino que puede modificarse a través de la aprobación general. Esto hace ver que las reglas ya no son eternas.

Según Piaget, a partir de este cambio evolutivo, la regla: 1.- deja de ser externa al individuo y se hace libre y voluntaria a partir de la decisión colectiva; 2.- pasa a formar parte de la conciencia de cada cual y 3.- existe cooperación y las nociones de lo justo e injusto se convierten en regulatorias de las costumbres.

- Algunas conclusiones sobre la práctica y conciencia de la regla

A partir de la observación y el análisis de las reglas del juego social de los niños, Piaget señala las siguientes conclusiones sobre la práctica y conciencia de la regla:

.La regla evoluciona con la edad y "los estadios deben concebirse como las fases sucesivas de procesos regulares, que se reproducen como ritmos, en los terrenos superpuestos del comportamiento y la conciencia"(Piaget, 1932, p.71).

.La evolución de la regla en el juego se observa a través de tres tipos de reglas: 1.- regla motriz (resultante de la ritualización) que se produce hasta los tres años aproximadamente; 2.- la regla coercitiva, (resultante del respeto unilateral del niño hacia el adulto) donde aparece el juego de socialización rudimentario, en el que los niños juegan junto a los demás con un sentimiento de participación colectiva, pero de forma egocéntrica. Se produce entre los tres y los siete años; y 3.- la regla racional (debido al respeto mutuo) que se adquiere, de forma gradual, a partir de los siete años. Las relaciones de cooperación y el descubrimiento de la imperfección de la justicia del adulto, entre otras influencias, facilitan la autonomía moral.

.Cuando la cooperación sustituye a la obligación, cuando el niño distingue entre él mismo y

los demás, la heteronomía va dejando paso a la autonomía en su doble aspecto moral e intelectual.

.A una conciencia de la regla heterónoma, como algo exterior y transcendente, corresponde una práctica defectuosa debido al egocentrismo del niño, mientras que, la regla autónoma y racional conlleva una práctica adecuada y eficaz.

3.1.2.2.- Análisis del juicio moral en situaciones hipotéticas: el realismo moral, la presión adulta y la noción de justicia.

- El realismo moral y la presión adulta

Piaget llama "realismo moral" a la tendencia del niño a considerar los deberes y valores que se relacionan con ellos como absolutos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fuesen las circunstancias del individuo, es decir, determinados por sí mismos, independientemente del contexto.

Esta idea se manifiesta en las características siguientes:

1) La regla no está elaborada por la conciencia, es exterior al individuo.

2) El bien se identifica con la obediencia al adulto.

3) La regla se considera al pie de la letra y no en su espíritu (realismo del detalle).

4) Esto último, lleva al niño a evaluar los actos en función de su conformidad material con las reglas planteadas y no en función de la interacción que los desencadenó.

En lo que se refiere a la responsabilidad objetiva, Piaget, al tratar sobre las reglas del juego constata que el niño parece pasar por un estadio en el que la regla es una realidad obligatoria e intangible. Por ello intenta estudiar hasta qué momento se extiende el realismo moral y si la presión adulta llega a desencadenar en el niño el fenómeno de la responsabilidad objetiva. Para estudiar este fenómeno analiza tres tipos de comportamientos: la torpeza, el robo y la mentira. El método utilizado consiste en plantear historias a los niños en las que se expone una transgresión moral y pedirles después que decidan cuál de las acciones es peor y por qué. Por ejemplo, dos de las situaciones utilizadas son las siguientes (Piaget, 1932, p. 103):

"III. a) Había una vez una niña que se llamaba María. Un día quiso darle una sorpresa a su mamá y cortarle un patrón. Pero como no sabía usar bien las tijeras, se hizo un agujero grande en el vestido.

b) Una niña que se llamaba Margarita, un día que su mamá había salido, fue a buscar las tijeras. Estuvo jugando con ellas un momento, y como no sabía utilizarlas, se hizo un agujerito.

A partir de este método Piaget obtiene las siguientes conclusiones sobre el robo, la torpeza y la mentira:

- La noción objetiva de la responsabilidad es un producto de la presión moral que ejerce el adulto sobre el niño.
- En los niños menores de 7 años, la sensación de falta en la torpeza, suele ser proporcional a la extensión del daño material que produce.
- El realismo moral y la responsabilidad objetiva provienen de una práctica inadecuada de la regla y los hábitos de cooperación que vayan apareciendo en el niño van convenciéndole de la necesidad de no mentir. A partir de ese momento la regla se hará más comprensible, se interiorizará y podrá dar lugar a juicios de responsabilidad subjetiva.
- El niño es más severo con respecto a los demás que con respecto a sí mismo, porque la conducta de los demás se presenta en su materialidad antes que pueda comprender su intencionalidad.

- La noción de Justicia

Piaget, estudia la noción de justicia, a través del análisis de las sanciones. Señala la existencia de dos tipos de reacciones en los niños, que varían con la edad: 1.- la sanción es justa y necesaria y tanto más justa cuanto más severa (reacción que se encuentra en los más pequeños) y 2.- la expiación no constituye una necesidad moral; sólo son justas las sanciones que exigen una reparación de la falta (aparece en los mayores, a partir de los ocho o nueve años).

En el terreno de la justicia Piaget distingue dos reacciones: justicia retributiva y justicia distributiva. Una, basada en la noción de expiación y otra, basada en la noción de reciprocidad. A la primera corresponde la moral de heteronomía: la ley moral consiste únicamente en reglas impuestas por la voluntad superior de los adultos; y a la segunda le corresponde la moral autónoma y la cooperación.

La justicia retributiva predomina sobre la distributiva hasta, aproximadamente, los 7 años. La justicia distributiva, basada en la igualdad, debe estar por encima de la retribución. Empieza a aparecer a los 7 años donde ya no se consideran los castigos como expiatorios ni necesarios, sino que lo importante es hacer comprender la falta.

En relación a lo comentado en el apartado anterior Piaget se pregunta si los niños consideran justo castigar a un grupo entero por desconocer al

culpable de la transgresión. Señala que la "responsabilidad colectiva" es admitida por los niños, aunque su justificación varía con la edad. Los más pequeños admiten la sanción colectiva porque consideran que ha habido una falta de uno de los miembros del grupo y hay que castigarla. En los mayores, la sanción colectiva se considera menos justa cuando el grupo ignora al culpable que cuando lo conocen, pues, en este último caso, se niegan a denunciarle por solidaridad.

A lo largo del estudio de la noción de justicia Piaget señala la existencia de tres grandes períodos en el desarrollo de la justicia en el niño:

* Hasta los 7-8 años: Existe una justicia subordinada a la autoridad adulta. El niño subordina la igualdad a la necesidad de la sanción. La autoridad está por encima del respeto mutuo.

* Desde los 7-8 años hasta los 11-12 : Hay un progresivo desarrollo de la autonomía y comienza a aparecer de forma progresiva la igualdad por encima de la autoridad. En la justicia retributiva, la noción de sanción expiatoria sólo es legítima cuando la sanción se desprende de la reciprocidad.

* Desde los 11-12 años: se desarrolla el deseo de equidad. En el terreno de la justicia distributiva dicho deseo hace que se deje de considerar la ley idéntica para todos y se tengan en cuenta las circunstancias personales de cada uno. La

justicia distributiva se relaciona con la igualdad o equidad.

Por otra parte, el niño, durante sus primeros años admite la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas en sí mismas, debido a su animismo y artificialismo (justicia inmanente). En los mayores, a partir de los ocho o nueve años, esta mentalidad va desapareciendo poco a poco.

En síntesis, la conclusión general a la que llega Piaget a partir de los resultados de sus estudios es la siguiente:

Existen dos morales distintas:

A) La moral heterónoma: donde la presión del adulto y el realismo moral son los protagonistas, y donde el respeto es unilateral.

Comienza hacia los tres años donde se abren las posibilidades de cierto intercambio social y termina a los once años con el inicio de las operaciones formales y el desarrollo de la capacidad de cooperación.

La moral heterónoma se caracteriza porque impone desde el exterior un conjunto de reglas obligatorias y coercitivas, basadas en el deber y la obediencia.

B) Moral Autónoma: donde el niño percibe, en interacción con los demás, la necesidad de la cooperación y la necesidad de no mentir y, a través de la simpatía y el respeto mutuo, llega a la autonomía.

Comienza a partir de los diez u once años, cuando el egocentrismo intelectual ha quedado superado.

La moral autónoma consiste en la construcción por parte del propio sujeto de principios ideales a los cuales subordinar las reglas concretas.

"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 como él querría ser tratado" (Piaget, 1932, p.165).

3.1.3.- Algunas críticas planteadas a la teoría de Piaget

El libro El criterio moral del niño, y los estudios en que se basa constituyen un punto de lectura obligado para cualquier estudio del desarrollo moral, aunque no fueron continuados por Piaget. Sin embargo se han planteado algunas críticas hacia su teoría (Flavell, 1963; Feldman, 1976; Díaz-Aguado, 1982, 1990; Marchesi, 1984).

Flavell (1963) señala que la teoría de Piaget ha sido criticada de imprecisión y vaguedad. Considera que su hipótesis de que "el desarrollo conduce a formas superiores de equilibrio" queda demostrada en su teoría desde el punto de vista epistemológico, ético y filosófico, pero sin predicciones, de forma descriptiva.

Piaget señaló que el desarrollo moral se descubre como un cambio que va desde la heteronomía a la autonomía, pero su descripción del primer paso al segundo parece ser incompleta. Los autores en general confirman la línea de desarrollo moral (Flavell, 1963), pero señalan que el juicio moral madura más lentamente de lo que Piaget señalaba ya que el logro de los niveles superiores de autonomía parecen producirse en la vida adulta (Díaz-Aguado, 1990).

Las pretensiones de la teoría piagetiana hacen que resulte en ocasiones algo confusa y de difícil comprensión.

La amplitud y globalización de sus conceptos teóricos determina en ellos numerosos significados connotativos que disminuyen su precisión. Sin embargo el esfuerzo que exige su lectura se compensa a través de los importantes logros que mediante ella se han obtenido (Díaz-Aguado, 1982).

Dentro de la obra de Piaget, lo relativo al desarrollo cognitivo ha sido demostrado. Pero los datos acerca de las relaciones con los iguales y la superación de la presión del adulto son

contradictorios (Marchesi, 1984). Señala la relación con el adulto como fuente de heteronomía y la relación con los iguales como fuente de autonomía, sin pensar en la posibilidad de que puedan actuar en sentido inverso en algún momento y, de hecho, estudios posteriores demuestran que la interacción es necesaria con iguales y con adultos. Sin embargo su importancia en el desarrollo, debido a la superior reciprocidad, permite la obtención de un sólido respaldo en las investigaciones posteriores (Díaz-Aguado, 1990).

Piaget acertó en la conceptualización del desarrollo moral como un cambio que va de la heteronomía a la autonomía, así como en las transformaciones principales que comienzan a producirse al aplicar a problemas morales la reciprocidad lógica, pero su descripción del desarrollo moral resulta incompleta, y supone una secuencia evolutiva más compleja (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

Otras críticas formuladas se refieren al aspecto empírico, señalando que no queda clara su hipótesis ni su procedimiento, que de la muestra utilizada sólo señala la edad y que no realiza análisis cuantitativos (Flavell, 1963).

Otra crítica metodológica, esta vez en lo que se refiere al realismo moral, considera que la medida no es válida para el estudio del desarrollo de la intencionalidad en el juicio moral porque no aísla adecuadamente dicho aspecto. También le critican las historias planteadas, pues consideran que son

difíciles de recordar, sobre todo, para los más pequeños (Feldman, 1976).

En respuesta a la responsabilidad, entendida como el cambio de fijarse únicamente en los resultados o en las intenciones, distintos autores señalan que dicha consideración resulta incompleta porque se debe tener en cuenta simultáneamente las dos (intenciones y resultados). Además para poder evaluar la responsabilidad es necesario comparar dos acciones, una intencional y otra no intencional, con resultados idénticos y no diferentes como las utilizadas por Piaget.

En este mismo sentido, Surber (1977) basándose en el hecho de que la consideración de las consecuencias y de las intenciones está siempre presente y que sólo cambia el grado de cada una en relación a las otras, critica la teoría de Piaget del desarrollo moral, señalando que los cambios que implica son siempre continuos.

Por último, los datos recogidos por Piaget sobre juicio moral han sido cuestionados por el propio autor debido a su posible distancia respecto a las situaciones reales en las que surge la conciencia moral en la vida y experiencias cotidianas (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

3.2.- LAWRENCE KOHLBERG

La obra de Kohlberg sobre el desarrollo moral está considerada como la más extensa y profunda en el enfoque cognitivo-evolutivo. Comenzó a trabajar en este tema en su tesis doctoral (1958) titulada "El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años". Profundizó y extendió el trabajo de Piaget en base a la hipótesis de que el desarrollo continúa en la adolescencia. Para verificar dicha hipótesis llevó a cabo un estudio longitudinal en 1955 con 50 alumnos de Chicago, de clase social media y baja, a los que continuó estudiando durante más de veinte años.

Kohlberg aplica las dos hipótesis fundamentales del enfoque cognitivo-evolutivo al ámbito moral. Así, postula que los principales cambios que se producen en el desarrollo son de tipo cognitivo y que conducen a niveles de justicia superior.

Como consecuencia de dichas hipótesis el principal objeto de estudio de este enfoque son las transformaciones estructurales que el desarrollo supone, entendiéndolas como organizaciones globales distintas de las adquisiciones de contenidos o valores específicos; postulando que son construcciones activas que el propio sujeto realiza a través de su interacción con el medio y que siguen una secuencia evolutiva universal.

Kohlberg parte de la idea de que el juicio moral se distingue de cualquier otro juicio, por las tres características siguientes:

- a) Es un juicio sobre valores, no sobre hechos.

- b) Es un juicio acerca de personas.

- c) Es un juicio prescriptivo acerca del "deber".

El procedimiento utilizado por Kohlberg para estudiar las estructuras universales de razonamiento moral es el método clínico propuesto por Piaget. A través de entrevistas individuales sobre juicio moral, plantea tres dilemas hipotéticos, cada uno de los cuales suponen valores en conflicto, y pide al sujeto que razone en torno a ellos y tome una decisión sobre cómo resolvería el protagonista de la historia ese dilema y por qué.

La teoría de Kohlberg ha sido modificada a partir de los resultados de sus continuos estudios (Kohlberg y Kramer, 1969; Kohlberg, 1973, 1976...). El primer método de corrección (1958) evaluaba el estadio del sujeto según el esquema global de sus decisiones y la forma de definir los valores. Doce años más tarde se detectaron aparentes regresiones que fueron interpretadas como estadios transicionales similares en contenido a los primeros pero diferentes en su estructura. Esto hizo que se elaborara un nuevo procedimiento de evaluación, el cual permite una mejor diferenciación entre estructura y contenido clasificando las respuestas de cada sujeto en distintas categorías, hasta llegar a las unidades de contenido mínimas (Kohlberg, 1971).

A partir de 1973 Kohlberg trabaja sobre la estandarización del cuestionario de razonamiento moral y su corrección que ya no se basa en una puntuación global, sino en la identificación de cada una de la unidades mínimas en que puede descomponerse el material de la entrevista. A partir de este momento admite la existencia de estadios psicológicos en la edad adulta como resultado de la interacción experiencial con el ambiente y que no están vinculados a la maduración biológica (Kohlberg, 1973).

Por último señalar que su trabajo continuó corrigiéndose y perfeccionándose, como lo demuestra las normas de corrección del cuestionario publicadas en 1978.

3.2.1.- Los tres niveles del desarrollo del juicio moral.

La descripción del desarrollo moral de Kohlberg supone unos niveles de razonamiento moral que son distintas formas de definir los valores, basados en distintos tipos de razonamiento y perspectiva social. Estos tres niveles son: preconvencional, convencional y postconvencional o de principios. Los tres implican una relación distinta entre el yo y las expectativas y las reglas morales de la sociedad. La descripción de estos tres niveles es la siguiente:

NIVEL PRECONVENCIONAL: los sujetos no tienen una apreciación clara ni de las reglas sociales ni de la autoridad. En este nivel se encuentran la mayoría de los niños antes de los 10 años. Las reglas y

expectativas sociales son externas al yo y se mantienen por las consecuencias externas y directas de las acciones. Su perspectiva social consiste en razonar sobre sus intereses y los de las personas cercanas a él.

NIVEL CONVENCIONAL: las reglas y las expectativas sociales se producen en función de las relaciones diádicas. En este nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos. Los sujetos aprecian las normas sociales y las expectativas de los demás, sobre todo de la autoridad, y el sujeto se identifica con el papel social que ocupa. Normalmente sus valores se subordinan a los de la mayoría de la sociedad.

NIVEL POSTCONVENCIONAL: es el nivel donde los sujetos comprenden las reglas de la sociedad y son capaces de ir más allá de ellas. Su pensamiento se basa en principios y valores construidos por él mismo y actúa y decide en función de ellos. Este nivel sólo es alcanzado por una minoría adulta, normalmente después de los 25 años, y está orientado a la construcción de principios morales autónomos que permitan alcanzar una sociedad ideal.

Cada uno de los niveles mencionados en los párrafos anteriores comprende, a su vez, dos estadios, resultando un total de seis estadios en la descripción del desarrollo moral propuesto por Kohlberg.

3.2.1.1.- Los seis estadios del desarrollo del juicio moral

Las características principales de los seis estadios del desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1971) son las siguientes:

- Estadio 1: Moralidad Heterónoma

Se caracteriza por un realismo moral que lleva a entender el significado moral de una acción como una cualidad física inherente a la misma.

En este estadio, los niños consideran la regla de forma absoluta y literal, sin tener en cuenta las circunstancias de la situación (absolutismo).

Para los sujetos del estadio uno, el bien consiste en obedecer ciegamente a la autoridad y evitar, así, el castigo. Tampoco hay que hacer daño físico a los demás.

Desde la perspectiva social, en este estadio los sujetos no son capaces de relacionar distintos puntos de vista, ni de considerar los intereses de los demás. Piaget llamó a esta etapa de moralidad heterónoma, en la que no existe coordinación recíproca entre el que castiga, la autoridad, y el que obedece o padece el castigo.

Normalmente este estadio se supera a los 7 u 8 años en dilemas hipotéticos y algo más tarde en dilemas reales.

- Estadio 2: Moralidad individualista-instrumental.

El niño comienza a coordinar perspectivas. Descubre que otras personas tienen intereses diferentes a los suyos, así como que la voluntad del otro no es estática, sino que puede cambiar.

La perspectiva del estadio dos es individualista, concreta e instrumental. El bien se define como satisfacción de las propias necesidades e intereses, las de los demás y el intercambio en estricta igualdad. Esta concepción de la justicia como intercambio implica coordinación de la reciprocidad, aunque todavía a un nivel muy simple. Cuando existe un conflicto entre intereses individuales en este estadio, los sujetos lo tratan como intercambios instrumentales, considerando los intereses de cada sujeto de forma igualitaria.

Este estadio continúa hasta los 10 u 11 años en dilemas hipotéticos y algo más en dilemas reales.

- Estadio 3: Moralidad de la normativa interpersonal.

La perspectiva social de intereses concretos cambia al considerar los intereses del grupo o

sociedad. Cuando los intereses individuales entran en conflicto, el sujeto es capaz de observarlo objetivamente y considerarlo desde la perspectiva de una tercera persona, lo que le permite percibir la reacción de su grupo o la sociedad ante su comportamiento.

El bien se define en función del papel social, teniendo en cuenta, al representar a los demás, los sentimientos. Así, se crea un conjunto de normas y reglas que todos deben cumplir. Estas normas son la base de la relación mútua que va más allá de los intereses particulares, y el sujeto puede imaginarse en dos papeles distintos, el propio y el del otro, lo que supone una coordinación de reciprocidad mayor que en el estadio anterior.

La mayoría de los adultos y adolescentes se encuentran en este estadio, a partir de los 12 años.

- Estadio 4: Moralidad del sistema social y la conciencia.

En este estadio el sujeto adopta la perspectiva de un miembro de la sociedad, basada en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros.

El individuo del estadio cuarto concibe el bien como el cumplimiento del deber social, el mantenimiento del orden y el bienestar de la sociedad. La consecución de los intereses individuales sólo es

legítima cuando es consistente con el mantenimiento del sistema socio-moral. El sistema social es el que define los roles y las reglas. El sujeto no sólo reconoce el deber sino que constituye un sistema recíproco de deberes y derechos.

- Estadio 5: Moralidad del bienestar social y de los Derechos Humanos.

La perspectiva del estadio cinco va más allá de la sociedad; es la de un agente moral racional que conoce valores y derechos universalizables que cualquier individuo racional podría elegir para construir una sociedad moral. Define el bien en función de dichos valores y derechos por encima de todo.

El sujeto de este estadio concibe el sistema social como el resultado de un contrato libremente asumido por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros. Se establece la necesidad de crear una jerarquía de prioridades entre dichos derechos en función de la cual se tomen las decisiones morales en situaciones de conflicto.

Entre el estadio cuatro y el estadio cinco, a menudo, se produce una fase de transición que conduce a cuestionar, desde una perspectiva relativista, la moral convencional. Los sujetos que se encuentran en dicha fase de transición se basan en la propia conciencia, que constituye la interiorización de las normas sociales del estadio cuatro. La elección

va siendo más personal y subjetiva, señalando que los propios derechos están limitados por los de los demás. Su perspectiva social es subjetiva y se sitúa fuera de la sociedad.

- Estadio 6: Moralidad de los Principios éticos universales.

La perspectiva del estadio seis se define hipotéticamente como la perspectiva del punto de vista moral, la que cualquier individuo debería adoptar. Se debe actuar según los principios éticos universales, y cuando la ley va en contra, el individuo debe actuar según el Principio.

A través de diversos estudios longitudinales y comparaciones transculturales se ha obtenido un sólido respaldo empírico en torno a la mayoría de los estadios propuestos por Kohlberg. Sin embargo, Snarey (1985) al resumir los resultados de cuarenta y cinco estudios llevados a cabo sobre la teoría de Kohlberg señala que existe consenso empírico en torno a los cinco primeros, y sobre todo a los cuatro primeros, por lo que el sexto estadio se postula como de carácter hipotético debido al número tan minoritario de sujetos en él encontrados.

En su última etapa Kohlberg formula dos niveles de análisis en el desarrollo de la autonomía moral. Un macro-análisis (secuencia de los seis estadios) según el cual la autonomía en sentido estricto, como secuencia evolutiva, corresponde al pensamiento postconvencional. Y un análisis micro-

genético, en el que cobra una gran importancia el contenido (Tappan, Kohlberg, Schrader, Higgins, Armon y Lei, 1987).

3.2.2.- Juicio moral y desarrollo lógico

Cada estadio del desarrollo moral implica un tipo de operación lógica distinta. Kohlberg postula, desarrollando ésta hipótesis piagetiana, que el desarrollo moral depende del desarrollo intelectual, es decir, el desarrollo lógico supone una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral. El estadio del desarrollo lógico nos indica el límite alcanzable en el desarrollo moral. Así para alcanzar el nivel postconvencional es necesario el pleno dominio del pensamiento operatorio formal.

3.2.3.- Algunas críticas a la obra de Kohlberg

Una de las críticas formuladas hacia la teoría de Kohlberg se refiere a haber intentado crear una moralidad universal basándose sólo en filósofos occidentales como Kant o Dewey, sin tener en cuenta la filosofía oriental (Simpson, 1974).

También ha recibido críticas el concepto de estadio en el desarrollo moral y la secuencia invariante de las mismas. La mayoría de las investigaciones sobre el tema confirman la secuencia evolutiva de los cuatro primeros estadios, pero no los dos últimos. Sobre todo hay resistencia en lo referente a los estadios alcanzados en la edad adulta (Gibbs, 1977).

Por otra parte, Gilligan (1977), en el terreno de las diferencias sexuales en el desarrollo moral, considera que la descripción de Kohlberg acerca de la secuencia evolutiva y el orden de la misma se deriva de estudios realizados con varones, y a partir de los cuales no puede evaluarse el nivel de desarrollo moral del sexo contrario sin incurrir en graves errores. Así, Gilligan, critica los resultados encontrados por Kohlberg en este sentido, al considerar el estadio tres de desarrollo del juicio moral como el más frecuente entre las mujeres; y como una forma de pensamiento inferior al estadio cuatro que es el más frecuente entre los hombres. Esto no es más que el resultados de un grave sesgo en la construcción del instrumento de medida.

Posterioros estudios sobre este tema (Gibbs y otros, 1986; Rest, 1979; Haan, Weiss y Johnson, 1982; Walker, 1991), han demostrado que cuando ambos sexos mantienen constantes el nivel educativo y ocupacional no se encuentran diferencias atribuibles al sexo en el juicio moral y su estructura.

Por otro lado existe, actualmente, un consenso general sobre la necesidad de estudiar el desarrollo moral en la situación real, es decir, con dilemas reales de la persona en su vida cotidiana, pues se ha criticado la centración en la estructura de pensamiento del sujeto más que en la importancia del contenido, del ambiente que respira y vive (Díaz-Aguado, 1990).

Por otra parte se considera conveniente estudiar la relación entre juicio y conducta moral de forma menos simplificada que la presentada por Kohlberg, pues consideraba que al analizar el juicio moral se podía conocer la acción (Kutnick, 1986).

Turiel (1984) y Damon (1987) critican el instrumento de medida utilizado por Kohlberg, al considerar que aunque dicho instrumento es adecuado para evaluar los cambios a partir de los nueve o diez años, no lo es para aquellos que se producen con anterioridad.

Por último DeVries (1991) considera el trabajo de Kohlberg sobre la teoría e investigación del desarrollo moral como uno de los focos más avanzados en este campo donde se ha ocupado de la discusión moral fuera de los campos típicos como eran la filosofía o la religión. Ha luchado contra la opinión de que la moralidad era sólo un campo de actitudes, normas y valores relativos a una cultura. Desde esta perspectiva ha extendido sus investigaciones al campo del desarrollo del niño y al campo de la educación (DeVries, 1991; Sohan y Modgil, 1986).

3.3.- OTRAS CONTRIBUCIONES RELEVANTES:

A continuación se exponen las contribuciones de los siguientes autores: Blasi, Damon, Hoffman, Selman y Turiel.

3.3.1.- A. BLASI: LA PERSONALIDAD Y LA MORAL

Desde una perspectiva próxima al enfoque cognitivo-evolutivo, Blasi destaca por sus estudios sobre la relación entre el razonamiento moral, la acción y la integración de ambos en la personalidad de cada individuo. Postula que el conocimiento moral es básico en los actos morales y confiere unidad a los distintos procesos que lo componen. La acción y el razonamiento socio-moral son, por tanto, procesos interdependientes. Sin embargo, al analizar las relaciones entre conocimiento social y acción moral encuentra que la mayor parte de las investigaciones sólo logran confirmar la hipótesis según la cual existe una correlación positiva entre el conocimiento y la acción moral; pero dichas investigaciones no llegan a analizar la evolución de las estructuras cognitivas ni a investigar las funciones que desempeñan los distintos elementos en un esquema general del cual la acción es el producto último. A partir del análisis de dichos estudios concluye que, aunque parece existir relación entre razonamiento moral y acción, se deberían tomar medidas metodológicas, así como llevar a cabo un cambio sustancial y una reconsideración de los conceptos y relaciones (Blasi, 1980).

Blasi pretende superar las limitaciones metodológicas de las dos tendencias existentes en el estudio de la educación moral (Blasi, 1985): la clarificación de valores y la reflexión sobre los dilemas morales. La metodología empleada en la primera consiste en pedir a los sujetos que reflexionen en torno a sus valores y su compromiso y los ordenen

según su relevancia. En estas escalas se mezclan valores morales con otro tipo de valores, como son los valores estéticos y sociales. La segunda tendencia, inspirada en la teoría de Kohlberg, hace reflexionar en torno a dilemas morales y en torno a la razón por la que se toman las decisiones en situaciones conflictivas.

Blasi considera que se ha estudiado el juicio moral sin tener en cuenta los contextos reales donde se originan los conflictos y que los aspectos emocionales no pueden separarse de los juicios morales. Postula la necesidad de estudiar conjuntamente el juicio moral y las emociones apropiadas y relevantes, y distingue dos tipos de emociones (Blasi, 1989):

a) Emociones que son respuesta a las condiciones de otras personas, por ejemplo la emoción empática hacia la persona que sufre en una situación dada.

b) Emociones que corresponden a la moralidad en sí misma y son respuesta a las propias acciones y a las acciones de los demás. Por ejemplo la emoción ante acciones buenas o malas de los demás o de uno mismo. Es decir, emociones que corresponden a la moralidad en sí misma, como sentir la injusticia o permanecer indiferente ante una determinada situación.

Solamente en esta última clase de emociones se produce realmente una integración entre el razonamiento moral y las emociones por lo que se incluye el razonamiento moral como componente de la personalidad, puesto que Blasi considera la personalidad como una organización psicológica con cierto grado de unidad interna y armonía.

Según Blasi, la personalidad moral puede definirse como la orientación afectiva que tiene el individuo hacia conceptos como la virtud, la justicia o el altruismo. Considera que una persona posee "moral propia" o "identidad moral" cuando vive de acuerdo a sus intereses y creencias con respecto a la moral, es decir, cuando tiende a definirse como uno mismo en términos morales. En estos casos las características de la personalidad y el esfuerzo de uno mismo por cambiar adquieren, o al menos pueden adquirir, un significado moral (Blasi, 1984). Esta identidad moral no se alcanza hasta cierta edad debido a que la integridad personal es una capacidad que el sujeto va construyendo a lo largo del desarrollo, puesto que entender el razonamiento moral integrado en la personalidad supone también entender dicha integración como resultado del desarrollo (Blasi, 1984).

Por otra parte, para comprobar el sentido de obligación por parte de los niños, Blasi estudia la diferencia entre lo que "se debe hacer" y lo que "se puede hacer" cuando no existe coacción externa. En un trabajo realizado con sujetos de 6, 12 y 17 años muestra a los niños historias que representan situaciones conflictivas típicas entre: 1) deseos y obediencia; 2) deseos y reciprocidad y 3) obediencia y

altruismo. Los resultados obtenidos sugieren que: 1.- a medida que avanza la edad, los niños distinguen entre lo que se debería hacer y lo que se quiere hacer, y 2.- comprenden que una acción es moralmente buena y correcta en sí misma, independientemente de los sentimientos de obligación para llevarla a cabo. Por ejemplo, los niños menores de los 6 años señalan que uno no tiene que hacer algo si no lo quiere hacer. A los 12 años, por el contrario, la mayoría de los niños han desarrollado un sentido de la obligación basado en conceptos como justicia y reciprocidad a partir de la importancia considerada hacia las reglas y la obediencia, lo que les lleva a la consideración de una obligación personal en sus conductas. Por último, a los 17 años el sentido del deber y de la responsabilidad está unido a la integridad personal (Blasi, 1984).

En síntesis, Blasi considera necesario integrar las características de la personalidad para poder llegar a comprender las relaciones entre el razonamiento y la conducta moral. De esta manera se podrá avanzar en la comprensión de la naturaleza psicológica de la integridad personal, imprescindible para elaborar una teoría del desarrollo moral que no sólo analice el razonamiento sino también la consistencia con la conducta moral.

En el campo educativo Blasi señala la necesidad de ayudar al sujeto a discutir, a comprender y generar razones, a defender sus opiniones, a ser crítico..., es decir, a considerar las variables personales junto a las emociones adecuadas y su desarrollo, pues sólo así se puede intentar lograr un

objetivo universal de educación para todos. De esta forma se alcanzarían las normas de un vivir más práctico, posibilitando que los estudiantes aclaren su pensamiento, distinguiendo valores morales y no morales y que confiaran en sí mismos a través de la asimilación de la realidad a unas adecuadas estructuras intelectuales (Blasi, 1985, 1989).

3.3.2.- W. DAMON: EL JUICIO MORAL Y LA CONDUCTA EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS

El trabajo de Damon sobre el juicio y la conducta moral destaca por haberse llevado a cabo con sujetos en edades inferiores a las estudiadas en la mayoría de las investigaciones, así como por evaluar el juicio moral en función de la justicia infantil en situaciones reales que vive el niño y en problemas referentes a la autoridad del adulto.

Damon parte de los estudios de Piaget y Kohlberg defendiendo la hipótesis básica del estructuralismo de forma moderada, considerando que la conducta moral es más una función del contexto social particular donde el sujeto debe actuar, que el desarrollo de predisposiciones morales individuales (doctrina de especificidad). Así pues, considera que ya que no existe una estructura que abarque todos los dominios es necesario estudiar los diferentes contextos en el desarrollo moral.

Este autor, para explicar la consistencia moral propone tres principios (Damon, 1980):

1.- Principio estructural: Una vez que se adquiere una estructura de conocimiento, no se aplica de la misma forma en todas las situaciones. No hay dos situaciones idénticas en la vida, aunque traten el mismo conflicto. En este sentido critica a Kohlberg (1971) y su idea de los estadios como estructuras universales, reprochándole que hace abstracciones en vez de intentar predecir conductas morales en los niños en la vida real, y señalando que hay que trabajar con el conocimiento social específico de los niños.

2.- Principio de desarrollo: La inconsistencia es una manifestación de que van apareciendo en los sujetos niveles de desarrollo superiores. Así, el niño entra en conflicto al darse cuenta de los distintos niveles que existen para analizar una situación. De esta manera, las variaciones durante el desarrollo de las habilidades de los niños establecen las condiciones para la construcción del conocimiento social en una situación particular.

3.- Principio funcional: Para entender la inconsistencia moral, es necesario considerar las distintas situaciones sociales y contextuales así como los valores

que se ponen en juego en cada una de las situaciones que se presentan ante el sujeto, tanto hipotéticas como reales.

Por consiguiente, Damon estima que en las diferentes variables que influyen en el comportamiento moral tres son los aspectos críticos (Damon, 1978): el contexto social, el desarrollo de las capacidades y los objetivos morales:

1.- El contexto social:

Las situaciones que vive la persona son distintas, una situación puede mostrar un problema de justicia, otra de libertad, honestidad... e incluso una situación puede suponer el mismo conflicto que otra y ser diferentes para el sujeto. Algunos contextos sociales no presentan prácticamente aspectos morales y otros son combinaciones entre los morales y los sociales, y el sujeto debe elegir dependiendo de los aspectos hacia los que se oriente.

2.- Desarrollo de las capacidades:

La interpretación que da un sujeto de cada situación debe ser producto de la construcción peculiar de dicho individuo. Por eso señala este autor que existe cierto grado de estabilidad siempre que un niño reconozca similitud entre su experiencia social presente y pasada.

Las variaciones que un niño experimenta durante el desarrollo de las habilidades establecen las condiciones para la construcción de su propio conocimiento.

3.- Motivos de los niños en las distintas situaciones sociales (objetivos morales):

El niño tiene gran variedad de sentimientos, necesidades y objetivos. En general intenta amoldar su entendimiento de la situación, cuando está de acuerdo con los objetivos que él ha construido. Por ejemplo, un niño con objetivos morales, ante una situación dada, estará más predispuesto a construir criterios morales que le acerquen a sus objetivos. Así, conciencia y objetivos se influirán mutuamente, puesto que en muchos casos la conciencia del niño influirá en sus objetivos y otras veces será al contrario. Esto sucede aunque no todos los objetivos sean morales, puesto que también pueden ser pragmáticos.

Para analizar detalladamente el conflicto que se genera entre los objetivos de los niños, Damon estudia el entendimiento moral y el comportamiento considerando el razonamiento y la conducta final, más que la interpretación de la realidad (Gerson y Damon, 1978). Así, estos autores analizan la justicia positiva en los niños de 4 a 10 años. La situación experimental básica utilizada requería que los niños se distribuyesen unos premios (caramelos) tras hacer una tarea (realización de unas pulseras). Esta situación estaba organizada de tal manera que siempre había cuatro sujetos que reclamaban el premio: 1.- el

niño que había hecho la mejor pulsera; 2.- el más alto; 3.- el niño que había hecho un buen trabajo y 4.- el más pequeño con las peores pulseras.

La conducta de cada niño era el criterio de decisión de cómo distribuir los caramelos. Existía un grupo de control con caramelos falsos (envoltorios).

Lo que estos autores esperaban era poder predecir ciertas tendencias generales sobre el comportamiento. Y encontraron que la concepción de los niños prospera en los siguientes niveles (Damon, 1975-77):

Estadio 0:

Nivel 0-A: Las elecciones de los niños sobre justicia positiva deriva de sus propios deseos. Las razones que ofrecen son simples afirmaciones, más que un intento de justificar su elección (ej. "yo debería conseguirlo porque yo lo quiero").

Nivel 0-B: Sus elecciones todavía reflejan sus propios deseos pero ahora son justificados en base a realidades externas y observables (ej "nosotros deberíamos tener más porque somos niños").

Estadio 1:

Nivel 1-A: Las elecciones de justicia positiva derivan de la noción de pura igualdad (ej. "todos deben conseguir lo mismo"). Las justificaciones son consistentes con este principio pero unilaterales e inflexibles.

Nivel 1-B: Las elecciones derivan de la noción de reciprocidad: las personas deben ser recompensadas según el tipo de acciones buenas o malas que hayan hecho. Surgen las nociones de mérito y recompensa, pero las justificaciones son todavía unilaterales e inflexibles.

Estadio 2:

Nivel 2-A: Se desarrolla una moral relativista. Comprenden que distintas personas tengan distintas justificaciones e igual de válidas. Se tienen en cuenta las demandas de personas con características especiales (pobre, pequeño...).

Nivel 2-B: El niño coordina las consideraciones de igualdad y reciprocidad. Sus elecciones son firmes y claras. Sus justificaciones reflejan el reconocimiento de que a todas las personas debería dársele lo que le corresponde.

Los resultados de estos estudios apuntan hacia la existencia tanto de consistencia como de inconsistencia en los diferentes contextos, sin poder lograr establecer ningún principio general. Observaron una interacción entre el nivel de razonamiento y la posición del niño que influía en su conducta. En lo que se refiere al comportamiento social se encontró mucha interacción entre los compañeros y a veces, los niños otorgaban más recompensa cuando ellos estaban en posición de merecerla.

Por otra parte, para poder comprender el comportamiento de los niños es necesario considerar lo que Damon llamó "factor de autointerés", ya que los niños, en cierta medida, se prefieren a sí mismos.

A partir de éste y otros estudios Damon (1977, 1980), considera que las predicciones sobre la conducta de un niño deben basarse en sus capacidades según los distintos contextos, ocupándose menos de la consistencia entre los distintos elementos y más de la forma en que el niño selecciona sus comportamientos. Encuentra también correlaciones altas entre el desarrollo del conocimiento del niño en situaciones hipotéticas y reales.

En general, Damon postula una evolución con la edad hacia niveles superiores de razonamiento de justicia positiva, donde los niños se apoyan menos en soluciones basadas en deseos personales y se acercan cada vez más a distribuciones igualitarias para llegar, hacia los diez años, a buscar el consenso del grupo.

La presente tesis doctoral se fundamenta en esta teoría para desarrollar la situación real sobre conducta moral, dentro del marco general del desarrollo moral en la infancia.

3.3.3.- M.L.HOFFMAN: LA EMPATIA Y LA MORALIDAD

Hoffman destaca por el estudio del papel que desempeña la empatía en el funcionamiento del comportamiento humano desde una perspectiva del desarrollo. Postula que la moralidad es la parte de la personalidad que, de forma más clara, explicita el vínculo entre las necesidades personales de los sujetos y las obligaciones sociales (Hoffman, 1983)

Centrándose en el aspecto afectivo-social, Hoffman considera que existe escasa investigación sobre la influencia que ejerce la interacción con los iguales en el desarrollo moral. En este sentido, Piaget postulaba que la ausencia de diferencias de poder proporciona a los niños experiencias necesarias para desarrollar normas morales y sistemas de creencias basadas en el consentimiento mutuo y la cooperación. Sin embargo Hoffman (1977), tras investigar la socialización de la agresión, indica que la observación de conductas agresivas en los niños sin que éstas sean castigadas, aumenta la probabilidad del comportamiento agresivo en los niños que lo vieron. Lo que le lleva a pensar que, así como la igualdad de poder puede llevar al sujeto al desarrollo moral también puede fomentar conductas negativas.

El conocimiento social compensa la complejidad de los sujetos a través de la empatía. Hoffman (1976, 1977) postula que aunque los niños no sean capaces de ponerse en el lugar de los otros, la respuesta empática puede darse ante las necesidades de los demás. Los niños de 2 y 3 años reaccionan típicamente de forma empática ante un niño herido, aún cuando a veces, no hagan nada o actúen de forma inapropiada. Por otra parte, la culpa también está relacionada con la empatía porque cuando el sujeto causa daño a otro puede aparecer en el primero el sentimiento de culpabilidad y favorecer una revisión de los valores de esa persona y un deseo de mejora en su comportamiento futuro (Hoffman, 1976).

La empatía, indica Hoffman, hace posible la interiorización de la moral; es su fuente de motivación y de información y, en situaciones de conflicto moral, son la empatía y la anticipación del sentimiento de culpa lo que ayudará en la toma de la decisión a seguir.

Para entender las diferencias entre la comprensión de los objetos y de las personas, es imprescindible tener en cuenta el papel del afecto. Cabría esperar que las personas, más complejas e imprevisibles que las cosas, fuesen también las más difíciles de comprender. Pero no es así, porque (Hoffman, 1981):

1.- Las personas compensan su complejidad e imprevisibilidad proporcionando una continua

información que permite corregir erróneas interpretaciones de su conducta y estado interior.

2.- El sujeto comparte con las otras personas una misma estructura básica de organización que hace que estén capacitados para responder a los acontecimientos de forma similar.

3.- Hay bastantes evidencias de que las personas tienden, de forma natural, a responder empáticamente mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos. El efecto empático proporciona señales no verbales basadas en datos fisiológicos que relacionan la conducta del modelo con la propia conducta pasada, alertando al sujeto sobre el hecho de que el modelo está teniendo una experiencia afectiva y pudiéndole proporcionar información básica sobre la misma.

De esta forma, Hoffman (1981) postula que el papel del afecto en el conocimiento moral y social no es el de actuar como una fuerza motivadora sino constituir una fuente de información.

Por último, es posible que tanto la teoría cognitiva-constructiva como los procesos de interiorización contribuyan a la formación de una moral interior, y que la justicia y la empatía contribuyan a la motivación de la conducta moral. Además Kohlberg reconoce que la disciplina inductiva contribuye al desarrollo cognitivo-moral y, por su parte, Hoffman reconoce que el desarrollo cognitivo juega un papel importante en la socialización moral.

Con todo ello las teorías de Kohlberg y Hoffman serían complementarias y se podrían integrar (Gibbs, 1991).

3.3.4.- S. SELMAN: LA COORDINACION DE PERSPECTIVAS

El estudio del conocimiento social es bastante reciente y, aunque son numerosos los trabajos realizados sobre el tema, existen pocas teorías generales. Desde este punto de vista, Selman (1980) destaca por describir un modelo de desarrollo a partir de la coordinación de perspectivas sociales, es decir, ponerse en el lugar del otro, lo cual es una habilidad que acerca a la realidad de los demás y regula las interacciones. De esta forma se van asumiendo y coordinando diferentes puntos de vista y se va logrando una mayor influencia recíproca a través de la anticipación de pensamientos y sentimientos.

Selman, en sus investigaciones, ha utilizado el análisis estructural para definir las transformaciones evolutivas del desarrollo de esta habilidad de adopción de roles (Selman, 1976). Postula que el desarrollo de la adopción de perspectivas es importante para el estudio de las conductas sociales señalándolo desde el área de la comprensión que tienen los niños de la justicia, la imparcialidad y el razonamiento moral.

Propone cinco estadios o niveles que componen el proceso de desarrollo de la coordinación

de perspectivas, que va evolucionando desde los cuatro años hasta la vida adulta (Selman, 1976):

- Estadio 0: Perspectiva egocéntrica (de 4 a 6 años):
El niño diferencia entre el yo y el otro pero no llega a distinguir su interpretación personal de una acción social y lo que considera la perspectiva correcta. Reconoce sentimientos (enfado, alegría, tristeza...) pero no comprende las relaciones de causalidad entre las distintas acciones. En lo que se refiere a las relaciones con el adulto, percibe el castigo como respuesta reactiva, como consecuencia física de la transgresión sin entender su motivación socializadora.

- Estadio 1: Perspectiva subjetiva (de 6 a 8 años): A partir de esta edad el sujeto reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar diferentes puntos de vista. Los niños piensan que deben obedecer, sobre todo a los padres, porque saben más que ellos, por ello los castigos son recursos de enseñanza, una forma de los padres y adultos de protegerles del peligro y la manera de pagar por su transgresión. Al emitir un juicio moral el niño de este estadio supone que hay sólo una perspectiva buena.

- Estadio 2: Perspectiva auto-reflexiva (8-10 años): Existe una coordinación de la propia perspectiva y la del otro pero sin ir más allá de la simple mutualidad simultánea. El niño se da cuenta que estas inferencias de los demás influyen en su comportamiento (él piensa que yo pienso...). Ve a las personas como sujetos con capacidad de introspección. A esta edad admite que el padre o adulto no siempre tiene razón y rechaza la obediencia absoluta, pero considera que hay que obedecer para mantener la reciprocidad padre-hijo.

- Estadio 3: Perspectiva mutua o recíproca (a partir de los 10 años hasta los 12 aproximadamente): A partir de esta edad el sujeto comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial. Ve a los demás como personalidades estables. En este estadio el niño descubre que tanto él como los demás pueden tener en cuenta simultáneamente y de forma recíproca el punto de vista de cada parte. Cada individuo, antes de decidir, puede ponerse en el lugar de los demás (Regla de Oro). En su percepción del castigo capta funciones psicológicas más sutiles que en el estadio anterior; por ejemplo que los padres pueden expresar su frustración a partir de él. Reconoce que hay conflictos entre la obediencia a los padres y su necesidad de autonomía e independencia.

- Estadio 4: Perspectiva sociológica (de 12 a 15 años aproximadamente) El sujeto se sitúa, a partir de esta edad, en el marco del sistema social general para adoptar el papel de un otro generalizado, independientemente de su posición y experiencia. Ve a las personas como sistemas complejos con distintos valores y rasgos. Selman, en este nivel, señala que el niño entiende la relación con los padres como un sistema cambiante en el que se establecen la autonomía y la interdependencia y que flutúa a lo largo de toda la vida.

Selman postula que el adulto reconoce que de cada cultura se deriva una determinada perspectiva y se reconoce la relatividad de las perspectivas de los grupos sociales en general.

Con estos estudios se ha investigado no sólo el desarrollo del conocimiento de los demás sino también el desarrollo de la concepción de la realidad social, roles, intenciones, motivos y conocimiento del autoconcepto (Selman y Byrne, 1974).

Algunos resultados empíricos señalados por Selman, que destacamos son por ejemplo, la relación existente entre los estadios de perspectivas y los estadios morales (Selman, 1971a). Para este autor el juicio moral consiste en decidir cómo debe pensar y actuar el individuo frente a los demás. También señala que la adolescencia tardía puede considerarse un

periodo crítico para el desarrollo del pensamiento moral, sin embargo, los niños y niñas de ocho o nueve años y hasta los doce se encuentran en un período fundamental para el desarrollo del pensamiento social y la experiencia interpersonal (Selman, 1976).

Por último destacar las investigaciones de Selman (1976) sobre el desarrollo de la amistad desde la infancia a la adolescencia y su escala progresiva de desarrollo:

- Desde los 3 hasta los 5 años los niños consideran a los amigos como "compañeros provisionales y momentáneos" y conciben sus relaciones en términos de atributos físicos.

- Entre los 6 y los 8 años, el niño concibe la amistad como un apoyo unidireccional. No existe toma de conciencia acerca de la naturaleza recíproca de la amistad.

- Desde los 9 y hasta los 12 aproximadamente, la amistad se concibe como bidireccional, donde cada amigo se adapta a las necesidades del otro, pero no la consideran como una relación social duradera. Selman llamó a esta fase "cooperación en momentos favorables".

- Al comienzo de la adolescencia los niños piensan en la amistad como en una relación permanente. Opinan que los amigos deben proporcionar intimidad y apoyo, y para ello deben ser psicológicamente

compatibles, es decir, deben compartir intereses y personalidades que se agraden mutuamente.

3.3.5.- E. TURIEL: EL CONOCIMIENTO SOCIO-MORAL

Las nuevas perspectivas del enfoque cognitivo-evolutivo (Damon, 1977; Turiel, 1983; Enesco y Olmo, 1988...) muestran la importancia de las relaciones con los iguales en el desarrollo social, pues el sujeto va adquiriendo conocimientos sobre las personas, interacciones con ellas, lo que se espera de él, roles sociales, sociedad, valores y creencias, etc. y a todo ello se llama, en psicología actual, conocimiento social (Enesco, Delval y Linaza, 1989). El estudio de estos aspectos es importante no sólo para el conocimiento social sino también para el conocimiento cognitivo. Para ellos el desarrollo moral es un proceso racional, como resultado de la interacción entre individuos.

Desde esta perspectiva Turiel (1983) postula que el razonamiento moral y los conceptos de organización social constituyen dos aspectos separables y fundamentales en la comprensión del mundo social por parte del niño. Considera que existen diferentes marcos conceptuales que se aplican a dimensiones distintas, presentando en este sentido, cambios evolutivos diferentes en el terreno moral y social. Desde esta perspectiva se considera un autor estructuralista.

El trabajo de este autor, se ha centrado, sobre todo, en el conocimiento social, utilizando como método la entrevista clínica, y distinguiendo tres ámbitos que surgen como resultado de las distintas formas de interacción social (Turiel, 1983a):

- 1.- Ambito moral: conocimiento sobre cómo deben ser las relaciones sociales (concepto de justicia).
- 2.- Ambito social: conocimiento de los sistemas de relaciones sociales (roles, normas, formas de organización).
- 3.- Ambito psicológico: conocimiento de las personas y sus relaciones (causas de la conducta, efectos de la conducta sobre otra persona, atributos personales).

3.3.5.1.- Experiencia y conocimiento social

Turiel considera que los dominios del juicio social (convención y moralidad, fundamentalmente) son distintos y no están relacionados con la edad. Esto le lleva a postular que las estructuras cognitivas son parciales, no globales, en el sentido de que abarcan dominios delimitados del conocimiento.

Las convenciones sociales son definidas por Turiel y Nucci (1978a) como "uniformidades de conducta que coordinan las acciones de los individuos que participan de un sistema social". Son las normas que

toda persona debe conocer y respetar. Son cambiantes y se llega a ellas a través del consenso.

Por el contrario, la moralidad no es alterable mediante consenso, puesto que está determinada por factores inherentes a las relaciones sociales basándose en el concepto de justicia, derechos humanos, bienestar, etc. De este modo, Turiel propone que los sistemas de acción social se corresponden con los acontecimientos morales y convencionales y que ambos están coordinados. Señala que para comprender la convención social es necesaria una organización social, es decir, un sistema constituido, y no sólo la regla como tal, donde estarán incluidos los juegos y sus reglas pero no la moralidad.

Turiel pretende investigar la influencia que ejerce la experiencia sobre el desarrollo y la adquisición del juicio y la conducta social, delimitando las características de los acontecimientos sociales y definiendo criterios de moralidad y convención. Así, llevó a cabo una investigación considerando dos rasgos fundamentales: consecuencia moral intrínseca y arbitrariedad social con dos ejemplos (Turiel, 1984):

Situación A:

"Algunos niños de una guardería están jugando fuera. En el patio hay varios columpios que están todos ocupados. Uno de los niños decide que en ese momento quiere subirse a uno de ellos. Al ver que todos están ocupados, se va

hacia uno y empuja al otro niño al tiempo que se sube. El niño que ha sido empujado se hace daño y empieza a llorar".

Situación B:

"Los niños están saludando a una maestra que acaba de llegar a la guardería. Algunos niños se acercan a ella y dicen: "Buenos días, señorita Jones". Uno de los niños dice: "Buenos días, Mary".

Ambas situaciones son sociales por naturaleza y puede constituir una infracción su incumplimiento. El ejemplo A es ejemplo de transgresión moral. Estas experiencias están relacionadas con la formación de los juicios morales del niño y, para que los considere incorrectos no son necesarias las instrucciones directas de los demás. El ejemplo B difiere significativamente de la perspectiva cognitiva anterior y no hay razón prescriptiva intrínseca para llevarla a cabo en la escuela. Es una transgresión convencional y se comprende en relación con el contexto social.

El autor señala que los niños forman juicios de necesidad moral pensando sobre lo bueno y malo, justo e injusto, y estos juicios evolucionan a partir de sus experiencias pero no están latentes en las experiencias mismas.

Por otra parte, Turiel (1984) resalta dos aspectos de los conceptos sociales de los individuos: 1.- los criterios de juicio y 2.- las categorías de

justificación. Los primeros permiten verificar en su estudio si los dominios se distinguen entre sí y cómo. En este sentido otras investigaciones (Smetana, 1981a; Nucci, 1981; Weston y Turiel, 1980) han examinado los juicios de los sujetos en las siguientes dimensiones de criterios: obligatoriedad, impersonalidad, alterabilidad, universalidad, relativismo, consenso social y estatus constitucional, y se esperaba que los criterios referidos a la moralidad fuesen distintos.

Los resultados de los estudios mencionados muestran que los niños responden a los acontecimientos morales desde preescolares, distinguiendo entre convención y moralidad, actuando al interaccionar con sus pares, según sistemas convencionales. También se observó que según aumentaban en edad, los niños mostraban una mayor implicación en las regulaciones de este tipo propias del contexto escolar. Turiel sostiene que la conducta de los adultos son las que delimitan la conducta y juicios de los niños.

Por otra parte, Turiel y Smetana (1984) postulan que los juicios morales son construcciones que surgen de las acciones del niño en interacción con el medio social. Por lo tanto, los juicios morales no están disociados de las acciones de los individuos y se asocian con la coordinación de los juicios sociales (Smetana, 1982; Turiel y Smetana, 1984).

3.3.5.2.- El desarrollo de los conceptos de convención social

A lo largo de sus estudios sobre el desarrollo de los conceptos de convención social, Turiel identifica siete niveles en su evolución (Turiel, 1978a):

- Nivel 1 y 2 (de 6 a 9 años) : Los sujetos todavía no han formado nociones sistemáticas de la organización social y consideran la convención como descripción de la uniformidad social. Piensan que las personas que disfrutan de posiciones de autoridad pueden establecer una política y decir a los otros lo que tienen que hacer.

- Nivel 3 y 4 (de 9 a 13 años) : Los actos socio-convencionales, considerados en sí mismos como no obligatorios, se evalúan según su relación con las reglas y las expectativas de las autoridades dentro de sistemas sociales con límites establecidos. Ya en el nivel 4 el interés del niño se centra en los actos y su relación con las reglas y en las expectativas de la autoridad. En la medida en que tanto unas como otras se refieren a actos arbitrarios, se niega la necesidad de la obediencia.

- Nivel 5 (de 13 a 16 años): Los niños comienzan a comprender que las interacciones sociales forman una organización y

consideran al individuo como parte de un sistema cultural y colectivo general. El sistema social no es un conjunto de reglas y autoridad, sino un sistema de organización que controla y guía las interacciones de sus miembros. Consideran que la uniformidad dentro del grupo es necesaria y llevará su desviación a la exclusión del individuo.

- Nivel 6 (de 16 a 18 años): Se considera que las convenciones sociales específicas son funcionales respecto a las tareas sociales. Ya no se considera la uniformidad "per se" como una condición necesaria para el adecuado funcionamiento de los sistemas sociales y se asume que las convenciones existen no para servir a ciertas funciones sociales sino porque han llegado a ser habituales por tradición.

- Nivel 7 (de 18 a 25 años): Se rechaza la noción de convención como código social o como uniformidades asociadas a los rasgos que definen a un sistema social y comienzan a pensar que su función es la de coordinar las interacciones de estos sistemas e integrar sus elementos. Para ellos, la función básica de las convenciones consiste en facilitar las interacciones sociales, afirmando así, la necesidad de coordinación y eficiencia.

En síntesis Turiel y su colaboradores, han demostrado que desde la infancia el sujeto construye categorías de conocimiento social. Sus trabajos señalan que los niños, desde edades muy tempranas, distinguen el ámbito convencional del ámbito moral, donde desarrollan una comprensión de la moralidad distinta e independiente de las normas convencionales, lo que supone una conclusión importante para una adecuada práctica educativa, donde el profesorado estimule en torno a las transgresiones morales y no a las convencionales, que normalmente, están basadas en normas arbitrarias.

4.- TENDENCIAS ACTUALES
EN EL DESARROLLO
MORAL

4.- TENDENCIAS ACTUALES EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO MORAL

A continuación se exponen las tendencias actuales en la investigación sobre los tres aspectos más relevantes de la moralidad: razonamiento o juicio moral, emociones morales y conducta moral.

4.1.- EL RAZONAMIENTO MORAL: TENDENCIAS ACTUALES

El enfoque cognitivo-evolutivo considera el juicio o razonamiento moral como el aspecto más importante de la moralidad, pues a partir de él, y mediante una adecuada interpretación, pueden analizarse los aspectos conductuales y emocionales. Sin embargo, como ya hemos señalado anteriormente, en los últimos años se está produciendo un interés creciente por estudiar el razonamiento moral y la conducta de forma conjunta, así como un interés por el estudio de las emociones morales.

El razonamiento o juicio moral se diferencia de otros tipos de razonamiento social por orientarse a los valores y no a los hechos, por tratar sobre lo que debe o no debe hacerse, sobre lo que se considera justo o injusto, en lugar de limitarse a describir lo que sucede o puede suceder (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

El procedimiento más utilizado para estudiar las estructuras universales por las que atraviesa en su evolución el juicio moral es el diseñado por Kohlberg y consiste en plantear, a través de

entrevistas individuales, una serie de dilemas hipotéticos. Dichos dilemas contienen valores en conflicto, en torno a los cuales deben razonar los sujetos, proporcionando la estructura superior de razonamiento que tienen y aislando la forma o estructura, a partir de la cual justifican su decisión, del contenido o valor preferido.

El procedimiento de evaluación descrito en el párrafo anterior sólo es posible aplicarlo cuando el sujeto tiene como mínimo 10 ó 12 años debido a los dilemas que plantea y el nivel de razonamiento que exige. Con niños menores resulta más oportuno utilizar la "Escala de Desarrollo Moral" (MDS) elaborada por Kurtines y Pimm (1983), por lo que ha sido utilizada en el presente trabajo para evaluar el razonamiento moral en los niños.

Por otra parte, dentro del estudio del juicio moral destacan Piaget y Kohlberg como los dos autores más representativos (vistos extensamente en el capítulo 3). Estos autores y otros cercanos a este enfoque, consideran la existencia de unos principios morales universales, sin embargo, pocos estudiosos del tema se ponen de acuerdo a la hora de señalar cuáles son dichos principios, e incluso ha existido distinta controversia, en temas fundamentales como la propia definición de moral, su ontogénesis, epistemología o su variación (kahn, 1991).

Hoffman (1987, p.59), por ejemplo, postula que se pueden considerar universales los tres principios siguientes:

1.- El Principio de la justicia o equidad: los recursos de la sociedad deberían repartirse de acuerdo a un criterio aplicable uniformemente al mundo entero.

2.- El Principio de benevolencia imparcial: un acto moral es el que toma en consideración a todos los individuos que pueden sentirse afectados por él.

3.- El Principio de mantenimiento del orden social: sin sociedad el sujeto se vería amenazado de forma constante y no sería nada.

Hoffman señala que muchos psicólogos se han preocupado por el Principio de justicia (centro de la teoría de Kohlberg, criticada por centrarse en el aspecto cognitivo y olvidarse del afecto), siendo el Principio de benevolencia el centro de los investigadores preocupados por el afecto, donde Hoffman se introduce, sobre todo, en el tema de la empatía.

Por otro lado, autores como Kahn (1991) al hablar sobre la variación moral como prácticas y creencias morales en los individuos, grupos y culturas, señala que se denota que en algunos aspectos la moralidad no es tan universal como piensan algunos autores, a pesar de haberse encontrado que los niños y adolescentes occidentales distinguen muy claramente, los temas morales y los convencionales (Davidson y otros, 1984; Nucci y Nucci, 1982ab).

Actualmente existe un consenso, cada vez mayor, entre los especialistas en cuanto al reconocimiento de la necesidad de estudiar la actividad estructuradora del sujeto en relación al contexto específico en que ésta se produce, que en el caso del juicio moral son los conflictos reales sobre los que dicho juicio se aplica en la vida cotidiana y la introducción de la discusión moral (Berkowitz, 1985; Díaz-Aguado, 1990; Killen, 1991).

En general, se puede observar a través de la literatura que en los últimos veinte años se ha incrementado el estudio del razonamiento moral en sus más diversas dimensiones. A continuación comentamos algunas de las investigaciones en los aspectos concretos siguientes: desarrollo del juicio moral, diferencias de género, relación entre moralidad y creencias religiosas, concepciones morales y reglas sociales, responsabilidad moral y castigo, la justicia, y, por último, la influencia en el terreno educativo.

4.1.1.- Desarrollo de los juicios morales

En los estudios referidos a los juicios morales destacan las investigaciones sobre moralidad con criterios obligatorios (Kohlberg, 1971; Turiel, 1983) sin embargo algunos autores señalan la necesidad de investigar también los juicios morales discrecionales (Kahn, 1992; Smetana, 1982).

Kahn (1992), por ejemplo, realiza una investigación para estudiar los juicios morales

considerados por los niños como obligatorios y los que éstos consideran discrecionales. Participan en la investigación niños de 8, 11 y 13 años. Se lleva a cabo a través de historias donde se desarrollan actos morales positivos (dar dinero a un hambriento) o actos morales negativos (no robar dinero para comprar comida). Los resultados muestran que los actos morales negativos son considerados más obligatorios por los niños que los actos morales positivos. Este autor postula, a partir de aquí, que los niños construyen conceptos de obligación bajo juicio para codificar leyes, y que el razonamiento de justicia se construye con conceptos de bienestar que, con la edad incrementan el razonamiento moral discrecional donde aparecen rasgos como la benevolencia y el sacrificio yendo más allá de la obligación en sus razonamientos morales.

Wainryb (1993), por su parte, examina cómo los juicios morales se aplican en otras culturas. Lanza la hipótesis de que los sujetos realizan tantos juicios relativos como universales. Estos juicios están contenidos en el tipo de creencias sostenidas en la cultura a partir de las cuales se aplican dichos juicios. También señala que los sujetos experimentan estos dos tipos de juicios a lo largo de las distintas edades. Así, a 72 sujetos de 11, 15 y 21 años de dos culturas distintas, se les preguntó sobre la aplicación de juicios morales en contextos familiares. Los sujetos contextualizan sus juicios referentes a las creencias en oposición. Los resultados obtenidos permiten concluir que los juicios relativos y los juicios universales pueden coexistir, como señalan también Turiel y Nucci (1993).

Estos estudios comentados en los párrafos anteriores han demostrado que existe una significación relativa entre lo que se cree individualmente que parece verdad (suposiciones) y la evaluación moral de temas tan diversos como el aborto, la homosexualidad o el castigo corporal. Es decir, los sujetos suelen cambiar sus juicios morales cuando los aplican a culturas con diferentes creencias informativas, pero no lo hacen cuando las aplican a contextos con diferentes creencias morales.

Wainryb (1991) considera que las diferencias en los juicios morales son relativos a las oposiciones de información, y que los juicios morales cambian si lo que se cree verdadero cambia, así como la relación entre supuesto y juicio moral no afecta a la edad; siempre considerando que es necesario distinguir entre estos dos tipos de juicios (supuestos y juicios morales) para poder estudiar las diferencias en el razonamiento moral. De esta manera las relaciones entre las creencias informativas y los juicios morales fueron más demostrados cuando éstos últimos se mostraron a varias y relevantes situaciones.

Por otra parte, en el tema del juicio moral algunos autores se han interesado por el estudio de la información del sujeto a la hora de llevar a cabo juicios morales. Así, Grueneich (1982) ha investigado, en primer lugar, la integración de la información y sus efectos en la edad y, en segundo lugar, el orden en la información presentada en los juicios morales de los niños. Señala que lo habitual es presentar la información intencional en primer lugar y la consecuencia en segundo lugar. Los resultados muestran que

el orden es un factor significativo en los juicios de los niños, sobre todo a partir de los 8 años. Los datos indican que existe una tendencia en el desarrollo de la integración de las leyes de los niños para usarla y que la información de las consecuencias hace que aumenten los juicios morales con la edad.

Gibbs y otros (1986) llevaron a cabo un estudio sobre las relaciones entre juicio moral, valor moral (resolución moral) e independencia de campo con 134 sujetos de 16 años de media, utilizando como instrumento de medida del juicio moral el cuestionario "Sociomoral Reflection Measure" (SRM; Gibbs y Widaman, 1982) elaborado a partir del cuestionario de razonamiento moral de Kohlberg (1976). La independencia de campo fue medida a través del "Concealed Figures Test" (Thurstone y Jeffrey, 1956) y la resolución moral fue medida a través de las puntuaciones de los profesores a partir de diferentes situaciones. Otras variables controladas fueron la inteligencia y la empatía. Los resultados mostraron que el juicio moral está relacionado con la resolución moral, incluso después de que la madurez del juicio fuese controlada; y que la manifestación de juicio moral de independencia de campo puede ser especialmente relevante para la acción moral.

Por otra parte, la investigación del razonamiento moral también ha sido aplicada a una muestra de lengua castellana de edades comprendidas entre los 12 y los 48 años, esta vez utilizando como instrumento base el test de Rest (Definin Issues Test (DIT)). Los objetivos del estudio eran los siguientes: a) detectar las diferencias en el desarrollo moral

dentro del contexto sociolingüístico español; b) poner a prueba el influjo de la educación formal en el desarrollo del juicio moral y c) determinar la influencia de la edad en este desarrollo. Los resultados, inferiores a los obtenidos por Rest (1979) en el desarrollo moral, mostraron que existen diferencias significativas entre los distintos niveles de educación exceptuando entre BUP y COU, y COU y primer ciclo de universidad y encontrando que el desarrollo del juicio moral sólo acusa diferencias significativas en función de la edad al comparar los grupos de 12-15 y 16-19 años con los restantes, mientras que el resto de las comparaciones no aportaron diferencias significativas (Pérez Delgado, Gimeno y Oliver, 1989).

En este sentido educativo Rest y Narvaez (1991) se preguntan sobre la relación entre la experiencia que proporciona el Instituto y el desarrollo moral. Su hipótesis consiste en pensar que en éstos centros se contribuye a desarrollar, algunos aspectos al menos, del desarrollo moral en los jóvenes. Utilizando como instrumento de medida el DIT, obtienen como conclusión que existe un efecto claro entre el hecho de acudir al instituto y los resultados de este instrumento ya que: a) los sujetos con mayor educación y más altamente implicados en ella puntúan más alto que los sujetos con menos educación y menos implicados y b) estos resultados se mantienen a través de estudios longitudinales.

A partir de este estudio Rest y Narvaez (1991) concluyen que la experiencia en los institutos es importante para el desarrollo del juicio moral, y

que ésta puede ser distinta según las diferentes personas. Para que los programas de educación moral sean efectivos y promuevan el desarrollo del juicio moral de la forma más óptima es importante tanto la predisposición personal ante estos temas como la predisposición del propio instituto.

4.1.2.-Relación entre moralidad y creencias religiosas

En el terreno de la moralidad el estudio de la religión es un aspecto interesante a tener en cuenta. A la religión le interesa el sentido de la existencia para los individuos, para la sociedad y para toda la creación, y por ello deben ser considerados los ideales de conducta en las diferentes tradiciones religiosas.

Kohlberg y Power (1981) estudian la relación entre religión y moralidad. Argumentan que cada uno es un aspecto distinto de la experiencia humana. El razonamiento es el modo en que una persona decide ante situaciones conflictivas entre individuos basándose, para ello, en el concepto de justicia. El razonamiento religioso se define como el reflejo consciente de una promesa dada y un significado de vida. Kohlberg y Power llevaron a cabo una comparación entre el progreso del razonamiento religioso y el progreso del razonamiento moral. Para ello utilizaron como instrumentos los dilemas de Kohlberg y el cuestionario de Fowler (1981) donde se hacen preguntas personales sobre la religión, la muerte, etc. De esta manera y con una muestra de 21 sujetos encontraron que había relación entre los dos cuestionarios en un 81% de los

casos. Los sujetos, a través de los distintos estadios, van cambiando su idea de Dios al igual que lo hacen sobre la idea de justicia. A este respecto Smith (1986) señala que éstos autores han encontrado detalles muy significativos para la religión. El aspecto "vida" en el cuestionario de Kohlberg es también muy relevante porque si los adultos continúan su desarrollo del juicio moral a lo largo de su existencia, la religión debería también mostrar esta progresión a lo largo de las experiencias vitales de los sujetos.

Los diferentes estudios sobre el tema muestran que la relación entre moralidad y religión es un área de mucha controversia (Crittenden, 1990; Smith, 1986; Gates, 1986). Algunos autores se preguntan qué piensan los niños sobre la relación entre moralidad y autoridad religiosa, y si distinguen reglas específicas de su práctica religiosa y las de otras religiones.

Nucci y Turiel (1993) intentan responder a estas preguntas desde la perspectiva del modelo de desarrollo social, en el que hacen una distinción entre reglas religiosas morales y no morales con sujetos de 10, 12, 14 y 16 años pertenecientes a distintas religiones. Los resultados muestran que esta diferenciación conceptual entre moralidad y religión fue llevada a cabo por los distintos grupos religiosos y que distinguen entre reglas religiosas morales y no morales.

Nucci (1982) llevó a cabo un estudio con católicos en este sentido. Los resultados muestran que los adolescentes y jóvenes adultos diferencian entre temas religiosos morales y no morales. Las reglas morales y algunas no morales se ven como inalterables. El nivel de actos morales se generaliza fuera de la religión y son justificados en términos de consideración y de justicia. Los temas no morales son evaluados en términos de normas. Parece ser también, que con la edad los sujetos basan sus concepciones de normas religiosas de forma más clara en lo que se refiere a su organización social.

4.1.3.- Diferencias de género en el razonamiento moral

La mayoría de los trabajos llevados a cabo sobre el razonamiento moral en los distintos géneros han demostrado que no existen diferencias en este sentido (Haan, Weiss y Johnson, 1982; Kuhn y otros, 1977; Gibbs y otros, 1986; Rest, 1979; Walker, 1991; Kurtines y Pimm, 1983). Walker (1991) ha llevado a cabo una recopilación de estudios sobre las diferencias sexuales en el razonamiento moral comprobando que la mayoría, el 85.5% de las investigaciones, no han hallado diferencias significativas entre sexos; el 8.6% encontraron puntuaciones más altas en hombres, y el 5.9% las encontraron en mujeres.

Algunas excepciones a las investigaciones comentadas en el párrafo anterior son las de Holstein y Kohlberg. Holstein (1976) encuentra un nivel de razonamiento moral más elevado en los hombres (según

los estadios de Kohlberg) que en las mujeres. Kohlberg también encuentra este tipo de diferencias y ambos autores lo atribuyen al gran peso del estadio 3 que es muy característico de las mujeres.

Por otra parte Muuss (1988) sugiere que el trabajo de Gilligan (1982a), que trata de rebatir a Kohlberg la superioridad del hombre en este sentido, supone un cambio en la teoría de Kohlberg, al introducir perspectivas feministas en el desarrollo moral.

Gibbs y otros (1984) llevaron a cabo una investigación para estudiar las posibles diferencias en función del sexo en la expresión de juicios morales, con sujetos de 11 a 21 años utilizando como instrumento la "Medida de Reflexión Sociomoral" (SRM) y no encontraron diferencias entre ambos sexos. Además Gibbs y Wideman (1982), basándose en los resultados encontrados por Kohlberg sobre las diferencias sexuales, realizaron un estudio a partir del cual concluyeron que no existen diferencias entre hombres y mujeres en la distribución de estadios, aunque si aparecieron costumbres diferentes en la forma de expresarse. También concluyeron que los hombres en el estadio 3 utilizan más la empatía que las mujeres lo que ya en 1977 también observó Hoffman en sus investigaciones. Sin embargo no está claro si esto se debe a disposiciones innatas o a reflejo de una socialización diferente.

En este sentido, las diferencias encontradas en algunos estudios en el razonamiento moral parecen deberse más a las diferencias educativas y

profesionales que al hecho de pertenecer a uno u otro sexo (Holstein, 1976; Power, 1983).

Medrano (1989), en una investigación realizada en el País Vasco, observó que las temáticas planteadas por los chicos y las chicas en los dilemas hipotéticos y reales eran distintas en función del sexo en lo que se refiere a contenido, pero no en cuanto al estadio de razonamiento moral utilizado ni a la secuencia evolutiva.

4.1.4.- Razonamiento moral y concepción moral

Los trabajos de investigación realizados en el ámbito social han presentado la necesidad de distinguir entre moralidad y convención, y han llevado a los distintos autores a postular que los niños pequeños distinguen reglas sociales y morales (Turiel, 1983; Smetana y otros, 1993; Smetana, 1981).

En este sentido Turiel y colaboradores (1984) postulan que el dominio convencional se refiere a las acciones arbitrarias que son propias de los distintos contextos sociales, y que sirven para coordinar las interacciones que tienen lugar en dichos contextos, mientras que el dominio moral abarca los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar, y el modo en que las personas deben relacionarse. Así, Turiel y otros autores han demostrado que desde la infancia se construyen categorías de conocimiento social.

Otros trabajos en esta misma línea son los llevados a cabo por Siegal y McDonald Storey (1985), los cuales realizaron un estudio donde exploraron los efectos de la experiencia social en los niños de guardería postulando que los que han tenido más interacciones sociales identifican las transgresiones de reglas sociales como violación contra la convención, mientras que interpretan la maldad de las transgresiones morales. Los resultados mostraron que la guardería tiene un efecto significativo en las concepciones de los niños sobre las reglas sociales. Las transgresiones morales fueron consideradas como igualmente importantes por los niños con menos experiencia en la guardería, pero éstos alumnos nuevos en dicho curso no distinguían muy bien la moralidad y la convención social.

Por otra parte, basándose en Piaget (1932) y Turiel (1984), Enesco y Del Olmo (1988) pretenden ampliar el conocimiento sobre algunos aspectos fundamentales del razonamiento social infantil en relación con la comprensión y evaluación de distintos tipos de normas ligadas al contexto escolar. Así, con sujetos de 6 a 14 años, pretenden conocer las valoraciones positivas y negativas de cada acto presentado por medio de historias y los argumentos de justificación que dan los sujetos. Los resultados permiten a estos autores concluir lo siguiente:

- La mayoría de los niños utilizan argumentos distintos para diferenciar diferentes acontecimientos sociales.

- Con la edad se valoran más negativamente las transgresiones morales.

- los sujetos más pequeños confunden autoridad y justicia.

Otra línea importante de investigación en lo referente a los juicios o razonamiento moral, son los efectos de los niños procedentes de medios socio-económicos diferentes como son los casos de los niños que han recibido malos tratos o abandonos y su influencia en el desarrollo sociocognitivo y de los juicios morales y sociales. Desde el punto de vista psicológico y patológico es importante determinar si las concepciones morales de estos niños es distinta de los niños que no han sufrido este comportamiento.

Smetana, Kelly y Twentyman (1984) examinan a los niños preescolares maltratados y no maltratados y sus juicios sobre daño físico, dolor psicológico e injustas distribuciones de recursos. Los resultados mostraron pocas diferencias en juicios de niños con abusos, abandono y niños no maltratados en transgresiones familiares morales y sociales. Las pocas diferencias encontradas están entre los niños con abusos y negligentes, y consideran las transgresiones con dolor psicológico para los otros más conveniente que para ellos mismos. En cuanto a los niños que han sufrido abandono consideran que la distribución de recursos es injusta y fue muy mala para ellos mismos. Todos los niños encontraron un trato a las transgresiones tanto morales como sociales en ausencia de reglas, pero la

transgresión social-convencional sí se permiten en ausencia de reglas.

Así, es posible que las diferencias de juicios entre los niños maltratados y no maltratados se de a través de la experiencia temprana en las guarderías.

En general, la escuela ofrece un marco muy interesante de estudio moral. Dentro de ella el profesor influye en el razonamiento de los estudiantes y, a su vez, los cambios evolutivos limitan el impacto potencial de los profesores (Blumenfeld, Pintrich y Hamilton, 1987) por lo tanto la institución escolar debe promover a través de los profesores la educación moral (Rest y Narvaez, 1991).

4.1.5.- La responsabilidad moral y el castigo

La responsabilidad moral aparece siempre que una acción individual puede haber producido consecuencias dolorosas o negativas a alguien. Algunos autores recientes han relacionado dicha responsabilidad con las atribuciones causales y las decisiones sobre el castigo que realizan los sujetos. A través de diversos estudios se ha indicado que incluso los niños de 6-7 años consideran el daño provocado intencionalmente de mayor culpabilidad y más susceptible de castigo que el daño producido de forma accidental (Piaget, 1932; Kurtines y Pimm, 1983; Shultz, Wright y Scheleifer, 1986). Estos últimos autores estudiaron, con niños de 5 a 11 años, el desarrollo de las ideas de intencionalidad,

culpabilidad y castigo y vieron que los niños, al igual que los adultos, asignan la responsabilidad moral a las acciones. Así, los niños de todas las edades adjudicaron temas de responsabilidad moral o castigo para una acción que se sabe ha causado daño pero no para otra que se sabe que no lo ha causado. Los niños de todas las edades estudiadas asignaban mayor castigo al daño intencional que al negligente y más a éste que al accidental.

4.1.6.- La justicia en los niños y adolescentes

Muy relacionado con el tema de la responsabilidad moral y el castigo está el proceso o procedimiento de justicia, tema del que existen escasos datos. Gold y otros (1984) llevaron a cabo una investigación, con niños de 6 y 10 años, sobre los castigos justos e injustos después de haber cometido una transgresión. Los resultados apuntan hacia un juicio sobre justicia procesual alto. Los niños pequeños son menos capaces que los mayores de generar alternativas hipotéticas a las explicaciones y las utilizan menos para determinar al culpable.

Smetana, Killen y Turiel (1991) estudiaron si los niños hacían juicios sobre justicia y relación interpersonal en situaciones de conflicto, concluyendo que los niños dan prioridad a la justicia sobre la amistad, aunque ambos coexisten y que los aplican dependiendo de la situación.

Por otra parte hay bastantes estudios que analizan las respuestas de justicia inmanente de los

niños presentando casos con historias cortas sobre niños que cometen faltas y después experimentan alguna desgracia. Los resultados señalan que los niños menores de 7 años deducen, generalmente, relaciones causales entre el mal comportamiento y la consecuencia, mientras que los mayores intentan buscar alguna explicación naturalista (Piaget, 1932; Karniol, 1982; Jose, 1990).

Sobre este tema, hay interesantes estudios, aunque escasos, sobre el desarrollo del entendimiento de las enfermedades en los niños y su relación con la justicia inmanente, partiendo, sobre todo de la obra de Piaget (1932). Estos estudios señalan en general, que las concepciones de enfermedad van cambiando durante la niñez; que los niños tienden a tener sentimientos de culpabilidad sobre enfermedades y que emplean mucho la justicia inmanente para explicar la muerte.

Kister y Patterson (1980) llevaron a cabo una investigación donde esperaban: 1.- que los niños aplicaran el concepto de contagio inapropiadamente a enfermedades no contagiosas e incluso a accidentes. 2.- que los niños explicaran la enfermedad y los accidentes como desgracias, a través de la justicia inmanente y 3.- que los niños con mayor conocimiento del contagio rechazarían más las explicaciones de justicia inmanente. Los resultados, con sujetos de 4 a 10 años, muestran datos consistentes con las tres hipótesis anteriores. Los autores señalan que estos resultados pueden ayudar a que los niños se comporten con los demás más afectivamente y que alivien sus miedos y culpabilidades sobre la enfermedad.

4.1.7.- Educación y desarrollo del razonamiento moral

Kohlberg (1973, 1976) formuló la hipótesis de que el desarrollo cognitivo y de toma de perspectivas son condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo del razonamiento moral, lo que también postulan otros autores (Walker, 1980; Haan, Weiss y Johnson, 1982; Krebs y Gillmore, 1982).

Walker (1980) llevó a cabo una investigación con sujetos de 8 a 13 años. En dicha investigación se presentaron pruebas para tareas cognitivas, toma de perspectiva y juicio moral, utilizando un grupo de control y un grupo experimental. El tratamiento para el grupo experimental consistía en exponer a cada sujeto al nivel tres de razonamiento moral, utilizando la técnica de role-playing con dilemas morales con dos adultos. También se utilizaron pruebas posteriores de una y dos semanas, así como una continuación de 6 semanas para determinar la solidez del desarrollo inducido. Los resultados apuntan hacia la eficacia de los tratamientos de rol-playing por lo que se sugiere que sería necesario idear un curriculum educativo que incorporase razonamiento lógico y toma de perspectivas en los programas de educación moral. El desarrollo moral tiende a quedar detrás del desarrollo de toma de perspectiva y este detrás del desarrollo cognitivo. También sería necesario continuar con las incipientes investigaciones sobre la moralidad del maestro como profesional de la educación y sobre todo de la educación moral (Oser, 1991).

En este sentido educativo Kohlberg (1985) señala las dificultades existentes entre la práctica y la teoría en "The Just Community approach" (escuela democrática donde las decisiones de la comunidad se hacen al nivel de razonamiento más alto posible para los estudiantes). Este tipo de escuela se lleva a cabo para conseguir una educación moral a través de la discusión de dilemas morales hipotéticos tanto en colegios como en prisiones.

A partir de la tesis de Blatt (Blatt y Kohlberg, 1975) se obtuvo como conclusión que los niños que eran sometidos a discusión sobre dilemas morales elevaban su nivel de razonamiento en un estadio (este efecto Kohlberg lo llamó "efecto Blatt"). Blatt y Kohlberg consiguieron llevar a cabo esta idea en algunos colegios entrenando a los profesores, pero con el tiempo, los profesores fueron abandonando este tipo de discusión. Otros intentos se han ido sucediendo pues Kohlberg (1971) sostiene que la educación moral es muy compatible con la participación democrática.

En este sentido educativo Harding y Snyder (1991) basándose en la idea de Kohlberg (1985) de la "just community", elaboran un programa educativo para la discusión en grupos de novelas y películas, donde sugieren estrategias para discutir y facilitar el cambio en el desarrollo moral de los adolescentes. También se han llevado a cabo investigaciones incluyendo no sólo dilemas hipotéticos sino también dilemas reales que los sujetos han vivido (Medrano (1986, 1989, 1992; Díaz-Aguado, 1987).

Por último, conviene destacar el importante papel que cumplen los padres como educadores morales (Döbert y Nunner-Winkler, 1985), y en general la influencia familiar en este tema. Además la gran mayoría de los maestros consideran que la moralidad, como tantos otros aspectos, comienza en casa. Por todo ello lo mejor es llevar a cabo en las escuelas una relación activa y colaborativa con las familias de los alumnos que es lo que demanda la educación moral.

4.2.- LAS EMOCIONES MORALES: TENDENCIAS ACTUALES

El estudio de las emociones ha sido, y sigue siendo, un tema difícil ya que las emociones nunca se presentan en estado puro, sino entremezcladas con ciertas conductas, sentimientos y experiencias.

Desde el punto de vista evolutivo las emociones están provocadas por acontecimientos que suponen un significado especial para el organismo. Es decir, el suceso en sí mismo no produce emoción, es la evaluación o reflexión sobre él lo que más lo produce. La emoción está relacionada con el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la estructura social, siendo una consecuencia inferida y compleja de reacciones ante estímulos que incluyen evaluaciones cognitivas, cambios subjetivos, activación autonómica y conducta diseñada para tener un efecto sobre el estímulo que inició la compleja secuencia (Mayor, 1988).

Los distintos investigadores sobre el tema no se ponen de acuerdo a la hora de señalar los hechos que participan en las emociones, incluso la teoría cognitiva del desarrollo moral de Kohlberg reconoce las emociones y otros factores afectivos como factores importantes pero no señala un lugar significativo para ellos (Rich, 1986; Villenave-Cremer y Eckensberger, 1985).

Para Kagan (1984) la comprensión de las emociones exige la resolución de tres problemas fundamentales:

a) Distinción entre cambios internos, y estados sensibles, llamando tono interno a los cambios fisiológicos no detectados y estados sensibles a los detectados.

b) Los nombres de los estados sensibles: Las emociones más estudiadas por autores occidentales son culpa, vergüenza, excitación, sorpresa, tristeza, alegría, etc.

c) La medida de las emociones. Los científicos estudiosos de la emoción han confirmado que ningún estado emotivo ha sido precisado nunca por una sola medida inequívoca de conducta (Campos y Otros, 1983), aunque los adelantos técnicos han ayudado en su estudio como es el caso de la expresión facial (Ekman, 1980; Izard, 1971, 1977).

Actualmente parece haber un replanteamiento en el estudio de la emoción retomando su aspecto cognitivo. Esto supone unir la cognición y el afecto. De todas formas quedan bastantes temas pendientes en lo referente al estudio de las emociones, como son los mecanismos que relacionan lo cognitivo y lo afectivo, la elección de los análisis adecuados, la influencia de las emociones en los demás... (Rodrigo, 1984). Todo esto supone una necesidad, puesto que la naturaleza de la moral y su significatividad será mayor cuanto más conozcamos y comprendamos las emociones.

A continuación se plantea el desarrollo moral en su aspecto emocional a través de estudios relevantes y actuales sobre el tema, destacando dos aspectos importantes: el sentimiento de culpabilidad y la empatía, así como sus relaciones con otras variables.

El estudio y la comprensión del papel que juegan las emociones en la teoría del desarrollo moral ayuda a tener una comprensión más clara de todo el aspecto moral en su conjunto. Por ello, se exponen a continuación diferentes teorías e investigaciones en torno a aspectos como la relación entre las emociones y los juicios morales; comprensión y atribuciones causales de las emociones; diferencias sexuales; emociones concretas como empatía, sentimiento de culpabilidad y otros temas de interés referidos a las emociones morales.

4.2.1.- Emociones y juicios morales

El conocimiento de los procesos afectivos y emocionales en los juicios morales tiene implicaciones no sólo para la teoría moral del desarrollo en general, sino especialmente para la investigación de su intervención. Es un tema importante porque se han encontrado discrepancias entre la conciencia moral (lo que el sujeto piensa que debería hacer) y la acción impulsiva (lo que realmente hace), (Villeneuve-Cremer y Eckensberger, 1985).

No se conoce mucho sobre este tema pero parece que existe evidencia de que éstas concepciones

influyen en los juicios y comportamientos morales de los niños (Nelson, 1980). Estos tienen experiencias afectivas significativas y deben desarrollar capacidades para recordar las experiencias anteriores y tomar decisiones (Arsenio, 1988). Los niños pueden anticipar las consecuencias de los comportamientos sociomorales y a partir de ese momento seleccionar comportamientos con resultados deseados. Este tema del papel de los procesos afectivos en la activación del juicio moral se ha estudiado a través de la relación e interacción madre-hijo en niños pequeños y preadolescentes en distintas investigaciones (Denham, Renwick y Holt, 1991).

Un aspecto particular del conocimiento afectivo estudiado son las concepciones o juicios de los niños sobre las consecuencias emocionales en distintas situaciones socio-morales. Estas concepciones son importantes ya que pueden ser un fundamento de información social cuando el niño carece de información personal relevante o cuando fuerzas situacionales predominan sobre las diferencias individuales (Mischel, 1971).

Por otro lado, Yuill y Perner (1988) llevaron a cabo dos experimentos sobre la intencionalidad y el conocimiento en los juicios de los niños acerca de la responsabilidad del que actúa y la emoción del que recibe la acción. En el primer experimento los niños juzgaron la reacción del receptor en tres tipos de acontecimientos: 1.- obtener el resultado deseado, 2.- preveer el accidente tras la acción y 3.- no preveerlo. En un segundo experimento los niños juzgaron la responsabilidad del actor para

causar accidentes por malos resultados. Las conclusiones de ambos experimentos muestran la misma secuencia de desarrollo. Los juicios sobre la reacción afectiva del receptor y atribución de culpa del actor aparecen entre los 3 y 7 años en los dos tipos de evaluación. Los niños más pequeños (3 años) no distinguen entre un accidente y el hecho de preveerlo de antemano, pero si discriminan entre resultados deseados o accidentales cuando el accidente no se predice. Los niños de 6-7 años usan la intuición y el conocimiento para juzgar los resultados buenos y malos. Por último, los niños a partir de 7 años, juzgan la responsabilidad del accidente, lo que se adelanta a los 5 años en situaciones donde los actores son culpables por accidentes previstos más que por los no previstos. Por lo tanto, los resultados sugieren que los niños utilizan desde edades tempranas la interacción para juzgar consecuencias de las acciones, y que el hecho de conocer las consecuencias de antemano por parte del actor influye en el juicio y distinción entre la intención o el accidente.

En este sentido Nelson (1980) postula que los niños pequeños (entre 3 y 6 años) consideran relevantes para los juicios morales tanto el motivo como la consecuencia. Lleva a cabo dos estudios sobre este tema. En el primero se presenta a los sujetos dos niveles de motivos y dos de consecuencias combinados factorialmente para hacer cuatro versiones de una historia. En cada versión un niño actúa con un buen o mal motivo, por ejemplo, tirando una bola a un amigo, resultando una buena o mala consecuencia. Los motivos siempre preceden a las consecuencias. La información en cada historia se acompaña de dibujos secuenciados.

Este autor, descubre inesperadamente que para los más pequeños (3 años) cuando los motivos se presentan sólo verbalmente, sin dibujo, producen un mayor efecto sobre sus juicios. La mayoría de los niños clasifica al actor negativamente cuando hay al menos una indicación negativa, sin considerar su procedencia. La explicación presentada por Nelson considera que los niños suelen definir lo bueno como la ausencia de lo malo. Así, puede ser que la primera indicación negativa en las historias sea suficiente para establecer juicios negativos. Por ello, el autor pensó en cambiar el orden y se llevó a cabo el segundo estudio, que, como en el primero, las consecuencias buenas fueron clasificadas más positivamente, al igual que los motivos.

Los resultados muestran, en general, que la presentación de la historia afecta significativamente al uso de motivos y consecuencias. Cuando las historias se presentan con dibujos y no sólo verbalmente, los juicios se tienen en cuenta tanto con buenos como con malos motivos y consecuencias. Por lo tanto, concluye este autor, que para hacer juicios morales se requiere tanto la comprensión de los conceptos que se evalúan (bueno y malo) como de los motivos (ayudar, herir, compartir...).

4.2.2.- Comprensión de emociones morales

Los actos morales provocan sentimientos intensos de conflictividad. Una persona que viola una norma moral se puede sentir alegre, con vergüenza o culpable ante ese comportamiento, o bien, sentir miedo

a las posibles consecuencias. En los años ochenta los psicólogos han mantenido un gran interés por el estudio de cómo los niños comprenden las emociones y cuál es la secuencia evolutiva.

Nunner-Winkler y Sodian (1988) realizaron un estudio sobre el desarrollo de las concepciones de las consecuencias emocionales de acciones relevantes de la moralidad con niños de 4 a 8 años. En un primer experimento, examinaron las atribuciones de la emoción de los niños ante un sujeto que había cometido un robo sin ser cogido y, otro que se había resistido a la tentación. Se les preguntaba a los niños sobre el juicio moral de ambos sujetos y sus sentimientos. Los resultados sugieren que los niños comienzan a esperar consecuencias emocionales negativas hacia los 6 años, cuando empiezan a comprender el significado de las reacciones emocionales para el juicio moral.

En un segundo experimento, estos autores investigaron si las atribuciones emocionales de los niños de 4 y 5 años cambian en distintas situaciones. Los resultados señalaron que ni la severidad de la transgresión moral ni la tangibilidad de la recompensa afecta a las atribuciones de la emoción en los niños preescolares. No consideran el valor moral de la acción cuando juzgan sentimientos.

Por último, en un tercer experimento, se estudiaron las atribuciones positivas hacia los malhechores, esta vez con niños de 4 a 6 años y de 5 a 11 años. Los resultados mostraron que los niños de 5 años atribuyen emociones positivas a una persona que

hizo daño a otra sólo si lo hizo sin querer. Es decir, basan sus atribuciones emocionales en el criterio diferencial entre el motivo de un actor y los resultados de su acción.

Continuando con el tema de la comprensión de las emociones, Harris (1989) ha estudiado la capacidad que tienen los niños pequeños (hasta 5 años) para comprender las emociones y cómo éstas se desarrollan. Para este autor, las acciones infantiles de consolar o hacer daño no son moralmente neutras, por el contrario, los niños juzgan una conducta moralmente errónea cuando conocen las causas de la aflicción. Por lo tanto, este autor señala como conclusión que los juicios de los niños pequeños están estrechamente ligados a la comprensión de las emociones y que se aprende temprano a diferenciar las faltas graves de las poco importantes.

Desde el punto de vista educativo, Harris postula que se puede desarrollar esta capacidad de comprender las conductas erróneas si se utilizan más castigos recíprocos y menos expiatorios. En este sentido Martin Rich (1986) considera que las emociones deberían tener un lugar importante en la educación.

Muy recientemente Gallander Wintre y Vallance (1994) examinan la posibilidad de la variación de la intensidad de las emociones como componente cognitivo de la emoción. Además, el estudio analiza si la intensidad se puede incorporar a otras emociones y a su valor emocional, para lograr describir una base teórica y una escala evolutiva del

desarrollo emocional en los niños de 4 a 8 años. Estos autores parten de tres hipótesis fundamentales: a) la comprensión de la intensidad de la variación de las emociones se adquiere y desarrolla a través de niveles o escalas; b) El número de emociones múltiples que un niño puede predecir se incrementa según éste va ascendiendo de nivel y c) la precisión con que los niños etiquetan las emociones también supone un desarrollo evolutivo. A los niños se les presentan situaciones distintas sobre felicidad, tristeza, amor y otras emociones utilizando una versión del "Cuestionario de Situaciones Emocionales" de Schwartz y Weinberger (1980) modificado por Wintre y otros (1990). Los hallazgos parecen demostrar que la intensidad es una dimensión de la emoción que puede usarse junto a otras emociones y su valor para describir secuencias de desarrollo. Los niveles señalados, a través de los cuales se desarrolla la comprensión de la intensidad de la variación de las emociones, son los siguientes:

Nivel A: La intensidad puede ser diferenciada ante una situación dada para una emoción, pero la multiplicidad y el valor no emergen en este nivel.

Nivel B: Los niños pueden diferenciar dos o tres emociones múltiples del mismo valor, pero no pueden combinarlas con la intensidad.

Nivel C: La intensidad se integra con la multiplicidad de las emociones pero no con el valor.

Nivel D: Los niños son capaces de coordinar las tres dimensiones. Pueden predecir experiencias de emociones múltiples de intensidad variable y diferente valor, siendo esto consistente con los hallazgos de Wintre y otros (1990).

4.2.3.- Atribuciones causales de las emociones morales

La mayoría de las investigaciones han tratado las atribuciones causales de las emociones a través de la ambivalencia de sentimientos. Harris (1983) realizó un estudio basado en la comprensión que muestran los niños de la relación entre una situación dada y la emoción posterior, encontrando que los niños de 6 y 10 años se daban cuenta que las emociones aparecían después de la situación. Los niños de 6 años, sobre todo, tienen dificultad en admitir que una situación puede provocar conflicto emocional entre emociones positivas y negativas. Por último, encontró que ambos grupos de edad sabían cómo una situación puede provocar una emoción y originar, más tarde, el conflicto. Así, los niños de 6 y 10 años comprenden que el estado emocional de una persona no puede ser inferido directamente de su situación inmediata.

Stipek y DeCotis (1988) también estudiaron las implicaciones de las atribuciones causales de experiencias morales en los niños. A sujetos de 6, de 9 y de 12 años les presentaron historias sobre niños de su edad, preguntándoles cómo se sentían después de la historia de éxito o fracaso, teniendo en cuenta que las emociones positivas eran: felicidad, orgullo y asombro y las negativas: tristeza, culpabilidad y

vergüenza. Los resultados sugieren que los niños pequeños comprendían que las respuestas emocionales eran efectivas por la causa percibida en el resultado, pero no interpretaban necesariamente los factores causales, mientras que los niños más mayores sí lo hacían.

Por otra parte, diferentes investigaciones apuntan que la capacidad para coordinar sentimientos contradictorios hacia la misma situación y tiempo es un paso importante en la investigación de la relación entre el desarrollo emocional y el desarrollo cognitivo. Como por ejemplo Donaldson y Westerman (1986) que definen la ambivalencia como una capacidad compleja que incluye: a) reconocimiento de que dos sentimientos contradictorios pueden coexistir al mismo tiempo hacia la misma persona; b) una conciencia de que el sentimiento de conflicto interactúa con y modifica a otro y c) la habilidad para coordinar sentimientos provocados por la situación inmediata puede endurecer los rasgos de los objetivos y procesos internos como, por ejemplo, la memoria. Los resultados de sus estudios apuntan que hacia los 10-11 años, los niños muestran esta capacidad de comprender la ambivalencia. Por su parte Strayer (1993) también encontró, al analizar las respuestas emocionales y cognitivas de los niños, que éstas se intensifican con la edad y que la empatía es menor cuando la propia intensidad de los niños es más alta.

De forma similar Gnepp, McKee y Domanic (1987) y Gnepp y Klayman (1992) encuentran, al estudiar el razonamiento y la comprensión de situaciones ambiguas emocionalmente, que la habilidad

para considerar más de una posibilidad emocional se incrementa con la edad. Aunque, como señalan Denham y Zoller (1990), los preescolares comienzan desde temprana edad a darse cuenta de las causas de sus emociones básicas y las de los otros.

Por otra parte, distintos autores estiman interesante el estudio de las expresiones faciales porque consideran que juegan un papel importante en la comunicación durante las interacciones sociales. Se han llevado a cabo investigaciones sobre el reconocimiento de los niños de expresiones faciales y la información emocional que recogen a partir de ellas. Así, por ejemplo, Gross y Ballif (1991) estudiaron esta relación presentando a los niños dibujos, fotografías y vídeos con diferentes expresiones faciales. Los resultados mostraron que ya los más pequeños (2 años) son capaces de distinguir emociones como felicidad o estados físicos como el sueño. Estas habilidades variaban y se incrementaban con la edad, al mismo tiempo que los niños también aumentaban su habilidad verbal y sus experiencias sociales.

En este mismo sentido, Gnepp (1983) estudió la forma facial y situacional y su relación con la no existencia de dicha forma y comprobó que los niños preescolares preferían basar sus inferencias sobre emociones en expresiones faciales y que esta preferencia decrecía con la edad.

4.2.4.- Diferencias sexuales en las emociones morales

La existencia o no de diferencias sexuales en el terreno de las emociones morales depende, en muchas ocasiones, del tipo de emoción concreta, objeto de estudio. En general, muchas investigaciones sobre distintos aspectos de emociones y sentimientos morales señalan la no existencia de diferencias entre hombres y mujeres, niños y niñas. Incluso se ha coincidido en señalar que el proceso de justicia depende del desarrollo cognitivo de las habilidades, pero no del sexo y que además las diferencias encontradas no son muy consistentes (Eisenberg y Mussen, 1989).

Demetriou y Charitides (1986) y Labouevre-Vief y otros (1989) no han encontrado diferencias sexuales en la auto-regulación de emociones. Tampoco Barden y otros (1980) encontraron estas diferencias en los determinantes de la emoción. Lewis, Alessandri y Sullivan (1992) no encuentran diferencias sexuales en cuanto a la vergüenza y el orgullo en función de la dificultad de la tarea. Es más, Farver y Husby Branstetter (1994), a pesar de que esperaban encontrar diferencias sexuales en las emociones morales no las encontraron quizá debido, como señalan las autoras, a los programas curriculares para reducir los estereotipos sexuales de comportamiento en las escuelas.

Sin embargo si parecen hallarse diferencias sexuales significativas en el comportamiento prosocial. Shorr (1993) encuentra que el comportamiento de ayuda es algo mayor en las niñas que

en los niños. Y en la adolescencia el desarrollo prosocial moral es más alto en las chicas que en los chicos (Eisenberg y otros, 1991).

Otras emociones morales también parecen mostrar distinta intensidad en los niños que en las niñas. Adams y otros (1993) han llevado a cabo una investigación para ver las diferencias en edad y sexo en la identificación de las emociones de los niños preescolares en sus compañeros, a través de "Borke Empathy Scala" (1973). Estos autores observaron diferencias significativas en edad y sexo en la habilidad para identificar conductas/estados emocionales de los demás respecto a la felicidad, tristeza, furia y miedo. Parece que las niñas identificaron mejor las conductas que los niños a los tres años, pero los niños lo hicieron mejor a los cinco años.

En las investigaciones sobre la anticipación de la emoción ante la agresión, también se muestra diferencias sexuales. Los niños sienten menos culpa, ante el acto de agresión hacia otro, que las niñas (Perry, Perry y Weiss, 1989).

Por último, en el campo de la empatía se han realizado numerosas investigaciones intentando, la mayoría de ellas, verificar que las mujeres son más empáticas que los hombres. Lennon y Eisenberg (1987) señalan que las diferencias encontradas en las distintas investigaciones pueden ser debidas al método de medición empleado. Así, cuando se han llevado a cabo experiencias a través de dibujos historiadados,

medidas facio-gestuales, indicadores fisiológicos... no suelen existir diferencias sexuales, mientras que al utilizar autoinformes e informes de padres y profesores, por ejemplo, si se encuentran diferencias a favor de las mujeres en empatía. En este sentido, Fuentes (1989) señala que las mujeres presentan una empatía disposicional mayor que los hombres, tanto en niños de 10 como en chicos de 14 años, lo que corrobora Eisenberg y Lennon, (1983). La explicación de estos resultados, se atribuye a la sensibilidad de los autoinformes para medir la imagen que las personas desean manifestar de sí mismas o las expectativas sociales de la conducta de las mujeres, puesto que, como ya señalaron los sociólogos Parsons y Bales en 1955, los roles tradicionales parece que apuntan a ello, ya que se espera que las mujeres se ocupen armoniosamente de la unidad familiar, cosa que todavía se sigue observando hoy en día, frente a otras expectativas con respecto a los hombres.

4.2.5.- Algunas emociones concretas y su desarrollo

Varias son las emociones estudiadas por los distintos investigadores en este campo. Destacamos en primer lugar estudios sobre emociones como alegría, tristeza y enfado, fundamentalmente, para pasar después al estudio del sentimiento de culpabilidad y la empatía, más desarrollados.

Denham y Zoller (1991) estudiaron con niños preescolares, y a través de marionetas, emociones como felicidad, tristeza, enfado y miedo, codificando las respuestas de los niños como no sociales, sociales o

de fantasía. Los resultados mostraron que los niños preescolares reaccionan a la información del contexto a la hora de determinar las causas de las emociones en su vida diaria, mostrando además, que la mayoría de las causas de felicidad fueron causas no sociales; la mayoría de las causas que les provocaron tristeza y enfado fueron causas sociales, y, por último, el 45% de las causas que les provocaron miedo fueron fantasías.

Por otra parte, Laborrie-Vief y otros (1989) proponen un modelo que sugiere un cambio en la organización de los dos modelos tradicionales del pensamiento y la auto-regulación (intuitivo, subjetivo y emocional, frente al racional, objetivo y lógico) como una función de desarrollo madurativo. Señalan cuatro niveles para comprender y controlar cuatro estados emocionales: cólera, tristeza, miedo y felicidad. La investigación, con sujetos de 11 a 67 años, muestra en sus resultados una evolución con la edad en la comprensión y control de estas emociones que se manifiesta en los niveles superiores que los sujetos van alcanzando.

Fabes, Eisenberg et al. (1988) se preguntan sobre las atribuciones que hacen los niños sobre los determinantes de la situación de las emociones de los demás, observando emociones como enfado, tristeza, felicidad y pena. Las conclusiones muestran que los niños preescolares responden a estas situaciones y que estas reacciones emocionales se dan más ante los casos de enfado y de pena que ante la felicidad o la tristeza. Los niños también fueron bastante precisos a la hora de identificar los determinantes de las

reacciones de los otros, aunque dicha precisión variaba en función del tipo de reacción emocional. Fueron más precisos ante el enfado o la pena que ante las reacciones de felicidad o de tristeza.

Algunos investigadores han encontrado que la comprensión de los niños sobre la tristeza y el enfado cambia a lo largo de la infancia. Glasberg y Aboud (1982) estudiaron, con niños de 5 y 7 años, los sentimientos de tristeza y sus razones. Observaron que la experiencia sobre la tristeza cambia a través del curso del desarrollo. Este cambio puede ser debido a la distinta capacidad de cognición y motivación para expresar las emociones que tienen los niños a lo largo de su evolución madurativa.

Por otra parte, Barden, Zelko y otros (1980) estudiaron, con niños preescolares y de 8 y 11 años, estados emocionales y sus reacciones. Se les presentaban ocho experiencias sociales y personales sobre éxito, fracaso, deshonestidad, agresión y castigo justificado e injustificado. Las reacciones afectivas eran tristeza, felicidad, enfado, miedo y afecto neutral. Estos autores encontraron que la deshonestidad (cuando el sujeto no es descubierto) producía más sentimientos de felicidad en los niños pequeños que en los más mayores, que se inclinaban hacia reacciones de temor. Sobre la anticipación de la felicidad y deshonestidad (cuando son descubiertos) las puntuaciones fueron más altas en los niños pequeños. En lo referente a las situaciones de fracaso, los sujetos de todas las edades coinciden en afirmar que la emoción más característica es la tristeza, aunque los mayores tienen reacciones más

neutrales ante estas situaciones. Por último, los niños en las distintas edades no difieren en las reacciones de anticipación del afecto en el castigo justificado, pero si se encontraron grandes diferencias en el castigo injustificado, al igual que en la agresión, sintiendo más enfado los mayores ante las dos situaciones.

Por otra parte, Lewis y otros (1992) llevaron a cabo una investigación con niños de 3 años presentándoles tareas fáciles y difíciles y observando sus respuestas emocionales. Los datos señalaron que los niños mostraron un sentimiento de vergüenza más significativo cuando fallaban tareas fáciles que cuando fallaban tareas difíciles. También mostraron un orgullo mayor ante el éxito en tareas difíciles que en las tareas fáciles.

Por último, señalar en este campo, los estudios realizados sobre las relaciones de emoción y su regulación en los niños con respecto al enfado (Eisenberg y otros, 1994; Garber y Dodge, 1991). Estas investigaciones señalan que, aunque se ha estudiado sobre todo la agresión y el conflicto como antecedentes del enfado, las distintas relaciones sociales en el colegio, las relaciones familiares y el estatus sociométrico, entre otros, pueden también producirlo. Los resultados apuntan hacia diferencias individuales en autorregulación y comportamiento del enfado o cólera.

4.2.5.1.- Sentimiento de culpabilidad

El sentimiento de culpabilidad es uno de los sentimientos o emociones negativas que se ha estudiado a partir de la importancia dada al desarrollo moral.

"Por sentimiento de culpabilidad se entiende un estado emocionalmente desagradable, que se produce después de una transgresión y continúa hasta que se restaura algún tipo de equilibrio, siendo relativamente independiente que otros conozcan la acción que lo motivó" (Díaz-Aguado, 1982, p.51).

El sentimiento de culpabilidad ha sido estudiado por diversos enfoques. El psicoanálisis lo considera como el resultado de la incapacidad para tolerar la ambivalencia. Los autores pertenecientes a este enfoque consideran que el superyó se forma a partir del sentimiento de culpa y que su función es conservar la sociedad comportándose moralmente y evitando, de esta forma, este sentimiento.

Las teorías del aprendizaje consideran que es una respuesta de ansiedad condicionada a través de la asociación entre la transgresión cometida y el castigo. Los autores de este enfoque estiman a su vez, que lo que más favorece y desarrolla la culpabilidad es el castigo posterior a la transgresión y cesa cuando el niño emite una respuesta autopunitiva.

El enfoque cognitivo-evolutivo basa su teoría sobre el sentimiento de culpabilidad en el desarrollo de los estadios del razonamiento moral. Los

autores de este enfoque consideran que el sujeto va construyendo su moral según va evolucionando, siguiendo una secuencia fija y universal, coincidiendo así con el desarrollo general del razonamiento moral.

Las teorías de Piaget y Kohlberg reconocen la importancia de las emociones tanto en el aspecto social como en el aspecto moral. Para Piaget (1932), las emociones morales cambian a medida que se van desarrollando nuevas habilidades para interpretar las situaciones sociales. Kohlberg (1964), por su parte, señala que las medidas proyectivas de culpabilidad no muestran relaciones significativas con las experiencias punitivas. Considera que los factores fundamentales en la génesis de la culpabilidad son el desarrollo de modelos internos de juicio, capacidad empática y adopción del papel adecuado. También considera que las emociones que pueden aparecer después de una transgresión como vergüenza, miedo o culpabilidad sólo pueden analizarse desde su naturaleza cognitiva, puesto que estas emociones son el resultado final de una serie de diferenciaciones cognitivas en relación con el estadio evolutivo de razonamiento moral del sujeto autor de la transgresión.

Por otra parte, Nunner-Winkler y Beate Sodian (1988) consideran que los actos morales provocan sentimientos intensos de conflictividad y el comportamiento de una persona en situaciones morales puede estar influenciado por las consecuencias emocionales que espera traiga consigo.

Aunque el desarrollo de la habilidad de los niños para inferir emociones a partir de las situaciones de entrada ha sido bastante investigado (Bretherton y otros, 1986), se ha podido comprobar que raramente atribuyen emociones completas como vergüenza, orgullo, remordimientos, culpabilidad... sino más bien atribuciones simples como alegría o tristeza. Nunner-Winkler y Sodian (1988) llevaron a cabo una investigación para estudiar el desarrollo de las concepciones de las consecuencias emocionales negativas después de una transgresión moral hacia los 6 años, cuando empiezan a comprender el significado de las reacciones emocionales para el juicio moral. En concreto observaron un gran cambio en las edades de 4 a 8 años en lo que respecta a las consecuencias orientadas hacia la moralidad de atribuciones de las emociones hacia el "pecado mortal".

En este mismo sentido se refieren Stipek y Decotis (1988) cuando señalan en un estudio realizado sobre la comprensión que tienen los niños de las implicaciones de atribuciones causales de las experiencias emocionales, que los niños de 6 años comprenden que la causa de un resultado influye en la respuesta emocional de un sujeto, pero los niños pequeños comprenden sólo que ciertas emociones son definidas por atribuciones anteriores, pero no necesariamente interpretan los factores causales de los resultados de la misma manera que los niños mayores.

Por otra parte, Karylowski (1982) diferencia entre el altruismo controlado por su anticipación de efectos en el otro, lo que se llama altruismo

egocéntrico, y el controlado por la anticipación de los efectos en uno mismo y sus sentimientos, como sería la culpa (altruismo endocéntrico).

Shorr (1993), realizó una investigación acerca de la percepción de los niños sobre la bondad de otros para ayudar, cuando dicha ayuda se da por motivos endocéntricos de orgullo y culpa. Intenta descubrir a qué edad se comienza a distinguir entre la motivación endocéntrica de orgullo y culpa y una motivación exocéntrica en su evaluación de la bondad de ayuda en los demás. Los resultados de estas comparaciones señalan puntuaciones más bajas en bondad para los niños de 6-7 años, sin embargo, en orgullo no resultaron las puntuaciones más bajas que en sujetos más mayores.

Fergusson, Stegge y Damhuis (1991) llevaron a cabo dos estudios para intentar analizar las concepciones que tienen los niños sobre sus emociones de culpa y vergüenza. Así, niños de 7-9 y de 10-12 años, respondían sobre estos sentimientos a partir de transgresiones morales y "meteduras de pata" sociales. Los resultados mostraron que los niños vieron el sentimiento de culpabilidad después de haber violado una ley o norma moral y relacionado con el conflicto con respecto a la víctima, la autocrítica, el miedo al castigo y remordimientos y deseos de compensarlo. Los sentimientos de vergüenza resultaron tanto de transgresiones morales como de "meteduras de pata" sociales. Los niños más pequeños asociaron la vergüenza con el ridículo, el escape, el desconcierto y el rubor. Los niños más mayores caracterizaron a la

vergüenza como sentirse estúpido, ser incapaz de hacer las cosas correctamente y no poder mirar a los demás

Por otro lado, Kochaska (1991) señala que la socialización y el temperamento de cada uno influyen en el desarrollo del sentimiento de culpa y la conciencia y, que desde edad muy temprana (18 meses) el niño distingue la culpa (Kagan, 1981, 84 y 87) de otras emociones.

Por su parte Graham, Doubleday y Guarino (1984) se plantean cómo es el desarrollo de las relaciones entre la percepción de control y emociones de pena, cólera y culpa. La investigación se lleva a cabo con niños de 6 a 11 años preguntándoles por experiencias personales sobre estas emociones y las causas de cada uno a su control. Señalaron que la pena no se podía controlar y la cólera sí. Observaron un incremento con la edad en la culpa para controlar las causas de eventos negativos. Los resultados fueron interpretados como una evidencia de que la culpa en niños pequeños puede ser cualitativamente diferente porque sus relaciones son hechas respecto a la consecución que percibe del control.

Estos autores también examinan la relación entre cognición y emoción para determinar la influencia que tienen las atribuciones causales en el desarrollo emocional. Los niños de 6-7 años perciben las causas de la culpa como incontrolables, mientras que los mayores lo ven como causas que se pueden controlar y así evitarlas.

Por último destacar una reciente investigación sobre el sentimiento de culpa donde los autores, Williams y Bybee (1994) se preguntan qué es lo que hace a los niños sentir esta emoción. Para ello presentan a niños de 10 a 16 años unas tarjetas con situaciones que podrían producir culpa. Estas situaciones varían en función del tipo de situación (transgresión, no-acción, negligencia, anticipación, fracaso, etc.); individuos (padres, familia, amigos, adultos, etc.) y el incidente que produce la situación (roto accidental, accidente incontrolable, robo, mentira, etc). Los resultados muestran que la culpa ante la transgresión es una de las situaciones más mencionadas en todos los niveles. Lo menos llamativo resulta ser la no-acción, la negligencia y el fracaso. Por otra parte, los padres son los individuos que provocan más sentimientos de culpabilidad en los niños. Otra conclusión interesante es que los niños según disminuyen en edad hacen más externo ese sentimiento de culpa, sin embargo según aumentan en edad se queda más oculto entre sus propios sentimientos y pensamientos.

-Relación del sentimiento de culpa con otras variables

Hoffman (1987) considera el sentimiento de culpa como sentirse o saberse la causa del malestar del otro, distinguiéndolo así, de la culpa freudiana que procede no de la conciencia de perjudicar a alguien, sino de la activación de ansiedades reprimidas. Hoffman sugiere, que este sentimiento se produce ante situaciones de disciplina en las que los padres hacen ver las consecuencias perjudiciales de las acciones de sus hijos hacia los otros.

Este autor ha estudiado la relación del sentimiento de culpa y la empatía. Señala que cuando ésta última está muy desarrollada el sujeto puede tener sentimiento de culpa por asociación cuando el grupo de uno mismo es percibido como causante del malestar de otro. Además la empatía se suele estudiar teniendo en cuenta la inocencia del testigo. Sin embargo, cuando uno es la causa del malestar ajeno, entonces el primero se puede sentir culpable. Hoffman señala que se produce una combinación de malestar empático y simpático y un autorreproche. Incluso así, siendo inocente, si no ayuda ante el malestar del otro puede sentirse culpable.

Etxebarria (1992) estudia la relación entre el sentimiento de culpa y el abandono de los valores paternos, investigando la relación entre culpa y los siguientes predictores: 1) valores morales de los padres; 2) tipo de disciplina parental; 3) características del medio familiar; 4) valores de los amigos y 5) sexo de los sujetos. Esta investigación se llevó a cabo con jóvenes de 16 a 19 años analizando también las diferencias en el uso de las distintas técnicas disciplinarias con los varones y con las mujeres. Los resultados encontrados sugieren que: 1.- cuando los valores de los padres y de los compañeros no coinciden, es más probable que la interacción con los iguales tenga un efecto debilitador de las inhibiciones de carácter moral que éste había adquirido en el ámbito familiar (Etxebarria, 1992; Hoffman, 1980; Finn y Doyle, 1983) y 2.- las mujeres adolescentes poseen una orientación moral más interiorizada y una mayor tendencia a experimentar sentimientos de culpa que los varones, sobre todo ante

la problemática sexual, (Etxebarria, 1992; Hoffman, 1980, 1983); Klass, 1988; Perry, Perry y Weiss, 1989). También se encuentran sentimientos de culpa altos en los sujetos cuyo ambiente familiar se caracteriza por un alto grado de "moralidad-religiosidad".

En lo referente a los amigos, se observa que éstos pueden favorecer el avance del niño en el terreno del desarrollo moral, al aliviarle del peso de las culpas ante conductas que éstos consideran moralmente correctas. En este sentido la autora postula que el influjo de la amistad podría considerarse muy positivo.

Bybee y Zigler (1991) analizan en dos estudios llevados a cabo con adultos y niños de 10, 13 y 16 años, la relación existente entre la culpa y la autoimagen. Sus resultados sugieren que la autoimagen influye en el desarrollo cognitivo y en la determinación de las experiencias de cada uno.

4.2.5.2.- Empatía

La empatía ha cobrado mucha importancia para los psicólogos, pues se considera un elemento facilitador de la interacción positiva con los demás.

La empatía es uno de los factores que viene siendo considerado como variable mediadora y facilitadora de la interacción positiva y del comportamiento altruista o de ayuda, de ahí la importancia de su estudio para lograr mejorar la calidad de las relaciones humanas, ya que de hecho

interviene en gran parte de la conducta moral, incluida la altruista (Hoffman, 1981; Staub, 1978).

La empatía implica compartir la emoción percibida en otro, "sentir con" otro. Es una respuesta emocional que brota del estado emocional del otro y que es congruente con dicho estado (Eisenberg y Strayer, 1987).

Otros autores suponen que la empatía es un sentir "como si", sugiriendo que al empatizar se produce una diferenciación, aunque sea mínima, entre uno mismo y el otro (Feshbach, 1978). Barnett (1987) la define como la experiencia vicaria de una emoción que es congruente, aunque no necesariamente idéntica, con la emoción de otro individuo.

La empatía puede producirse tanto ante emociones positivas como negativas, aunque, sobre todo en los últimos años, el sufrimiento del otro ha sido la emoción más estudiada.

Para Kohlberg, la empatía es la capacidad de adoptar distintos roles poniéndose en el lugar de los demás. La adopción de roles es la base para el desarrollo del razonamiento moral, aunque los distintos estadios morales no se explican por extensiones de la empatía y el altruismo sino que son reestructuraciones cada vez más diferenciadas y equilibradas del Principio de Justicia.

Los cambios evolutivos que se producen en la adopción de roles suponen un proceso cognitivo junto

al desarrollo de la percepción social, que se sitúan antes que el desarrollo del razonamiento moral.

Un derivado potencial de la empatía es la simpatía. Para Wispé (1986) la simpatía es la conciencia viva del sufrimiento del otro, como algo que hay que aliviar. Es un "sentir por" alguien y se refiere a los sentimientos de pena o a sentir pena por otro (Eisenberg y Strayer, 1987).

-La perspectiva afectiva de la empatía

La respuesta afectiva es un elemento imprescindible de la empatía. En ella nos vemos influidos por el afecto de otros, aunque eso sólo ocurre si somos capaces de no limitarnos a nuestros propios sentimientos, sino reflexionar con la historia de los demás. Así lo marca la constatación empírica pues existen bastantes datos que señalan que los niños empáticos producen menos conductas agresivas y más conductas de valor prosocial (Mehrabian y Epstein, 1972) y también que los niños empáticos tienden más a centrarse en el afecto de otros que los no empáticos (Barnett, Howard, Melton y Dino, 1982).

Hoffman (1980) elabora un modelo evolutivo de la empatía con tres componentes:

1.- Activación afectiva: varía en función de la experiencia perceptiva y cognitiva, el estímulo y el grado de desarrollo del sujeto. Este componente va evolucionando desde la forma más primitiva como es el grito de un recién nacido ante el grito de otro niño,

hasta la capacidad adolescente de imaginar cómo se sentiría él si estuviese en el lugar del otro.

2.- Componente cognitivo: el nivel de conocimiento que un sujeto tiene sobre los demás hace que la empatía tenga un nivel u otro.

3.- Componente motivacional: la empatía difiere de otros motivos egoístas porque es activado por la desgracia de otra persona. El objetivo de la conducta es ayudar al otro y no a sí mismo y, además, el potencial gratificante depende de la reducción del sufrimiento del otro.

El esquema del malestar empático propuesto por Hoffman (1987) es una respuesta afectiva empática al malestar de otra persona, que se inicia con un modelo de espectador y provoca cinco afectos empáticos mediatizados por un desarrollo cognitivo social y atribucional.

El modelo incluye cinco modos hipotéticos de excitación afectiva empática, que aunque no forman secuencia de etapas estrictamente si se van sucediendo. Así, la primera desaparece después de la infancia y se avanza hasta llegar al último que, al ser voluntario, es menos frecuente. Los tres modos intermedios van surgiendo en el desarrollo y actúan a lo largo de la vida.

Hoffman supone que el desarrollo del malestar empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de los otros. Así, la unión del

afecto empático y el desarrollo socio-cognitivo dan lugar a cuatro estadios de la empatía:

1.- Empatía global: los más pequeños, al observar a alguien sufriendo, pueden sentir malestar empático, incluso antes de sentirse como entidades físicas distintas de sí mismo.

2.- Empatía egocéntrica: al reconocer al otro distinto de sí mismo y con la permanencia del objeto, el niño puede ser consciente de que otro se encuentra mal.

3.- Empatía con sentimientos de otro: al iniciarse la adopción de roles y con la adquisición del lenguaje, los niños son capaces de empatizar con una gran gama de emociones más complejas.

4.- Empatía con la situación vital de otra persona: al final de la infancia, los niños comienzan a tomar conciencia de que otros sienten placer o dolor no sólo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. A esto también se añade la capacidad de representación mental de las dificultades de todo un grupo o clase de sujetos.

Según estos estadios, la respuesta empática del niño incluye dos componentes: a) un deseo de terminar el malestar del otro (campo simpático) y b) un deseo más puramente empático de terminar el malestar en uno mismo.

Hoffman (1987) también analiza las atribuciones causales de la empatía en los afectos morales. Estas se producen al encontrar a alguien en apuros y puede determinar cómo se experimenta el afecto empático. La reacción empática ante el malestar ajeno produce dos efectos básicos: malestar empático y malestar simpático, y dependiendo de las diferentes atribuciones causales puede generar en ira, culpabilidad y sentimiento de injusticia empática. Esto puede funcionar como motivos de acción moral.

-El desarrollo de la empatía

Algunos autores e investigadores sugieren que la empatía tiene una base genética, otros consideran que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo tienen una relación muy estrecha. Aronfreed (1970), por su parte, sugiere que la empatía se aprende a través de un condicionamiento en la infancia.

El desarrollo de la empatía supone para Hoffman (1984) cuatro niveles evolutivos:

1.- Los niños son incapaces de percibirse a sí mismos y al otro como entidades físicas distintas, y por lo tanto no pueden determinar qué está sucediendo.

2.- Cuando el sujeto es capaz de diferenciar entre el yo y el otro, poco a poco va siendo capaz de diferenciar claramente entre el malestar propio y el ajeno.

3.- A partir de los dos o tres años los niños se hacen conscientes de que los sentimientos ajenos de los demás pueden diferir, y lo mismo sucede con respecto a los grupos.

4.- A partir de este momento los sujetos pueden simpatizar como efecto de imaginarse a sí mismos teniendo experiencias y sentimientos de otro sujeto.

Por otra parte, cuando se estudia la empatía en función de la edad se observa que las diferencias evolutivas dependen de las medidas utilizadas. Gibbs y Woll (1985) examinan, con niños de 3 a 5 años, sus ideas sobre los protagonistas de ciertas historias donde experimentan felicidad, tristeza y miedo, tanto en situaciones familiares como no familiares. Los resultados sugieren que fueron más acusados los juicios en que los objetos eran más parecidos a los suyos y no a la situación en sí misma.

En general, se ha constatado un aumento con la edad en las puntuaciones de los cuestionarios en los primeros años escolares (Bryant, 1982). Sin embargo, este aumento no es continuo pues también se ha encontrado disminución en algunos cursos, sobre todo en función del sexo, aunque, en este sentido, no se ha encontrado un patrón a partir de los 11 años.

Por otra parte, las investigaciones llevadas a cabo con autoinformes como cuestionarios de medida no han resultado consistentes, a pesar de encontrar

más empatía en los niños mayores que en los pequeños (Howard y Barnett, 1981).

Cuando se ha estudiado el índice facio-gestual de la empatía, no se han hallado cambios significativos con la edad (Zahn-Waxler y otros, 1983). Otros autores, por el contrario, han encontrado cierta disminución con la edad en las respuestas faciales de los niños.

Hay pocas investigaciones que han estudiado la empatía y su relación con la edad a partir de las medidas fisiológicas. Wilson y Cantor (1985) examinaron las reacciones EMG y de temperatura corporal de niños de 3 a 5 años y de 9 a 11 ante una película de un compañero muy asustado y encontraron que los mayores tenían una mayor activación de EMG y menor temperatura corporal.

-La empatía y su relación con la cognición

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva se considera que son varios los procesos cognitivos que intervienen en la empatía, dos de ellos, básicos, son la habilidad para diferenciar entre uno mismo y el otro y diferenciar las respuestas afectivas de cada uno. Otros procesos cognitivos se refieren a: 1.- la asociación entre claves del estado emocional de otro y los recuerdos de experiencias pasadas de una emoción similar (Hoffman, 1982) y 2.- la habilidad de asumir roles. Aunque Karniol (1982) señala, al presentar un modelo de procesamiento de la información, que éste no

siempre es necesario para que se produzca una conducta prosocial.

La perspectiva cognitiva de la empatía defiende que la adopción de rol afectivo no es empatía pero sí puede ser una destreza cognitiva que intervenga en ella.

Feshbach (1975) presenta un modelo que incluye dos requisitos cognitivos de la empatía : a) el reconocimiento de las emociones y b) la adopción de rol. En el campo del reconocimiento de las emociones es importante la destreza para decodificar las claves emocionales no verbales, sobre todo las faciales. También son importantes las emociones transmitidas por los contenidos situacionales y verbales (Strayer, 1986).

Por otra parte, la adopción de roles y la empatía se entienden como dos procesos distintos. Se considera que la adopción de rol es el constructo multidimensional y de ellos el afecto es el que más incide sobre la empatía. Sin embargo, todavía es necesario seguir investigando sobre todo en lo referente a la adopción de rol afectivo y la empatía en los niños, para así poder obtener conclusiones más claras, siempre teniendo en cuenta las diferencias individuales en las experiencias socio-morales (Strayer, 1986).

-La empatía y su relación con el altruismo

Muchos autores, psicólogos y filósofos, han sugerido que la empatía interviene en gran parte de la conducta moral, donde se incluye la conducta altruista (Blum, 1980; Hoffman, 1981). Aronfreed (1970) señala que la empatía se adquiere mediante la unión repetida y relacionada de los propios sentimientos con los de otros sujetos. El niño, aprende que las conductas que hacen felices a los demás también se lo hacen a él. Así las conductas prosociales son auto-reforzadoras.

Los estudios llevados a cabo a través de cuestionarios como instrumentos de medida, señalan en sus resultados una relación positiva entre empatía y conducta prosocial, sobre todo en los sujetos adultos, puesto que con los niños no se han llevado a cabo tantas investigaciones en este sentido, aunque parece cumplirse esta misma tendencia positiva.

En lo referente a los autoinformes, se han realizado experiencias a partir de vídeos expuestos a los sujetos y parece que también se muestra la relación positiva entre los informes de adultos sobre la experiencia de un afecto negativo y su ayuda a otro individuo necesitado. Los datos obtenidos de los niños, al igual que en el caso de los cuestionarios, son más débiles.

Por otra parte, Fuentes y otros (1993) han llevado a cabo una investigación donde consideran la empatía como un factor afectivo importante, diferenciando la empatía disposicional y situacional.

La primera consiste en una tendencia más o menos estable de la persona a percibir (característica de personalidad) y experimentar los afectos de otra persona, mientras que la empatía situacional se entiende como el grado de experiencia afectiva vicaria que tiene una persona en una situación concreta.

Hoffman (1975, 1981, 1983) postula, en este sentido, que los sujetos con altos niveles de empatía disposicional y situacional, muestran un mayor nivel de conductas prosociales-altruistas que los sujetos con niveles bajos de empatía.

Strayer y Schoroeder (1989) proponen tres influencias para explicar diferencias en la motivación de los niños hacia la ayuda a los demás: 1.- La cantidad y el tipo de ayuda se diferencia en función de la edad; 2.- La cantidad y el tipo de ayuda difiere en función de la emoción y 3.- la presencia de la empatía les lleva ayudar y decidir el tipo de ayuda a proporcionar al otro. Los resultados con niños de 5, 8 y 15 años, muestran que los mayores tienen más estrategias de diferentes tipos para analizar la ayuda hacia los demás.

Por otra parte, relacionando la empatía con la conducta antisocial, Mirons-Redondo y otros (1989) estudian los componentes afectivos y cognitivos de la empatía y diferentes tipos de comportamiento antisocial (incumplimiento de reglas, vandalismo, agresión, drogas...) en adolescentes.

Por último, Fuentes (1989) ha realizado un análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad considerando éstas como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. El estudio se lleva a cabo con niños de 10 y 14 años, y los resultados son más elevados con los adolescentes de 14 años que con los niños de 10. La empatía situacional explica la disposición de la ayuda en ambos grupos pero más contundentemente en los adolescentes. La ayuda se explica más con los chicos de 14 años, por la empatía que por la ansiedad. Es decir, como ya señalaron Batson y Coke (1981) los sujetos que ayudaron lo hicieron por motivos altruistas, por el deseo de ayudar a otra persona para reducir su ansiedad.

4.3.- LA CONDUCTA MORAL: TENDENCIAS ACTUALES

El concepto de acción o conducta moral presenta grandes dificultades en su estudio y análisis, pues una conducta puede ser interpretada como moral o inmoral por los distintos sujetos y en las diferentes situaciones contextuales, ya que depende del propio criterio del sujeto (Blasi, 1980); además es posible que lo que las personas piensan sobre la moralidad sea una cosa y la forma de comportarse realmente sea otra (Aronfreed, 1976; Blasi, 1980).

Para algunos autores, en este campo concreto, existe un problema de medición y en este sentido Kurtines y Greif (1974) demandan una solución para poder validar el comportamiento, puesto que las estructuras de pensamiento no pueden predecir la conducta. Es decir, lo que una persona contesta, como respuesta a un cuestionario sobre moralidad, no nos dice lo que ésta realmente hace. Sin embargo, Kohlberg (1969, 1971) sugiere que la conducta moral es relativa al estado de razonamiento del sujeto en cuestión y que éste se desarrolla con un programa de educación moral adecuado.

Don Locke (1983) postula que si la moral tiene, desde el punto de vista cognitivo, algún efecto en la conducta es porque el individuo juzga esa conducta como buena, mala o indiferente. Asume que en los juicios morales hay otros factores, además de los cognitivos, que influyen o podrían influir, directa e indirectamente, en la conducta. Sin embargo ante el

interrogante de cuáles son los determinantes que clasifican el comportamiento como moral o inmoral. Don Locke, asume que las direcciones de las causas pueden ser distintas según los razonamientos específicos para la conducta concreta.

Este autor, Don Locke (1983), se pregunta si son los juicios y razonamientos los que afectan a la conducta o es a la inversa, señalando que existen teóricamente razones para esperar que dicha influencia sea mútua. Señala también la posibilidad de que el razonamiento, no afecte a la conducta directamente pero sí a otros aspectos que el individuo tiene en cuenta al realizar sus juicios morales. Esto es la que Blasi (1980) llama "consistencia personal", es decir, la tendencia del sujeto a actuar según sus creencias morales, y que a medida que aumenta de estadio de razonamiento son cada vez más correctas (Kohlberg, 1971a; Turiel, 1983; Blasi, 1980). Por último, Don Locke señala que la afectividad es otro factor que puede afectar al razonamiento y a la conducta en una situación concreta (Don Locke, 1983).

En esta línea, consideramos esencial continuar el estudio sobre las relaciones entre juicio o razonamiento moral y conducta real del sujeto, como forma de acercarnos, cada vez más, a la realidad humana que supone el desarrollo moral en interacción con los demás en las distintas situaciones contextuales que viven los sujetos.

Las líneas de estudio de la conducta moral se centran en: la importancia de la justicia

distributiva, las diferencias en función de la edad y su relación con otras variables, donde destacan el juicio moral y la empatía. Sin embargo no existen muchos estudios referidos a este tema.

4.3.1.- La conducta y juicio moral

Cada vez son más los autores que se preocupan por el tema de la conducta moral y su relación con el juicio moral (Don Locke, 1983; Haan, 1978, 1986; McNamee, 1978; Kutnick, 1986; Thorkildsen, 1989).

Don Locke (1983) se pregunta sobre la relación entre la conducta y los estadios de razonamiento moral. Desarrolla un modelo de conexión entre el estadio de razonamiento moral y el comportamiento y apunta que el papel del razonamiento moral afecta a la conducta e implica a los programas de desarrollo cognitivo. Sugiere que las investigaciones deben relacionar las formas de razonar de los sujetos y el contenido de sus juicios morales para estudiar la relación entre la cognición y la conducta.

Haan ha llevado a cabo varios estudios investigando la relación entre lo que se dice y lo que se hace (Haan, 1978, 1986; Haan y otros, 1982). Estos estudios incluyen grupos de interacción entre amigos discutiendo sobre la solución de problemas morales. Algunas de las conclusiones obtenidas a partir de estos trabajos son las siguientes: a) la acción moral más alta se da cuando los jóvenes consideran, ante un

problema concreto, todas las posibles soluciones, comprenden a los protagonistas de las historias y regulan sus propios sentimientos; b) los niveles morales varían mucho de una situación a otra según el grupo y el problema a tratar. También se comprueba que es más fácil mantener una moralidad alta cuando la situación es hipotética que cuando es real. y c) a pesar de la evidencia de la importancia de los efectos contextuales, son aún mayores las reacciones personales.

McNamee (1978), por otra parte, estudia la relación entre el juicio y la conducta moral en estudiantes universitarios. Los resultados señalan que a medida que aumenta el estadio de juicio moral aumenta la frecuencia de ayuda y la consistencia entre el juicio moral y la conducta del sujeto. Esta consistencia, sin embargo, no es perfecta y depende de otras variables como el autocontrol y el contexto específico en que tiene lugar la conducta (Díaz-Aguado, 1990).

Bear y Rys (1994) han llevado a cabo muy recientemente una investigación donde examinan la relación existente entre razonamiento moral, comportamiento en el aula y estatus sociométrico entre los niños de 2º y 3º grado (7-9 años) de una escuela elemental. En lo que se refiere al razonamiento moral, se utilizan los dilemas de razonamiento como instrumento de medida (Eisenberg y otros, 1983, 1987). En cada dilema se pone al niño en una situación donde los fines y necesidades del protagonista entran en conflicto con los de un niño necesitado. La corrección se llevó a cabo puntuando las respuestas del 1 al 4

según: 1= no se utilizaban categorías; 2= necesidad de orientación; 3= aprobación y relación interpersonal estereotipada y 4= orientación internalizada o empatía auto-reflexiva. Los resultados mostraron relación entre el razonamiento moral y el comportamiento en el aula, pero sólo entre los chicos y no entre las chicas. Estos autores señalan que estas diferencias sexuales quizá sean debidas a la baja varianza encontrada en el grupo de chicas, así como a ciertas manifestaciones de comportamiento antisocial de éstas que no se midieron.

Continuando con lo que se refiere a las diferencias sexuales Kalliopuska y Mustakallie (1986) estudiaron el comportamiento de ayuda señalando que la relación positiva entre juicios morales y comportamiento en la escuela disminuye con la edad, sugiriendo, además, que en la pubertad se enfatiza el comportamiento de las niñas como carente de cooperación, responsabilidad, oposición y hostilidad. Sin embargo otros autores no han encontrado, en sus investigaciones, diferencias en la conducta moral de los niños y niñas (Enright y otros, 1984).

4.3.2.- La justicia distributiva y su desarrollo

La justicia distributiva fue estudiada por Damon (1975) y ha atraído el interés empírico posterior.

Muchas de las investigaciones sobre el desarrollo de la conducta moral se basan en conductas distributivas. Estos estudios revelan una tendencia de

los niños a evolucionar desde el autointerés y la consideración de la situación de los demás con respecto a la edad, sexo e intensidad del deseo de recompensa. Los niños de 5 a 6 años prefieren el reparto a partir de la igualdad, incrementándose con la edad una conducta que supone atribución de recompensas en proporción al trabajo realizado (Damon, 1975, 1977, 1980; Enright y otros, 1984).

En este mismo sentido Sigelman y Waitzman (1991) al estudiar, con niños de 5, 9 y 13 años, el reparto de recursos y juicios justos e imparciales de diferentes alternativas en las decisiones de base a la igualdad, encuentran que los niños más pequeños son más insensibles a la información contextual y, normalmente, prefieren repartir los recursos de forma igualitaria. Sin embargo los mayores adaptan sus decisiones a la situación apropiada. De esta manera concluyen que se tiende a un desarrollo que diferencia, con la edad, las distintas perspectivas contextuales en el desarrollo de la justicia distributiva. De todas formas no todos los autores están totalmente de acuerdo con esto y, por ejemplo, Guzbuyer y otros (1977) opinan que esta predicción la proporciona mejor los estadios de Kohlberg.

Aunque, como hemos visto, existen investigaciones sobre la justicia distributiva a nivel hipotético, existen muchos menos estudios sobre la conducta real del sujeto. Algunos autores han estudiado la consistencia y relación entre el razonamiento sobre justicia distributiva y la propia conducta y la toma de rol en los niños. Así Damon

(1977, 1978) encontró relación entre estas dos variables, al igual que Kurtines y Grief (1974).

En esta misma línea e intentando relacionar el razonamiento sobre justicia distributiva con la conducta y el rol del sujeto, en niños de 4 y 5 años (a nivel hipotético y en situaciones concretas de clase), McNamee y Peterson (1985) destacan una consistencia tanto en el razonamiento en las distintas situaciones como en la relación entre razonamiento y conducta. Encuentran que el comportamiento en situaciones reales es más bajo moralmente que en situaciones hipotéticas, lo que hace suponer que existen otros factores que afectan a la situación en concreto. Por último encuentran relación entre "role-taking" y razonamiento, pero la habilidad para ponerse en el lugar de otro precede a la decisión moral y confirma lo que ya señalado por Selman y Byrne (1974).

Por otra parte, Asendorf y Nunner-Winkler (1992) se preocupan por el comportamiento inmoral ante conflictos morales reales en los niños de 6 y 7 años, así como de examinar la intensidad de sus motivos, la capacidad de inhibir su temperamento y el autocontrol. En este estudio, a los niños se les incitaba a robar cuando no se sentían observados (6 años) o a repartir un escaso recurso entre tres compañeros (7 años). Los resultados mostraron que la intensidad de los motivos morales y la inhibición predecían un bajo nivel de robo y baja rivalidad no verbal, lo que no hizo el autocontrol. Es decir, encuentran que las diferencias individuales e intergrupales en la conducta inmoral se pueden predecir a través de características de motivación individual. Los análisis de grupos extremos

muestran que la conducta de robo de los niños puede predecirse en un 90% de los casos a partir de su alta o baja motivación moral e inhibición.

Otros estudios realizados sobre la conducta moral son los que pretenden entrenar a los niños para controlar su comportamiento y llegar a ser rectos y justos. Una metodología para dichos estudios consiste en entrenar a los niños a través de auto-instrucciones verbales (Harting y Kanfer, 1973; Casey y Burton, 1982). Casey y Burton analizan qué contenidos son más efectivos en las auto-instrucciones diseñadas para controlar el comportamiento moral. Llevan a cabo un estudio con sujetos de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años y entre los 9 y los 10 años. Los resultados señalan que la influencia de las auto-instrucciones es mayor en función de la proximidad del comportamiento real del sujeto lo que, por otra parte, no se produce siempre. Los autores postulan la posible relación que estos resultados pueden tener con el nivel de socialización de cara a realizar generalizaciones.

Por otra parte un tema interesante sobre la conducta real del sujeto es el relacionado con la justicia en el aula desde el punto de vista del estudiante. Thorkildsen (1989) investigó este aspecto del comportamiento moral pretendiendo determinar las concepciones de justicia en el aprendizaje escolar, observando que los estudiantes de 6 a 29 años cambiaban esta concepción según aumentaba su edad. Los alumnos de 10 años señalaron como prácticas escolares justas la igualdad en asuntos como oportunidades de juego y de terminación de trabajo para todos. A partir

de esta edad, el aprendizaje es bastante discutido eligiendo, de los 10 a los 18 años, como práctica justa la que eleva o disminuye la habilidad de los estudiantes en el mismo.

En otro sentido, algunos autores consideran que existen razones para creer que las normas distributivas son diferentes según las distintas culturas. Enright y otros (1984) investigaron la justicia distributiva entre niños suecos y americanos, encontrando que los ciudadanos suecos viven y se reparten sus bienes según sus necesidades y los americanos según su esfuerzo. El instrumento de medida utilizado en esta investigación fue la Escala de Justicia Distributiva (DJS, 1980).

Otras investigaciones muestran similares resultados en el desarrollo del razonamiento de justicia distributiva y el desarrollo lógico que lo precede (Enright, Franklinc y Manheim, 1980). Estos autores analizan la influencia del contexto más inmediato, como puede ser la familia en el desarrollo de la justicia distributiva. Los resultados encontrados, tal y como se esperaba, muestran que en un contexto familiar se produce un mayor desarrollo de la justicia distributiva que en un contexto no familiar. Esto sugiere una interacción entre el desarrollo cognitivo y las teorías sociales-psicológicas que señalan que el niño se desarrolla antes en un tipo de contextos que en otro.

4.3.3.- La conducta altruista

La conducta altruista o prosocial ha sido estudiada entendiéndola, fundamentalmente, como la tendencia a ayudar al otro sin que exista una recompensa por ello.

En este mismo sentido Roche (1982) define la conducta prosocial como la tendencia a ayudar o beneficiar a otra persona o grupo sin que exista previa recompensa exterior. Este autor considera que la conducta prosocial puede y debe enseñarse entrenando al sujeto, pero para ello es necesario que éste alcance una edad determinada, puesto que la adquisición de niveles superiores de juicio moral y su inteligencia le permitirán discriminar mejor las distintas situaciones.

Foming, Allen y Jensen (1985) conciben la adquisición de las normas de comportamiento altruistas en tres pasos procesuales: 1.- presocialización; 2.- conciencia de que los otros valoran la conducta altruista y 3.- adopción e internalización de la norma altruista. Estos autores llevaron a cabo un estudio con niños de 6 a 8 años sobre el acto de regalar caramelos a otros niños en cuatro situaciones experimentales: en privado, en presencia de un adulto evaluador, sin adulto y a través de un espejo. Los resultados apuntan hacia el incremento en las donaciones de los niños de 7 y 8 años en presencia de los adultos (situándose en el segundo paso del proceso). En un segundo estudio examinaron la transmisión del paso uno al dos y los resultados

destacaron la relación entre las habilidades para asumir roles, el altruismo y el incremento de ayuda.

Ultimamente, Farver y Husby Branstetter (1994) han investigado las diferencias individuales de los niños preescolares con respecto a la respuesta prosocial con sus pares ante la pena. Para ello se les narra a los niños una serie de hechos que entristecen y hacen llorar (separación del adulto, agresión de un compañero, disputa por posesión de un objeto...). Se controla también el temperamento de los padres, las relaciones y competencia social y la interacción de los sujetos con los compañeros. Los resultados muestran que tienen más peso las características individuales de los chicos y su conducta socioemocional que el efecto de modelado. También el temperamento de los padres, el estatus de amistad y la interacción social positiva son predictores significativos de las respuestas de los compañeros de los niños. Sin embargo, y en contraste con otros estudios anteriores, no se ha encontrado desarrollo con la edad en lo que se refiere a la conducta prosocial en estas edades preescolares, quizá debido, señalan los autores, a que son edades muy inferiores a las estudiadas normalmente.

Por otro lado, Zaratany, Hartmann y Gelfand (1985) se preguntan por qué la generosidad de los niños se incrementa con la edad. Para intentar responder a esto llevan a cabo una investigación con niños de 6, 8 y 10 años, preguntándoles qué se podría hacer con el dinero obtenido de un dólar de cada uno. Como esperaban, los niños más mayores se comportan con más generosidad y las condiciones de más influencia

por parte de los profesores empujan a una mayor caridad de lo que lo hacen las condiciones de menor influencia de éstos, pero sólo ocurre cuando se ha dado tratamiento para ello. Cuando no, la generosidad resulta muy distinta entre unos niños y otros. Por lo tanto, concluyen que las expectativas de los adultos interfieren más en la generosidad de los niños que el propio altruismo.

Pearl (1985) también investigó la cooperación de los niños sobre la necesidad de ayuda a los demás considerándola caracterizada por tres situaciones. Las dos primeras se refieren a la causa del dolor o la pena que pueda estar implícita o explícita. Cuando la causa está explícita los niños pequeños podrían darse cuenta de ello. La tercera situación se daría según el tipo de problema y las diferentes experiencias que hayan tenido los niños. Los hallazgos de estos estudios apuntan hacia el desarrollo prosocial. Con la edad las concepciones de los niños que requieren ayuda las identifican mejor y pueden determinar de forma más precisa cómo ayudar.

En general, los diferentes autores proponen distintos modelos teóricos sobre altruismo y comportamiento prosocial de ayuda, destacando: los procesos y pasos que conforman la decisión de ayudar en presencia de observadores (Latané y Darley, 1970, 1976); Costos y refuerzos ante el comportamiento de ayuda (Piliavin, 1972); Influencia de las normas en el comportamiento de ayuda (Schwartz, 1977); Influencia de las atribuciones (Weiner, 1980); La emoción empática como fuente de motivación altruista (Batson y Coke, 1981); Modelo integrativo del desarrollo del

altruismo (Krebs y Van Hestesen, 1994). Destacamos el elaborado por Fuentes Rebollo (1989): Modelo Multicausal.

Esta autora, basándose en el modelo de Batson y Coke (1981) y en datos experimentales de varias investigaciones con niños de séptimo y octavo de dos colegios de Málaga, analiza la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. A partir de los resultados obtenidos se propone un modelo multicausal en el que la ayuda se explica por los efectos directos de la empatía rasgo, y la empatía y la ansiedad provocadas por las situaciones experimentales proempáticas. Por otra parte, también se analiza el sexo observando que las mujeres presentan mayor empatía situacional. La autora concluye que: 1.- es posible separar los efectos diferenciales que la empatía y la ansiedad situacionales tienen sobre los comportamientos prosociales de ayuda y 2.- la ayuda a partir de estos estados motivacionales es de naturaleza altruista. Por último, la autora señala una visión optimista del ser humano que ayuda en determinadas situaciones para beneficiar a los demás y no sólo por su propio interés.

Por otra parte, existen numerosas investigaciones que han estudiado las razones que llevan a los niños a tener un comportamiento prosocial, pero existen menos que analicen las razones que tienen para no hacerlo. Eisenberg (1982) no encontró un claro desarrollo en las diferentes razones individuales para no ayudar, señalando que los niños, de cualquier edad, se justifican con razones

hedonistas. Eisenberg propone en este estudio, a niños de 7 a 13 años varias situaciones en las que no ayudarían a otros y las razones para ello. Los niños ofrecieron numerosas razones para no dar asistencia al otro. La incompetencia fue mencionada frecuentemente por los más pequeños. Los mayores citaron el deseo de no violar la situación personal de los otros y sus propios valores.

Hemos presentado conductas humanas en interacción social de carácter positivo y prosocial cómo ayudar, compartir, o cooperar, sin embargo en el extremo opuesto de la conducta socio-moral encontramos otro tipo de conductas como son las agresivas.

Este tipo de conductas se pueden observar frecuentemente desde edades muy tempranas (2 años), y según se avanza en edad los actos agresivos van disminuyendo en número y se hacen más intensos, al mismo tiempo que la agresión física es sustituida por la agresión verbal.

En este sentido Hartup (1974) diferencia la "agresión instrumental", para recuperar un objeto o un lugar en niños de 4 a 6 años, y la "agresión hostil" en chicos de más edad, la cual va dirigida contra la otra persona.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto la relación entre la agresividad y la frustración, teniendo en cuenta que las causas de esta frustración son muy diversas: individuales (aspecto físico, habilidades sociales...); familiares (educación,

autoridad, genética, interacción entre los miembros...) y educativas y culturales (actitudes y valores morales, respeto de los Derechos Humanos...). La escuela a veces provoca en los niños este tipo de sentimientos que puede desembocar en conductas agresivas. El efecto de esa violencia es negativo y conduce a aumentar el aislamiento y la marginación, a lo que se suma que los niños muy agresivos muestran un déficit atribucional que les lleva a interpretar las señales ambiguas dirigidas contra ellos como una muestra intencional de hostilidad por parte de sus compañeros (Dodge y Frame, 1982). Normalmente, la única salida es tratar de cortar el círculo, pero cuando la frustración es producida por una causa social y está ligada al sistema escolar, social y político son escasas las posibilidades de éxito y sólo caben acciones humanitarias, más efecto de la caridad que de la justicia social (Delval, 1994).

En este sentido Slaby y G. Guerra (1988) han llevado a cabo una investigación para determinar el papel de los mediadores cognitivos en las conductas violentas y agresivas de los adolescentes. Así, con sujetos de riesgo social y estudiantes de bachillerato se comparan dos mediadores cognitivos de la agresión: 1) la habilidad para resolver problemas sociales y 2) las concepciones sobre la propia agresión. Los resultados obtenidos muestran que los sujetos con conductas altamente agresivas consideran ante la resolución de problemas sociales lo siguiente: definición hostil del problema; adopción de metas hostiles, escasa búsqueda de hechos adicionales y limitada generación de alternativas de solución. Además, normalmente anticipan pocas consecuencias de

su comportamiento agresivo y eligen pocas soluciones efectivas para solucionar los problemas. Son sujetos cuyas conductas agresivas incrementan su autoestima y ayudan a evitar su imagen negativa sin mostrar preocupación por el sufrimiento de la víctima.

El tema de la agresividad y la violencia en la escuela es un tema importante porque diversas investigaciones han comprobado que la agresión en la infancia es un buen predictor de conductas agresivas en la edad adulta (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984).

4.3.4.- La conducta moral y la empatía

Muchos autores están interesados en el estudio de la relación entre la empatía y la conducta moral (Plutttchick, 1980; Hoffman, 1987). Staub (1978, 1980 y 1986) se interesa, sobre todo, por lograr una teoría que ayude a comprender y a predecir la acción moral, ya que aunque la empatía surge ante una situación determinada, ésta no necesariamente conduce a una acción aliviadora, ni se conoce el papel de la empatía en la disminución de la agresividad y la violencia.

Otros autores también se han preocupado por estudiar la relación entre las reacciones emocionales, sobre todo las empáticas, y el malestar ajeno y la respuesta de ayuda (Eisenberg-Bey y Hand, 1979). La relación directa de la reacción emocional ante el malestar ajeno está causalmente relacionada con la ayuda. Así, Harris y Huang (1973) ofrecen pruebas

directas de la existencia de esta relación. En este estudio, mientras los sujetos hacen problemas de matemáticas, otro sujeto entra en el aula con una rodilla vendada, tropieza y se pone a gritar de evidente dolor hasta caer al suelo. Algunos participantes son inducidos a atribuir incorrectamente la excitación causada por el incidente a un ruido aversivo; otros no. Estos autores parten de la idea de que si la respuesta emocional de un espectador es importante para motivar la ayuda, y si las emociones consisten en una excitación fisiológica y en una denominación cognitiva, entonces el inducir a las personas a atribuir la excitación producida por la contemplación del daño de la víctima a un estímulo distinto del malestar debería reducir la ayuda (basado en la teoría de la emoción de Schachter, 1964). De acuerdo con esto, los sujetos inducidos a atribuir al ruido incorrectamente su activación ofrecen menos ayuda a la supuesta víctima que los participantes no inducidos. Ante estos y otros resultados semejantes algunos autores afirman que las reacciones emocionales motivan la ayuda (Harris y Huang, 1973) y que los sujetos, ante una situación que supone excitación elevada, experimentan más empatía y más ayuda que ante una situación de baja excitación (Coke y otros, 1978).

5.- DESARROLLO MORAL Y
VARIABLES
PSICOSOCIALES

5.-EL DESARROLLO MORAL Y OTRAS VARIABLES PSICOSOCIALES

A continuación se presenta, en primer lugar la relación entre el desarrollo moral y el autoconcepto a través de las diferentes aportaciones de los distintos autores. Y en segundo lugar, la relación entre el desarrollo moral y la adaptación social.

5.1.- El desarrollo moral y el autoconcepto

A lo largo de este siglo, se observa un gran interés por delimitar el término "autoconcepto" o "concepto de sí mismo", sin embargo se advierte una falta de acuerdo entre los distintos autores respecto a la metodología empleada. Además, la evaluación del autoconcepto tropieza con grandes obstáculos, no existiendo una medida válida científicamente expresiva (Beltrán, 1984).

Partiendo de este supuesto, aunque existe abundante literatura sobre el tema del autoconcepto en general, es algo escasa en lo referente a la influencia de éste en el desarrollo moral. Desde el enfoque cognitivo-evolutivo se considera que es necesario conocerse a sí mismo para poder llegar a conocer a los demás, lo que desarrolla en los sujetos la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Kohlberg, 1984; Selman, 1981).

5.1.1.- Definición del autoconcepto

Existen muchas y variadas definiciones del término "autoconcepto" dependiendo de los autores y las diferentes teorías de las que partan. Unas son definiciones con carácter social y otras son definiciones con un carácter más individualista.

El autoconcepto hace referencia al conjunto de autoconocimiento que tiene el individuo. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) entienden el autoconcepto como la percepción que el sujeto tiene de sí mismo e indican que se basa, de forma directa, en sus experiencias, en su relación con los demás y en sus propias atribuciones.

La mayoría de los autores defienden la multidimensionalidad del autoconcepto donde se pueden distinguir componentes como: autoconcepto académico, físico, social y emocional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Byrne, 1984; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

Para determinar más este concepto conviene distinguir entre autoconcepto y autoestima, pues, aunque la mayoría de las investigaciones utilizan ambos términos de forma indistinta (Shavelson y otros, 1976), otros autores aportan datos a favor de su diferenciación. Los autores que diferencian estos términos conciben la idea de uno mismo, como autoconcepto, y los sentimientos de estima de sí mismo como autoestima (Wylie, 1979). En este mismo sentido, Garanto (1984) distingue entre los componentes

afectivos o autoestima; los componentes cognitivos o autoconcepto y los componentes comportamentales o autocomportamiento. Es decir, el autoconcepto es la estructura más significativa en la organización de la experiencia; es la parte informativa de la concepción del sí (lo que creemos o conocemos), mientras que la autoestima es el evaluador afectivo, la parte emocional (lo que sentimos sobre nosotros mismos)(Martínez Claves, 1992). A pesar de esta diferenciación, parece que entre estos dos conceptos existe una gran interdependencia, de forma que la autoestima depende del autoconcepto, resultado que obtuvo García Torres (1983) cuya tesis doctoral fue el primer estudio en España donde se utiliza como instrumento la escala de autoconcepto de Piers-Harris (1969).

Otros autores aportan una distinción clásica, pero útil para delimitar el problema y es la referencia a las dimensiones cognitivas y afectivas de la personalidad, señalando que el conocimiento de sí mismo es la representación cognitiva del yo, el autointerés y la identidad personal (Damon y Hart, 1982).

Por otra parte, Piaget distingue entre la autoconciencia, relacionada con la formación de conceptos y representaciones sobre uno mismo, y el proceso de toma de conciencia de las propias acciones (Piaget, 1974).

El autoconcepto se forma a través de la interacción del niño/a con el medio social que le

rodea, con su entorno. Selman (1980) insiste en la perspectiva social del autoconcepto e investiga hasta qué punto los niños de 4 a 8 años, comprenden que la propia experiencia interna puede ser diferente de lo que un sujeto manifiesta externamente, lo cual va aumentando con la edad hacia niveles cada vez superiores de aceptación de contradicciones en experiencias psicológicas.

5.1.2.- El autoconcepto y la empatía

Sullivan (1953) comenzó a relacionar emociones como la empatía con el desarrollo del autoconcepto, puesto que, para este autor, la empatía constituía un elemento fundamental del desarrollo humano.

En esta relación entre el autoconcepto y la empatía, se tiende a pensar que los niños a los que se les anima a tener una buena opinión de sí mismos, pueden estar más inclinados a empatizar con los demás. Strayer (1983) en un estudio realizado sobre el tema, encuentra que la empatía de los niños de 6 años va asociada a un autoconcepto positivo. Feshbach (1982), por su parte, observa que la empatía en las niñas correlaciona positivamente con la tolerancia y la permisividad materna y, negativamente con conflicto, rechazo, castigo y control materno excesivo, es decir, la conducta de la madre puede promover una conducta prosocial y una autoimagen positiva.

Así, un desarrollo del autoconcepto positivo puede ser útil para el desarrollo de la empatía y de

esta forma, percibirse el sujeto a sí mismo como servicial hacia los demás, independiente y competente (Barnett, Thompson y Pfeifer, 1985; Hoffman, 1976; Whitting y Whithing, 1975). Ahora bien, por el contrario, los niños maltratados, suelen poseer un autoconcepto poco saludable y estar menos inclinados a sensibilizarse ante las emociones de los demás (Cammras, Grow y Ribordy, 1983; Main y George, 1985).

5.1.3.- Diferencias evolutivas

Los trabajos evolutivos indican la existencia de diferencias en el autoconcepto de los niños relacionadas con la edad, que sugieren un peso diferencial de las distintas dimensiones del autoconcepto a medida que los niños crecen.

Así, la competencia académica es muy elevada en los niños preescolares según sus autoevaluaciones y, posteriormente, va decreciendo (Frey y Ruble, 1987). Lo mismo ocurre con la competencia cognitiva y social, que decrece, aunque se vuelva más precisa con la edad (Asher, 1976; Brown, 1978).

Newcomb y Bukowsky (1983) postulan que los niños mayores enfatizan la apariencia personal y las habilidades atléticas, en relación a la competencia académica, en la preferencia social hacia los compañeros.

Los estudios evolutivos también indican que las autoevaluaciones de los niños se desarrollan apareciendo, en primer lugar, en términos concretos,

físicos, relacionados directamente con la conducta y dependientes del contexto, para aparecer, después, en términos abstractos, psicológicos, relacionados con rasgos de la personalidad e independientes del contexto (Damon y Hart, 1982; Harter, 1982; Eder, Gerlach y Perlmutter, 1987).

En este último sentido Damon y Hart (1982) señalan una serie de niveles en el conocimiento de uno mismo con la edad:

1.- El yo conoce sólo a través de categorías de identificación separadas.

2.- A continuación el yo realiza una valoración comparativa, es decir, el yo se define en relación con los demás, sobre todo a partir de normas físicas y sociales.

3.- Más tarde, aparecen las implicaciones interpersonales donde se tienen en cuenta determinantes de las relaciones sociales o interacciones, tales como el atractivo físico o los rasgos de personalidad.

4.- Nivel de creencias y planes sistemáticos, donde los planes de vida y creencias funcionan como principios organizativos siendo relevantes en la descripción de uno mismo y su identidad.

Estos cuatro niveles corresponden con los aspectos físicos, activos, sociales y psicológicos de las concepciones de uno mismo. Además, a medida que avanza la edad, todos estos aspectos se organizan mejor y en cada nivel, cobran nuevos significados.

Erikson (1968) señala en su teoría del desarrollo de la identidad personal (el sentido que el individuo tiene de sí mismo), que los niños de 6 a 10 años atraviesan una crisis llamada "industria versus inferioridad", que en un desarrollo normal supone una adquisición, cada vez mayor, de capacidad de producción o actuación sobre la realidad valorada por los demás, pero si durante el desarrollo dicha crisis no se resuelve adecuadamente aparece el sentimiento de inferioridad e inutilidad. Esto coincide con la percepción de autoeficacia (Bandura, 1986) y el yo activo (Damon y Hart, 1982) y el sentido de competencia o la percepción de la propia habilidad para trabajar con eficacia en las tareas (Maher, 1982).

Al mismo tiempo, las dimensiones de la propia identidad se van estableciendo con la edad en el siguiente orden: humanidades, sexualidad, individualidad y continuidad (García Torres, 1984).

5.1.4.- Diferencias sexuales en el autoconcepto

A través de distintos estudios, se ha observado que las niñas son menos positivas en sus autoevaluaciones que los niños, pero que éstas perciben sus relaciones con profesores y amigos más

afectivas y satisfactorias que los niños, los cuales reconocen experimentar más conflictos con ellos así como ser menos competentes socialmente con sus iguales (Frey y Ruble, 1987; Patterson, Kupersmidt y Gresler, 1990).

5.1.5.- El autoconcepto y la educación escolar

El tema de la relación entre el autoconcepto y la educación escolar ha preocupado a los diferentes autores, que han estudiado, por ejemplo, la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. Dichos estudios indican que un aumento en autoconcepto y autoestima va acompañado de un aumento en el rendimiento pero que es necesario un determinado umbral del autoconcepto por debajo del cual resulta muy difícil el aprendizaje (Beltrán y otros, 1987).

Así, desde el punto de vista educativo, los autores señalan la necesidad de trabajar en la escuela para lograr mejorar la imagen de los estudiantes, lo que debe ser un objetivo de los proyectos educativos. Otros autores señalan, sin embargo, las ventajas de la utilización de la instrucción individualizada, puesto que suponen que el autoconcepto es una consecuencia del rendimiento escolar.

Masher (1982) señala cuatro componentes del autoconcepto relacionados con la motivación en el aula: 1.- identidad del grupo; 2.- sentido de control de sus propias acciones y logros; 3.- sentido de decisión, es decir, proposición de objetivos y dirección de su conducta hacia su consecución y 4.-

sentido de competencia o percepción de la propia habilidad para trabajar con eficacia.

Las investigaciones llevadas a cabo para analizar la influencia de las condiciones educativas en el autoconcepto de los niños y niñas señalan las siguientes características a destacar:

- . relación con otros adultos significativos.
- . ofrecimiento de tareas desafiantes con expectativas positivas por parte del profesorado.
- . Proporcionar experiencias de éxito y reconocimiento académico.
- . Favorecer procesos de comparación social con los compañeros, lo que constituye una fuente importante de información para el desarrollo de la propia identidad.

Por otro lado, para evitar la pérdida de autoestima conviene que los niños y niñas dispongan de múltiples grupos de referencia. Así lo han demostrado resultados de investigaciones llevadas a cabo con alumnos de integración en grupos normativos (Strang, Smith y Rogers, 1978; Alía, 1990).

En este mismo sentido hay que considerar las diferencias contextuales que indican que la percepción de autoeficacia es mayor en situaciones que poseen

poca dificultad o riesgo (Bandura, 1977), y en situaciones sociales no conflictivas (Wheeler y otros, 1983).

Por último, las investigaciones indican que es necesario diseñar programas de intervención en colaboración con los profesores dentro del aula tal y como definen las corrientes de investigación-acción e investigación ecológica (Elaxpuru Albizuri, 1993). Todo ello conviene trabajarlo desde varios ángulos, considerando qué dimensiones del autoconcepto son deficitarias en cada sujeto y elaborando programas dirigidos a esas dimensiones (Broc Caveró y García Torres, 1993).

5.2.- El desarrollo moral y la adaptación social

El estudio de la relación entre la conducta y cognición de la adaptación social es importante porque las experiencias sociales positivas con los iguales son críticas para el posterior desarrollo social, cognitivo y moral (Hartup, 1978). Pero para que se beneficien los niños de esta relación deben ser aceptados por sus compañeros (Quay y Janet, 1984).

Cada vez existe un mayor interés por analizar el papel que juegan los componentes del temperamento y la emoción en el desarrollo de la competencia social desde tempranas edades (Fox, 1989; Eisemberg y Fabes, 1992; Royo, 1992) y su entrenamiento (Combs y Slaby, 1977; Ladd, 1981; Ladd y Mize, 1983). Las estrategias sociales también han sido estudiadas (Rubin, 1981; Renshaw y Asher, 1982; Royo,

1992). Sin embargo son mucho más escasas las investigaciones sobre la adaptación social con relación a los asuntos morales.

Eisemberg, Fabes y otros (1983) estudian las relaciones que tienen las habilidades sociales con respecto a las emociones y su regulación. Lo mismo que el estatus sociométrico. Concluyen que una alta intensidad emocional con bajos niveles de techo constructivo y regulación de atención, se asocia con bajas habilidades sociales y bajo estatus sociométrico.

Por otra parte, desde edades tempranas los niños y niñas distinguen amigos de enemigos. En este sentido Hayes y otros (1980) llevaron a cabo un estudio para valorar las dimensiones cognitivas sobre el por qué gustan o no unos compañeros y si dichas bases cognitivas difieren según exista una relación de amistad recíproca o unilateral. Los niños señalaron que los amigos les gustaban por la cercanía, las actividades comunes, los juegos, las posesiones físicas y la evaluación física o psicológica; mientras que no les gustaban ante la agresión, violación de reglas y mal comportamiento.

Las amistades recíprocas o mutuas ofrecen actividades comunes y criterios de comparación, mientras que las unilaterales esto lo proporcionan muy pocas veces.

Costin y Jones (1992) llevan a cabo un estudio para analizar la amistad como facilitador de

respuesta emocional (Strayer, 1989) y la intervención prosocial de efectos negativos de otros (Eisenberg, 1982; McCoy y Master, 1983). Los resultados confirman el valor de una aproximación relacional para comprender el interés o sensibilidad hacia los pares. La amistad es el factor principal para provocar o facilitar respuestas emocionales e intervenir de forma prosocial en los niños pequeños, siendo la empatía indiferente en este caso.

Thompson (1993) señala que los padres y las relaciones con sus hijos proporcionan un importante curso de seguridad, que luego se transformará en autoseguridad en el desarrollo temprano de la personalidad, pero también los compañeros, maestros y otros adultos son importantes pues proporcionan nuevas experiencias, intereses y competencia.

Skrimshire (1987), partiendo de la importancia que tiene el contexto, la integración de la experiencia moral personal y la estructura cognitiva en el desarrollo moral de niños y adultos, llevó a cabo una investigación para analizar el razonamiento moral de los niños en diferentes contextos de relaciones personales (con padres, profesores, hermanos, amigos de la misma edad y otros iguales) siguiendo la teoría de Piaget y de Kohlberg. Los resultados, en cuanto al razonamiento moral, señalan que los niños entre 9 y 10 años emplean al razonar más de una dimensión de razonamiento moral aunque estas cambian según el contexto de interacción social y con el grado y tipo de relaciones que le envuelven con la otra persona, siendo esta concepción distinta a la de los adultos. También los resultados

señalan que el concepto de justicia es independiente de otros aspectos de razonamiento moral y que, para su desarrollo, como señala Piaget (1932) se requiere el respeto mutuo y solidario de los niños.

La relación entre el razonamiento moral y el estatus sociométrico no está clara. Colby y otros (1983) encuentran que el razonamiento moral influye en el estatus sociométrico. Por ello Bear y Rys (1994) tratan de profundizar sobre qué tipo de influencia, directa y/o indirecta, tienen lugar entre estas variables. Consideran que si el razonamiento moral, en efecto, influye en el estatus sociométrico entonces se debería incluir en los programas curriculares un componente del razonamiento moral para mejorar el estatus sociométrico. Para estudiar esto los autores midieron el razonamiento moral a través de dilemas morales utilizados por Eisenberg y otros, (1993); y el estatus sociométrico a través del método de las nominaciones y de la opinión del profesor sobre los comportamientos en clase de los alumno/as. Los sujetos tenían entre 7 y 9 años. Los resultados muestran que las correlaciones altas y positivas se producen en los niños que muestran un nivel de razonamiento moral alto y una competencia y preferencia social también superior. Por el contrario, la correlación alta y negativa se produce con respecto a la conducta más agresiva o antisocial. Esta relación tan alta sólo se ha encontrado en los niños. Los autores atribuyen estos resultados a la baja varianza y desviación de las niñas, sobre todo en conducta antisocial y preferencia social. Observaron también que el razonamiento moral afecta a las preferencias sociales no sólo indirectamente, a través del comportamiento

social, sino también directamente. Así las conclusiones nos indican que el razonamiento moral se relaciona con el comportamiento de los alumnos en la clase pero sólo en los varones, y que las relaciones entre iguales son recíprocas y deben ser incluidas en los modelos para el desarrollo moral.

5.2.1.- La relación entre la adopción de perspectiva social y la empatía

En diseños transversales, la adopción de perspectiva social se ha relacionado con la edad pero no con el sexo de los sujetos (Bryant, 1985). El aumento con la edad se asocia con el aumento de la capacidad de adoptar perspectiva social y también que la conexión emocional temprana con los padres y hermanos mayores afecta a la posterior conexión emocional con los demás durante la infancia media (Bryant, 1985).

5.2.2.- Las interacciones sociales características de los niños impopulares

Se han observado grandes diferencias en los estilos interactivos y en las conductas que manifiestan los niños aceptados y rechazados por sus compañeros. Las interacciones amistosas de los niños correlacionan positivamente con su estatus sociométrico, mientras que cuando las interacciones son hostiles no ocurre esto (Putallaz y Gottman, 1981; Green y otros, 1980).

Por otra parte, los niños rechazados muestran altos niveles de agresión (Dodge, 1983) y expresan más desacuerdo demandando, a la vez, más atención sobre sí mismos (Putallaz y Gottman, 1981; Díaz-Aguado, 1986). Por el contrario, los niños aceptados por sus compañeros son más cooperativos, comunicativos, amistosos y prestan más ayuda a los demás que los niños no aceptados (Asher y Renshaw, 1981).

Según los niños avanzan en edad van produciendo una más amplia gama de comportamientos que pueden ser gratificantes o no para sus compañeros. Hartup (1976) encontró que los niños más populares entre sus compañeros eran también los que con más frecuencia prestaban atención a los otros niños, les alababan, les mostraban cariño y accedían a sus peticiones. Los niños que ignoran a los demás, pegan, acusan o amenazan suelen gozar de pocas simpatías.

Díaz-Aguado (1986) encuentra que los niños rechazados son percibidos por sus compañeros en función de las características descriptivas siguientes: 1.- el que más molesta; 2.- el que menos quiere la señorita y 3.-el que menos sabe. Por el contrario, los sujetos populares son descritos sobre todo como: 1.- el que más amigos tiene y 2.- el que más ayuda a los demás niños.

5.2.3.- La interacción social, la discusión y el desarrollo moral

Existe evidencia suficiente a favor de la eficacia que supone la discusión entre alumnos para desarrollar el nivel moral de los niños y niñas (Berkowitz, Gibbs y Broughton, 1980). La heterogeneidad que se da entre los niños proporciona, de forma espontánea para la mayoría de ellos la ascensión al estadio siguiente, así como la combinación de distintas formas de transición entre estadios que también parecen generar conflictos y contradicciones (Berkowitz, 1985).

De la Caba Collado (1993) ha estudiado la construcción y el desarrollo de las concepciones interpersonales en el aula, y, desde una perspectiva constructivista, pretende, por una parte, establecer posibles perfiles evolutivos que los niños y niñas manifiestan en el razonamiento de los conflictos típicos de clase, y por otra parte, analizar si la interacción en las discusiones favorece el cambio hacia estructuras morales superiores. Las conclusiones señalan que: 1.- los criterios de razonamiento grupal en respeto, lealtad y responsabilidad hacia el bien común no aparecen hasta el estadio transicional 2/3 propuesto por Kohlberg, es decir hasta el comienzo de la moralidad interpersonal; 2.- Las discusiones grupales elevan el razonamiento interpersonal, individual y grupal de los niños, y 3.- entre los factores facilitadores de progreso destacan las estrategias que predominan en el grupo, como son los niveles estructurales heterogéneos y la discusión.

La interacción social pone al sujeto en contacto con sujetos de distintos niveles de desarrollo moral. Las investigaciones han probado que los grupos heterogéneos ayudan a los alumnos a desarrollar su pensamiento y estimular la capacidad de toma de perspectivas de los otros más allá de la propia (Selman y Lieberman, 1975). Además, dichas relaciones recíprocas ayudan al niño a descubrir la imperfección de la justicia del adulto favoreciendo la moral autónomo en base a la cooperación y negociación (Piaget, 1932; Díaz-Aguado, 1986, 1990)

5.3.- La adaptación social y el autoconcepto

Las diferentes investigaciones sobre las experiencias subjetivas de los sujetos y su adaptación social encuentran un mayor aislamiento con respecto a los compañeros y mayor nivel de ansiedad social en los niños con aceptación social baja, y sobre todo, entre los rechazados (French y Waas, 1985; Asher, Hymel y Renshaw, 1984; Crick y Ladd, 1990; Royo, 1992).

Los distintos autores reconocen que para que las relaciones con iguales sean adecuadas es necesario tener un autoconcepto positivo y que, mejorando éste se puede favorecer la adaptación social (Cornell y otros, 1990; Paterson, Kupersmith y Griesler, 1990).

Damon y Hart (1982) estudian la relación entre el desarrollo del conocimiento social y el autoconocimiento, puesto que consideran que el conocimiento social (relaciones interpersonales y sus regulaciones) permite al niño participar eficazmente

en la sociedad y diferenciarse de ella. Estos autores consideran que es necesario conocer el desarrollo del conocimiento de uno mismo para poder diferenciar el desarrollo de conceptos interpersonales como la justicia positiva, la autoridad y la amistad.

Además, a través de distintas investigaciones y estudios, se ha observado que los niños con dificultades para relacionarse con iguales tienden a mostrar una pauta de autopercepción generalmente negativa, lo que incluye percepción de baja competencia social, baja autoeficacia y expectativas negativas de las consecuencias sociales y evaluaciones con sus iguales (Hymel y Franke, 1985).

Cornell y otros (1990) indican la existencia de una relación causal interactiva entre el autoconcepto y el estatus sociométrico ya que el primero representa la valoración de la persona, relativamente estable, de su valía, y tal valoración se basa en la historia personal de éxitos y fracasos en las relaciones interpersonales. Esto influye en las expectativas y en futuras conductas al interactuar con los otros.

Por otra parte, la relación entre la autoestima y la percepción de las relaciones sociales indica que los niños impopulares muestran una menor autoestima (Boivin y Begin, 1989). Otros autores encuentran correlaciones altamente significativas entre el autoconcepto y el número de elecciones recibidas por los compañeros, medido a través de indicadores sociométricos, destacando las dimensiones

del autoconcepto "intelectual" y "felicidad". También se han observado correlaciones entre el autoconcepto y la impresión de aceptación que el niño produce en sus compañeros, y entre el nivel de popularidad o ranking y la autonomía conductual.

Parece por tanto, que las investigaciones apuntan hacia la existencia de una relación entre aceptación de uno mismo y aceptación de los demás.

De todas las variables estudiadas la que más se relaciona con la percepción de la felicidad en la infancia es el "número de amigos" y la dimensión del autoconcepto que más se relaciona con la aceptación por los compañeros es el factor intelectual o percepción de competencia en el aula, lo que pone de manifiesto la importancia de la situación académica.

Por último Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja (1993) encuentran que el índice sociométrico que más correlaciona con el autoconcepto es la impresión de elector, o la impresión de aceptar a los demás que el niño produce en sus compañeros. Esto es interpretado como una relación entre la tendencia a aceptarse a uno mismo y a tratar a los demás de forma positiva.

INVESTIGACION

1.- OBJETIVOS

1.- OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo es avanzar en la comprensión del desarrollo moral integrando, en este sentido, dos aspectos importantes: 1.- La consideración conjunta de aspectos cognitivos, emocionales y conductuales (lo que piensan, sienten y hacen los niños); y 2.- en un rango de edad más amplio a las estudiadas en la mayoría de las investigaciones sobre el tema.

Para ello nos proponemos estudiar las relaciones del desarrollo moral con otras características individuales, como edad o sexo, y con otros aspectos morales y sociales. Así pues, los objetivos específicos son los siguientes:

1.1.- Objetivos sobre el razonamiento moral en edad escolar:

Las diversas investigaciones sobre el tema ponen de manifiesto la existencia de diferencias evolutivas en el razonamiento moral. Así, se conoce con bastante detalle el desarrollo moral a partir de los diez o doce años, pero pocos han sido los estudios realizados con alumnos de edades inferiores. Por ello pretendemos en esta investigación conocer las diferencias significativas en función de la edad en el razonamiento moral durante los años escolares.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones indican que no existen diferencias sexuales en el desarrollo del razonamiento moral. Así

pues nos proponemos como objetivo verificar dicha hipótesis en las edades estudiadas. Por último, pretendemos estudiar posibles diferencias entre el razonamiento moral y los contenidos específicos que proporcionan las clases de religión y de ética. Por lo tanto, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

1.1.1.- Estudiar las diferencias del razonamiento moral en función de la edad, es decir, analizar si a medida que aumenta la edad los niños y niñas desarrollan un mayor nivel de razonamiento moral.

1.1.2.- Observar si existen diferencias en función del sexo en los distintos niveles del razonamiento moral.

1.1.3.- Estudiar posibles diferencias relacionadas con contenidos educativos específicos como los proporcionados en las clases de religión o ética, según los casos.

Por otra parte, el aspecto cognitivo ha sido el componente moral más estudiado, en cambio la dimensión emoción está mucho menos analizada e investigada, aunque la empatía ha cobrado gran importancia a lo largo de los últimos años.

Con el fin de profundizar en estos aspectos emocionales y su relación con el razonamiento moral, nos proponemos analizar lo siguiente:

1.1.4.- La relación entre el razonamiento moral y la anticipación del sentimiento de culpabilidad.

1.1.5.- El razonamiento moral y su relación con los niveles de empatía.

Por último, tras la observación de las escasas investigaciones llevadas a cabo sobre la conducta moral, sobre todo en situaciones reales, nos proponemos avanzar en este aspecto, para ello pretendemos:

1.1.6.- Analizar la relación entre lo que piensan los niños y lo que hacen (razonamiento y conducta moral).

1.2.- Objetivos sobre algunos componentes emocionales del desarrollo moral: la anticipación del sentimiento de culpabilidad y la empatía.

Con el fin de estudiar la anticipación de la emoción de culpa en los escolares y la activación empática, nos proponemos:

1.2.1.- Analizar la anticipación del sentimiento de culpabilidad de los niños y niñas en función de la edad y el sexo.

1.2.2.- Analizar el nivel de empatía de los niños y niñas en función de la edad y el sexo.

1.2.3.- Analizar la posible relación entre los niveles de anticipación del sentimiento de culpabilidad y el nivel de empatía.

1.2.4.- Analizar la relación entre estas emociones morales y la conducta moral.

1.3.- Objetivos sobre la conducta moral en la edad escolar:

Como ya hemos señalado anteriormente, no se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre la conducta moral. Por ello pretendemos avanzar respecto a lo siguiente:

1.3.1.- Observar y analizar la justicia de distribución de los niños y niñas ante ciertos elementos atractivos para ellos en situaciones ecológicas o contextuales reales y adecuadas en función de la edad y el sexo.

1.3.2.- Medir y analizar el nivel de participación que tienen durante dicha situación de reparto y su posible relación con las demás dimensiones analizadas.

1.4.- Objetivos sobre otras variables psicosociales:
autoconcepto y adaptación social.

Con el fin de estudiar y analizar más minuciosamente el desarrollo moral, nos proponemos:

1.4.1.- Analizar la posible relación entre el nivel de autoconcepto y los distintos aspectos del desarrollo moral (razonamiento, anticipación del sentimiento de culpa, empatía y conducta moral de justicia distributiva).

1.4.2.- Analizar la posible relación entre el nivel de adaptación social y el desarrollo moral en todos los aspectos expuestos anteriormente.

2.- HIPOTESIS

2.-HIPOTESIS

Las hipótesis que nos proponemos contrastar para conseguir los objetivos descritos anteriormente son las siguientes:

2.1.- Hipótesis sobre el desarrollo del razonamiento moral:

2.1.1.- Existen diferencias significativas, en función de la edad, en el razonamiento moral entre los 6 y los 13 años (siguiendo la Escala de Desarrollo Moral de Kurtines y Pimm (1983)).

2.1.2.- No existen diferencias sexuales significativas en los estadios del razonamiento moral.

2.1.3. No existen diferencias significativas relacionadas con los contenidos educativos específicos que proporcionan las clases de religión y ética y el desarrollo del razonamiento moral de los niños en estas edades.

2.1.4.- Los niños y niñas que anticipan un sentimiento de culpabilidad mayor ante una transgresión muestran un razonamiento moral superior.

2.1.5.- Los niños y niñas con mayor empatía muestran un nivel de razonamiento moral más elevado.

2.1.6.- Los niños y niñas que manifiestan un nivel superior en conducta moral de justicia

distributiva, también manifiestan un nivel superior en razonamiento moral.

2.2.- Hipótesis sobre la anticipación del sentimiento de culpabilidad y la empatía en la edad escolar:

Como ya hemos mencionado anteriormente, los aspectos cognitivos y de razonamiento moral han sido los más investigados, sin embargo los aspectos emocionales no han sido tan analizados. Por ello nos proponemos estudiar dos componentes emocionales: La anticipación del sentimiento de culpabilidad y la empatía. Así, las hipótesis que nos proponemos verificar son las siguientes:

2.2.1.- A medida que avanzan en edad, los niños y niñas desarrollan una mayor anticipación del sentimiento de culpa ante las transgresiones.

2.2.2.- No existen diferencias en cuanto al sexo en la anticipación del sentimiento de culpabilidad.

2.2.3.- Las niñas son más empáticas que los niños.

2.3.- Hipótesis sobre la conducta moral de justicia distributiva:

Para estudiar la conducta moral se plantea una situación de reparto real a través de la cual se pretende verificar las siguientes hipótesis:

2.3.1.- Los niños con la edad manifiestan niveles superiores en la conducta de justicia de distribución de elementos atractivos.

2.3.2.- En la conducta de justicia distributiva que manifiestan los niños y niñas no existen diferencias sexuales.

Debido a las escasas investigaciones sobre el tema no hemos planteado hipótesis específicas sobre la relación entre la anticipación del sentimiento de culpa, la empatía y la conducta moral de distribución, sin embargo creemos interesante estudiar, de forma exploratoria las posibles diferencias y relaciones entre ellas.

Del mismo modo, también nos proponemos explorar si existen correlaciones entre el razonamiento moral, el sentimiento de culpabilidad, la empatía y la conducta en función del nivel de autoconcepto y del estatus sociométrico de los niños y niñas.

3.- METODO

3.- METODO

3.1.- SUJETOS

La muestra estudiada está constituida por 160 sujetos de edades comprendidas entre los 6 y los 13 años que se agrupan de la siguiente manera: 40 sujetos de 1º de primaria, 40 sujetos de 3º de primaria, 40 sujetos de 5º de EGB y 40 sujetos de 7º de EGB. Debido a los cambios estructurales y de contenido que se están produciendo en la educación a raíz de la implantación de la LOGSE, sólo nombraremos a los distintos cursos por su número ordinal: primero, tercero, quinto y séptimo respectivamente. En cuanto al sexo, se encuentra la siguiente distribución: 20 niños y 20 niñas en cada uno de los cursos señalados anteriormente.

Se eligieron estos cursos con el fin de captar mejor las posibles diferencias evolutivas que puedan existir.

La elección de los colegios se realizó en base a los criterios siguientes: que fueran mixtos y que los alumnos/as pertenecieran a la misma clase social (media-baja).

Los centros escolares a los que pertenecen los niños y niñas de la muestra son: CP México (Madrid) y CP Henares (Alcalá de Henares).

3.2.- PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se llevó a cabo en los meses de Febrero a Mayo de 1993. A los sujetos se les aplicaron las siguientes pruebas (en el apartado sobre los instrumentos de medida se incluye una descripción más detallada de cada una de ellas):

1.- Para poder estudiar el nivel de razonamiento moral se llevó a cabo, con cada uno de los niños, una entrevista individual donde se les pasó la "Escala de desarrollo moral" de Kurtines, y Pimm y Pimm (1983). La duración de la prueba varía de unos veinte a cuarenta y cinco minutos, dependiendo de la edad de los sujetos.

La Escala de Desarrollo Moral (MDS) de Kurtines y Pimm, valora el nivel moral general del niño basándose en la teoría de Piaget. Proporciona una medida del sentido de responsabilidad y permite obtener el concepto de justicia que posee cada niño o niña. Consta de dos escalas (intencionalidad y justicia) integradas a su vez por varias subescalas que evalúan cinco aspectos o dimensiones. Para medir cada una de dichas dimensiones se presentan a los niños tres historias que plantean determinadas transgresiones morales acompañadas por láminas con sus dibujos correspondientes para facilitar su comprensión. Las dimensiones que estudia son las siguientes:

- Intencionalidad-Responsabilidad:
 - .Torpeza/Robo
 - .Mentiras

- Justicia:

- .Justicia de castigo
- .Utilidad del castigo
- . Igualdad versus autoridad

2.- Para evaluar la anticipación del sentimiento de culpabilidad se aplicó una prueba realizada por la autora de este trabajo. Consiste en presentar de forma individual a los niños 5 historias en las que el protagonista comete una transgresión y en pedirles que contesten cómo creen que se siente ese sujeto y por qué. Las historias se acompañan de dibujos explicativos sobre ellas. A través de esta prueba se evalúa la anticipación del sentimiento de culpabilidad ante el razonamiento sobre: la propiedad (robo), agresión a un compañero (pegar), hacer trampa ante una tarea escolar (trampa), desobediencia a la madre (desobediencia) y negación de ayuda a un compañero (no ayudar).

3.- Para analizar la conducta moral se utiliza una prueba basada en un estudio de Gerson y Damon (1978). Consiste en la observación y análisis de la conducta de los niños y niñas en situaciones reales de justicia en el reparto. Para ello se grabó en vídeo a distintos grupos de sujetos repartiéndose chokolatinas y "pins" (insignias). El reparto se hacía en virtud de la calidad de unos dibujos realizados anteriormente por los propios niños. A los sujetos se les decía que éstos estaban valorados como: el dibujo más bonito, el dibujo bonito, el dibujo menos bonito y el peor dibujo, éste último era siempre el realizado

por un niño mucho más pequeño que no estaba presente en la prueba. Se les pedía que se repartiesen los "pins" y chocolatinas teniendo en cuenta la valoración de sus tareas.

A partir de estos resultados se evalúa también el nivel de participación de los niños en las situaciones de distribución y su posible relación con las demás variables del estudio.

4.- Para medir el nivel de empatía de los niños y niñas de la muestra, se utilizó la "Escala de Activación Empática para niños y adolescentes de Bryant" (1982) adaptada a partir de la escala de Nehrabian y Epstein (1972).

En esta escala se observa, a través de 22 afirmaciones, las emociones de naturaleza positiva y negativa en otras personas (de ambos sexos) y en animales.

5.- Como medida del autoconcepto, se utilizó la "Escala de Autoconcepto para niños" de Piers-Harris (1969), que consta de 80 ítems y permite, a través de ellos analizar los siguientes factores: intelectual, conductual, apariencia física, falta de ansiedad, popularidad-sociabilidad y felicidad-satisfacción.

6.- Por último, para medir la adaptación social de los niños y niñas se utilizó una metodología múltiple. Los dos instrumentos aplicados fueron :

1) "Cuestionario sociométrico" de Díaz-Aguado (1986), que consta de dos partes:

1.1.) Método de la nominaciones

1.2.) Método Adivina quién es.

2) "Ranking sociométrico o método de las puntuaciones (Díaz-Aguado, 1986).

Las pruebas se administraron en el siguiente orden: autoconcepto, pruebas sociométricas, escala de activación empática, escala de desarrollo moral, prueba sobre sentimiento de culpabilidad y, por último, unas semanas más tarde, la prueba de conducta moral de justicia de distribución en una situación real, grabada en vídeo.

Las tres primeras se administraron en 3º, 5º y 7º de forma colectiva, y en 1º de forma individual a causa de la edad de los sujetos.

La Escala de Desarrollo Moral y la prueba de anticipación del sentimiento de culpabilidad se llevaron a cabo de forma individual con todos los sujetos de la muestra.

La muestra para la prueba de conducta moral de distribución consistió en nueve sujetos de cada clase repartidos en grupos de tres. Todos los niños y niñas fueron seleccionados al azar de entre el grupo

clase general, salvo la condición de haber realizado las pruebas anteriores.

3.3.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.3.1.- ESCALA DE DESARROLLO MORAL (Kurtines y Pimm, 1983)

3.3.1.1- Descripción

La escala está basada en el trabajo original de Piaget y su teoría (1932) sobre el realismo moral y la idea de justicia en los niños.

Está compuesta por 5 subescalas integradas, a su vez, por tres historias que plantean determinadas situaciones problemáticas en relación a la responsabilidad y justicia. Estas subescalas son:

- Intencionalidad-responsabilidad: pretende determinar si el niño o la niña asignan culpa o responsabilidad en base a intenciones de consideración subjetiva u objetiva a través de dos subescalas:

*Torpeza y robo: analiza la consideración de las consecuencias o de la intención de los actos por parte del sujeto.

*Mentiras: analiza la comprensión y diferenciación del engaño intencional creíble y de la exageración inofensiva e increíble.

- Justicia: mide el desarrollo de la justicia a través de los siguientes aspectos:

*Justicia del castigo: analiza la consideración, más o menos justa, del castigo recíproco y del expiatorio.

*Utilidad del castigo: analiza la consideración de la mayor o menor efectividad del castigo recíproco frente al expiatorio en previsión de futuras transgresiones.

*Igualdad/autoridad: analiza la consideración de la posible injusticia de la autoridad en distintas situaciones.

3.3.1.2.- Aplicación y corrección

Se aplica mediante una entrevista individual leyendo cada historia y mostrando al niño los dibujos apropiados a ella. El aplicador deberá asegurarse que el niño comprende dichas historias.

Nos muestra al sujeto en uno de los tres estadios siguientes: Heterónomo, Transicional y Autónomo, atribuyendo a las respuestas de los sujetos en cada una de las subescalas una puntuación de 0, 1 ó 2 puntos:

Puntuación 2: Se puntúa al sujeto con un dos cuando hace una elección correcta con una

justificación claramente apropiada para la historia (estadio autónomo).

Puntuación 1: Se puntúa al sujeto con un uno si hace una elección correcta y justifica la respuesta indicando que lo comprende pero la razón de ello es incompleta (estadio de transición).

Puntuación 0: Se puntúa con un cero cuando el sujeto hace una elección incorrecta con una justificación inapropiada (estadio heterónimo).

Así, cuanto mayor es la puntuación obtenida por el sujeto, mayor es su nivel de razonamiento moral en la escala. Ahora bien, para poder clasificar al sujeto en las distintas dimensiones en uno de los tres estadios es necesario que puntúe en dicho estadio al menos en dos de las tres situaciones. Para clasificar al niño de forma global en un nivel determinado, siguiendo, los criterios relajados propuestos por los autores, es necesario que puntúe en dicho estadio al menos en tres de las cinco escalas (el instrumento completo puede verse en la página 328).

La fiabilidad de la prueba, señalada por los autores, es la siguiente: consistencia interna (coeficiente alfa=.83); Test-retests (.82); correlación entre evaluadores (.81).

Respecto a nuestra aplicación, podemos señalar que la definición de los criterios de las subescalas de esta prueba permite obtener los

siguientes índices de fiabilidad inter-evaluadores (Kappa de Cohen):

- Torpeza y robo: $K= 1$
- Mentiras: $K= 1$
- Justicia del castigo: $K= .84$
- Utilidad del castigo: $K= .9$
- Igualdad-Autoridad: $K= .91$

Criterios y ejemplos de valoración

IA INTENCIONALIDAD: TORPEZA Y ROBO

-Nivel autónomo: Argumentos de justificación claros que incluyen la idea de que el acto incorrecto se determina a través de la intención y no de las consecuencias físicas.

-Nivel de transición: Cuando el sujeto hace una justificación que indica que comprende que lo importante es la intención pero no es capaz de explicar la razón.

-Nivel heterónomo: cuando el sujeto presenta una justificación que asigna el acto incorrecto en base al daño material que produce y no a las intenciones del sujeto.

EJEMPLO SITUACION 1:

VERONICA (12 años): *Enrique es peor porque desobedeció a su madre y no tenía que haber cogido las galletas (estadio autónomo).*

ALEXANDRA (7 años): *Juan es peor porque rompió los platos. El otro niño sólo rompió una tapa (estadio heterónimo).*

IB INTENCIONALIDAD: MENTIRAS

-Nivel autónomo: Cuando el niño presenta una justificación que incluye la idea de que la intención determina la relativa falsedad de los actos.

-Nivel de transición: cuando el niño comprende que las intenciones son importantes para determinar la relativa falsedad de los actos pero no sabe explicar la causa.

-Nivel heterónimo: cuando el sujeto presenta una justificación que asigna la falsedad en base a la característica de la historia y no en base a las intenciones.

EJEMPLO SITUACION 2:

DAVID (12 años): *Es peor la primera niña porque dijo que se había hecho daño en un pie para no ayudar a su madre y poder ver la TV (estadio autónomo).*

YASMIN (8 años): *Las dos son malas porque mintieron pero peor es la que dijo lo del coche deportivo (estadio heterónomo).*

IIA JUSTICIA: JUSTICIA DE CASTIGO

-Nivel autónomo: cuando los niños justifican claramente que el castigo recíproco es más justo porque es más proporcional o equivalente a la ofensa o transgresión.

-Nivel de transición: Cuando el niño señala argumentos de justificación indicando que se da cuenta que el castigo recíproco es más justo pero no sabe justificar la respuesta.

-Nivel heterónomo: cuando el niño señala argumentos que equiparan la justicia con la severidad, el castigo punitivo, etc.

EJEMPLO SITUACION 3:

CELIA (13 años): *El padre eligió el primer castigo (menos duro) pues si le compra otro tren su hermano no lloraría porque tendría uno para jugar, si no nadie juega con el tren (estadio autónomo).*

BEATRIZ (11 años): *eligió el castigo primero, porque el otro era muy duro ¿por qué crees que era duro? porque era duro , no jugar es duro.(estadio de transición).*

CARMEN (9 años): eligió el más duro porque es más duro quedarte sin jugar y así aprende (estadio heterónomo).

IIB JUSTICIA: UTILIDAD DEL CASTIGO

-Nivel autónomo: cuando los argumentos de justificación incluyen la idea de que los castigos no son más efectivos cuanto más severos en previsión de transgresiones futuras.

-Nivel de transición: el niño comprende que la severidad no es lo que hace disminuir el riesgo de transgresiones en el futuro pero no sabe el motivo.

-Nivel heterónomo: cuando el sujeto iguala severidad con efectividad del castigo.

EJEMPLO SITUACION 1:

JESSICA (8 años): el primero lo cogerá, en cambio al otro se lo han explicado y ya lo ha entendido (estadio autónomo).

ANGELES (9 años): Lo cogerá otra vez al que han pegado porque es un niño muy malo y sienta mal que te peguen (estadio de transición).

JESUS (8 años): Seguramente lo volverá a coger el niño al que sólo regañaron. En cambio cuando te pegan ya no lo vuelves a hacer porque sino te vuelven a pegar (estadio heterónomo).

III JUSTICIA: IGUALDAD VERSUS AUTORIDAD

-Nivel autónomo: cuando la justificación que proporciona el sujeto incluye la idea de que la autoridad es injusta por el tratamiento desigual que proporciona.

-Nivel de transición: cuando el sujeto considera que la autoridad es injusta pero no sabe porqué.

-Nivel heterónomo: cuando la justificación que proporciona el sujeto considera que la obediencia a la autoridad es más importante que la igualdad de tratamiento.

EJEMPLO SITUACION 2:

ISABEL (13 años): *No es justo, cada uno se debe limpiar los suyos (estadio autónomo).*

JESUS (8 años): *no es justo, pero el otro niño no tiene que descansar tanto (estadio de transición).*

JULIAN (6 años): *si es justo porque lo ha dicho el profesor (estadio heterónomo).*

3.3.2.- ESCALA SOBRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD

3.3.2.1.- Descripción:

La escala está inspirada en los estudios realizados por Sharon A. Nelson (1980) y por Nunner-Winkler y Beate Sodian (1988).

Parte de la creencia de que los actos morales provocan sentimientos intensos de conflictividad, y que una persona que viola una norma moral puede sentir alegría, o por el contrario, vergüenza o culpabilidad sobre su comportamiento o miedo a las posibles consecuencias.

La escala está compuesta por cinco situaciones hipotéticas en las que se plantean diferentes transgresiones morales en forma de historias. Dichas situaciones se refieren al razonamiento sobre:

- Propiedad (robo).
- Agresión física a un compañero (pegar).
- Trampa ante una tarea escolar (trampa)
- Desobediencia a la madre (desobediencia)
- Negación de ayuda a un compañero (no ayuda)

A partir de estas situaciones se pretende obtener información sobre cómo creen los niños que se siente el protagonista de la historia después de la transgresión. Las historias van acompañadas de dibujos

que las representan para favorecer la atención y comprensión del niño de las distintas situaciones. Dichos dibujos se corresponden con el sexo de los niños y niñas. Las dimensiones de las fichas con los dibujos son: 15cm x 20cm.

3.3.2.2.-Aplicación y corrección

Se aplica mediante una entrevista individual presentando a los niños y niñas las situaciones de forma verbal y gráfica:

1.- En primer lugar se describe al sujeto las historias mientras se van presentando los dibujos correspondientes haciendo coincidir el sexo de los protagonistas con el niño o niña entrevistado.

2.- Posteriormente se le plantean las siguientes cuestiones: "¿Cómo crees que se siente ese niño después de haber hecho eso?". y a continuación se le pregunta "¿por qué?".

El sistema de puntuación está basado en Nelson (1980). Se puntúa a través de una escala de cinco grados en función de si el niño opina que el protagonista de la historia se siente muy bien, bien, regular, mal o muy mal al cometer la transgresión moral. Así:

Se puntúa con un 1 si piensa que se siente muy bien.

Se puntúa con un 2 si piensa que se siente bien.

Se puntúa con un 3 si piensa que se siente regular.

Se puntúa con un 4 si cree que se siente mal.

Se puntúa con un 5 si piensa que se siente muy mal.

De esta forma, cuanto mayor es la puntuación obtenida en las distintas situaciones mayor será el sentimiento de culpabilidad expresado por el niño o niña.

En el anexo se incluyen las historias de las distintas situaciones, así como los dibujos que las representan (pág.349).

3.3.3.- PRUEBA DE CONDUCTA MORAL DE JUSTICIA DE DISTRIBUCION EN SITUACION REAL

3.3.3.1.- Descripción:

La elaboración de este instrumento se basó en un estudio realizado por Gerson y Damon en 1978 sobre el entendimiento moral y el comportamiento de los niños a través de dilemas morales hipotéticos. Permitía conocer algunos criterios para determinar niveles de conducta positiva. Partiendo de este estudio se ideó esta prueba para ver la conducta en situaciones reales que tienen los niños de 6 a 13 años sobre justicia distributiva.

Para evaluar las conductas en situación de reparto real se pidió a los sujetos que realizasen el dibujo de una casa. Posteriormente, en base a la calidad de dicho dibujo tendrían que repartirse dos tipos de material:

- . 6 chocolatinas
- . 5 "pins"

Para llevar a cabo esta prueba se seleccionaron al azar entre el grupo clase 9 niños de cada curso, formando tres grupos en cada nivel de la forma siguiente:

Grupo 1: 3 niños más el niño ficticio

Grupo 2: 3 niñas más una niña ficticia

Grupo 3: 2 niñas y un niño, más niña ficticia (este último grupo iba variando en cuanto al número de niños o niñas cada vez). La niña o niño ficticio era de 3 años. Todos los grupos fueron grabados en vídeo y el tiempo máximo fue de 15 min. aunque nadie los sobrepasó.

3.3.3.2.- Aplicación y Corrección:

El experimentador repartía al grupo los dibujos realizados unos 8 días antes, con su valoración determinada, que siempre era la siguiente:

- el mejor dibujo
- dibujo bastante bonito
- dibujo sólo bonito

- el dibujo más feo (siempre correspondiente al niño ficticio).

Seguidamente se les pedía que se repartieran las chocolatinas entre los miembros del grupo de la forma que consideraban mejor teniendo en cuenta los dibujos. Una vez repartidos y explicado el porqué se les entregaban los "pins" y se les pedía lo mismo.

Se utilizó este método al considerar que era la mejor manera de estudiar, en condiciones reales, la conducta de reparto y poder así registrarla de forma adecuada, ya que las observaciones en condiciones naturales son muy difíciles de conseguir y evaluar.

Las puntuaciones de las respuestas van de 1 a 4 puntos, siendo el 4 la puntuación que supone un reparto más justo y el 1 la puntuación que corresponde a un reparto más injusto. La forma de puntuar es la siguiente:

Puntuación 1: Se da cuando el reparto no se ajusta a ningún criterio. Lo más general es "el que lo coja antes".

Por ejemplo:

Situación 1 : reparto de 6 chocolatinas

Enrique: el mejor dibujo

María : bastante bonito

Julián: sólo bonito

Enrique(7 años) coge todas las chocolatinas.

PARA MI TODAS (risas de todos).

María (6 años) y Julián (7 años): DAME, DAME
Enrique: OS DOY 1 A CADA 1 Y TODAS PARA MI
Julián: SE HA COGIDO 3 Y NOSOTROS SOLO 1
María : DANOS
Enrique: LOS HE COGIDO ANTES, LOS HE COGIDO ANTES

Así, Enrique se queda con 4 chocolatinas y los demás con 1 cada uno y lo aceptan pues han tenido mala suerte y Enrique lo ha cogido antes.

Puntuación 2: Se otorga cuando el reparto se lleva a cabo siguiendo algún criterio de igualdad entre el grupo presente, como por ejemplo la rifa.

Situación 2: reparto de 5 "pins"

Ana (8 años) Dibujo clasificado como bastante bonito.

Rocío (8 años) Dibujo clasificado como sólo bonito

Juan José (9 años) Dibujo clasificado como el mejor.

Ana; SON 3 Y 2, CINCO.

Juan José: COMO SOY EL MEJOR ELIJO YO

Rocío: A MI ME GUSTAN ESTOS

Ana; LOS RIFAMOS, AL QUE LE TOQUE PRIMERO ELIGE 2 Ó 1, Y EL SEGUNDO TAMBIEN 2 Ó 1 Y ASI.

(Se rifa a través de una canción y le toca a Ana)

Juan José: ¿CUANTOS?

Ana: NO SE!!!HABER (Se coge 2)

(Ana continua la rifa. Le toca a Rocío)

Rocío: ESTE Y ESTE (2)

(Juan José se queda con 1)

Puntuación 3: Se da cuando en el reparto se reconoce la tarea bien hecha.

Situación 1 : reparto de 6 chocolatinas

Miguel (10 años): dibujo bastante bonito

Jesús (11 años): el mejor dibujo

David (10 años): dibujo sólo bonito

Jesús, dirigiéndose a Miguel: ¿QUE DICES?

Miguel: 2 A JESUS POR SER EL MEJOR, 1 AL PEQUEÑO

Jesús: 2 A MIGUEL PORQUE LO HA HECHO BASTANTE BONITO

Miguel: 1 PARA DAVID PORQUE LO HA HECHO BONITO

Jesús: SI EL PEQUEÑO SE MERECE AUNQUE LO HA HECHO MAL

Puntuación 4: Cuando, no sólo se reconoce la tarea bien hecha, sino también el mérito, es decir, la necesidad de compensar desigualdades.

Situación 1: reparto de 6 chocolatinas

Laura (12 años):dibujo bastante bonito

Vanesa (12 años):dibujo sólo bonito

Olga (12 años): el mejor dibujo

Laura: EL MAS BONITO ES ESTE, PUES 2 NO 3

Vanesa: SI 3

Olga: YO CREO QUE DOS

Laura y Vanesa: NO 3

Laura: 1 PARA EL PEQUEÑO

(Olga da uno a cada una de sus compañeras)

Olga: PERO EL PEQUEÑO ES PEQUEÑO Y SE MERECE DOS

Laura: VALE (coge uno de Olga)

Vanesa: PERO ENTONCES SEREIS IGUALES. ES MEJOR 3 PORQUE ES EL MEJOR (Lo vuelve a coger)

Cada niño y niña son puntuados con 1, 2, 3, o 4 puntos, que a su vez, suponen la puntuación del grupo total, puesto que todos deben llegar al acuerdo.

Por otra parte, se evalúa también el nivel de participación de los sujetos de la forma siguiente:

Puntuación 3: Se puntúa con un tres cuando el sujeto toma iniciativas y da ideas sobre el reparto que prevalecen en el grupo (Lidera).

Puntuación 2: Se puntúa con un dos cuando el sujeto propone pero al final no prevalece su idea (Propone y se suma).

Puntuación 1: Se puntúa con un uno cuando el sujeto no propone ni sugiere, sólo acepta lo que los demás dicen (se suma).

La definición de los criterios de las situaciones de reparto y participación permite obtener los siguientes índices de fiabilidad inter-evaluadores (Test Spearman):

-Reparto de chocolatinas: 0.8634

-Reparto de "pins": 0.8231

-Participación-chocolatinas: 0.8668

-Participación-pins: 0.9285

3.3.4.- ESCALA DE ACTIVACION EMPATICA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (Bryant, 1982).

3.3.4.1.- Descripción y aplicación:

Prueba adaptada de la escala de Mehrabian y Epstein (1972).

Consta de 22 afirmaciones a partir de las cuales se pretende evaluar la activación empática del sujeto al observar emociones de naturaleza positiva y negativa en personas y animales.

Permite obtener una puntuación global de activación empática ante las emociones de los demás y una puntuación de opinión empática.

3.3.4.2.- Corrección:

Para calcular la puntuación global es necesario invertir la puntuaciones de los items que reflejan falta de empatía y que son:

2,3,9,15,16,17,18,20,21.

Después de convertir las puntuaciones de los items anteriormente mencionados, se suman las puntuaciones obtenidas en los 22 items.

Las respuestas son : MUCHO, BASTANTE, POCO o NADA. Considerándolos como 1, 2, 3 y 4 puntos respectivamente. De tal forma, la puntuación total es más elevada cuanto menos empático resulte el sujeto. Es decir, a mayor empatía menor puntuación (en la pág. 363 se puede observar un ejemplar de la prueba).

3.3.5.- MEDIDAS SOCIOMETRICAS

3.3.5.1.- Cuestionario sociométrico (Díaz-Aguado, 1986)

Este cuestionario consta de tres partes: 1.- método de las nominaciones; 2.- la técnica de "Adivina quien es" derivada de Hartshorne y May (1929) y 3.- ranking.

3.3.5.1.1.- Método de las nominaciones:

El método de las nominaciones consiste en pedir a los sujetos que elijan a los tres niños o niñas con los que más les gusta jugar; con los que menos les gusta jugar; a los que más les gusta jugar con él o ella y, por último, a los que menos les gusta jugar con él (ella), siempre preguntando el por qué de sus elecciones y rechazos. De esta forma se obtiene información del estatus sociométrico, es decir lo

elegido o rechazado que es así como de la precisión con que percibe su relación con los compañeros y amigos y de la impresión que produce en ellos.

Al evaluar el estatus sociométrico de los sujetos obtenemos los índices siguientes:

- 1.- Elecciones: número de sujetos que eligen al niño o niña en la pregunta uno.
- 2.- Rechazos: número de veces que el sujeto es nombrado por sus compañeros en la pregunta tres.
- 3.- Impacto social: número de elecciones más número de rechazos.
- 4.- Preferencia social: número de elecciones menos número de rechazos.
- 5.- Impresión de elector: número de sujetos que eligen al niño/a en la pregunta dos. Se interpreta como señal de aceptación hacia el sujeto elegido.
- 6.- Impresión de rechazo: número de sujetos que eligen al niño/a en la pregunta número cuatro. Se interpreta que el sujeto nombrado en esta pregunta expresa rechazo hacia el otro.

7.- Impresión global: número de veces que es nombrado como elector menos número de veces que es elegido como que rechaza.

Estos índices se basan en el número de veces que un niño es nombrado por sus compañeros en cada pregunta. Como esta medida depende del número de niños de la clase, se dividió el número de nominaciones de cada sujeto por el número de sujetos de la clase que realizaron el cuestionario. De esta forma se evita la influencia del número de alumnos y alumnas por clase.

3.3.5.1.2.- Método del "Adivina quién es":

Para poder conocer la conducta tal y como es percibida por los compañeros de la clase se utiliza este método llamado "Adivina quién es". Consiste en preguntar al niño/a: adivina quién es el niño o niña de tu clase qué: más amigos tiene, más sabe, más ayuda a los demás, más molesta, etc...

Con este procedimiento podemos obtener dos índices globales de conducta, agrupando las nominaciones en atributos positivos y negativos:

. Atributos positivos: número de veces que el niño o niña es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter positivo: el que tiene más amigos, al que más quiere la señorita, el más alegre, el que más ayuda a los demás y el que más sabe.

. Atributos negativos: número de veces que el niño o niña es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo: el más triste, el que menos amigos tiene, el que más molesta, el que menos sabe y al que menos quiere la profesora.

Al igual que en el método de las nominaciones, se dividió el número de veces que cada niño es nombrado en cada una de las categorías por el número de alumnos que realizaron la prueba.

En la página 368 se puede ver un ejemplar de dicho cuestionario.

3.3.5.1.3.- Método de las puntuaciones o Ranking:

Este método consiste en calcular la aceptación media entre los compañeros de clase. Cada niño debe puntuar a sus compañeros de clase utilizando una escala de cinco grados (muy bien, bien, regular, mal y muy mal) contestando a la pregunta: "¿cómo te cae?", seguida de los nombres de todos los niños y niñas de la clase.

Es necesario, para su aplicación, entrenar previamente a los niños/as en la utilización de la escala y asegurarnos de que han comprendido perfectamente el procedimiento. Los pasos son los siguientes:

1.- Se pregunta a los niños : ¿cuál es el niño o niña de tu clase que mejor te cae?. Cuando han

respondido se les pide que hagan lo mismo con otros niños o niñas que les caigan igual de bien. Se les dice donde tienen que poner el círculo (señalando la cara número 1).

2.- Se pregunta a los niños: ¿cuál es el niño o la niña que peor te cae? y se procede como en el caso anterior, señalando la cara número 5.

3.- Para señalar las puntuaciones restantes se procede de igual modo: 2= bien; 3= regular y 4= mal.

Cuando los niños han aprendido a utilizar la escala se van nombrando uno a uno todos los niños y niñas de la clase y los sujetos deben rodear con un círculo el número que corresponda.

El nivel de popularidad de cada niño se calcula sumando las puntuaciones que le otorgan cada uno de sus compañeros y compañeras y dividiendo ese resultado entre el número de sujetos que le han puntuado.

Este procedimiento permite conocer la aceptación media de cada uno de los niños y niñas de la clase, teniendo en cuenta que cuanto mayor sea la puntuación en el ranking menor es el nivel de popularidad reflejado. En la pagina 369 figura un ejemplar del protocolo descrito.

3.3.6.- ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS DE PIERS-HARRIS (1969)

3.3.6.1.- Descripción:

La escala está formada por 80 ítems que se agrupan en los seis factores siguientes:

CONDUCTUAL	22, 35, 25, 34, 14, 78, 76, 80, 12, 48, 31, 56, 64, 67, 13, 59, 32, 4
INTELECTUAL	21, 5, 53, 70, 66, 26, 30, 42, 11, 49, 16, 7, 27, 33, 17, 9, 12, 57
FISICO	54, 60, 41, 73, 29, 15, 63, 27, 8, 49, 55, 57
ANSIEDAD	79, 37, 74, 7, 28, 10, 40, 20, 44, 55, 6, 8
POPULARIDAD-SOCIABILIDAD	58, 46, 3, 51, 40, 11, 1, 49, 33, 77, 57, 69
FELICIDAD-SATISFACCION	2, 50, 39, 43, 52, 59, 8, 38, 36

Cada uno de los 80 ítems tiene dos alternativas de respuesta : SI y NO, y el niño o niña debe rodear aquella respuesta que refleja mejor su manera de ser.

3.3.6.2.- Aplicación y corrección:

El examinador explica a los niños que se trata de una prueba en la que debe contestar "según cree que es él mismo, no como le gustaría ser o cómo cree que debería ser, sino cómo cree que es él

realmente" y que no existen respuestas buenas ni malas sino que lo importante es su opinión sincera.

El aplicador debe hacer hincapié en la importancia de contestar todas las preguntas. Así, si dudan entre el SI o el NO, porque unas veces son de una manera y otras veces de otra, deben contestar pensando cómo son la mayoría de las veces.

Por último se hace mención al carácter privado de las contestaciones.

La escala puede aplicarse de forma individual o colectiva. En esta última, el examinador comienza a leer en voz alta y clara cada ítem: leerá dos veces cada uno a un ritmo adecuado, de forma que pueda ser seguido por todos los sujetos, pero sin dar tiempo a contestar en función de la respuesta "socialmente deseable".

De los 80 ítems de la escala 36 son positivos (ejemplo: "Soy una persona feliz") y 44 son negativos (ejemplo: "Mis compañeros de clase se burlan de mí"). En los ítems positivos se puntúa con un 1 la contestación SI y con un 0 la contestación NO. En los ítems negativos ocurre al contrario, se puntúa con un 1 la contestación NO y con un 0 la contestación SI.

De esta forma, se puntúan con un 1 las siguientes contestaciones:

1 NO	21 SI	41 SI	61 NO
2 SI	22 NO	42 SI	62 NO
3 NO	23 SI	43 NO	63 SI
4 NO	24 SI	44 SI	64 NO
5 SI	25 NO	45 NO	65 NO
6 NO	26 NO	46 NO	66 NO
7 NO	27 SI	47 NO	67 SI
8 NO	28 NO	48 NO	68 NO
9 SI	29 SI	49 SI	69 SI
10 NO	30 SI	50 NO	70 SI
11 NO	31 NO	51 SI	71 NO
12 SI	32 NO	52 SI	72 SI
13 NO	33 SI	53 NO	73 SI
14 NO	34 NO	54 SI	74 NO
15 SI	35 SI	55 SI	75 NO
16 SI	36 SI	56 NO	76 SI
17 SI	37 NO	57 SI	77 NO
18 NO	38 NO	58 NO	78 NO
19 SI	39 SI	59 NO	79 NO
20 NO	40 NO	60 SI	80 SI

La puntuación total en autoconcepto obtenida por cada sujeto es el resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas en todos los ítems. La puntuación en cada uno de los seis factores es la suma de las puntuaciones obtenidas en los ítems que componen cada factor. Se debe hacer notar que el factor ansiedad es de carácter inverso, es decir, cuanto mayor es su puntuación menor es el nivel de ansiedad reflejado.

En la página 366 figura un ejemplar de esta escala.

3.4.- ANALISIS ESTADISTICOS:

Los resultados de la presente investigación se basan en los siguientes tipos de análisis estadísticos: diferencias de porcentajes, diferencias de medias y correlaciones.

3.4.1.- Diferencias de porcentajes.

En primer lugar se llevaron a cabo los análisis "ji cuadrado" mediante el programa estadístico BMDP-4F. Este análisis se realizó con la variable "juicio moral" al ser una variable de naturaleza categórica, para poder así deducir si las distribuciones eran distintas o no, es decir, si se distinguían los niños en los tres niveles de razonamiento moral en función de : la edad, el sexo, los contenidos específicos proporcionados en religión/ética, el sentimiento de culpabilidad ante determinadas transgresiones, el nivel de empatía y la conducta moral de distribución.

Posteriormente, y cuando se obtiene como resultado una diferencia estadística significativa en las distribuciones se llevan a cabo análisis de diferencia de proporciones, siguiendo el método descrito en Marascuillo y Mc Sweeney (1977) y utilizando los niveles de significación de Dunn-Bonferroni.

3.4.2.- Diferencias de medias

Los análisis de diferencias de medias se realizaron mediante el programa estadístico BMDP que utiliza el procedimiento de comparación de Bonferroni, el cual incluye una corrección en función del número de pares de medias comparados en cada análisis. Los asteriscos representativos del nivel de significación que aparecen en las tablas reflejan esta corrección (en las tablas aparece el valor "p"). Los niveles de significación dados por el test de Bonferroni son los siguientes: $p < 0,001$; $p < 0,01$; $p < 0,05$ y $p < 0,1$.

Se han utilizado los siguientes análisis para hallar la diferencia de medias:

1.- Prueba de Kruskal y Wallis: prueba no paramétrica utilizada al hallar las diferencias de rangos en conducta moral de distribución en función del sentimiento de culpabilidad. Debido a su condición de variables ordinales.

2.- Prueba "t": utilizada en la variable "activación empática" en función de la edad y el sexo, debido a su condición de variable paramétrica y continua.

3.- Prueba de Mann-Whitney: utilizada en la diferencia de medias en:

- conducta moral de distribución en función de la edad y el sexo.

- sentimiento de culpabilidad en función de la edad, el sexo y su relación con la empatía.

- Activación empática y su relación con la conducta moral de distribución.

3.4.3.- Correlaciones

Las correlaciones se han llevado a cabo a través de dos técnicas distintas:

a) Correlaciones de Pearson: se hallaron mediante el programa BMDP-1r, siguiendo los niveles de significación indicados por Fisher y Yates (mencionados en Taro Yamane, 1974). Se utilizó cuando las dos variables que se querían correlacionar eran continuas y su distribución lineal, que eran las siguientes:

- las relaciones entre sentimiento de culpabilidad, empatía y conducta moral de distribución con respecto al autoconcepto y con respecto al estatus sociométrico.

- la relación entre el sentimiento de culpabilidad y empatía con respecto a la conducta moral de distribución.

b) Correlaciones de razón de intervalo (eta): se hallaron mediante el programa SPSS/PC+. Se

utilizó cuando la relación entre las variables suponía que una fuese continua y la otra discontinua o categórica. Esta situación se daba con respecto a la variable "juicio moral" (categórica) con respecto a las variables continuas siguientes:

- * sentimiento de culpabilidad.

- * empatía.

- * conducta moral de distribución.

- * autoconcepto.

- * estatus sociométrico.

4.- RESULTADOS

4.- RESULTADOS

El orden de presentación de los resultados se estructura en tres grandes bloques con referencia a:

1.- Resultados sobre el razonamiento moral.

2.- Resultados sobre emociones morales: anticipación del sentimiento de culpabilidad y empatía.

3.- Resultados sobre conducta moral.

El esquema general seguido en cada bloque consiste en la exposición de resultados en cuanto a la edad, el sexo, así como a las descripciones de las relaciones con otras variables psicosociales relevantes.

4.1.- RESULTADOS SOBRE EL RAZONAMIENTO MORAL

Los primeros objetivos propuestos en este trabajo consisten en estudiar: las diferencias en el razonamiento moral de los niños en función de la edad, el sexo y algunos contenidos específicos escolares; las diferencias y relaciones entre el razonamiento moral y la anticipación del sentimiento de culpabilidad, la empatía y la conducta moral; y, por último, su relación con otras variables psicosociales.

4.1.1.- Análisis del razonamiento moral en función de la edad.

Exponemos en primer lugar los resultados encontrados al analizar el razonamiento moral global en función de la edad para pasar, posteriormente, al análisis de las distintas situaciones estudiadas.

El método utilizado es sensible para captar los cambios que se producen con la edad en el razonamiento moral en la infancia y preadolescencia en la línea de Piaget.

Dada la naturaleza categórica de la variable "razonamiento moral" se realizaron análisis Ji cuadrado y diferencias de porcentajes con el objeto de estudiar las diferencias en función de la edad en la distribución de los tres estadios o niveles de razonamiento moral evaluados.

A) Análisis global del razonamiento moral:

La tabla 1 muestra la distribución de frecuencias de los diferentes niveles de razonamiento moral en los distintos cursos. El valor $X^2=68.842$ nos señala que las diferencias en la distribución de frecuencias entre los cuatro cursos (primero, tercero, quinto y séptimo) son muy significativas ($p<0.001$), es decir, los distintos niveles de razonamiento moral se distribuyen de forma diferente en función de la edad.

Con el fin de estudiar entre qué cursos específicos existen diferencias en la distribución de los niveles de razonamiento moral se llevaron a cabo análisis de diferencias de proporciones (utilizando el procedimiento de comparación múltiple de Dunn-Bonferroni). La tabla y el gráfico 1 nos muestran la distribución de porcentajes de los tres niveles de razonamiento moral (heterónomo, de transición y autónomo) en función de la edad (primero, tercero, quinto y séptimo). Por otra parte la tabla la nos muestra las diferencias de porcentajes.

TABLA 1: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL EN FUNCION DE LA EDAD EXPRESADO EN PORCENTAJES. (N ENTRE PARENTESIS).

	PRIMERO	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO	TOTAL
HETERONOMO	57,5 (23)	20 (8)	20 (8)	5 (2)	25,625 (41)
TRANSICION	25 (10)	65 (26)	27,5 (11)	15 (6)	33,125 (53)
AUTONOMO	17,5 (10)	15 (6)	52,5 (21)	80 (32)	41,25 (66)
TOTAL	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (160)

$X^2=68,842$ ($p<0,001$)

GRAFICO 1: DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL EN FUNCION DE LA EDAD.

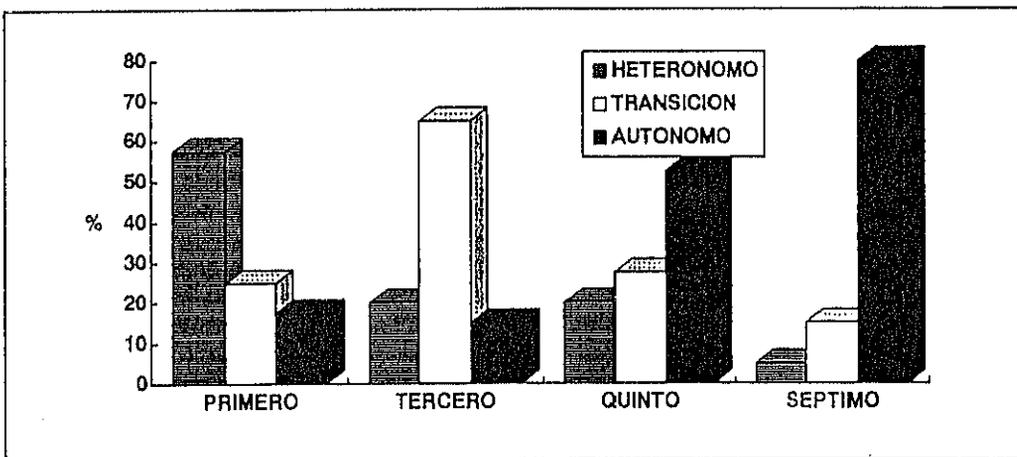


TABLA 1A: DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TRES ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD.

	HETERONOMO		TRANSICION		AUTONOMO	
	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z
1º - 3º	0,375	1,8292	-0,4	-2,1565	0,025	0,1215
1º - 5º	0,375	1,8292	-0,025	-0,1299	-0,35	1,6166
1º - 7º	0,525	1,3462	0,1	0,4734	-0,625	-3,2333**
3º - 5º	0	-	0,375	2,09	-0,375	-1,6313
3º - 7º	0,15	0,5051	0,5	2,2221	-0,65	-3,1805*
5º - 7º	0,15	0,5051	0,125	0,5845	-0,275	-2,1203#

** p < 0,01 * p < 0,05 # = Tendencia próxima a la sig. 0,05

Como se observa en la tabla no existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de alumnos de los diferentes cursos que se encuentran en los niveles heterónimo y de transición. Sin embargo se observa la tendencia a disminuir el número de alumnos que se encuentran en el nivel heterónimo a medida que aumenta la edad, tendencia que no alcanza el nivel de significación estadística convencional, y destacamos debido a su significación psicológica y a la coherencia de resultados, ya que dicha tendencia indica que con la edad, los niños y niñas van pasando del estadio heterónimo al de transición.

Respecto al nivel de autonomía, los resultados muestran que existe un porcentaje significativamente mayor de niños que han alcanzado la autonomía moral en 7º que en 1º y 3º. A su vez se observa una tendencia próxima a la significación entre los cursos 5º y 7º, aunque no alcanza los niveles convencionales. En general, estos resultados parecen indicar que el desarrollo del razonamiento moral en lo

que se refiere al nivel autónomo es muy gradual y lento hasta 5º y a partir de este curso, se produce un avance en el desarrollo autónomo en los chicos y chicas.

B) Análisis del razonamiento moral según las distintas subescalas.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en cada una de las situaciones evaluadas a través de la Escala de Desarrollo Moral: torpeza y robo, mentiras, castigo, utilidad del castigo e igualdad-obediencia.

1.- TORPEZA Y ROBO:

Como se recordará, esta subescala evalúa la consideración de las consecuencias o de la intención de los actos por parte del sujeto. Los niños en el estadio heterónomo llevan a cabo sus razonamientos en base a las consecuencias de la acción, mientras que, por el contrario, los niños del estadio autónomo, basan sus razonamientos morales a partir del conocimiento de las intenciones del actor.

La tabla y el gráfico 2 nos muestran cómo se distribuyen las frecuencias en cuanto al número de niños de los distintos niveles de razonamiento moral en función de los diferentes cursos. Así el valor $\chi^2=55.833$ indica que las diferencias en la distribución en función de la edad son muy significativas ($p=0.000$). Es decir, los niveles de desarrollo en el razonamiento moral en situaciones

hipotéticas de torpeza y robo se distribuyen de forma significativamente diferente en función de la edad indicando que a medida que aumenta la edad, los niños y niñas, en situaciones hipotéticas, consideran que robar es peor que ser torpe, independientemente de las consecuencias. Así, los niños y niñas según avanzan en edad se preocupan más por las intenciones en los actos y menos por las consecuencias.

Con el fin de estudiar entre qué cursos se encuentran las diferencias significativas en la distribución de los distintos niveles morales se realizaron análisis de diferencia de proporciones (utilizando el procedimiento de comparación múltiple de Dunn-Bonferroni). Como se observa en la tabla 2a no existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de niños y niñas de los diferentes cursos que se encuentran en los niveles de heteronomía y transición. Sin embargo destacamos, por una parte, el hecho de que no se encuentre ningún niño de 7º en el nivel heterónimo, y por la otra, la tendencia a la disminución del porcentajes de niños, según aumenta la edad, que se sitúan en el nivel de transición, sobre todo en 5º y 7º.

Respecto al nivel de autonomía, los resultados indican que, entre los cursos que se señalan a continuación, existe un porcentaje significativamente mayor de niños que han alcanzado el nivel autónomo:

- en 5º que en 1º ($p < 0.05$)

- en 7º que en 1º ($p < 0.01$)

- en 7º que en 3º ($p < 0.01$)

Es decir, a medida que aumenta la edad, los niños van considerando peor el robo que la torpeza. Se puede observar que la ascensión es gradual, indicando que los niños de 1º y 3º no suelen haber alcanzado la autonomía moral en este aspecto. Los niños de 5º se diferencian de los de 1º y, a su vez, los de 3º se diferencian considerablemente, en cuanto a porcentajes, en autonomía de los chicos de 7º, por lo tanto se observan cambios significativos, sobre todo, en edades extremas.

TABLA 2: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "TORPEZA Y ROBO" EN FUNCION DE LA EDAD EXPRESADO EN PORCENTAJES. (N ENTRE PARENTESIS).

	PRIMERO	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO	TOTAL
HETERONOMO	25 (10)	2,5 (1)	5 (2)	- (0)	8,125 (13)
TRANSICION	52,5 (21)	57,5 (23)	25 (10)	10 (4)	36,25 (58)
AUTONOMO	22,5 (9)	40 (16)	70 (28)	90 (36)	55,625 (89)
TOTAL	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (160)

$X^2=55,833$ ($p < 0,001$)

GRAFICO 2: DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUBESCALA "TORPEZA Y ROBO".

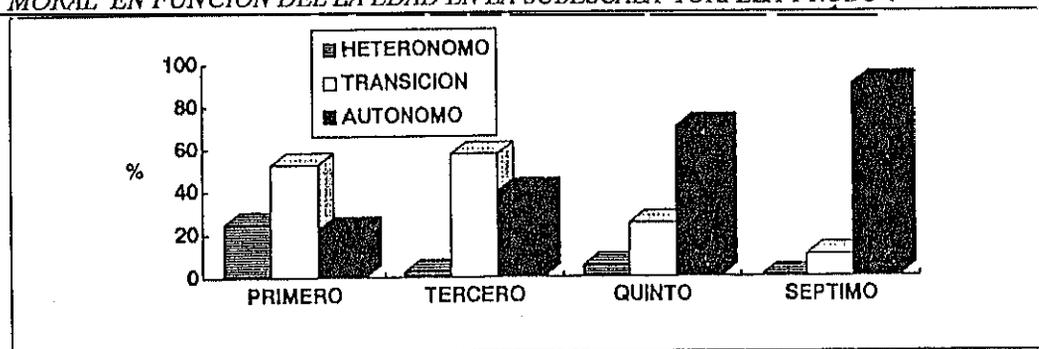


TABLA 2A: DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TRES ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUB ESCALA "TORPEZA-ROBO".

	HETERONOMO		TRANSICION		AUTONOMO	
	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z
1º - 3º	0,225	0,5101	-0,05	-0,3331	-0,175	0,8885
1º - 5º	0,2	0,6267	0,275	1,3433	-0,475	-2,5155*
1º - 7º	-	-	0,425	1,5659	-0,675	-4,2717**
3º - 5º	-0,025	-0,1021	0,325	1,718	-0,3	-1,9469
3º - 7º	-	-	0,475	1,7536	-0,5	-3,8237**
5º - 7º	-	-	0,15	0,6256	-0,2	-2,0335

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

2.- MENTIRAS:

Esta subescala analiza la comprensión y diferenciación del engaño intencional creíble y de la exageración inofensiva e increíble. Los niños en el estadio heterónomo consideran que es peor una exageración increíble, mientras que los niños en el estadio autónomo consideran peor engañar de forma intencional.

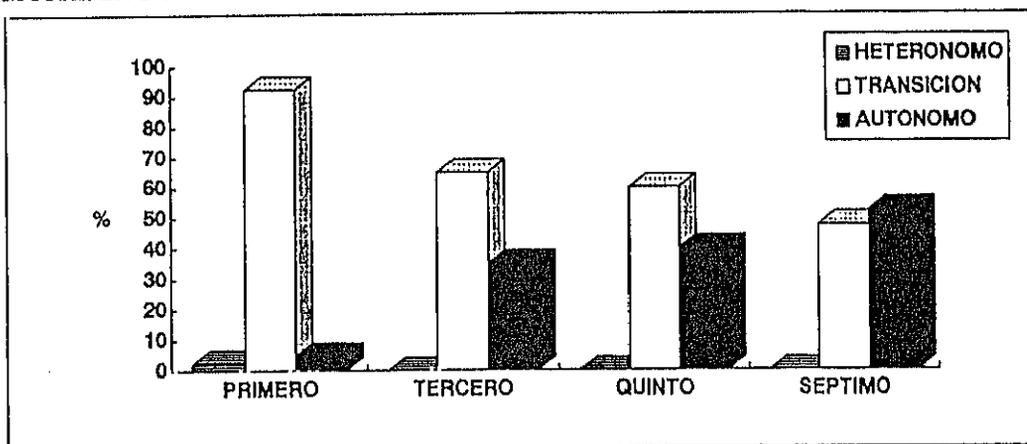
La tabla y el gráfico 3 nos muestran cómo se distribuyen los niños y niñas de los diferentes cursos en los distintos niveles morales (autónomo, de transición y heterónomo), siendo $\chi^2=24.226$ muy significativo ($p < 0.001$) en esta subescala.

TABLA 3: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "MENTIRAS" EN FUNCION DE LA EDAD EXPRESADO EN PORCENTAJES. (N ENTRE PARENTESIS).

	PRIMERO	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO	TOTAL
HETERONOMO	2,5 (1)	- (0)	- (0)	- (0)	62,5 (1)
TRANSICION	92,5 (37)	65 (26)	60 (24)	47,5 (19)	66,25 (106)
AUTONOMO	5 (2)	35 (14)	40 (16)	52,5 (21)	33,125 (53)
TOTAL	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (160)

$X^2=24,226$ ($p<0,001$)

GRAFICO 3: DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUBESCALA "MENTIRAS".



Al llevar a cabo los análisis de diferencias de proporciones (ver tabla 3a), se observa que es en el nivel autónomo donde se encuentran diferencias significativas, sobre todo entre 1º y 7º ($p<0.01$). Los chicos de 7º son significativamente más autónomos respecto a la consideración de la mentira que los de 1º.

En el nivel heterónomo no se ha podido analizar las diferencias en la distribución por no

haberse situado ningún alumno de los cursos de 3º, 5º y 7º en este nivel de razonamiento moral.

Con lo que respecta al nivel de transición, los resultados muestran que existe un porcentaje significativamente mayor de niños que han alcanzado el nivel de transición:

- En 1º que en 3º ($p < 0.05$)
- En 1º que en 5º ($p < 0.05$)
- En 1º que en 7º ($p < 0.01$)

TABLA 3A: DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TRES ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUBESCALA "MENTIRAS".

	HETERONOMO		TRANSICION		AUTONOMO	
	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z
1º - 3º	-	-	0,275	2,7478*	-0,3	-0,8562
1º - 5º	-	-	0,325	3,0835*	-0,35	0,5716
1º - 7º	-	-	0,45	3,8022**	-0,475	6,16**
3º - 5º	-	-	0,05	0,3651	-0,05	-0,2819
3º - 7º	-	-	0,175	1,1733	-0,175	1,0148
5º - 7º	-	-	0,125	0,0018	-0,125	-0,7547

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Los resultados comentados indican que los niños más pequeños otorgan menos importancia al hecho de decir mentiras que los mayores. La ascendencia hacia el estado autónomo es gradual a partir de tercero. Es decir hay un gran avance evolutivo, con respecto a la mentira desde tercero, observándose las diferencias más significativas entre las edades

extremas. Así, los niños más pequeños, de 1º, consideran que una exageración, aunque sea no creíble, es peor que engañar o mentir de forma intencional, mientras que los mayores consideran lo contrario.

3.- JUSTICIA DEL CASTIGO:

En esta subescala se evalúa la consideración, más o menos justa, del castigo recíproco y del castigo expiatorio. Los niños cuyo razonamiento moral se sitúa en el nivel heterónomo consideran más justo el castigo expiatorio. Por el contrario los niños que se sitúan en el nivel autónomo de razonamiento moral consideran más justo el castigo recíproco ante las transgresiones.

La tabla y el gráfico 4 nos muestran la distribución de frecuencias y porcentajes en esta subescala moral entre los distintos estadios morales (heterónomo, transicional y autónomo) en los diferentes cursos (primero, tercero, quinto y séptimo). Como podemos observar es muy significativa la diferencia en la distribución ($X^2=44.918$; $p<0.001$).

La tabla 4a muestra los resultados de los análisis de comparación de porcentajes. Dichos resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de niños y niñas de los diferentes cursos que se encuentran en el nivel heterónomo. En el nivel autónomo sólo ha sido posible llevar a cabo los análisis entre 5º y 7º debido a que el porcentaje de niños de 1º y 3º que se encuentran en dicho nivel era

cero. Es interesante destacar, por una parte, que ningún niño de 7º se sitúa en el nivel heterónomo, y, por otra, que ningún niño de 1º ó 3º se sitúa en el nivel autónomo.

Respecto al nivel de transición los resultados muestran la existencia de un porcentaje significativamente mayor de niños que han alcanzado este nivel entre los cursos siguientes:

- más niños de 3º que de 1º ($p < 0.05$)
- más niños en 5º que en 1º ($p < 0.05$)

Es decir, los niños de inferior edad consideran de forma más justa los castigos más punitivos y severos tras una transgresión, mientras que según avanza la edad van conceptualizando el castigo recíproco como más justo que el expiatorio. Estas diferencias se comienzan a observar a partir de 3º en los sujetos que se encuentran en el estadio transicional.

TABLA 4: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "CASTIGO" EN FUNCION DE LA EDAD EXPRESADO EN PORCENTAJES. (N ENTRE PARENTESIS).

	PRIMERO	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO	TOTAL
HETERONOMO	45 (18)	12,5 (5)	7,5 (3)	- (0)	16,25 (26)
TRANSICION	55 (22)	87,5 (35)	87,5 (35)	85 (34)	78,75 (126)
AUTONOMO	- (0)	- (0)	5 (2)	15 (6)	5 (8)
TOTAL	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (160)

$X^2=44,918$ ($p < 0,001$)

GRAFICO 4: DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUBESCALA "CASTIGO".

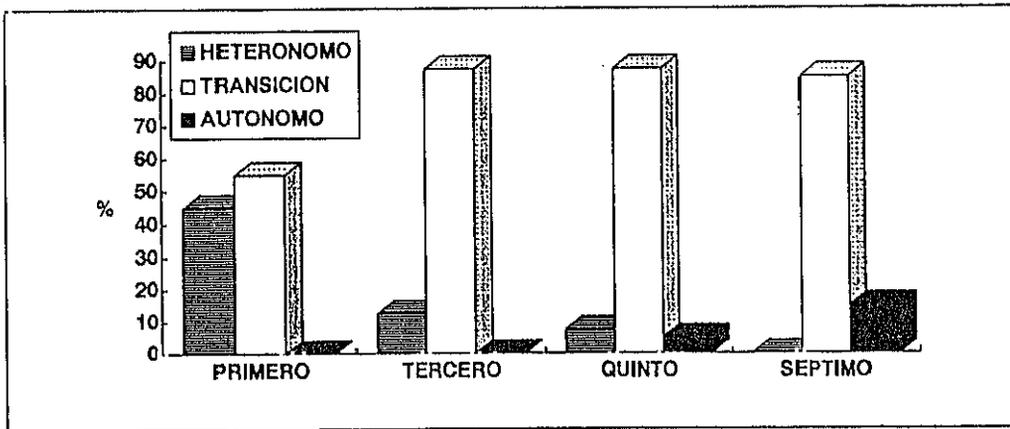


TABLA 4a: DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TRES ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUBESCALA "CASTIGO"

	HETERONOMO		TRANSICION		AUTONOMO	
	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z
1º - 3º	0,325	1,3249	-0,325	-2,7570*	-	-
1º - 5º	0,375	1,2293	-0,325	-2,7570*	-	-
1º - 7º	-	-	-0,3	-2,4757	-	-
3º - 5º	0,05	0,2221	-	-	-	-
3º - 7º	-	-	0,025	0,3017	-	-
5º - 7º	-	-	0,025	0,3017	-0,1	-0,3703

* $p < 0,05$

4.-UTILIDAD DEL CASTIGO:

Esta subescala analiza la utilidad del castigo recíproco y el expiatorio en previsión de futuras transgresiones. Los niños en el estadio heterónomo consideran más útiles los castigos expiatorios, mientras que según aumentan de estadio, los niños consideran más útiles los castigos recíprocos para prevenir transgresiones en el futuro.

La tabla y el gráfico 5 nos muestran la distribución de porcentajes por edades en los tres estadios morales de la escala. Siendo $X^2=19.773$ significativo ($p<0.01$).

El análisis de diferencias de porcentajes indica que los niños de 19 y de 79 tienden a distribuirse de forma distinta en el nivel heterónimo, tendencia que no alcanza el nivel de significación tradicional, pero que resaltamos por la coherencia que resulta con el resto de los resultados.

Examinada la distribución de porcentajes, y aunque se observa cierta tendencia gradual en la conceptualización superior de la utilidad del castigo en los niños, no han resultados significativas las diferencias en la distribución lo que indica que en las edades estudiadas no se produce avance hacia niveles superiores de utilidad del castigo (ver tabla 5a).

TABLA 5: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "UTILIDAD DEL CASTIGO" EN FUNCION DE LA EDAD EXPRESADO EN PORCENTAJES. (N ENTRE PARENTESIS).

	PRIMERO	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO	TOTAL
HETERONOMO	65 (26)	60 (24)	37,5 (15)	25 (10)	46,875 (75)
TRANSICION	20 (8)	22,5 (9)	30 (12)	27,5 (11)	25 (40)
AUTONOMO	15 (6)	17,5 (7)	32,5 (13)	47,5 (19)	28,125 (45)
TOTAL	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (160)

$X^2=19,773$ ($p<0,01$)

GRAFICO 5: DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUBESCALA "UTILIDAD DEL CASTIGO".

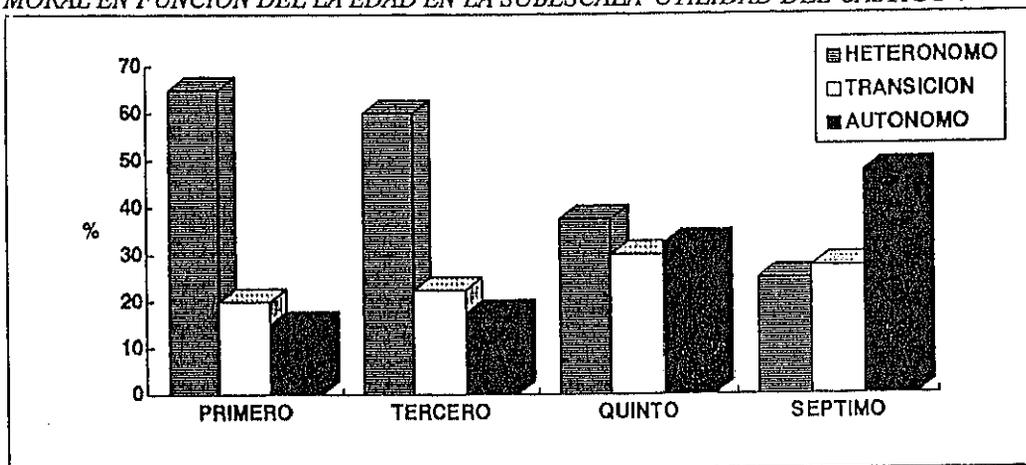


TABLA 5a: DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TRES ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE LA EDAD EN LA SUBESCALA "UTILIDAD DEL CASTIGO"

	HETERONOMO		TRANSICION		AUTONOMO	
	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z
1º - 3º	0,05	0,3650	-0,025	-0,1256	-0,025	-0,1215
1º - 5º	0,275	1,7046	0,06	0,2997	-0,175	-0,7989
1º - 7º	0,4	2,1565#	-0,075	-0,3761	-0,325	-1,4184
3º - 5º	0,225	1,3667	-0,045	-0,3841	-0,15	-0,7186
3º - 7º	0,35	1,85	-0,05	-0,2560	-0,3	-1,3884
5º - 7º	0,125	0,6537*	0,025	0,1322	-0,15	-0,1773

* $p < 0,05$ # tendencia próxima al nivel de significación 0,05

5.- IGUALDAD - AUTORIDAD

Esta subescala se refiere a la consideración de la obediencia y la igualdad por parte del adulto. Los niños en el estadio heterónomo consideran que la autoridad está por encima de la igualdad, mientras que, por el contrario, los niños en el nivel autónomo consideran injusto un trato desigual, y esta concepción está por encima de la obediencia.

La tabla 1 del anexo (pág. 371) muestra la distribución de los distintos niveles morales en la subescala igualdad-autoridad en función del curso. El valor $X^2=10.357$ no es significativo desde el punto de vista estadístico, por lo que los resultados señalan que no existen diferencias en la distribución de los sujetos de los diferentes cursos en los niveles del razonamiento moral ya que se muestra muy homogénea la distribución en los niveles heterónimo, de transición y autónomo.

En general, los resultados anteriormente expuestos verifican nuestra primera hipótesis (2.1.1), según la cual existen diferencias significativas, en cuanto a la edad, en el razonamiento moral de los niños entre los 6 y los 13 años. Estas diferencias no se producen en todas las situaciones. Concretamente, a medida que avanza la edad, los niños consideran que:

- el robo es peor que la torpeza

- la mentira intencional es peor que la exageración aunque sea increíble.

- el castigo recíproco es más justo que el expiatorio.

4.1.2.- Análisis del razonamiento moral en función del sexo.

La segunda de nuestras hipótesis (2.1.2) postula que no existen diferencias significativas en

función del sexo en los niveles de razonamiento moral. Para contrastar dicha hipótesis se llevaron a cabo las pruebas "Ji cuadrado" pertinentes mediante el programa estadístico BMDP.

A) Análisis del razonamiento moral global.

Los resultados obtenidos en cuanto al análisis del razonamiento moral global en función del sexo no han mostrado diferencias significativas ($X^2=1.042$). Es decir, los niños y las niñas se distribuyen de forma similar en los tres niveles de razonamiento moral (ver tabla 2 en la página 371 del anexo).

B) Análisis del razonamiento moral según las distintas subescalas.

Al llevar a cabo los análisis en la subescala de "torpeza y robo", ha resultado significativa la distribución de los niños y las niñas en los distintos niveles de razonamiento moral ($X^2=6.788$; $p<0.05$)(ver tabla 2a en la página 371 del anexo). Sin embargo, el análisis de diferencias de porcentajes no señala la existencia de diferencias entregrupos (niños y niñas) por lo que las diferencias parecen ser intragrupos (en la distribución de cada uno de los sexos en los tres estadios morales).

En las restantes situaciones no se observan diferencias en la distribución entre niños y niñas (ver tablas del anexo: 2b, 2c, 2d y 2e en páginas 372 y 373).

Es decir, los niños y las niñas realizan razonamiento morales de un nivel similar respecto a:

- La comprensión y diferenciación del engaño intencional frente a la exageración inofensiva ($X^2=1.811$; $p=0.4043$).

- La consideración del castigo recíproco frente al expiatorio en previsión de futuras transgresiones ($X^2=3.247$; $p=0.1972$).

- La consideración de la efectividad del castigo recíproco frente al expiatorio ($X^2=2.036$; $p=0.3614$).

- La consideración de la injusticia de la autoridad frente a la igualdad ($X^2=1.927$; $p=0.3816$).

Por lo tanto, los resultados encontrados apoyan en general nuestra segunda hipótesis según la cual no existen diferencias en el razonamiento moral de los niños y las niñas.

4.1.3.- Análisis del razonamiento moral en función de contenidos específicos proporcionados en religión/ética.

Otro de los objetivos propuestos consiste en estudiar si existen diferencias entre el razonamiento moral de los niños que asisten a clases de religión o de ética. Tal como señala nuestra hipótesis 2.1.3 los resultados muestran que los contenidos proporcionados

en las clases de religión y de ética no afectan al razonamiento moral global de los niños y niñas evaluados ($X^2=1.776$; $p=0.4115$. Ver tabla 3 en la página 373 del anexo).

4.1.4.- Análisis del razonamiento moral y su relación con emociones morales: sentimiento de culpabilidad y empatía.

4.1.4.1.- Análisis del razonamiento moral y su relación con la anticipación del sentimiento de culpabilidad.

Para analizar la posible relación entre el razonamiento moral y la anticipación del sentimiento de culpabilidad se llevó a cabo la prueba "ji cuadrado" en cada una de las situaciones presentadas. Para ello se agrupó a los alumnos en dos grupos en función del nivel de culpabilidad, considerando grupo de alta culpabilidad a los alumnos cuya puntuación correspondía al percentil 75 y grupo de baja culpabilidad a los alumnos cuya puntuación se situaba a partir del percentil 25:

-SITUACION RESPECTO A LA PROPIEDAD (ROBO): la tabla 6 muestra que no es significativa la diferencia encontrada en la distribución de los alumnos de alto y bajo sentimiento de culpabilidad y su nivel de razonamiento moral ($X^2=4.355$; $p=0.1133$).

TABLA 6: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN FUNCION DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LA SITUACION "ROBO" EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	HETERONOMO	TRANSICION	AUTONOMO	TOTAL
CULPA BAJA	29,27 (12)	20,75 (11)	12,7 (8)	19,75 (31)
CULPA ALTA	70,73 (29)	79,25 (42)	87,3 (55)	80,25 (126)
TOTAL	100 (41)	100 (53)	100 (63)	100 (157)

$X^2=4,355$ ($p=0,1133$)

- SITUACION DE AGRESION A UN COMPAÑERO (PEGAR): La tabla 7 muestra que no resultan significativas estadísticamente las diferencias en las distribuciones de frecuencias a lo largo de los tres niveles de razonamiento moral de los niños que anticipan mucha o poca culpabilidad en el nivel de razonamiento moral ante el caso hipotético de agredir físicamente a un compañero ($X^2= 2.134$; $p=0.344$).

TABLA 7: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN FUNCION DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LA SITUACION "PEGAR" EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	HETERONOMO	TRANSICION	AUTONOMO	TOTAL
CULPA BAJA	46,34 (19)	35,29 (18)	48,39 (30)	43,51 (67)
CULPA ALTA	53,66 (22)	64,71 (33)	51,61 (32)	56,49 (87)
TOTAL	100 (41)	100 (51)	100 (62)	100 (154)

$X^2=2,134$ ($p=0,344$)

- SITUACION DE TRAMPA ANTE UNA TAREA ESCOLAR (TRAMPA): En la tabla 8 y la gráfica 6 podemos observar la distribución de frecuencias expresados en porcentajes en cuanto al número de niños en los distintos estadios morales y su alta y baja

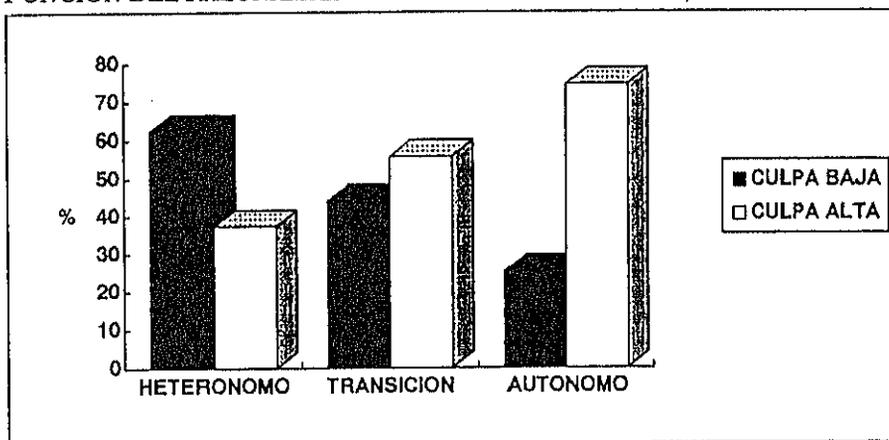
anticipación del sentimiento de culpa. Dicha distribución ha resultado significativa ($X^2=13.683$; $p<0.01$). Los resultados indican que los sujetos, en lo que se refiere a los distintos niveles de sentimiento de culpabilidad (alta y baja) ante el hecho de hacer trampa, se distribuyen de forma diferente según su nivel de razonamiento moral.

TABLA 8: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN FUNCION DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LA SITUACION "TRAMPA" EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	HETERONOMO	TRANSICION	AUTONOMO	TOTAL
CULPA BAJA	62,5 (25)	44,23 (23)	25,42 (15)	41,72 (63)
CULPA ALTA	37,5 (15)	55,77 (29)	74,58 (44)	58,28 (88)
TOTAL	100 (40)	100 (52)	100 (59)	100 (151)

$X^2=13,683$ ($p<0,01$)

GRAFICO 6: DISTRIBUCION DE SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN FUNCION DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LA SITUACION "TRAMPA".



Las diferencias se encuentran entre los niveles heterónimo y autónomo en los niños que anticipan un sentimiento de culpa bajo (ver tabla 8a) encontrando una menor frecuencia de niños con

autonomía moral que anticipan un sentimiento de culpabilidad bajo que niños con una moral heterónoma.

TABLA 8A DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TRES ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE GRUPOS EXTREMOS ANTE SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN "TRAMPA".

	CULPA BAJA		CULPA ALTA	
	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z
HETERON.-TRANSIC.	0,1827	1,1491	0,1827	1,2679
HETERON-AUTONOM.	0,3708	2,6028*	0,3708	2,2721
TRANSIC.-AUTONOM.	0,1881	1,6735	0,1881	1,1752

* $p < .05$

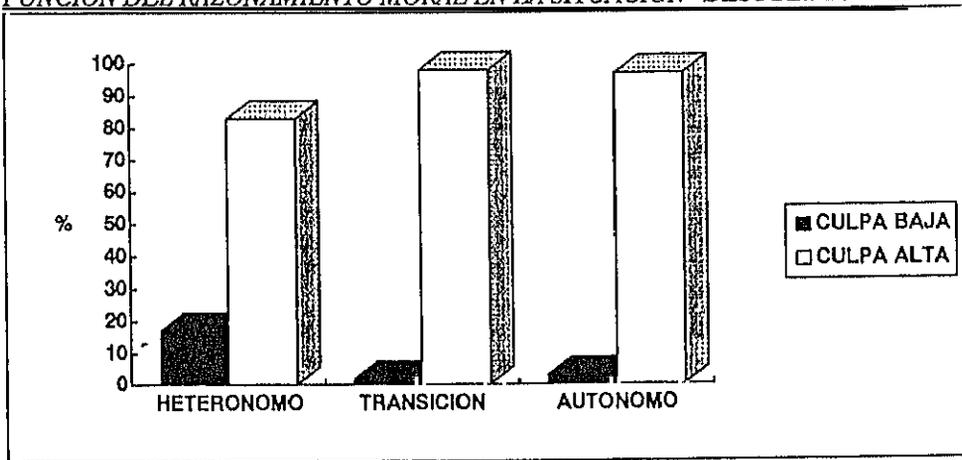
- SITUACION DE DESOBEDIENCIA A LA MADRE (DESOBEDIENCIA): la tabla 9 y la gráfica 7 muestran la distribución de frecuencias en porcentajes de los niños en los distintos estadios de razonamiento moral y su anticipación de sentimiento de culpa alta y baja, siendo $X^2=10.72$ ($p<0.01$). Las diferencias de proporciones no han resultado significativas entre los tres niveles de razonamiento moral y el grado de culpa (alta y baja) ante el hecho de desobedecer a la madre.

TABLA 9: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN FUNCION DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LA SITUACION "DESOBEDIENCIA" EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	HETERONOMO	TRANSICION	AUTONOMO	TOTAL
CULPA BAJA	17,07 (7)	1,96 (1)	3,08 (2)	6,37 (10)
CULPA ALTA	82,93 (34)	98,03 (50)	96,92 (63)	93,63 (147)
TOTAL	100 (41)	100 (51)	100 (65)	100 (157)

$X^2=10,720$ ($p<0,01$)

GRAFICO 7: DISTRIBUCION DE SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN FUNCION DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LA SITUACION "DESOBEDIENCIA".



Al llevar a cabo los análisis de diferencias de porcentajes, éstos no señalan la existencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos por lo que parece ser que las diferencias son intragrupos. Sin embargo, podemos señalar que se aproxima a los niveles de significación convencional la diferencia entre los niños en el estadio heterónomo y los de el estadio autónomo, que se sienten muy culpables ante la desobediencia siendo mucho mayor el número de sujetos en el nivel autónomo, como se observa en la tabla 9a.

TABLA 9A DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TRES ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EN FUNCION DE GRUPOS EXTREMOS ANTE SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN "DESOBEDIENCIA".

	CULPA BAJA		CULPA ALTA	
	DIFERENCIA	Z	DIFERENCIA	Z
HETERON.-TRANSIC.	0,1511	0,3939	-0,151	-1,7681
HETERON.-AUTONOM.	0,1399	0,5034	-0,1399#	-2,4246
TRANSIC.-AUTONOM.	-0,0112	-0,0563	0,0111	0,3688

= Tendencia próxima a nivel de sig. 0,05

- SITUACION DE NEGACION DE AYUDA A UN COMPAÑERO (NO AYUDA): La tabla 10 muestra las diferencias no significativas de la distribución de los niños en esta variable siendo $X^2 = 4.614$ ($p=0.0996$).

TABLA 10: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN FUNCION DEL RAZONAMIENTO MORAL EN LA SITUACION "NO AYUDA A UN COMPAÑERO" EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	HETERONOMO	TRANSICION	AUTONOMO	TOTAL
CULPA BAJA	34,15 (14)	20,41 (10)	16,39 (10)	22,52 (34)
CULPA ALTA	65,85 (27)	79,59 (39)	83,61 (51)	77,48 (117)
TOTAL	100 (41)	100 (49)	100 (61)	100 (151)

$X^2=4,614$ ($p=0,0996$)

Por otro lado, con el objetivo de continuar explorando la relación entre el razonamiento moral y la anticipación del sentimiento de culpabilidad se calcularon correlaciones entre dichas variables. Debido a la naturaleza categórica de la variable razonamiento moral se calculó el estadístico "Eta" como indicativo de la correlación. En la tabla 11 aparecen dichas correlaciones entre las distintas situaciones de culpabilidad y el razonamiento moral global.

En dicha tabla se observa que resultan estadísticamente significativas las relaciones entre el sentimiento de culpa y el nivel de razonamiento moral en dos de las situaciones analizadas ($n=160$):

-trampa ($\eta = .276$; $p < 0.01$)

-desobediencia (eta= .2442 ; $p < 0.01$)

TABLA 11 CORRELACIONES ETA ENTRE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL Y ANTICIPACION DE SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD.

		N	MEDIA	D.T.	ETA	F	P	SIG.
ROBO	HETERON.	41	3,4146	0,9994	0,1792	2,6055	0,0771	
	TRANSIC.	53	3,7736	1,0496				
	AUTONOMO	66	3,8333	0,8518				
PEGAR	HETERON.	41	2,9512	1,3029	0,1652	2,2016	0,114	
	TRANSIC.	53	3,3962	1,1324				
	AUTONOMO	66	3,0152	1,0883				
TRAMPA	HETERON.	41	2,6585	1,1535	0,276	6,4716	0,002	0,01
	TRANSIC.	53	3,1509	1,2465				
	AUTONOMO	66	3,4545	0,9637				
DESOBED.	HETERON.	41	3,7317	0,9226	0,2442	4,98	0,008	0,01
	TRANSIC.	53	4,1509	0,5683				
	AUTONOMO	66	4,0455	0,5094				
NO AYUDA	HETERON.	41	3,3171	1,1054	0,1566	1,9744	0,1423	
	TRANSIC.	53	3,6792	0,9359				
	AUTONOMO	66	3,6212	0,7993				

Así, podemos señalar que los niños y niñas que se sienten más culpables ante el hecho de hacer trampa y de desobedecer tienen un razonamiento moral superior que los niños que no se sienten culpables ante estos hechos hipotéticos. Por lo tanto se verifica nuestra hipótesis 2.1.4 en estas situaciones de la prueba.

4.1.4.2.- Análisis del razonamiento moral y su relación con la empatía.

Con el fin de estudiar la relación entre el razonamiento moral y la empatía se analizaron las diferencias en el nivel de razonamiento moral de los niños con alto y bajo grado de empatía. Para ello se agrupó a los alumnos en dos grupos en función del

nivel de empatía, considerando grupo de alta empatía a los alumnos cuya puntuación correspondiese al percentil 25, y grupo de baja empatía a los alumnos cuya puntuación correspondiera al percentil 75 o mayor (las puntuaciones en empatía son de carácter inverso, a mayor empatía menor puntuación).

La tabla 4 del anexo (pág. 374) muestra como se distribuyen los niños de los grupos extremos en empatía en los tres estadios de razonamiento moral.

El valor $\chi^2=1.029$ señala que no existen diferencias significativas entre los niños que son muy empáticos o poco empáticos en su nivel de razonamiento moral. Los resultados indican que hay mayor número de sujetos con una empatía alta en el nivel de transición y autónomo, que en el nivel heterónomo, sin embargo, esta diferencia es pequeña y no llega a ser significativa estadísticamente.

Por otra parte, y en segundo lugar, se llevaron a cabo correlaciones "Eta" entre el nivel de razonamiento moral y de empatía, observándose resultados significativos en la dimensión opinión empática y no en la dimensión activación empática.

Por lo tanto, los niños y niñas con un nivel alto de razonamiento moral tienen también una opinión empática alta, es decir, una mejor opinión sobre la expresión de los sentimientos y emociones, como muestra la tabla 12, verificando sólo en parte lo que postula nuestra hipótesis 2.1.5 (recordamos que las medias son inversas en empatía).

TABLA 12 CORRELACIONES ETA ENTRE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL Y LA EMPATIA*.

		N	MEDIA	D.T.	ETA	F	P	SIG.
ACTIVACION EMPATICA	HETERON.	37	32,2973	6,8955	0,087	0,58	0,5611	
	TRANSIC.	53	32,1509	6,8903				
	AUTONOMO	65	31,1077	5,4518				
OPINION EMPATICA	HETERON.	40	14,4	4,4710	0,3473	10,5605	0,0001	0,001
	TRANSIC.	53	12,2264	4,2816				
	AUTONOMO	64	10,8281	2,9737				

* Puntuaciones inversas: A mayor puntuación menor empatía.

4.1.5.- Análisis del razonamiento moral y su relación con la conducta.

Con el fin de explorar la relación existente entre el razonamiento moral global y la conducta moral de distribución manifestada en dos situaciones concretas, se calculó el estadístico "Eta" como índice de las correlaciones, resultando significativa la relación entre el nivel de razonamiento moral y la conducta de justicia distributiva (ver tabla 13):

distribución de justicia distributiva (Eta= 0.4464 ; $p < 0.05$).

Podemos señalar que conforme aumenta el nivel de razonamiento moral parece ser más justa la distribución de elementos familiares para los niños. Así, los niños y niñas con un nivel de razonamiento moral superior tienen mayor preocupación por las dificultades de los demás y un mayor reconocimiento del mérito en las situaciones de justicia distributiva.

Estos resultados verifican nuestra hipótesis 2.1.6 que señala que los niños que manifiestan niveles superiores en la conducta moral de justicia distributiva con elementos atractivos también muestran un nivel superior en razonamiento moral.

En lo que se refiere al nivel de participación en los grupos de distribución y el razonamiento moral no se ha encontrado correlación significativa entre estas variables, por lo que no parece influir en el nivel de razonamiento moral el hecho de que los niños lideren en el grupo, propongan acciones o se sumen a lo que les señalan los compañeros.

TABLA 13 CORRELACIONES ETA ENTRE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL Y CONDUCTA MORAL DE DISTRIBUCION.

		N	MEDIA	D.T.	ETA	F	P	SIG.
JUSTICIA DISTRIBU T.	HETERON.	7	4,8571	2,5448	.			
	TRANSIC.	13	6,3077	1,7974	0,4464	3,9818	0,0286	0,05
	AUTONOMO	15	7,2667	1,5796				
PARTICI- PACION	HETERON.	7	3,7143	1,7043				
	TRANSIC.	13	4	1,2247	0,2171	0,7913	0,4619	
	AUTONOMO	15	4,4667	1,4075				

4.1.6.- Análisis del razonamiento moral y su relación con otros indicadores psicosociales: autoconcepto y estatus sociométrico.

Con el objetivo de estudiar la relación del razonamiento moral con el nivel de autoconcepto y el estatus sociométrico, se llevaron a cabo correlaciones

"eta", debido, como ya se ha mencionado anteriormente, a la naturaleza categórica de la variable razonamiento moral.

4.1.6.1.- Relación con el autoconcepto.

En primer lugar, las correlaciones con el autoconcepto resultaron significativas en las dimensiones siguientes (ver tabla 5 en la página 374 del anexo):

- autoconcepto físico ($\eta=0.228; p<0.05$)
- falta de ansiedad ($\eta=0.2049; p<0.05$)
- popularidad ($\eta=0.2112; p<0.05$)
- autoconcepto global ($\eta=0.2052; p=0.05$)

Los resultados indican que los niños que poseen un razonamiento moral inferior, tienen mayor percepción de su apariencia y de su competencia física y se muestran menos ansiosos. En las dimensiones de popularidad y autoconcepto global parece no haber diferencias entre los niños que se encuentran en el nivel de razonamiento inferior (heterónomo) y el superior (autónomo), descendiendo más la media en el estadio de transición, así parece que los niños muestran un autoconcepto global y una apreciación de su relación con otros niños menor cuando se encuentran en el nivel de razonamiento moral que supone

desequilibrio (transición) que cuando se encuentran en estadios de equilibrio (heterónimo o autónomo).

4.1.6.2.- Relación con el estatus sociométrico

En segundo lugar y con el fin de explorar la relación del razonamiento moral global con la adaptación social medida a través de técnicas sociométricas, se llevaron a cabo análisis correlacionales (Eta). Los resultados muestran relaciones estadísticamente significativas entre el nivel de razonamiento moral y el estatus sociométrico (ver tabla 6 en la página 375 del anexo):

- Ranking: ($\eta = 0.2652$; $p < 0.01$)

- Atributos positivos: ($\eta = 0.2242$; $p < 0.05$)

Estos resultados indican que los niños con un razonamiento moral alto están más adaptados a su grupo de compañeros de clase que los de transición. Además, los resultados muestran también que los niños en el estadio moral de transición y autónomo son los que más atributos positivos reciben por parte de sus compañeros, siendo los niños en el estadio heterónimo los peor percibidos por éstos.

4.2.- RESULTADOS SOBRE EMOCIONES MORALES: SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EMPATIA.

En el presente trabajo también nos planteamos analizar la anticipación del sentimiento de

culpabilidad y la empatía de los niños y niñas según su edad, sexo, su relación con el razonamiento moral, la conducta y otras variables psicosociales. La relación con el razonamiento moral ya ha sido presentada en el apartado anterior, por ello pasamos a analizar las demás relaciones.

4.2.1- . Resultados sobre el sentimiento de culpabilidad.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en los análisis sobre las diferencias en el sentimiento de culpabilidad en función de la edad, el sexo, el nivel de empatía, la conducta moral y otras variables psicosociales.

4.2.1.1- Análisis del sentimiento de culpabilidad en función de la edad.

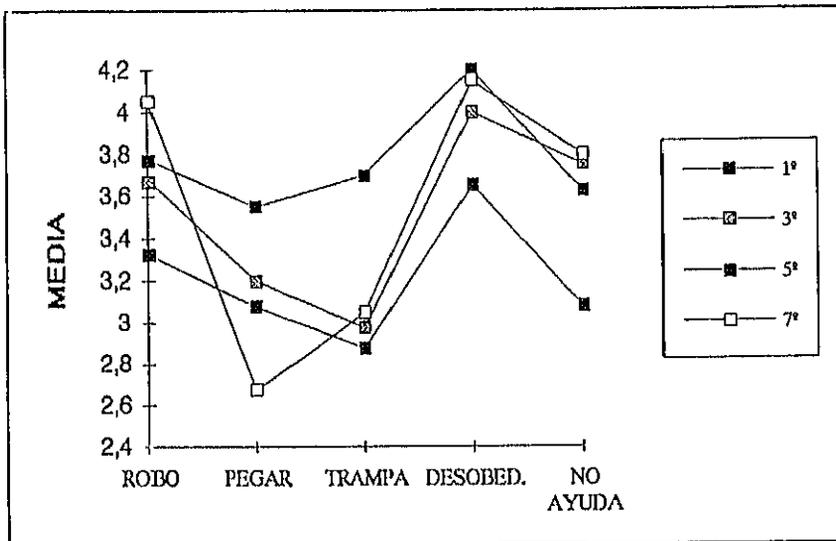
Para estudiar si los sujetos anticipan el sentimiento de culpabilidad en función de la edad, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias entre las puntuaciones medias obtenidas por los niños en los diferentes cursos (primero, tercero, quinto y séptimo) y las situaciones de la prueba de anticipación del sentimiento de culpabilidad. Para ello se utilizó el programa estadístico BMDP.

La tabla 14 y el gráfico 8 muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas y medias respectivamente obtenidas por los sujetos en cada situación de la prueba.

TABLA 14 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN FUNCIÓN DE LA EDAD.

	PRIMERO		TERCERO		QUINTO		SEPTIMO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
ROBO	3,325	1,141	3,675	1,071	3,775	0,767	4,05	0,714
PEGAR	3,075	1,248	3,2	1,203	3,55	1,036	2,675	1,047
TRAMPA	2,875	1,181	2,975	1,25	3,7	0,911	3,05	1,085
DESOBEDIENCIA	3,65	0,949	4	0,599	4,2	0,405	4,15	0,483
NO AYUDA	3,075	1,118	3,75	0,899	3,625	0,838	3,8	0,687

GRAFICO 8: MEDIAS EN SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN FUNCIÓN DE LA EDAD.



- SITUACION RESPECTO A LA PROPIEDAD ("Robo"):

La tabla 14a nos muestra que sólo es significativa la diferencia de medias entre los cursos 1º y 7º, no siendo significativas las diferencias entre el resto de los grupos. Así, se observa un cambio muy lento en el sentimiento de culpabilidad ante situaciones que implican robo a lo largo de los años escolares.

TABLA 14a: COMPARACION DE MEDIAS EN LA SITUACION "ROBO".

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
PRIMERO	Dif.medias= 665	Dif.medias= 651,5	Dif.medias= 528,5
	$p=0,1445$	$p=0,0875$	$p=0,002^{**}$
TERCERO		Dif.medias= 801,5	Dif.medias= 669,5
		$p=0,9863$	$p=0,1379$
QUINTO			Dif.medias= 646,5
			$p=0,0556$

** $p < 0,01$

- SITUACION RESPECTO A LA AGRESION FISICA A UN COMPAÑERO ("Pegar"):

Las diferencias de medias en la anticipación del sentimiento de culpabilidad en función de la edad ante el acto de pegar a un niño o una niña para conseguir algo han resultado significativas entre los cursos siguientes (ver tabla 14b):

- 3º y 7º ($p < 0.05$)

- 5º y 7º ($p < 0.001$)

Estos resultados parecen indicar que la pauta evolutiva en el sentimiento de culpabilidad ante el hecho de pegar a otro niño sería la siguiente:

La anticipación de la emoción va siendo más intensa y los niños y niñas empiezan a sentirse más culpables ante este tipo de situaciones hasta 5º, sin embargo, la media de 7º disminuye siendo, además una disminución significativa con respecto a los cursos inferiores. Por lo tanto parece que ante la situación de pegar a un compañero la anticipación de la culpa

tiene carácter evolutivo durante la infancia para descender en la adolescencia.

TABLA 14b: COMPARACION DE MEDIAS EN LA SITUACION "PEGAR".

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
PRIMERO	Dif.medias= 758	Dif.medias= 639,5	Dif.medias= 943
	$p=0,6584$	$p=0,086$	$p=0,1401$
TERCERO		Dif.medias= 680,5	Dif.medias= 995,5
		$p=0,1953$	$p=0,0431^*$
QUINTO			Dif.medias=1139,5
			$p=0,0004^{***}$

*** $p < 0,001$ * $p < 0,05$

- SITUACION DE TRAMPA EN UNA TAREA ESCOLAR ("Trampa"):

Ante la acción de hacer trampa en el colegio resultan significativas las diferencias de medias en el sentimiento de culpabilidad experimentado entre los cursos siguientes (ver tabla 14c):

- 1º y 5º ($p < 0.01$)
- 3º y 5º ($p < 0.01$)
- 5º y 7º ($p < 0.01$)

Teniendo esto en cuenta, parecen existir tres diferenciaciones con respecto al sentimiento de hacer trampa según la edad:

- Los niños de 1º ($\bar{X}=2.875$) no tienen muy acusado el sentimiento de culpabilidad ante la trampa.

- Con la edad ese sentimiento va en aumento de forma lenta (3º, $\bar{x}=2.975$) produciéndose un notable aumento en 5º ($\bar{x}= 3,7000$).

- Al llegar a 7º ese sentimiento disminuye de forma significativa ($\bar{x}=3.05$).

TABLA 14c: COMPARACION DE MEDIAS EN LA SITUACION "TRAMPA"..

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
PRIMERO	Dif.medias= 773	Dif.medias= 501	Dif.medias= 733
	$p=0,7775$	$p=0,0017^{**}$	$p=0,488$
TERCERO		Dif.medias= 551,5	Dif.medias= 786
		$p=0,0081^{**}$	$p=0,8842$
QUINTO			Dif.medias=1064
			$p=0,0048^{**}$

** $p < 0,01$

- SITUACION DE DESOBEDIENCIA A LA MADRE ("Desobediencia"):

La tabla 14d muestra que el grado de culpabilidad de los niños y niñas experimentado ante el hecho de desobedecer a la madre es significativo entre los cursos siguientes:

- 1º y 5º ($p < 0.01$)

- 1º y 7º ($p < 0.05$)

Por lo tanto, parece existir una pauta evolutiva clara entre 1º ($\bar{x}=3,6500$) y 5º ($\bar{x}=4,2000$), y lo mismo con respecto a 7º ($\bar{x}= 4,1500$).

Así, parece que el avance fundamental y más significativo se produce en los niños entre los 10 y los 11 años.

TABLA 14d: COMPARACION DE MEDIAS EN LA SITUACION "DESOBEDIENCIA".

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
	Dif.medias= 674	Dif.medias= 576	Dif.medias= 603
PRIMERO	$p=0,1034$	$p=0,0052^{**}$	$p=0,0172^*$
		Dif.medias= 688	Dif.medias= 723
TERCERO		$p=0,1023$	$p=0,2872$
			Dif.medias= 832
QUINTO			$p=0,6713$

$**p < 0,01$ $*p < 0,05$

- SITUACION DE NEGACION DE AYUDA A UN COMPAÑERO ("No ayuda");

En la tabla 14e se observa que existen diferencias significativas en cuanto a la anticipación del sentimiento de culpabilidad ante el hecho de no ayudar a un compañero entre los siguientes cursos:

- 1º y 3º ($p < 0.01$)
- 1º y 5º ($p < 0.05$)
- 1º y 7º ($p < 0.01$)

La evolución es clara entre el curso más inferior estudiado (1º, $\bar{X}=3.075$) y el resto de los cursos. Produciéndose el salto evolutivo entre 1º y 3º.

Los resultados verifican la hipótesis 2.2.1. que señala que a medida que los niños avanzan en edad desarrollan una mayor anticipación del sentimiento de culpabilidad ante las transgresiones morales, excepto en las situaciones de trampa y pegar al llegar a la adolescencia.

TABLA 14e: COMPARACION DE MEDIAS EN LA SITUACION "NO AYUDA".

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
PRIMERO	Dif.medias= 548	Dif.medias= 596,5	Dif.medias= 533,5
	$p=0,0054^{**}$	$p=0,0292^*$	$p=0,0021^{**}$
TERCERO		Dif.medias= 888,5	Dif.medias= 810,5
		$p=0,3048$	$p=0,8876$
QUINTO			Dif.medias= 704,5
			$p=0,2342$

$** p < 0,01$ $* p < 0,05$

4.2.1.2.- Análisis del sentimiento de culpabilidad en función del sexo.

La hipótesis 2.2.2. postula que no existen diferencias entre niños y niñas en la anticipación del sentimiento de culpabilidad. Para contrastar dicha hipótesis se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias en función del sexo. Los resultados obtenidos muestran la inexistencia de diferencias significativas estadísticamente en la anticipación del sentimiento de culpabilidad que experimentan los niños y las niñas en las situaciones hipotéticas presentadas, lo que verifica la citada hipótesis (ver tabla 7 en la página 376 del anexo).

4.2.1.3.- Análisis del sentimiento de culpabilidad en función de la empatía

Se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias entre las situaciones del sentimiento de culpabilidad en función de la empatía en sus dos aspectos, utilizando grupos extremos (más empáticos y menos empáticos). En función de la naturaleza de las variables se realizaron análisis no paramétricos.

- ACTIVACION EMPATICA:

En las distintas situaciones de la prueba sobre sentimiento de culpabilidad no se han encontrado diferencias significativas con respecto al nivel de activación empática de los niños. Sin embargo, comentamos que en la situación desobediencia se observa una tendencia próxima a los niveles convencionales de significación ($p < 0.05$), pues indica, que los niños que se sienten más culpables después de haber desobedecido a su madre suelen tener una activación empática mayor (ver tablas 15-1 y 15a)

TABLA 15-1 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS EN EL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN FUNCION DE LA ACTIVACION EMPATICA.

	ACT. EMP. ALTA		ACT. EMP. BAJA	
	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.
ROBO	3,7429	1,0387	3,6818	0,9344
PEGAR	3,4286	1,2196	2,9545	1,2191
TRAMPA	3,2286	1,2623	3	1,22
DESOBEDIENC	4,1143	0,7183	3,9091	0,603
NO AYUDA	3,4286	1,145	3,4545	0,9989

- OPINION EMPATICA:

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas estadísticamente en las situaciones de "robo", "desobediencia" y "no ayuda a un compañero" entre los niños de alto y bajo nivel de empatía, indicando que los niños y niñas más empáticos, es decir, que tienen una mejor opinión de la expresión de los sentimientos, se sienten más culpables ante el robo, la desobediencia y ante el hecho de negar la ayuda a un compañero que los niños con una opinión empática baja.

No se encuentran, sin embargo, diferencias de medias significativas en las situaciones siguientes: "pegar" y "hacer trampa" (ver tablas 15-2 y 15a y gráfico 9).

TABLA 15-2 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS EN EL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN FUNCION DE LA OPINION EMPATICA.

	OPINION EMP. ALTA		OPINION EMP. BAJA	
	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.
ROBO	3,8182	0,9219	3,3953	1,0721
PEGAR	3,1364	1,0695	2,907	1,2876
TRAMPA	3,2045	1,1119	2,9302	1,1628
DESOBEDIENC	4,1364	0,6321	3,7442	0,8478
NO AYUDA	3,7045	0,8513	3,2558	0,0257

GRAFICO 9: MEDIAS EN SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN FUNCION DE LA OPINION EMPATICA.

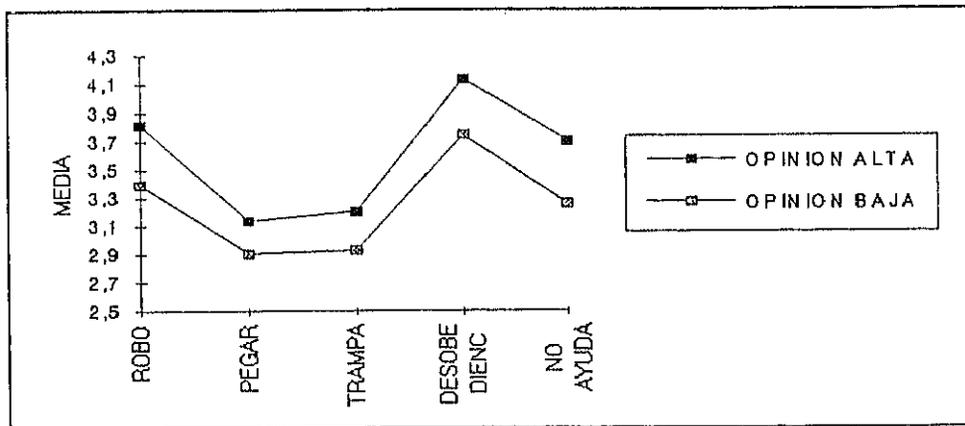


TABLA 15a: COMPARACION DE MEDIAS EN ACTIVACION Y OPINION EMPATICA ALTA/BAJA.

	ACTIVACION	OPINION
ROBO	Dif.medias= 818,5	Dif.medias=1141,5
	$p=0,5649$	$p=0,0491^*$
PEGAR	Dif.medias= 932,5	Dif.medias=1039,5
	$p=0,0842$	$p=0,3891$
TRAMPA	Dif.medias= 847,5	Dif.medias=1066
	$p=0,4124$	$p=0,2705$
DESOBED.	Dif.medias= 910	Dif.medias=1174
	$p=0,0539\#$	$p=0,011^*$
NO AYUDA	Dif.medias= 777	Dif.medias=1158
	$p=0,9385$	$p=0,0325^*$

* $p < 0,05$ # = Tendencia nivel de sig. 0,05

4.2.1.4.- Relación del sentimiento de culpabilidad en función de la conducta moral

Con el fin de analizar las posibles relaciones entre la anticipación del sentimiento de culpabilidad y la conducta moral de justicia distributiva se llevaron a cabo análisis de diferencia de medias. A continuación se muestran los resultados

en cada una de las situaciones del sentimiento de culpabilidad:

- SITUACION SOBRE LA PROPIEDAD (ROBO): Los resultados indican que existen diferencias muy significativas ($p=0.001$) entre los niños que tienen un sentimiento de culpabilidad alto y bajo y su nivel de conducta moral de justicia distributiva. Es decir, los niños que muestran un sentimiento de culpabilidad alto ante el hecho de robar también muestran una conducta moral de distribución más alta que los niños que tienen un sentimiento de culpabilidad bajo (ver tabla 16)

Las diferencias de medias entre el nivel de participación de los niños y su anticipación de sentimiento de culpa no resulta significativo (ver tabla 16).

TABLA 16 DIFERENCIAS DE RANGOS EN CONDUCTA DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN FUNCION DE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN LA SITUACION "ROBO".

		N	SUMA RANGO	K. W.	p	SIG.
CONDUCTA ROBO	BAJA	7	46	12,23	0,0005	0,001
	ALTA	27	549			
PARTICIP ROBO	BAJA	7	145,5	1	0,3172	
	ALTA	27	449,5			

- SITUACION DE AGRESION FISICA A UN COMPAÑERO (PEGAR): Los resultados indican la inexistencia de diferencias significativas entre los niños que muestran un alto o bajo nivel de sentimiento de culpabilidad ante esta situación y su nivel de conducta moral de justicia en distribución. El mismo

resultado muestra el nivel de participación (ver tabla 8 en página 376 del anexo).

- SITUACION SOBRE HACER TRAMPA EN UNA TAREA ESCOLAR (TRAMPA): Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los niños de alta y baja anticipación del sentimiento de culpa ante el hecho de hacer trampa en su nivel de conducta moral de justicia de distribución ni en su nivel de participación (ver tabla 9 en la página 376 del anexo).

- SITUACION SOBRE DESOBEDIENCIA A LA MADRE (DESOBEDIENCIA): Como podemos observar en la tabla 17 existen diferencias significativas entre las medias de los niños con sentimiento de culpabilidad alto y bajo ante la desobediencia a la madre y su nivel de conducta moral de justicia distributiva ($p=0.01$).

TABLA 17 DIFERENCIAS DE RANGOS EN CONDUCTA DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN FUNCION DE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN LA SITUACION "OBEDIENCIA".

		N	SUMA RANGO	K. W.	P	SIG.
CONDUCTA	BAJA	5	32			
OBEDIENC	ALTA	30	598	8,72	0,0032	0,01
PARTICIP	BAJA	5	56,5			
OBEDIENC	ALTA	30	573,5	2,6	0,1066	

- SITUACION SOBRE NEGACION DE AYUDA A UN COMPAÑERO (NO AYUDA): La tabla 18 muestra la existencia de diferencias significativas entre los niños que tienen una anticipación del sentimiento de culpa alto y bajo ante el hecho de negar la ayuda a un compañero y el comportamiento real de justicia en el reparto.

TABLA 18 DIFERENCIAS DE RANGOS EN CONDUCTA DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN FUNCION DE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN LA SITUACION "NO AYUDA".

		N	SUMA RANGO	K. W.	P	SIG.
CONDUCTA	BAJA	10	110			
NO AYUDA	ALTA	24	485	6,95	0,0084	0,01
PARTICIP	BAJA	10	195,5			
NO AYUDA	ALTA	24	399,5	0,63	0,4289	

Por otra parte los resultados muestran que los niños de alto y baja anticipación del sentimiento de culpabilidad no difieren de forma significativa en el nivel de participación en ninguna de las situaciones analizadas.

Con el objetivo de avanzar en la exploración entre el sentimiento de culpabilidad que experimentan los niños y niñas y el nivel de conducta moral de justicia de distribución (sentir y hacer) se calcularon correlaciones de Pearson (ver tabla 10 en la página 377 del anexo donde aparecen todas las correlaciones entre los factores de ambas variables).

Destacan por su significación, las correlaciones encontradas entre conducta de justicia moral global y el sentimiento de culpa ante:

- el robo ($r= 0.5619$; $p < 0.001$)
- la desobediencia ($r= 0.5263$; $p < 0.001$)
- no ayudar a un compañero no amigo
($r= 0.5444$; $p < 0.001$)

Por lo tanto, los niños y niñas que más han puntuado en conducta moral de distribución y han hecho un reparto más justo, son también aquellos niños que se sienten más culpables ante actos como robar, desobedecer o no ayudar a una persona que lo pide y lo necesita ya que las víctimas no merecían la transgresión.

4.2.1.5.- Relación entre el sentimiento de culpabilidad y otras variables psicosociales: autoconcepto y estatus sociométrico.

- Resultados sobre el sentimiento de culpabilidad y el autoconcepto

Con el fin de explorar las posibles relaciones entre la anticipación del sentimiento de culpabilidad y el autoconcepto en los niños, se calcularon correlaciones de Pearson. En las tablas 11 y siguientes del anexo (págs. 377, 378 y 379) aparecen los datos, donde se observa que no existen correlaciones significativas entre el autoconcepto global y la anticipación del sentimiento de culpa ante el robo, hacer trampa, pegar, desobedecer y no ayudar a un compañero.

Al llevar a cabo correlaciones en los diferentes cursos no se encuentran relaciones significativas en 1º. En 3º sólo se encontraron relaciones significativas entre el sentimiento de culpa ante el robo y el autoconcepto físico ($r=.3659$, $p<0.05$).

En 59 las relaciones entre el autoconcepto y el nivel de sentimiento de culpabilidad se muestran más estrechas, resultando muy significativas las siguientes relaciones:

-robo-auto.concepto global $r=.5302$ ($p<0.001$)

-robo-autoconcepto social o popularidad
 $r=.5052$ ($p<0.001$)

-robo-autoconcepto conductual $r=.4068$ ($p<0.01$)

-robo-falta de ansiedad $r=.4103$ ($p<0.01$)

-robo-felicidad $r=.4091$ ($p<0.01$)

-no ayuda-autoconcepto global $r=.4269$ ($p<0.01$)

En 79 no existen correlaciones significativas estadísticamente.

En general, vemos que son pocas las correlaciones con significación estadística encontradas entre el sentimiento de culpabilidad y el autoconcepto entre los niños de 6 y 9 años.

Estas relaciones parecen aumentar en 59 en situaciones de robo y no ayuda a un compañero, para volver a disminuir en 79.

- Resultados entre el sentimiento de culpabilidad y el estatus sociométrico.

En segundo lugar, se calcularon correlaciones de Pearson para estudiar la relación entre la anticipación del sentimiento de culpabilidad y el estatus sociométrico de los sujetos. Los análisis no mostraron correlaciones significativas entre estas variables a nivel global (ver tabla 12 y siguientes en páginas 380 y siguientes del anexo).

Al calcularse las correlaciones por cursos destacan las siguientes:

PRIMERO:

- Los alumnos que manifiestan mayor sentimiento de culpa ante el acto de pegar son los más percibidos por los compañeros como los que "menos amigos tienen" $r= 0.4114$ ($p<0.01$).

TERCERO:

- Los alumnos con mayor sentimiento de culpa ante el robo son los más elogiados por sus compañeros ("elecciones positivas" $r=0.4719$; $p<0.01$).

QUINTO:

- Los alumnos con mayor sentimiento de culpa ante el acto de robar son menos conceptualizados por

sus compañeros como "el que más molesta" $r=-0.4096$ ($p<0.01$).

- Los alumnos con mayor sentimiento de culpa ante el robo son los que menos "atributos negativos" reciben de sus compañeros $r= -0.3963$ ($p<0.01$)

- Los alumnos con mayor sentimiento de culpa ante la trampa son los menos conceptualizados por sus compañeros como los que "menos saben" $r=-0.4099$ ($p<0.01$)

Parece interesante el hecho de que a partir de 3º las correlaciones entre los aspectos sociométricos negativos y la anticipación del sentimiento de culpa sean siempre negativas, es decir, parece haber cierta relación entre una mala percepción social y una anticipación del sentimiento de culpa más bajo.

4.2.2.- Resultados sobre empatía

Presentamos los resultados sobre empatía siguiendo el orden señalado a continuación: análisis de la empatía según la edad, el sexo, la conducta moral de justicia de distribución y su relación con otras variables psicosociales.

4.2.2.1.- Análisis de la empatía en función de la edad.

Para analizar el nivel de empatía en función de la edad, se llevaron a cabo análisis de diferencia de medias entre las puntuaciones medias obtenidas por los niños en los diferentes cursos y las dimensiones de la prueba de empatía, a través del programa estadístico BMDP.

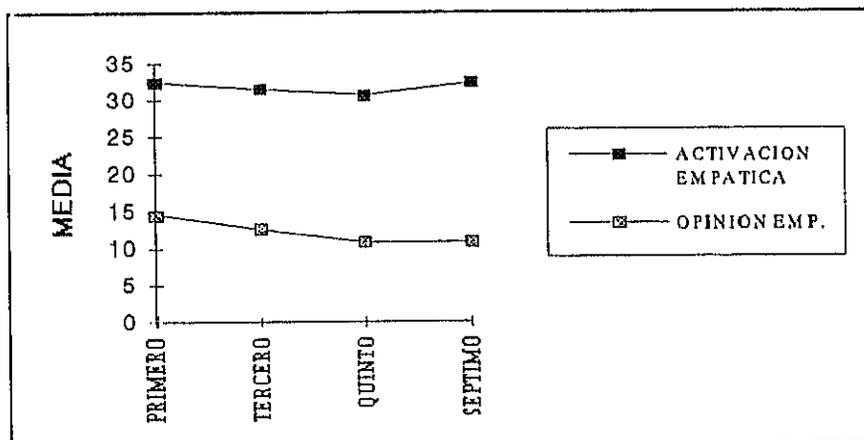
La tabla 19 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los sujetos en cada dimensión de la prueba (recordamos que las puntuaciones en esta variable son inversas, a mayor puntuación menor empatía. Ver gráfico 10 de medias en empatía en función del curso):

TABLA 19 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS EN LAS DIMENSIONES EMPATICAS EN FUNCION DEL CURSO*

	ACTIV. EMPATICA		OPINION EMPATICA	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
PRIMERO	32,447	7,5075	14,564	4,7782
TERCERO	31,526	6,2113	12,615	4,2216
QUINTO	30,692	5,1868	10,825	3,5726
SEPTIMO	32,325	6,2363	10,872	2,2499

* Puntuaciones inversas: A mayor puntuación menor empatía.

GRAFICO 10: MEDIAS EN LAS DIMENSIONES EMPATICAS EN FUNCION DEL CURSO.



- DIMENSION ACTIVACION EMPATICA:

La tabla 19a muestra que no existen diferencias significativas en el nivel de activación empática en función de la edad.

TABLA 19a: COMPARACION DE MEDIAS EN ACTIVACION EMPATICA EN FUNCION DEL CURSO.

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
PRIMERO	Dif.medias= 758,5	Dif.medias= 830	Dif.medias= 761
	$p=0,704$	$p=0,3635$	$p=0,992$
TERCERO		Dif.medias= 807	Dif.medias= 722,5
		$p=0,5004$	$p=0,7071$
QUINTO			Dif.medias= 678,5
			$p=0,3187$

- DIMENSION OPINION EMPATICA:

Las diferencias en la opinión empática en función de la edad han resultado significativas entre los cursos siguientes (ver tabla 19b):

- 1º y 5º ($p<0.001$)

- 1º y 7º ($p < 0.001$)

- 3º y 5º ($p < 0.05$)

TABLA 19b: COMPARACION DE MEDIAS EN OPINION EMPATICA EN FUNCION DEL CURSO.

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
PRIMERO	Dif.medias= 937	Dif.medias= 1150,5	Dif.medias= 1112,5
	$p=0,0768$	$p=0,0003^{***}$	$p=0,0004^{***}$
TERCERO		Dif.medias= 982	Dif.medias= 939
		$p=0,0464^*$	$p=0,0727$
QUINTO			Dif.medias= 689
			$p=0,3682$

*** $p < 0,001$ * $p < 0,05$

Estos resultados muestran una pauta evolutiva respecto a los niños de 1º y 3º y los niños de 5º y 7º. Así hasta 5º, aunque aumentan las medias de los niños, no obtienen diferencias significativas en la opinión empática, pero a los 10-11 años se produce un aumento sobre la expresión de los sentimientos que se mantiene hasta los 12-13 años. Resultando, además, muy significativa la diferencia con grupos extremos.

4.2.2.2.- Análisis de la empatía en función del sexo

Se llevaron a cabo análisis de diferencia de medias entre las dimensiones de la empatía en función del sexo con el programa estadístico BMDP. La tabla 20 muestra las medias y desviaciones típicas de los niños y niñas en las dimensiones empáticas (recordamos las puntuaciones inversas en empatía, a mayor puntuación

menor empatía. Ver gráfica 11 de las medias empáticas en función del sexo en la pág. 287).

TABLA 20 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS EN LAS DIMENSIONES EMPATICAS EN FUNCION DEL SEXO *.

	NIÑOS		NIÑAS	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
ACTIVAC. EMPATICA	33,39	5,852	30,128	6,36
OPINION EMPATICA	12,412	3,867	12	4,316

* Las puntuaciones son inversas: A mayor puntuación menor empatía.

- DIMENSION ACTIVACION EMPATICA:

Los resultados obtenidos en los análisis de diferencias de medias sugieren que las niñas poseen una activación empática mayor que los niños ante el sufrimiento del otro, como se puede observar en la tabla 20a.

- DIMENSION OPINION EMPATICA:

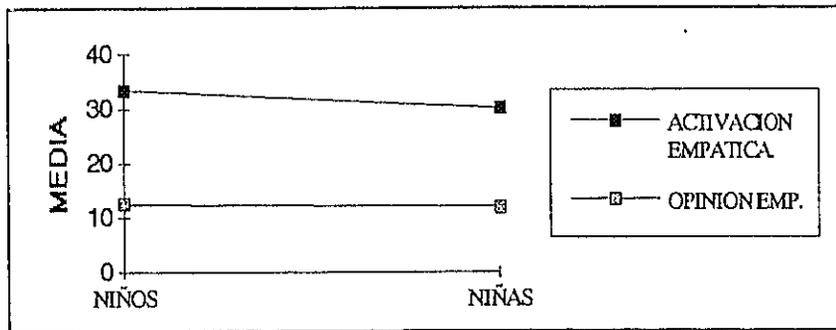
Las diferencias de medias entre los niños y niñas no son significativas, aunque las niñas tienen una media menor ($\bar{x}=12.0000$) que los niños ($\bar{x}=12.4125$) (ver tabla 20a).

TABLA 20a: COMPARACION DE MEDIAS EN EMPATIA EN FUNCION DEL SEXO.

	NIÑO/NIÑA
ACTIVAC. EMPATICA	Dif.medias=3918,5 $p=0,001^{**}$
OPINION EMPATICA	Dif.medias=3.357 $p=0,3286$

** $p=0,001$

GRAFICO 11: MEDIAS EN LAS DIMENSIONES EMPATICAS EN FUNCION DEL SEXO.



Los resultados confirman sólo en parte nuestra hipótesis 2.2.3 que postula que las niñas son más empáticas que los niños. Dicha hipótesis se confirma en la dimensión referente a la empatía ante el sufrimiento del otro y no en cuanto a la expresión de los sentimientos, donde no existen diferencias entre los niños y las niñas.

4.2.2.3.- Análisis de la empatía en función de la conducta moral.

En primer lugar con el fin de analizar las posibles relaciones entre los niños muy empáticos y poco empáticos (grupos extremos a partir de los percentiles 25 y 75) y la conducta moral de justicia distributiva, se realizaron análisis de diferencias de medias.

La tabla 21 y 22 muestran las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de las dos dimensiones empáticas en cuanto grupos extremos en función de la situación global de reparto de distribución y la participación de los niños en ella.

TABLA 21 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS EN ACTIVACION EMPATICA ALTA/BAJA EN FUNCION DE LA CONDUCTA MORAL DE DISTRIBUCION.

	ACT. EMP. ALTA		ACT. EMP. BAJA	
	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.
CONDUCTA DE DISTRIBUCION	7,167	2,0412	6,182	2,316
PARTICIPACION	4,167	1,3292	3,818	1,6011

TABLA 22 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS EN OPINION EMPATICA ALTA/BAJA EN FUNCION DE LA CONDUCTA MORAL DE DISTRIBUCION.

	OPINION EMPAT. ALTA		OPINION EMPAT. BAJA	
	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.
CONDUCTA DE DISTRIBUCION	7,125	2,1002	5,25	1,669
PARTICIPACION	4,125	1,2464	4	1,7728

A continuación se señalan los resultados de la comparación de medias para cada dimensión de la prueba:

- DIMENSION ACTIVACION EMPATICA:

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los niños con alta y baja activación empática en la conducta moral de justicia distributiva (ver tabla 21a).

TABLA 21a: COMPARACION DE MEDIAS EN ACTIVACION EMPATICA EN FUNCION DE LA CONDUCTA MORAL DE DISTRIBUCION.

	ACTIVACION EMPAT. ALTA/BAJA
CONDUCTA DE DISTRIBUCION	Dif.medias=44,5 $p=0,195$
PARTICIPACION	Dif.medias=37 $p=0,6817$

- DIMENSION OPINION EMPATICA:

Los resultados indican que existen diferencias significativas ($p < 0.05$) entre los niños que tienen una opinión empática alta y baja en su nivel de conducta moral de justicia distributiva, es decir, los niños que muestran mayor opinión empática muestran una conducta moral más justa en situaciones de reparto real que los niños que muestran una opinión empática baja (ver tabla 22a).

TABLA 22a: COMPARACION DE MEDIAS EN OPINION EMPATICA EN FUNCION DE LA CONDUCTA MORAL DE DISTRIBUCION.

	OPINION EMPAT. ALTA/BAJA
CONDUCTA DE DISTRIBUCION	Dif.medias=52 $p = 0,0276^*$
PARTICIPACION	Dif.medias=32 $p = 1$

* $p = 0,05$

En lo que se refiere al nivel de participación de los niños durante la prueba (liderazgo, sumisión, propuestas) no se han encontrado diferencias significativas en función de su nivel empático (alto y bajo) en su comportamiento participativo en las situaciones de conducta moral de distribución.

En segundo lugar y con el fin de avanzar en la exploración sobre la relación entre la empatía y el nivel de conducta moral de justicia distributiva se calcularon correlacionales (Pearson) entre la empatía, y la conducta moral ($N=32$), como puede observarse en la tabla 13 en la página 385 del anexo.

Los resultados muestran correlación significativa entre la conducta moral y la opinión empática ($r = -0.5064$; $p < 0.01$). Por lo tanto a mayor justificación en el reparto de elementos presentados, los niños muestran una opinión más favorable sobre la expresión de los sentimientos (recordamos las puntuaciones inversas en empatía).

4.2.2.4.- Relación entre la empatía y otras variables psicosociales: autoconcepto y estatus sociométrico.

- Relación de la empatía y el autoconcepto.

Con el fin de estudiar la relación existente entre la empatía y el autoconcepto en los niños se calcularon correlaciones de Pearson. Los resultados muestran la existencia de escasas y bajas correlaciones entre estas dos variables. Destaca la relación negativa entre la falta de ansiedad del sujeto y la activación empática ante el sufrimiento del otro ($r = .2288$), es decir, los niños con menor ansiedad muestran menor activación empática.

En la dimensión opinión empática destacan las relaciones con (ver tabla 14 en página 385, 386, y 387 del anexo):

- autoconcepto conductual $r = -0.2807$ ($p < 0.01$)

- felicidad $r = -0.2209$ ($p < 0.05$)

Los resultados indican que los niños con una mejor percepción de portarse bien en las distintas situaciones (autoconcepto conductual) y los que se sienten más felices son los que muestran una mayor opinión empática.

Al llevar a cabo las correlaciones por cursos destaca una mayor relación entre la opinión empática y el autoconcepto en los niños más pequeños, pero esta relación casi es inexistente en los cursos siguientes (ver tabla 14 y siguientes del anexo en páginas 385).

- Relación entre la empatía y el estatus sociométrico.

Con el fin de explorar la relación de la empatía con la adaptación social medida a través de técnicas sociométricas, se calcularon correlaciones de Pearson. Los resultados encontrados muestran muy pocas relaciones entre éstas dos variables (ver tabla 15 y siguientes en página 388 del anexo):

- A nivel general, teniendo en cuenta la totalidad del grupo no se han encontrado relaciones significativas entre la empatía y el estatus sociométrico.

- Para profundizar un poco más en esta relación se llevaron a cabo correlaciones por cursos encontrando escasas relaciones significativas. La mayor relación se encuentra entre la empatía y la adaptación social en los chicos mayores (7º).

4.3.- RESULTADOS SOBRE LA CONDUCTA MORAL

En lo referente a las hipótesis sobre conducta moral, se postula que con la edad los alumnos manifiestan niveles superiores de justicia distributiva en su conducta. También se postula que no existen diferencias significativas entre los niños y las niñas. Por último se analiza su relación con otros indicadores. (La relación con el juicio moral, el sentimiento de culpabilidad y la empatía ya han sido analizados en apartados anteriores).

4.3.1.- Análisis de la conducta moral en función de la edad

Para poder comprobar la hipótesis 2.3.1, es decir, que con la edad se manifiestan niveles superiores de justicia moral en las situaciones de distribución de elementos atractivos para los niños, se realizaron análisis de diferencias de medias, mediante el programa estadístico BMDP, entre la puntuación media obtenida por los sujetos de cada curso (1º, 3º, 5º y 7º) en su conducta moral.

La tabla 23 muestra las medias y desviaciones típicas de la conducta moral de distribución en los distintos cursos escolares. Los resultados de las diferencias de medias muestran diferencias significativas en la prueba global entre los siguientes cursos (ver tabla 23a) siendo la conducta mayor en:

- 3º que en 1º ($p=0.01$)

- 5 Ω que en 1 Ω ($p=0.001$)
- 7 Ω que en 1 Ω ($p=0.001$)
- 5 Ω que en 3 Ω ($p=0.05$)
- 7 Ω que en 3 Ω ($p=0.01$)

La diferencia entre 5 Ω y 7 Ω no resultó significativa.

-Participación:

El nivel de participación entre las distintas edades no es significativo, es decir, no hay diferencias entre la edad de los sujetos y el hecho de participar liderando, proponiendo o asumiendo lo que dice el grupo.

Teniendo en cuenta estos resultados parece que:

- Como se observa en la tabla 23 y en el gráfico 12, el contraste de medias realizado parece indicar la existencia de tres momentos evolutivos claramente diferenciables entre las distintas edades: a) uno formado por los alumnos y alumnas de 1 Ω ($\bar{x}=3.3750$); b) otro formado por los alumnos de 3 Ω ($\bar{x}=6.3333$); y c) un tercer momento formado por los sujetos de 5 Ω ($\bar{x}=7.6667$) y 7 Ω ($\bar{x}=8$), cuyas medias son similares entre sí y significativamente mayores que

las de los alumnos de los cursos inferiores (para ver la comparación de medias ver tabla 23a).

- Los niños y niñas de 3º ($\bar{x}=6.3333$) y los de 5º ($\bar{x}=7.6667$) tienen un media intermedia ascendente con la edad, es decir, los niños de 5º tienen una conducta superior en lo que se refiere a la moral de distribución de elementos que los de 3º y los de 1º.

Por tanto, se observa que conforme avanzan en edad, los niños y niñas se comportan de una manera más justa en situaciones de distribución, es decir, tienen más en cuenta las necesidades de los demás y reconocen el mérito, tal como predecía nuestra hipótesis 2.3.1.

TABLA 23 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LA CONDUCTA MORAL DE DISTRIBUCION EN FUNCION DEL CURSO.

	PRIMERO		TERCERO		QUINTO		SEPTIMO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
CONDUCTA DE DISTRIBUCION	3,375	1,408	6,333	1,323	7,667	0,5	8	0
PARTICIPACION	3,875	1,642	4	1,581	4,556	1,014	4,111	1,453

GRAFICO 12: MEDIAS EN LA CONDUCTA DE DISTRIBUCION EN FUNCION DEL CURSO.

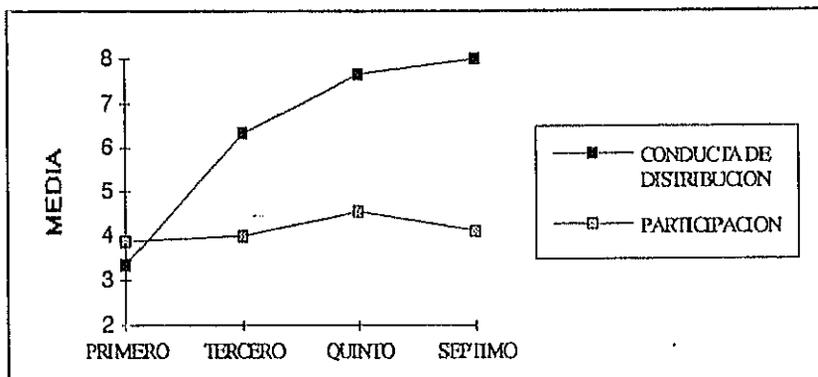


TABLA 23a: COMPARACION DE MEDIAS EN CONDUCTA MORAL EN FUNCION DEL CURSO.

	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO
PRIMERO	Dif.medias= 4,5	Dif.medias= 0	Dif.medias= 0
	$p=0,0018^{**}$	$p=0,0004^{***}$	$p=0,0002^{***}$
TERCERO		Dif.medias= .18	Dif.medias= 13,5
		$p=0,0325^*$	$p=0,0043^{**}$
QUINTO			Dif.medias= 27
			$p=0,0652$

*** $p < 0,0001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

4.3.2.- Análisis de la conducta moral según el sexo

La hipótesis 2.3.2 postula que no existen diferencias entre niños y niñas en la conducta moral de justicia distributiva. Para contrastar dicha hipótesis se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias en función del sexo. Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias significativas entre los niños y las niñas en su comportamiento ante distribución de elementos ni tampoco en lo que se refiere a su nivel de participación, lo que verifica la hipótesis citada (ver tablas de medias y desviaciones típicas y comparación de medias en la tablas 16 y 16a en la página 393 del anexo).

4.3.3.- Relación de la conducta moral con otros indicadores: autoconcepto y estatus sociométrico.

- Relación con el autoconcepto.

Con el propósito de explorar las relaciones entre la conducta moral en situaciones de distribución y el nivel de autoconcepto de los niños y niñas, se calcularon correlaciones de Pearson. En la tabla 17 del anexo (pág. 393) aparecen las correlaciones entre los distintos factores del autoconcepto y la conducta moral global.

Destaca la correlación significativa encontrada entre el autoconcepto físico y la conducta moral global ($r = -.4404$; $p < 0.01$; $N = 34$). Es decir, cuanto más alto es el autoconcepto físico menos justa es la conducta moral en situación de reparto.

Los demás factores del autoconcepto no han correlacionado de forma significativa con la conducta moral.

- Relación con el nivel de adaptación social.

Los cálculos de correlaciones de Pearson muestran que las siguientes variables correlacionan entre sí de forma significativa (ver tabla 18 en la página 394 del anexo):

* Justicia de distribución y "más quiere la señorita". ($r=.3797$; $p=0.05$)

* Justicia de distribución y "más ayuda" ($r=.3598$; $p=0.05$)

* Justicia de distribución y "atributos positivos" ($r=.3879$; $p=0.05$)

Es decir los niños considerados por sus compañeros como "más queridos por sus profesores", los considerados como que "más saben" y los que "más atributos positivos" han recibido por parte de sus compañeros manifiestan también una conducta moral más justa.

Por último, en lo que respecta al nivel de participación de los sujetos en las situaciones de reparto, no se encuentra ninguna relación significativa entre el nivel de adaptación social del niño y su nivel de participación.

5.- CONCLUSIONES

5.- CONCLUSIONES Y DISCUSION

En este apartado exponemos las conclusiones a partir del conjunto de resultados obtenidos. El orden de presentación de dichas conclusiones es el siguiente: En primer lugar, las conclusiones referidas a la conducta moral, que es el aspecto menos estudiado del desarrollo moral; en segundo lugar, las conclusiones respecto al razonamiento moral y sus relaciones con la conducta y las emociones y, en tercer lugar, las conclusiones obtenidas en cuanto a las emociones morales.

5.1.- SOBRE LA CONDUCTA MORAL

Uno de los objetivos más importantes planteados en la presente tesis doctoral se ha desarrollado a partir de la observación y el análisis de la conducta moral de los niños ante dos situaciones de justicia distributiva (reparto de chocolatinas y pins en base a un trabajo realizado).

Nuestras hipótesis señalaban que: a) con la edad, los niños manifiestan niveles más justos de conducta al distribuir objetos atractivos, y b) en dicha conducta no influye el sexo de los sujetos. A partir de los resultados obtenidos, en este sentido, podemos concluir lo siguiente:

1) Con la edad los niños muestran una conducta moral más justa, observándose diferencias significativas entre los 6 años, los 8 años y los 10 años. Los niños pequeños reparten los elementos sin

tener en cuenta ningún criterio moral. A los 8 años cobra una acentuada importancia el criterio de igualdad ("*dar a todos lo mismo*") y a partir de los 10 años se empieza a tener en cuenta la comprensión de desigualdades y el reconocimiento del mérito ("*dar a cada uno lo que se merece según su esfuerzo, consecuencias y edad*"). Resultados que van en la dirección obtenida por otros autores (Damon, 1975, 1977; Gerson y Damon, 1978; Sigelman y Waitzman, 1991); entre los que cabe destacar los resultados encontrados por Thorkildsen (1989) en situaciones naturales de justicia en el aula.

2) Tal como predecía nuestra hipótesis, no existen diferencias en el comportamiento de justicia distributiva entre los niños y las niñas. Resultados que apoyan los hallazgos encontrados por Enright y otros (1984) y la hipótesis ampliamente asumida hoy por la mayor parte de psicólogos evolutivos según la cual las diferencias tradicionales encontradas deben ser atribuidas a diferencias de nivel ocupacional y/o educativo.

3) El nivel de desarrollo reflejado en la conducta moral de los niños se relaciona con los atributos positivos percibidos por los compañeros. En otras palabras, los niños que manifiestan conductas morales más desarrolladas en la distribución de objetos suelen ser percibidos, en general por los compañeros, de forma más positiva, destacando en este sentido la percepción de "más ayuda a los demás" y "más queridos por el profesor".

5.2.- SOBRE EL RAZONAMIENTO MORAL

Comenzamos presentando en primer lugar las conclusiones obtenidas en cuanto a la relación del razonamiento moral con la conducta y las emociones, para mostrar, en segundo lugar las conclusiones en relación a las diferencias del razonamiento moral en función de otras variables analizadas.

A.- El razonamiento y la conducta moral

Tal y como predecía nuestra hipótesis, los niños y niñas que muestran un nivel superior de razonamiento moral también muestran una conducta moral más justa. Por lo tanto podemos concluir que el nivel de razonamiento moral que un niño manifiesta está relacionado con su conducta en situaciones de carácter moral.

Los niños que muestran un desarrollo del razonamiento moral menor no suelen utilizar ningún criterio a la hora de repartir los objetos. Por el contrario, los niños que muestran un razonamiento moral más desarrollado utilizan criterios bastante claros basados en la igualdad y reflejando el reconocimiento de la tarea bien hecha y el mérito, compensando desigualdades entre los miembros del grupo. Resultados que coinciden con los presentados por otros autores que también han estudiado la relación entre el juicio moral y la conducta (Haan, 1978,1986; Don Locke, 1983; Blasi, 1980); entre los que cabe destacar los obtenidos por McNamee (1978) en edades posteriores con respecto a la conducta de ayuda

en estudiantes universitarios. En base a dichas conclusiones, aunque no podemos hacer inferencias causales, podemos sugerir como hipótesis la existencia de una influencia recíproca entre ambas variables: 1) una influencia del juicio sobre la conducta y 2) una influencia de la experiencia en el juicio. Sería conveniente llevar a cabo estudios de naturaleza experimental para avanzar en este aspecto del desarrollo moral.

B.- Aspectos cognitivos y emocionales

Otro de los principales objetivos de esta investigación era analizar la relación entre el razonamiento moral y la emoción moral, en torno a lo cual giran las conclusiones que se exponen a continuación:

B1.- El razonamiento moral y la anticipación del sentimiento de culpabilidad:

La relación encontrada entre el razonamiento moral y el sentimiento de culpa, analizada a partir de situaciones de transgresión dirigidas hacia adultos y hacia compañeros, nos lleva a concluir que no existe una relación global en este sentido, puesto que dicha relación difiere según las características de la situación planteada, pudiendo extraerse las siguientes conclusiones:

- Respecto a las situaciones con adultos:

1.- A medida que los niños manifiestan razonamientos morales superiores tienden a anticipar, en general, un mayor sentimiento de culpabilidad al preguntarles por las consecuencias emocionales que tendría para ellos el hacer trampa en una situación académica.

2.- En la situación "desobediencia a la madre" la mayoría de los niños, independientemente de su nivel moral, manifiestan un fuerte sentimiento de culpa; por lo que las diferencias en función del nivel de razonamiento moral no resultan significativas. Convendría resaltar, en este sentido, que la desobediencia a la madre en la situación planteada puede suponer consecuencias negativas para una tercera persona (el hermano pequeño). Consecuencias que parecen haber tenido en cuenta todos los niños, resaltando la importancia de la consideración de las consecuencias de nuestras propias acciones en el juicio moral. Este hecho se mantiene a lo largo de las edades escolares y el desarrollo lo va matizando y va incluyendo otros aspectos.

- Respecto a las situaciones con compañeros:

3.- La anticipación del sentimiento de culpabilidad ante situaciones entre iguales tiende a aumentar a medida que los niños adquieren un nivel de razonamiento moral superior. Dicha tendencia, sin embargo, no ha alcanzado los niveles de significación convencionales.

Estos resultados apoyan, sólo parcialmente, la hipótesis según la cual los niños y niñas que anticipan un sentimiento de culpa mayor ante una transgresión manifiestan un razonamiento moral también más elevado. Los resultados han mostrado que esta relación varía en función de la transgresión presentada, lo cual refleja la importancia que el contexto tiene en las emociones morales (Haan, 1978, 1986; Haan y otros, 1985). Y van en la línea planteada en investigaciones recientes que señalan un mayor sentimiento de culpa en los niños con respecto a los adultos que con respecto a sus compañeros (Bear y Rys, 1994; Williams y Bybee, 1994).

B2.- El razonamiento moral y la empatía.

1.- El conjunto de los resultados obtenidos refleja que los niños que puntúan más alto en razonamiento moral tienden a mostrar también una mayor empatía, aunque dicha tendencia no llega a los niveles de significación estadística convencional.

2.- El conjunto de los resultados correlacionales permite concluir que de los distintos aspectos de la empatía evaluados, el que más se relaciona con el razonamiento moral es la opinión sobre la expresión de las emociones. Con otras palabras, los niños que muestran un nivel de razonamiento moral más desarrollado manifiestan una respuesta más empática al preguntarles sobre la conveniencia de expresar sentimientos que los niños que manifiestan un nivel de razonamiento moral menos desarrollado.

Estos resultados permiten verificar parcialmente nuestra hipótesis sobre la relación entre el razonamiento moral y la empatía y coincide, en general, con los planteamientos de Hoffman (1987) sobre la relación entre empatía y juicio moral.

C.- Otras diferencias en el razonamiento moral

A continuación presentamos las conclusiones obtenidas con respecto a las diferencias en el razonamiento moral en función de la edad, el sexo, los contenidos educativos específicos y el desarrollo psicosocial.

C1.- Cambios con la edad:

Nuestros datos reflejan un claro progreso hacia estructuras morales superiores con la edad entre los 6 y los 13 años. Los períodos más relevantes, en este sentido, giran en torno a los 10 y los 12 años (5 Ω y 7 Ω), momento en que los niños comienzan a ser capaces de juzgar las normas independientemente de quién las dicta. Esta conclusión confirma nuestra hipótesis sobre la existencia de diferencias significativas en los razonamientos morales de los niños conforme aumenta la edad.

La conclusión general que puede extraerse de los resultados expuestos anteriormente se refiere al carácter evolutivo del razonamiento moral. Como cabía esperar, dadas las edades y el procedimiento e instrumento de medida utilizado, las conclusiones encontradas son muy cercanas a las manifestadas por

Piaget (1932), aunque los resultados, en algunos aspectos, son menos significativos que los presentados por Kurtines y Pimm (1983) al utilizar este instrumento de evaluación.

Respecto a la valoración de las distintas subescalas del razonamiento moral estudiadas, los resultados obtenidos nos llevan a las siguientes conclusiones:

1.- A medida que el niño avanza en edad tiene más en cuenta las intenciones que las consecuencias para valorar la responsabilidad moral.

La valoración de la responsabilidad moral refleja un progreso claro con la edad entre los niños de 6 y los de 12-13 años. Alrededor de los 8 años es cuando surge un mayor avance, momento en que los niños parecen aplicar al ámbito moral los nuevos cambios adquiridos en el pensamiento operatorio. Los niños de 10 y 13, generalmente asignan responsabilidad en base a consideraciones objetivas pero, según avanzan en edad van asignando responsabilidad moral en base a intenciones subjetivas del actor que comete la transgresión. Esta conclusión se relaciona con otras investigaciones anteriores que indican que los niños menores de 7 años señalan la percepción de falta en la torpeza como proporcional a la extensión del daño material que produce; y que la mentira no plantea problemas a los niños menores de 6 años. Con la edad y las experiencias de cooperación con los iguales, los niños interiorizan dichas reglas y van apareciendo los juicios de responsabilidad subjetiva frente a la regla

impuesta por la presión adulta (Piaget, 1932; Kurtines y Pimm, 1983).

2.- Con la edad la concepción del castigo cambia hacia niveles superiores de justicia. Es decir, el niño va considerando más justa la orientación del castigo que deriva de la igualdad y de la reparación de las consecuencias del acto, y superando la orientación expiatoria del castigo basada en pagar la transgresión.

La mayoría de los niños evaluados se encuentran en un período de transición en lo que se refiere a la concepción del castigo, aunque existe una gran diferencia entre 1Q y 3Q-5Q. Han superado el estadio heterónimo pero todavía no han alcanzado la autonomía moral. Cabe destacar el hecho de que no se haya encontrado ningún niño menor de 10 años en el estadio autónomo.

Los hallazgos encontrados en este sentido parecen coincidir con los resultados de otras investigaciones (Piaget, 1932; Shultz, Wright y Scheleifer, 1986) donde queda patente que los más pequeños, de 6-7 años, son menos capaces que los mayores, de 10 años, de generar alternativas hipotéticas a las explicaciones y las utilizan, por ello, muy poco para juzgar la culpabilidad (Golid y otros, 1984). En general la tendencia de desarrollo sugiere una creciente sensibilidad sobre los conceptos morales, un mayor grado de tolerancia y más énfasis en la restitución y menos en el castigo (Shultz y otros, 1986) ya que la restitución ante la falta representa

un castigo que el causante se da a sí mismo y por ello debería reducir la cantidad de éste.

3.- Los resultados obtenidos en torno al razonamiento de los niños sobre la utilidad de los castigos reflejan diferencias entre grupos extremos de edad (12 y 72) aunque no llegan al nivel de significación convencional. La tendencia evolutiva encontrada sugiere que los niños de 6 años tienden a considerar que un castigo severo dificulta la repetición de la transgresión, mientras que los chicos de 12-13 años consideran que el castigo que supone dar una explicación o regañina es más eficaz para evitar futuras transgresiones. Los mayores consideran más adecuado el castigo recíproco, mientras que los pequeños consideran que es más adecuado el castigo expiatorio.

En la literatura revisada sobre el tema pocos son los trabajos encontrados sobre la consideración moral del castigo, destacando los dos autores base de este trabajo, Piaget (1932) y Kurtines y Pimm, (1983). Nuestros datos, aunque en la dirección marcada por Piaget y Kurtines y Pimm, indican que, en las edades estudiadas, dicha consideración moral del castigo, no tiene un carácter evolutivo que quizá si encontrásemos en edades superiores. También consideramos, como ya señalaba Piaget (1932) que dichos resultados pueden ser diferentes debido a los distintos contextos sociales y culturales donde ha sido aplicado el instrumento de evaluación.

C2.- El razonamiento moral y las diferencias sexuales

Los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los niños y niñas en la escala de razonamiento moral nos permiten concluir que no existen diferencias entre ellos. Es decir, los juicios morales sobre responsabilidad moral y justicia no difieren según pertenezcan los sujetos a uno u otro género. Por lo tanto se verifica nuestra hipótesis.

Este hecho, por otra parte, ya ha sido contrastado en numerosas investigaciones que han demostrado que no existe variación en la estructura del razonamiento moral entre hombres y mujeres en este sentido (Kurtines y Pimm, 1983; Gilligan, 1977; Gibbs y otros, 1986; Rest, 1979; Walker, 1991). Consideramos que las diferencias que parecen encontrar otros autores tenderán a disminuir debido al gran impulso que desde distintas instituciones educativas se está llevando a cabo para proporcionar a los alumnos/as una educación no sexista, ya que la mayoría de los autores coinciden en afirmar que dichas diferencias se deben fundamentalmente, al contexto social y educativo en el que han vivido los niños y las niñas.

C3.- El razonamiento moral y los contenidos educativos específicos

La interpretación de los resultados sobre la relación entre el nivel de razonamiento moral y los contenidos educativos proporcionados en las escuelas muestran que no hay diferencias en el desarrollo del razonamiento moral de los niños y niñas según asistan

a las clases de religión o de ética. La ausencia de diferencias encontradas puede explicarse por el hecho de que todos los niños comparten el mismo tipo de educación a lo largo del resto del horario escolar. Por lo tanto se verifica la hipótesis planteada en este sentido.

Nuestros resultados van en la línea de las escasas investigaciones realizadas sobre las relaciones entre el desarrollo del razonamiento moral y la religión. Los niños van desarrollando su idea sobre Dios a partir de las mismas estructuras que utilizan para desarrollar el concepto de justicia (Power y Kohlberg, 1980, 1981).

C4.- El razonamiento moral y el desarrollo psicosocial

En general cabe destacar que el razonamiento moral no correlaciona de la misma forma e intensidad con todas las dimensiones del autoconcepto , así:

. cuanto menos desarrollado está el razonamiento moral de los niños éstos muestran una percepción de su apariencia y competencia física más elevada y se manifiestan, además, menos ansiosos.

. El autoconcepto global de los niños y su percepción de la popularidad es más alta cuando el sujeto se sitúa en estadios de equilibrio que cuando se sitúa en estadios de transición, aunque ello suponga estar a un nivel más bajo de razonamiento moral.

Por otra parte, los niños con un razonamiento moral más elevado tienen una mejor relación con sus compañeros y una mejor idea de sí mismos y, aunque no nos es posible inferir la causa, cabe esperar que esta relación sea recíproca.

5.3.- SOBRE LAS EMOCIONES MORALES

5.3.1.- El sentimiento de culpabilidad

Señalamos a continuación las conclusiones respecto a las relaciones entre el sentimiento de culpa y la conducta moral; y posteriormente las conclusiones en torno a las diferencias con respecto a la edad, el género, las variables psicosociales y la empatía.

A.- Anticipación del sentimiento de culpabilidad y conducta moral

Otro importante objetivo planteado en este trabajo consistía en analizar la relación entre el sentimiento de culpa y la conducta moral.

Los hallazgos encontrados nos permiten concluir que existe relación entre la conducta moral y el sentimiento de culpa en aquellas situaciones donde la víctima no provoca el hecho ni lo merece. Así, hemos encontrado que el sentimiento de culpa se relaciona de forma muy significativa con la conducta

moral en las situaciones sobre la propiedad (robo), desobediencia a la madre y la negación de ayuda a un compañero. Aunque no se han encontrado estudios sobre la relación entre estas variables concretas, sí se han encontrado sobre la conducta de ayuda ante la pena de otros niños, mostrando relaciones entre las emociones y la conducta que van en la línea que muestran nuestras conclusiones (Farver y Husby Branstetter, 1994; Pearl, 1985).

B.- Otras relaciones respecto al sentimiento de culpa

- Diferencias evolutivas:

1.- Durante la infancia, los niños, según avanzan en edad, manifiestan una mayor anticipación del sentimiento de culpabilidad en todas las situaciones de transgresión presentadas, tanto las que se dirigen hacia el adulto ("trampa" y "desobediencia") como las dirigidas hacia los compañeros ("robo", "pegar" y "no ayuda a un compañero").

1.1.- En la situación referida a la agresión física a un compañero (pegar) se observa un aumento de sentimiento de culpabilidad hasta los 10 años (50) disminuyendo considerablemente a los 12 años, edad en la que los sujetos justifican su agresión ante la consecución de sus propósitos; por lo que parece que en el comienzo de la adolescencia se produce un cambio en los valores. Esta conclusión podría ser de gran relevancia para explicar y resolver uno de los

problemas educativos que más preocupan actualmente: la violencia.

1.2.- La anticipación del sentimiento de culpa ante la "desobediencia a la madre" aumenta con la edad. Aparentemente esta conclusión podría entrar en conflicto con resultados de investigaciones anteriores que señalan que hasta los 8 años la obediencia está por encima de la igualdad y la justicia pero que con la edad, sobre todo a partir de los 10-11 años, surgen enfrentamientos con la autoridad (Piaget, 1932; Selman, 1976). Sin embargo, esto no parece ser así puesto que la situación concreta que se presenta (el hecho de desobedecer) supone posibles consecuencias negativas para una tercera persona, y, por lo tanto, se evalúa la anticipación de las consecuencias ante la desobediencia más que la desobediencia a la autoridad en sí misma.

1.3.- Por otra parte, conviene destacar que respecto a la situación de "trampa" académica los resultados señalan una evolución con la edad hasta 5º curso para descender significativamente en 7º, a diferencia de lo observado en otras investigaciones (Barden y otros, 1980). Ante este resultado podemos avanzar una explicación basada en una doble hipótesis: 1) la importancia de las calificaciones académicas y la distinta experiencia escolar que siempre ha supuesto el ciclo superior frente a los ciclos inicial y medio. En este sentido, esta hipótesis podría explicar posibles experiencias de frustración por parte de los alumnos lo que podría provocar a su vez conductas agresivas; y 2) los cambios que en la

adolescencia se producen en la relación con la autoridad, lo que les lleva a enfrentarse a ella y revelarse. Estos resultados sugieren, por lo tanto, al igual que comentábamos anteriormente, que los preadolescentes justifican sus acciones ante el hecho de conseguir sus propósitos; y que, como ocurría en la situación de agresión al compañero, se produce un cambio de valores.

Consideramos que las conclusiones confirman nuestra hipótesis que señala que a medida que los niños avanzan en edad desarrollan una mayor anticipación del sentimiento de culpabilidad ante las transgresiones. Estos resultados de carácter evolutivo parecen producirse durante la infancia y sufren un cambio al inicio de la adolescencia en situaciones sobre agresión a un compañero y trampa hacia el adulto, lo que indica que el contexto influye en gran medida sobre las emociones de los chicos. Estas conclusiones van en la dirección de otras investigaciones sobre las emociones morales que muestran que, con la edad, los niños/as comprenden mejor las situaciones sociales; lo que les lleva a entender mejor la propia emoción y los sentimientos que trae consigo (Nunner-Winkler y Sodian, 1988; Harris, 1989; Gallander Wintre y Vallance, 1994; Harris, 1983; Stipek y DeCotis, 1988; Strayer, 1993).

- Diferencias sexuales:

2.- Como predecía nuestra hipótesis no existen diferencias entre los niños y las niñas en la anticipación del sentimiento de culpa. Los datos, en

conjunto, nos llevan a concluir que los niños y las niñas entre los 6 y los 13 años tienen un nivel semejante de anticipación de culpabilidad ante las transgresiones.

- Diferencias psicosociales:

3.- En general, son escasas las relaciones encontradas entre el sentimiento de culpa y el desarrollo psicosocial. Destacan los resultados encontrados a los 10 años de edad (59), que muestran una relación más estrecha y positiva entre el nivel de anticipación de la culpabilidad ante el robo y el autoconcepto en todas sus dimensiones. A pesar de que existen pocas investigaciones sobre este tema autores como Bybee y Zigler (1991) han encontrado relaciones en esta línea.

- Culpa y empatía:

4.- Los resultados nos permiten concluir que a medida que aumenta en los niños el sentimiento de culpa ante las transgresiones, se manifiesta una opinión más favorable sobre la expresión de emociones y sentimientos en situaciones que suponen perjudicar a otro niño que no se lo merece ("robo", "desobedecer" y "no ayudar a un compañero"). En lo referente a la situación de agresión física (pegar), los niños, independientemente de su nivel de empatía, justifican sus conductas de agresión a los compañeros en base a la conducta del otro y no a la suya propia. Así, en todas las edades estudiadas se manifiesta escasa

culpabilidad ante el acto de pegar a un compañero cuando éste no ha respondido a su petición.

En cuanto a las emociones morales mencionadas parece existir relación entre el nivel de la opinión sobre la expresión de sentimientos y el nivel de anticipación del sentimiento de culpa, pero dicha relación no se produce ante cualquier transgresión, sino que depende de circunstancias contextuales y ecológicas. Estas conclusiones van en la línea de las investigaciones llevadas a cabo por Hoffman (1987) sobre el sentimiento de culpa y la empatía, quien señala que un sujeto puede sentir culpa cuando es el causante del mal del otro o simplemente cuando no ayuda al que lo necesita. Podemos considerar, por tanto, estas dos emociones, culpa y empatía, como indicadores de madurez emocional.

5.3.2.- Sobre la empatía

A continuación presentamos en primer lugar las conclusiones obtenidas en lo referente a la relación entre empatía y conducta moral, para pasar posteriormente a exponer las conclusiones con respecto a la empatía y: la edad, el sexo y el desarrollo psicosocial.

A.- Empatía y conducta moral

Nuestros datos indican que los niños que muestran una opinión más favorable sobre la expresión de sentimientos también muestran una conducta moral de justicia distributiva más elaborada. Es decir, los

niños que muestran una opinión menos favorable sobre la expresión de los sentimientos distribuyen los objetos de forma menos justa, incrementándose una conducta más equitativa al irse elevando este aspecto empático. Estas conclusiones van en la línea de los resultados encontrados por otros autores (Damon, 1975, 1977 y 1980; Enright y otros, 1984). En general los niños, con la edad, adaptan sus conductas morales a la situación apropiada (Sigelman y Waitzman, 1991; Thorkilden, 1989).

B.- Empatía y otras variables

1.- Respecto a las diferencias evolutivas de la empatía observamos que es fundamentalmente a partir de los 10 años cuando se produce una opinión más favorable sobre la expresión de los sentimientos que se mantiene hasta los 13 años. Los resultados se aproximan a los de otras investigaciones que no encuentran grandes diferencias evolutivas (Bryant, 1982; Howard y Barnett, 1981). En general los resultados en este sentido se muestran influidos por los instrumentos de medida utilizados en cada caso.

2.- En cuanto a las diferencias sexuales, los resultados reflejan que las niñas poseen un nivel de activación empática más elevado ante el sufrimiento del otro que los niños, lo que muestra la verificación parcial de nuestra hipótesis, puesto que estas diferencias de carácter sexual no se han producido respecto a la opinión sobre las expresiones de los sentimientos.

Estos resultados coinciden con otras investigaciones que han encontrado diferencias sexuales en la empatía a favor de las mujeres al utilizar, como en este caso, cuestionarios como instrumento de medida (Fuentes, 1989; Eisenberg y Lennon, 1983; Eisenberg y otros, 1991).

3.- Respecto al estudio de las relaciones entre la empatía y otras variables psicosociales los resultados tienden a mostrar que los niños más empáticos tienen un nivel de autoconcepto conductual y de felicidad superior. La adaptación psicosocial, por su parte, también se muestra superior en los niños más empáticos. Ambas conclusiones se sitúan en la línea de otras investigaciones que demuestran que los niños que se perciben a sí mismos como serviciales a los demás, independientes y competentes son más empáticos (Barnett, Thomson y Pfeifer, 1985; Hoffman, 1976; Whitning y Whitning, 1975). Además también se ha comprobado empíricamente que los niños más aceptados por sus compañeros cooperan más y son más comunicativos, amistosos y dispuestos a ayudar que los menos aceptados (Asher y Renshw, 1981).

5.4.- CONCLUSIONES GENERALES, VALORACION DEL TRABAJO Y CONTINUACION

En este apartado, pretendemos: 1) recoger las conclusiones generales de esta tesis doctoral; 2) valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y 3) sugerir su posible continuación.

5.4.1.- CONCLUSIONES GENERALES Y VALORACION

5.4.1.1.- Conclusiones sobre la relación entre los tres aspectos del desarrollo moral:

La conclusión más relevante de nuestro trabajo indica que en las edades estudiadas existe relación entre los tres aspectos fundamentales del desarrollo moral: el razonamiento moral (lo que piensan los niños); las emociones (lo que sienten los niños) y la conducta moral (lo que hacen los niños). A partir de esta conclusión general se deducen las siguientes conclusiones específicas:

*En primer lugar, la conducta moral de justicia distributiva está relacionada con la opinión favorable sobre la expresión de sentimientos. Es decir, cuanto más empáticos son los niños, con respecto a la expresión de sentimientos, más justa es su conducta de distribución.

*En segundo lugar, existe relación entre el razonamiento moral y: a) el nivel de anticipación del sentimiento de culpa en las situaciones dirigidas

hacia el profesor ("trampa"); b) la creencia favorable sobre la expresión de los sentimientos (opinión empática) y c) la conducta moral de justicia distributiva.

Así, cuanto mayor es el desarrollo del razonamiento moral de los niños mayor es su anticipación de sentimiento de culpabilidad, resultando esta relación superior ante transgresiones hacia el profesor que hacia los compañeros. Cuanto más puntúan en razonamiento moral, mayor es su opinión empática, y, por último, cuanto más puntúan en razonamiento moral también lo hacen en la conducta de distribución.

*En tercer lugar y respecto a la anticipación del sentimiento de culpa, nuestro estudio demuestra que los niños que anticipan un alto sentimiento de culpabilidad también demuestran una opinión favorable sobre el hecho de expresar las emociones y sentimientos. Sucede lo mismo ante la conducta moral, es decir, cuanto más justa es la conducta moral del sujeto mayor es el nivel de anticipación del sentimiento de culpa que experimenta en situaciones donde la víctima no provoca la situación negativa que sufre (estas situaciones son: "robo", "desobediencia" y "no ayudar a un compañero") más justa es la conducta moral del sujeto

A partir de las conclusiones expuestas consideramos que se han logrado los objetivos planteados sobre el análisis de las posibles

relaciones entre distintos componentes de desarrollo moral.

5.4.1.2.- Conclusiones generales sobre el carácter evolutivo de las variables estudiadas:

En nuestro trabajo nos planteamos estudiar posibles diferencias evolutivas en relación a los tres grandes aspectos del desarrollo moral: conducta, razonamiento y emociones morales.

En primer lugar, en cuanto al aspecto conductual del desarrollo moral, nuestros datos indican una evolución con la edad que permite resolver de forma más justa y equilibrada los conflictos morales. Los cambios estructurales suponen una progresiva independencia respecto al adulto y una adecuación superior a la situación planteada.

En segundo lugar y en lo referente al razonamiento moral, nuestro trabajo sugiere que los niños muestran con la edad (de 6 a 13 años) razonamientos morales superiores, lo que indica que con la edad hacen elecciones más correctas y justificaciones más adecuadas en relación a las situaciones planteadas, alejándose del criterio del adulto.

En lo referente a las situaciones concretas estudiadas en el razonamiento de los niños, se

manifiesta un claro carácter evolutivo en la valoración de la responsabilidad moral y en el castigo recíproco. Este carácter evolutivo se muestra inferior con respecto a la consideración moral de la utilidad del castigo.

En tercer lugar, en cuanto a las emociones morales, concluimos que: a) durante la infancia, los niños anticipan un mayor sentimiento de culpabilidad ante las transgresiones, disminuyendo en alguna situación contextual al comenzar la adolescencia y b) con la edad se manifiesta un incremento favorable sobre las creencias de la expresión de los sentimientos.

A la luz de estas conclusiones y de las expresadas en el apartado anterior, consideramos que se han cumplido los objetivos que nos habíamos propuesto en el inicio de este trabajo sobre la evolución del desarrollo moral en sus tres aspectos fundamentales.

Nuestro estudio confirma la naturaleza evolutiva del razonamiento moral, de la anticipación del sentimiento de culpa, de la opinión empática y de la conducta moral de justicia distributiva en un amplio rango de edades escolares (de 6 a 13 años).

Para valorar la importancia de esta investigación conviene tener en cuenta que ninguno de los estudios comentados en apartados anteriores ha considerado los tres aspectos que aquí se tratan en su conjunto (aspectos cognitivos, emocionales y

conductuales); ya que una gran mayoría de éstos se centran únicamente en el juicio moral a partir de los 12 años y otros se centran en aspectos emocionales o conductuales en sujetos preescolares y/o escolares, aunque estos últimos más escasos.

5.4.1.3.- Conclusiones sobre el desarrollo de los niños y las niñas y otras variables:

En el presente trabajo no se han encontrado diferencias entre niños y niñas en el razonamiento moral, en la anticipación del sentimiento de culpabilidad ni en la conducta de justicia distributiva, reflejando lo ya mencionado por una gran mayoría de estudiosos del tema.

En lo que respecta a la empatía, se han encontrado diferencias sexuales en la activación empática ante el sufrimiento del otro. Mostrando que las niñas poseen una mayor activación empática que los niños.

A la luz de estas conclusiones expuestas consideramos que se han cumplido los objetivos propuestos inicialmente sobre la relación entre el género y las variables estudiadas.

Para terminar consideramos que también se han conseguido los objetivos propuestos con respecto a:

- La relación entre el razonamiento moral y los contenidos educativos específicos proporcionados en la escuela como son las clases de religión o ética, resultando semejante el nivel de razonamiento moral de los niños que asisten a una u otra opción educativa.

- La relación entre el razonamiento moral y el autoconcepto que nos sugiere que se produce una relación mayor, en lo que respecta a la percepción de la popularidad, cuando el sujeto se encuentra en estadios de equilibrio que cuando se encuentra en el estadio de transición.

5.4.2.- SUGERENCIAS SOBRE LA CONTINUACION DEL TRABAJO

A partir de las conclusiones expuestas señalamos las siguientes sugerencias como posibles líneas de investigación que continúen nuestro trabajo:

1.- Analizar la influencia del contexto en las emociones y juicios morales de los niños y preadolescentes, puesto que estos aspectos del desarrollo moral parecen mostrarse diferentes en distintos contextos situacionales.

2.- Estudiar la agresividad y la violencia física entre compañeros es algo necesario para poder avanzar en la conclusión obtenida de que en la preadolescencia se produce un cambio en los valores que hace que los sujetos la justifiquen. Sería

interesante presentar distintas situaciones que impliquen violencia puesto que en la etapa adolescente se desencadenan otros conflictos interpersonales, morales, sociales y emocionales, que pueden ser interpretados y resueltos de forma también diferente.

3.- En base a las escasas investigaciones existentes y a las conclusiones obtenidas en este trabajo sobre la relación entre el desarrollo moral y variables psicosociales como el autoconcepto o la adaptación social, consideramos que dicha relación parece poco clara y se deberían incluir dichas variables en los estudios sociomorales. Además, la verificación de dicha influencia implicaría la inclusión, en las escuelas, de componentes educativos para mejorarlas dentro de los propios programas curriculares.

4.- Analizar la anticipación del sentimiento de culpa de los escolares ante la trampa en distintas situaciones ecológicas relevantes en la adolescencia, puesto que parece disminuir al llegar a este período evolutivo.

5.- Estudiar el desarrollo moral en relación a los tres componentes (juicio, emoción y conducta) en edades superiores a las analizadas en esta investigación, principalmente en la adolescencia y los primeros años de la vida adulta, a partir de situaciones reales e hipotéticas significativas para los sujetos.

6.- Ampliar el estudio de la relación entre el juicio, la conducta y la emoción a niños que por su

experiencia anterior pudieran manifestar una interacción diferente entre estos tres ámbitos. Especialmente significativo, en este sentido, sería estudiar a los niños que han sufrido maltrato.

6.-ANEXO

6.1.- EJEMPLAR DE LA ESCALA DE DESARROLLO MORAL (Kurtines y Pimm, 1983)

Las historias que componen la escala son las siguientes:

IA.-INTENCIONALIDAD: TORPEZA Y ROBO

1a. Juan estaba jugando en su habitación cuando su madre le pidió que fuera a cenar. Cuando Juan iba hacia la mesa resbaló y chocó contra los platos. Quince de ellos se cayeron y se rompieron.

*1b. Un día cuando la madre de Enrique no estaba en casa, él decidió comer algunas galletas sabiendo que su madre le había dicho que no. Mientras estaba tomando las galletas Enrique tiró el tarro donde estaban, pero solo se rompió la tapa.

¿Cuál de estos niños fue más malo? ¿Por qué?

2a. María fue al armario de su madre y vio que su bata se había caído al suelo. María quiso ayudar a su madre y lo colgó, pero la bata se enganchó en la percha y se hizo un gran desgarrón.

*2b. Margarita quiso probarse un vestido muy bonito y nuevo de su madre, pero su madre le dijo que no. Cuando su madre no estaba en casa se probó el vestido. Mientras se lo ponía ella lo rompió un poquito.

¿Cuál de las niñas es más mala? ¿Por qué?

3a. El padre de Jorge estaba viendo la TV en el patio. El entró y dejó fuera la tele. Mientras el padre estaba dentro comenzó a llover. Jorge intentó meter la TV pero tropezó y la rompió.

*3b. Un amigo de Carlos tenía un perro. El perro tuvo cachorritos. A Carlos le gustan mucho los cachorritos y un día cuando su amigo no estaba cogió uno.

¿Cuál de los dos niños es peor? ¿Por qué?

IB.-INTENCIONALIDAD: MENTIRAS

1a. Un niño pequeño estaba andando y un perro le asustó. Cuando llegó a su casa, le dijo a su madre que el perro era tan grande como una vaca.

*1b. Un niño pequeño dijo a su madre que su profesor le había puesto una buena nota en el colegio. Esto no era verdad, su profesor no le puso una buena nota, pero su madre le creyó y le dio algo de dinero como recompensa.

¿Cual de los dos niños es peor? ¿Por qué?

*2a. Una tarde una niña estaba viendo su programa favorito de TV. Su madre le pidió que le ayudase a poner la mesa. Ella dijo que no podía ayudar porque se había hecho daño en un pie. Esto no era verdad, ella no se había hecho daño en un pie.

2b. Una niña pequeña vio un coche deportivo frente a su casa. A ella siempre le habían gustado mucho estos coches y siempre quiso montar en uno. Esa tarde

ella dijo a su madre que montó en ese coche, pero no era verdad, ella lo inventó.

¿Cuál de las dos niñas fue peor? ¿Por qué?

*3a. Pedro había vivido siempre en su barrio y se conocía los nombres de las calles bastante bien. Un día un hombre le preguntó donde estaba la calle X (nombre de una calle conocida del barrio del niño). Pedro quiso tomarle el pelo y le mandó a una dirección equivocada, pero el hombre no llegó a perderse y logró encontrar la calle de todas formas.

3b. José era nuevo en la ciudad y no se sabía los nombres de las calles. Un día un hombre le preguntó donde estaba la calle X y José le dijo: "creo que está por allí" e indicó un dirección equivocada. El hombre se perdió y no pudo encontrar la calle que estaba buscando.

¿Cuál de los dos niños es peor? ¿Por qué?

II A.-JUSTICIA: JUSTICIA DE CASTIGO

1. Fernando estaba jugando en el jardín cuando su madre le pidió ir a la tienda a comprar pan porque no había en casa. Pero en vez de obedecer inmediatamente se hizo el remolón. Al final no fue y no hubo pan para cenar. Su padre estaba enfadado y se preguntaba cómo debía castigar a Fernando. Pensó dos castigos uno más severo y otro no tanto.

1a. No dejar a Fernando ver la TV durante una semana lo que era muy duro, pues al niño le gustaba mucho la tele.

*1b. El segundo , era darle una lección de buen comportamiento ayudándole a inflar la rueda de la bici.

¿ Cuál de los dos castigos eligió el padre? ¿Es justo? ¿ Por qué?

2.- Un día un niño estaba jugando en su habitación. Su padre le había pedido que no jugara al balón por temor a que se rompiera la ventana, pero él siguió jugando de todas formas y al final rompió la ventana. Su padre pensó dos formas de castigarle, una severa y otra no tan dura.

2a. El castigo severo era no arreglar la ventana. Así ese invierno haría demasiado frío para jugar en la habitación.

*2b. El otro, no tan duro, era hacer que ayudara a pagar la ventana.

¿ Cuál de los dos castigos eligió el padre? ¿es justo? ¿Por qué?

3.- Juan estaba jugando con un trenecito de juguete de su hermano pequeño y lo rompió. Su padre pensó dos castigos, uno duro y otro no tanto.

*3a. El menos duro era que Juan arreglara el tren o ayudara a comprar otro.

3b. El castigo duro era no dejar jugar a Juan con sus propios juguetes durante bastante tiempo.

¿Cuál de los dos castigos eligió el padre? ¿Es justo? ¿Por qué?

IIB -JUSTICIA: UTILIDAD DEL CASTIGO

*1a. Un niño estaba jugando en su habitación, mientras su padre estaba trabajando. Después de un rato pensó que quería dibujar pero no tenía papel. Entonces se acordó que su padre tenía en su escritorio, pero también recordó que su padre le había dicho que no tocarse su escritorio, pero él fue y cogió el papel de todas formas. Cuando su padre descubrió que había estado en su escritorio se enfadó mucho y le dio unos buenos azotes.

1b. Ahora te voy a contar una historia parecida pero no igual. Un niño también estaba jugando en su habitación y también quería dibujar. El también se acordó que su padre le había dicho que no tocarse su escritorio pero había papel en él. Cogió el papel de todas formas y cuando su padre se enteró se enfadó y le regañó mucho explicándole que no estaba bien coger cosas que no le pertenecen.

Unos días después estos niños estaban cada uno jugando en su habitación y quisieron papel. ¿Cuál de los dos niños crees que volverá a coger el papel del escritorio de su padre de nuevo, el niño que fue pegado o el que fue regañado? ¿ Por qué?

2a. Había una vez un niño que estaba jugando en la cocina mientras su madre estaba fuera. El niño rompió un plato. Cuando su madre volvió a casa el niño dijo: "yo no he sido, ha sido el gato el que ha roto el plato". Su madre tuvo claro que esto era mentira, y le castigó regañándole y explicándole que no se debía mentir y que a él no le gustaría que alguien le contara una mentira.

*2b. Esta es otra historia muy parecida a la anterior pero no igual. Otro niño hizo lo mismo, el niño mintió a su madre sobre la rotura de un plato. Ella se enfadó mucho y le pegó como castigo.

¿Cuál de los dos niños crees que mentirá de nuevo el niño que fue pegado o el que fue regañado? ¿Por qué?

*3a. Susana estaba en la habitación de su madre y vio un lápiz de labios que le gustó mucho. Cuando su madre no estaba mirando ella lo cogió. Su madre lo descubrió y dio unos buenos azotes a Susana por ello.

3b. Aquí hay otra historia. Esta niña hizo lo mismo, su nombre era María. Ella también cogió el lápiz de labios de su madre, pero la madre no pegó a María sino que le echó una buena charla explicándole que no debía coger lo que no le pertenecía.

¿Cuál de las dos niñas cogerá otra vez lo que no es suyo, la que fue pegada o la que fue regañada? ¿Por qué?

III -JUSTICIA: IGUALDAD VERSUS AUTORIDAD

1. Una tarde una madre pidió a sus dos hijas que le ayudaran en la casa ya que estaba muy cansada. Ella pidió a una que secara los platos y a otra que pusiera la mesa. Una de las niñas dijo que no quería ayudar y se fue a jugar. La madre pidió a la otra niña que hiciera ella las dos cosas.

¿Si tu madre te lo pidiera harías ambos trabajos? ¿Es justo lo que la madre pide?

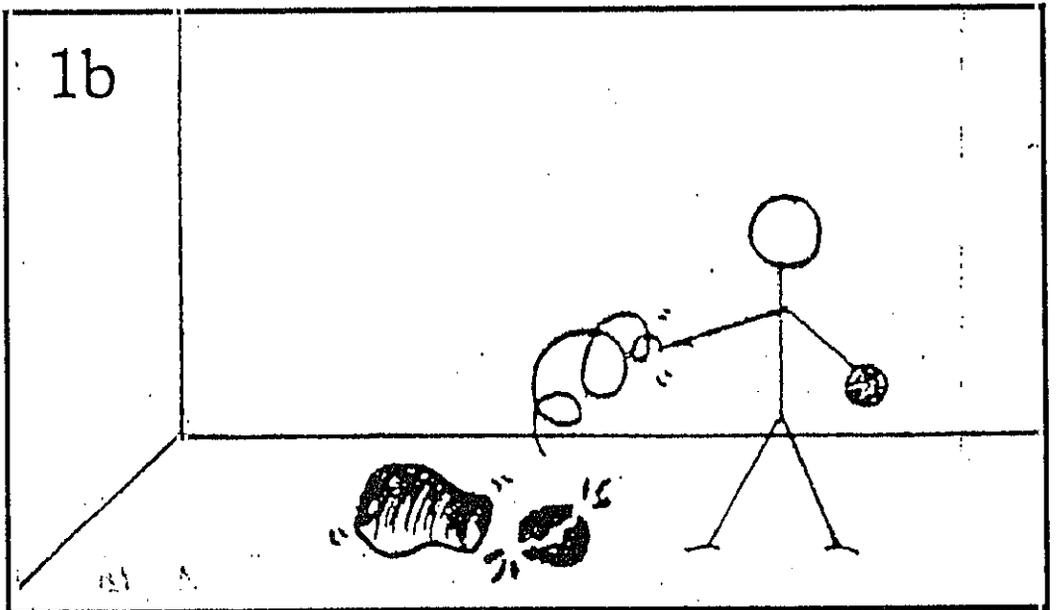
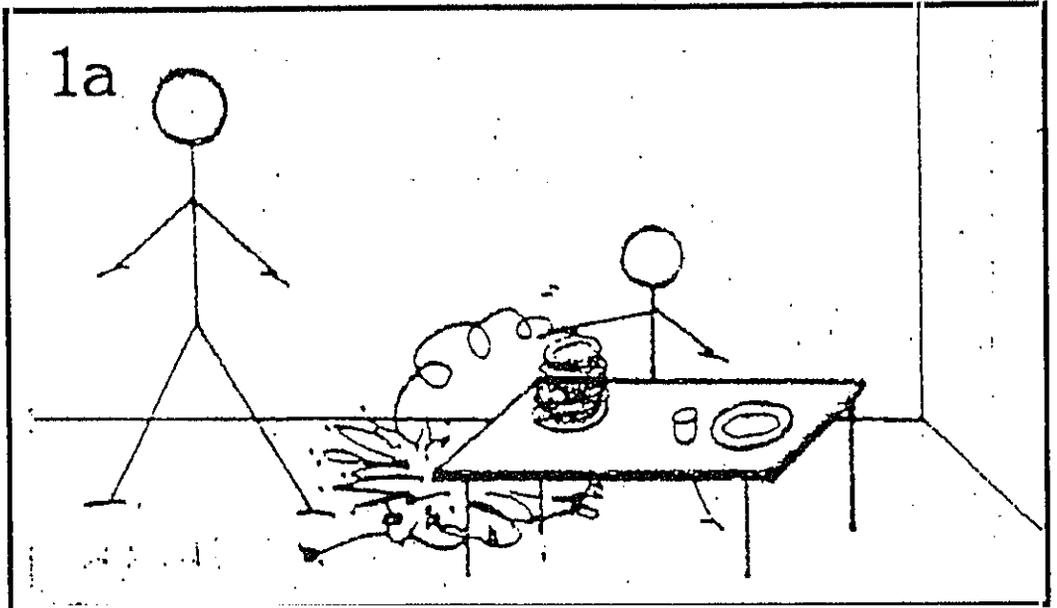
2. Un verano había varios niños y niñas en el campamento. La regla era que cada mañana todos tenían que limpiar sus zapatos. Un día uno de los niños se durmió muy tarde y a la mañana siguiente no se despertó a tiempo para limpiar sus zapatos, por lo que el monitor encargado de cuidarles, pidió a uno de los otros niños, que ya había limpiado sus zapatos, que limpiara también los de este niño.

Si tu fueras ese niño y tu monitor te lo pidiese ¿limpiarías los zapatos del otro niño? ¿Es justo que el monitor pida eso? ¿Por qué?

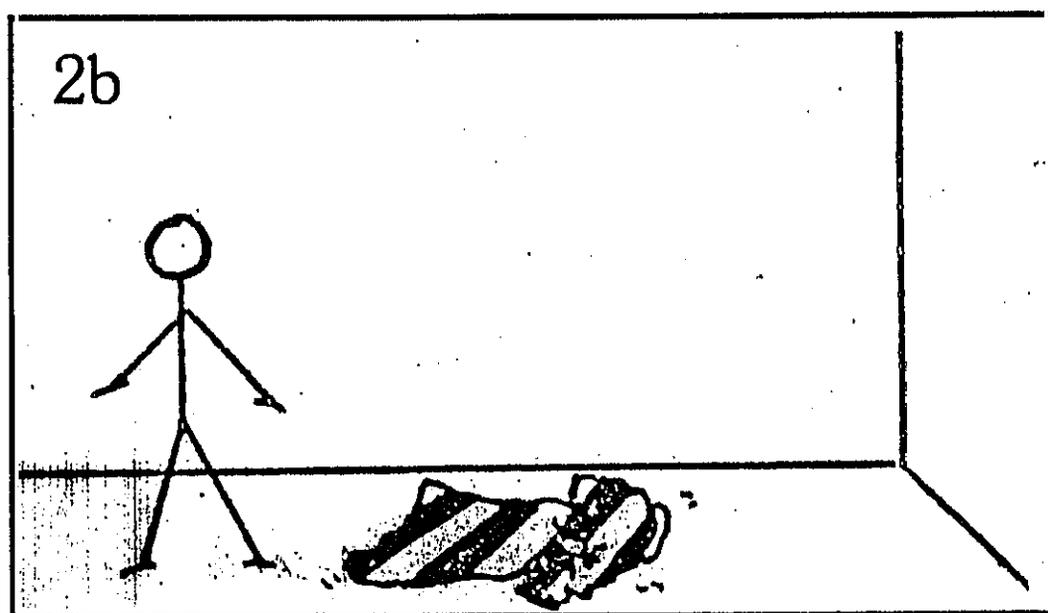
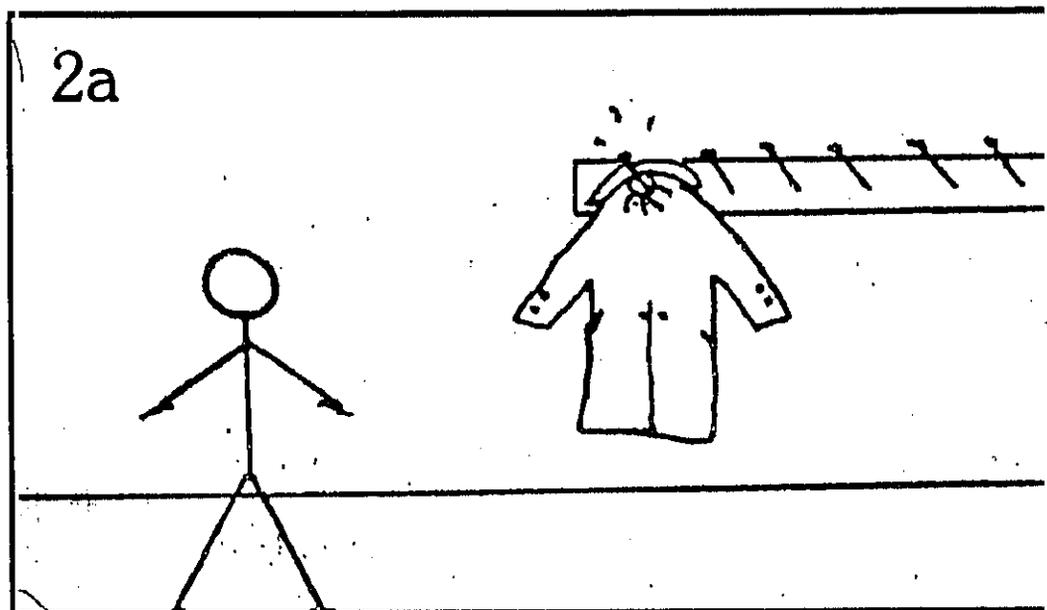
3.- Un padre tenía dos hijos y siempre los enviaba a los recados. Uno de ellos siempre se quejaba cuando tenía que hacer algún recado, el otro no se quejaba aunque tampoco le gustaba hacerlos. Así, el padre siempre enviaba al que no se quejaba.

Si tu fueras el hijo y tu padre te lo mandara ¿harías los recados de tu hermano? ¿Es justo que el padre se lo pida? ¿Por qué?

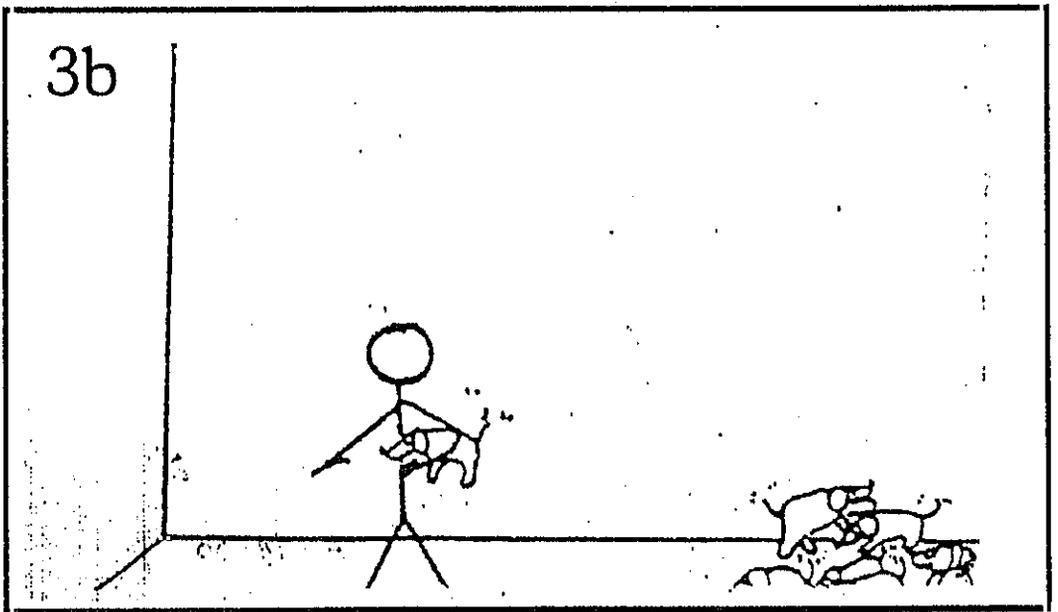
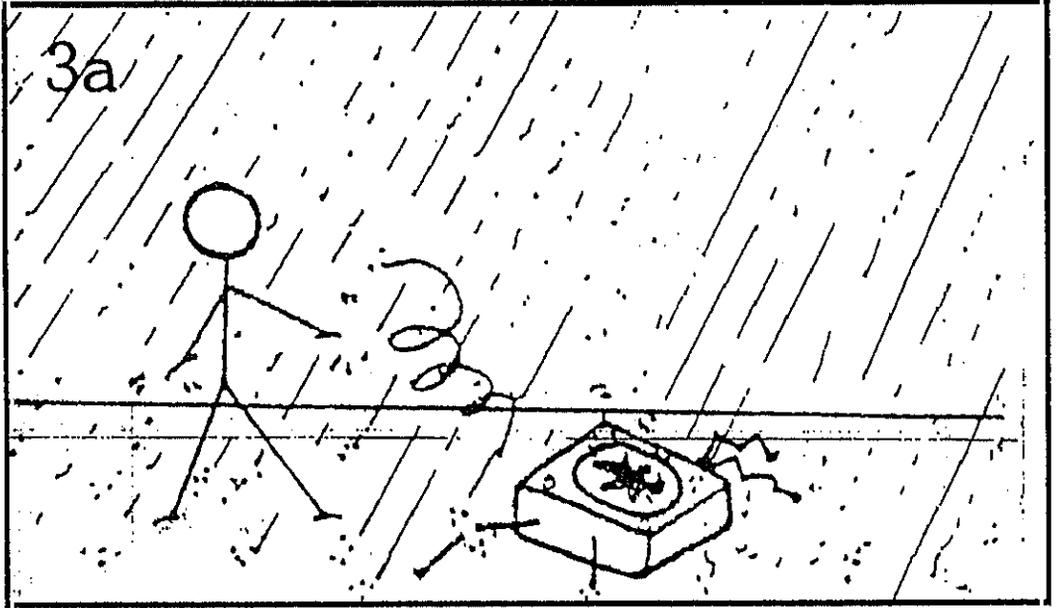
IA.- INTENCIONALIDAD: TORPEZA Y ROBO



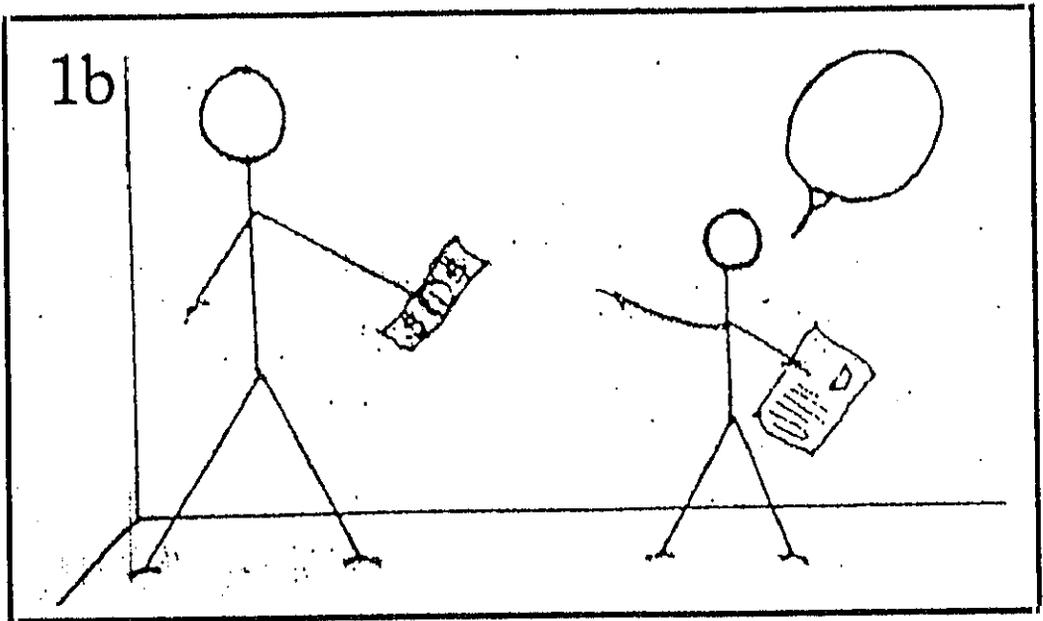
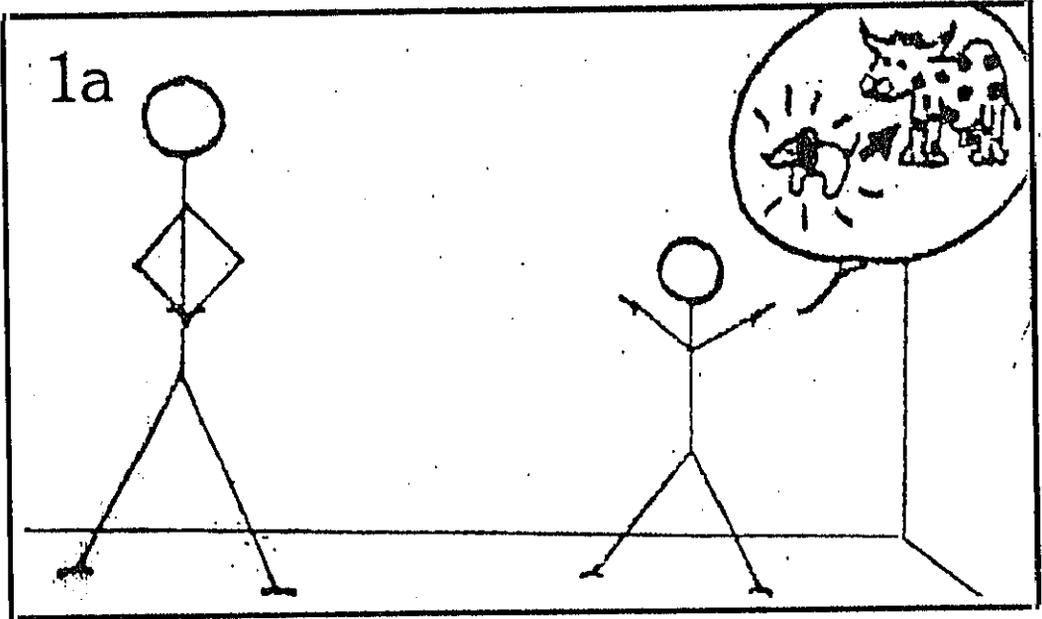
IA.- INTENCIONALIDAD: TORPEZA Y ROBO



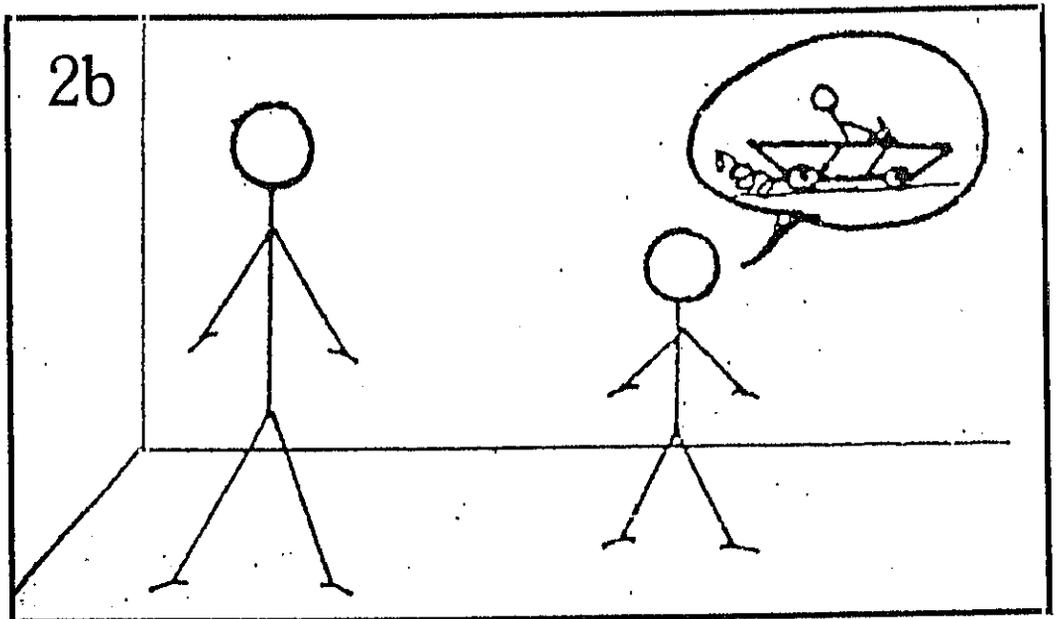
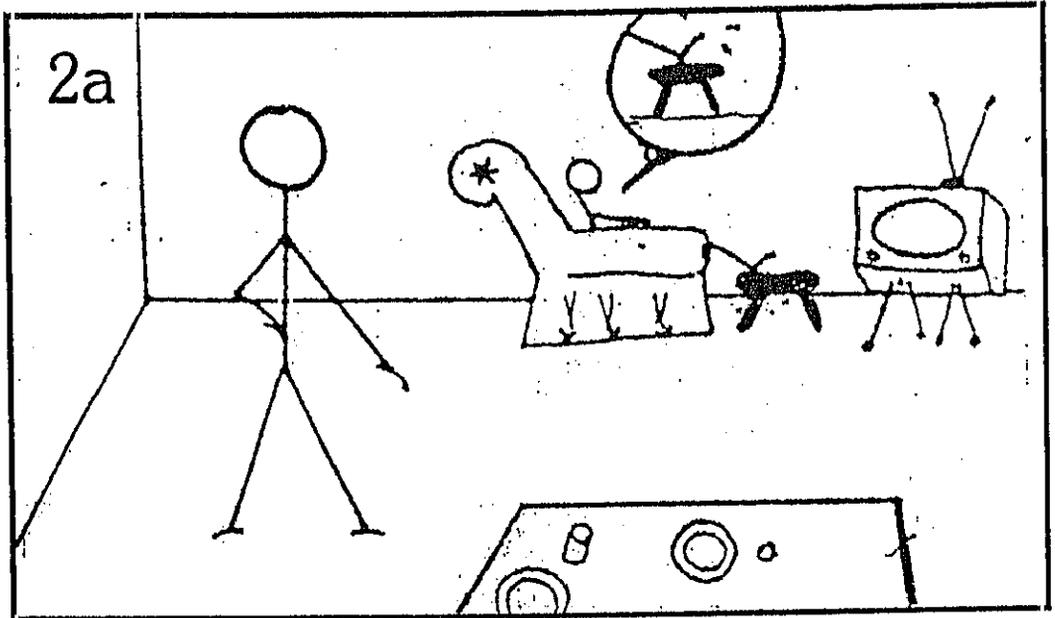
IA.- INTENCIONALIDAD: TORPEZA Y ROBO



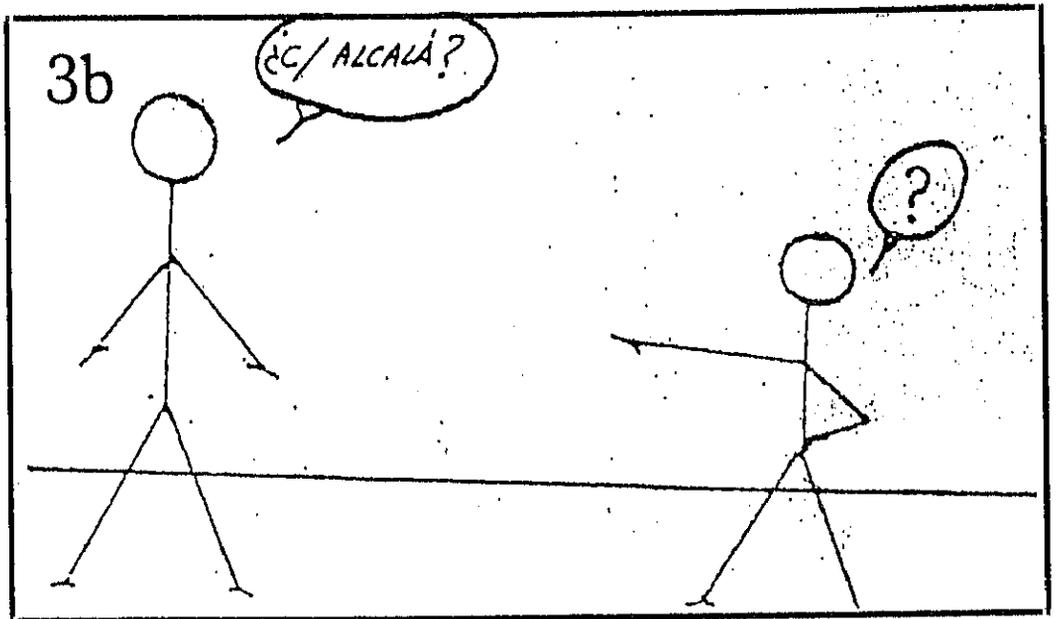
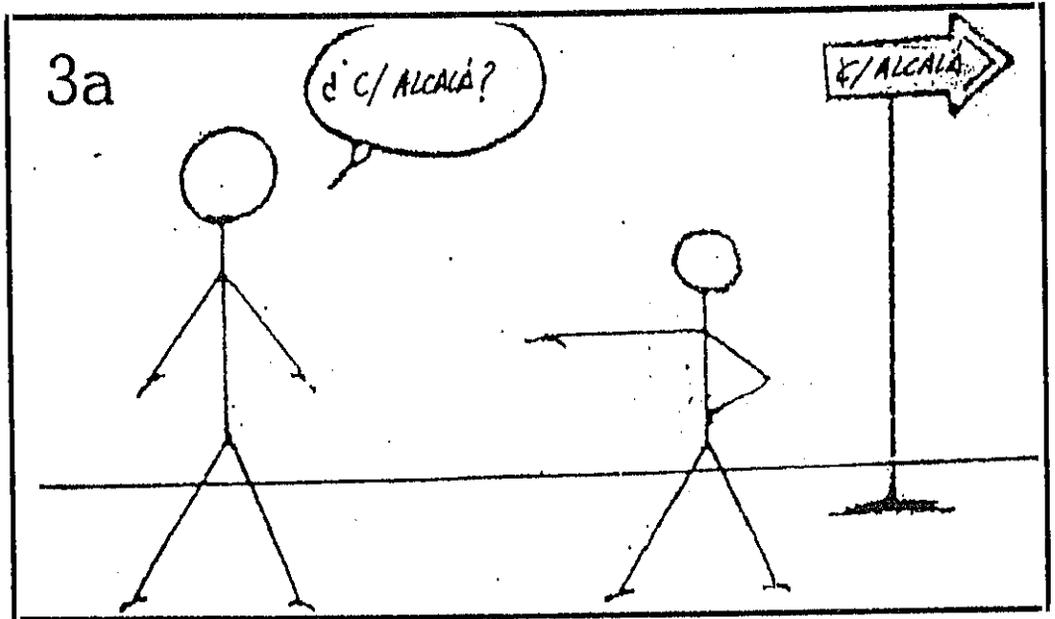
IB.- INTENCIONALIDAD: MENTIRAS



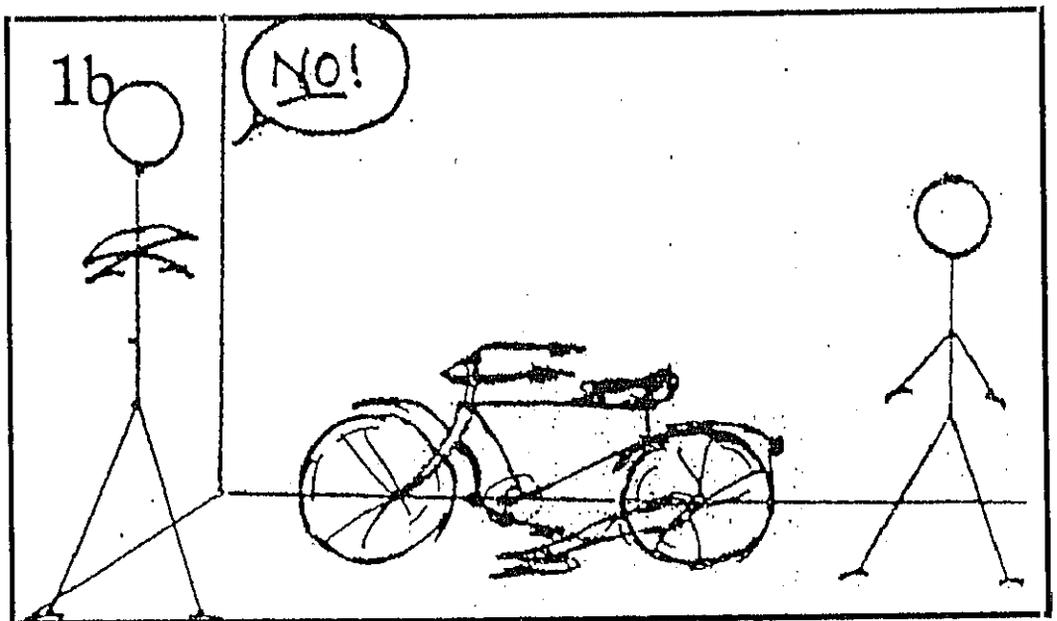
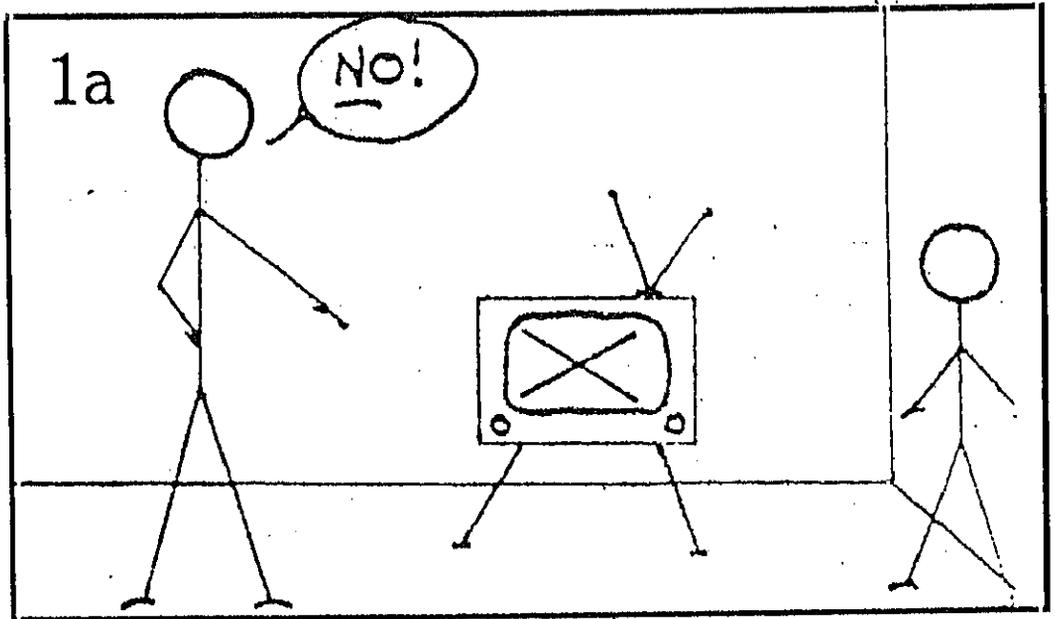
IB.- INTENCIONALIDAD: MENTIRAS



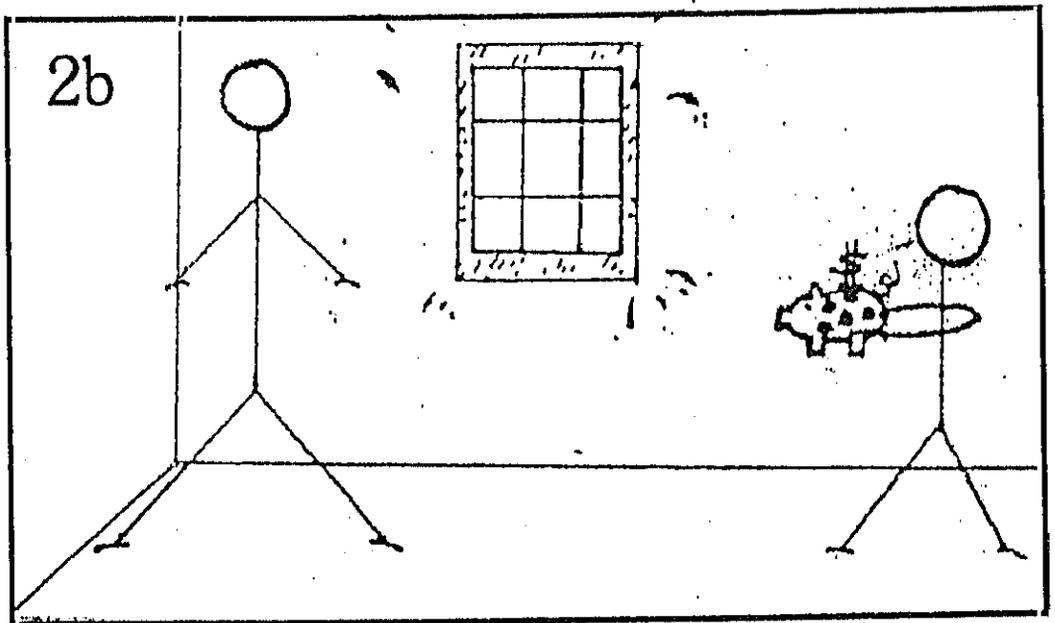
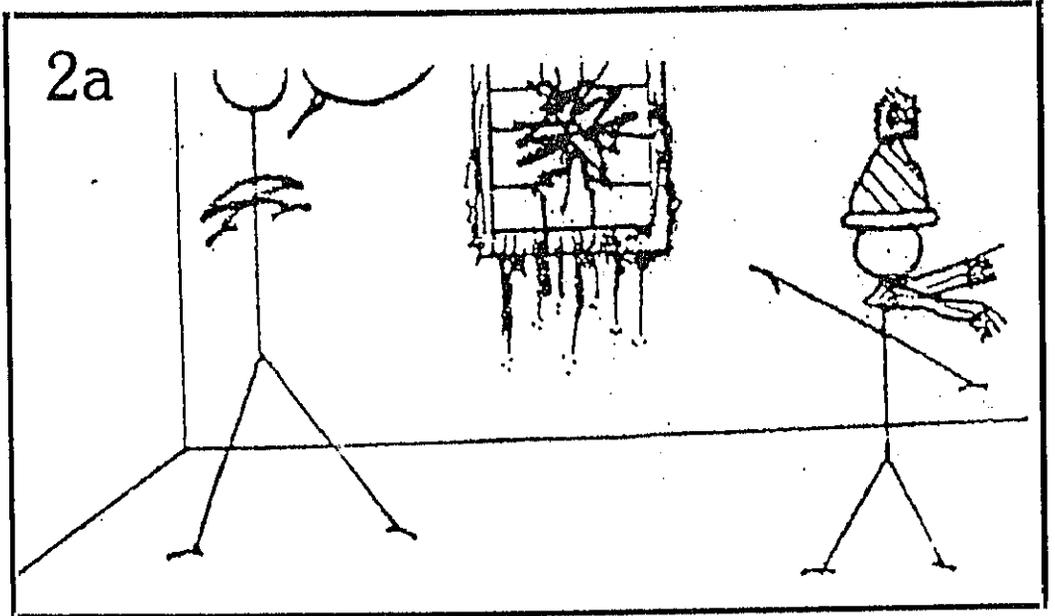
IB.- INTENCIONALIDAD: MENTIRAS



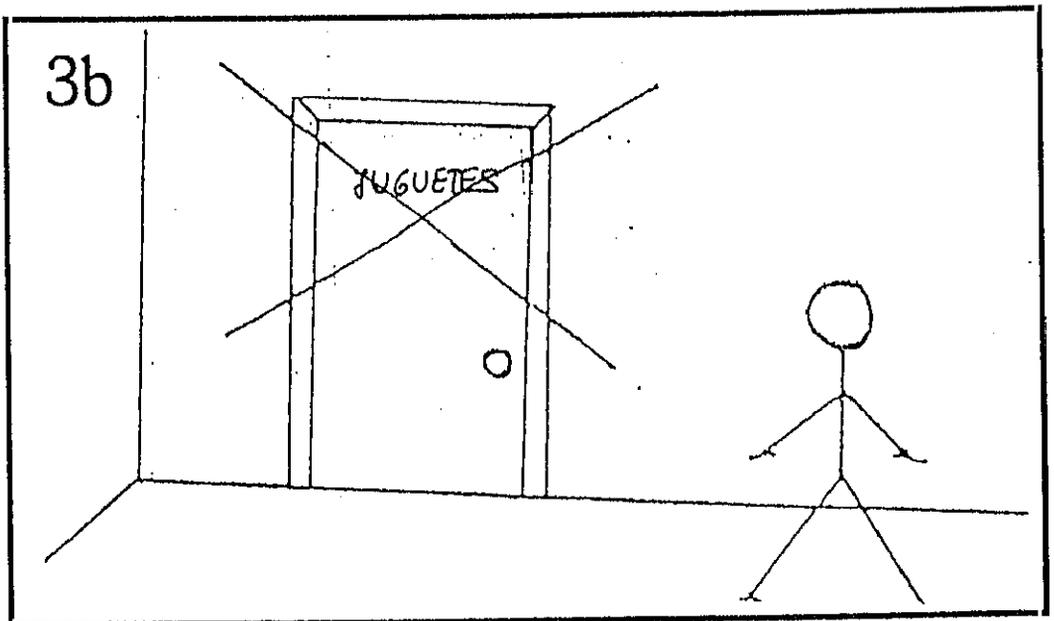
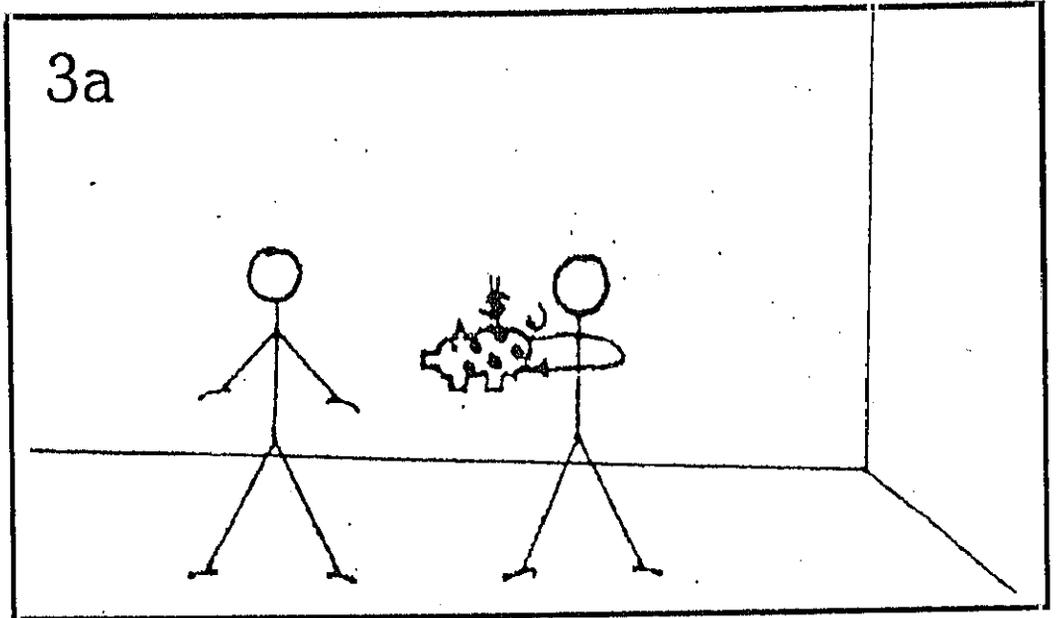
IIA.- JUSTICIA: JUSTICIA DE CASTIGO



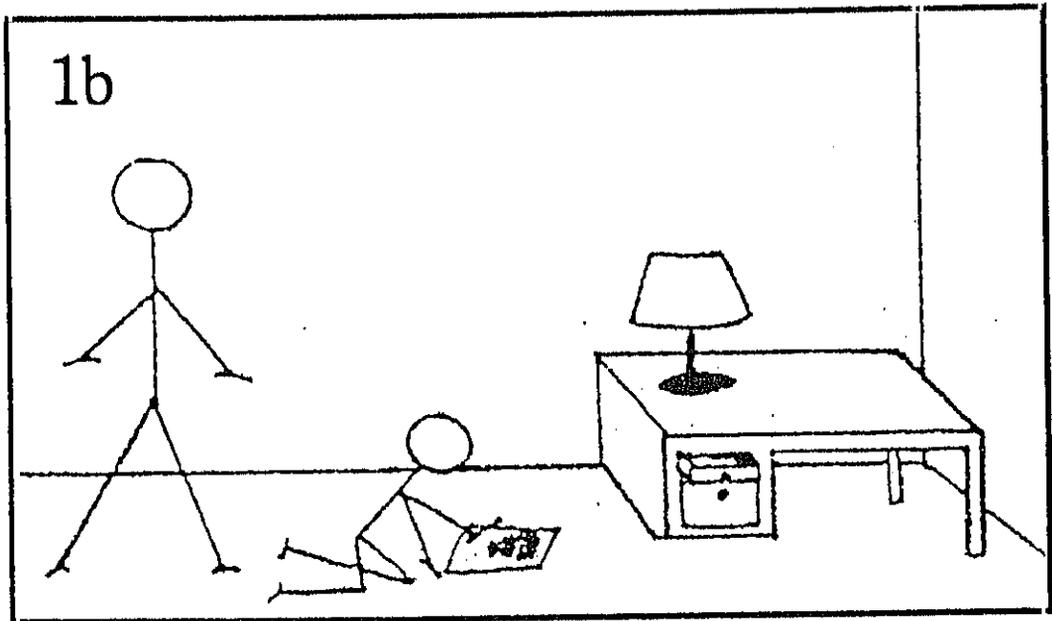
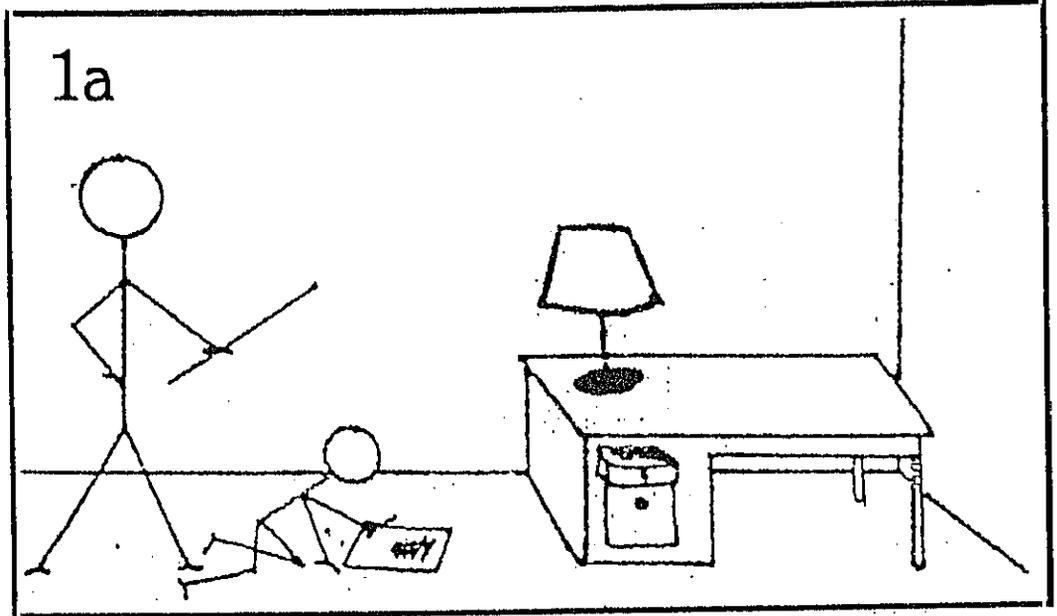
IIA.- JUSTICIA: JUSTICIA DE CASTIGO



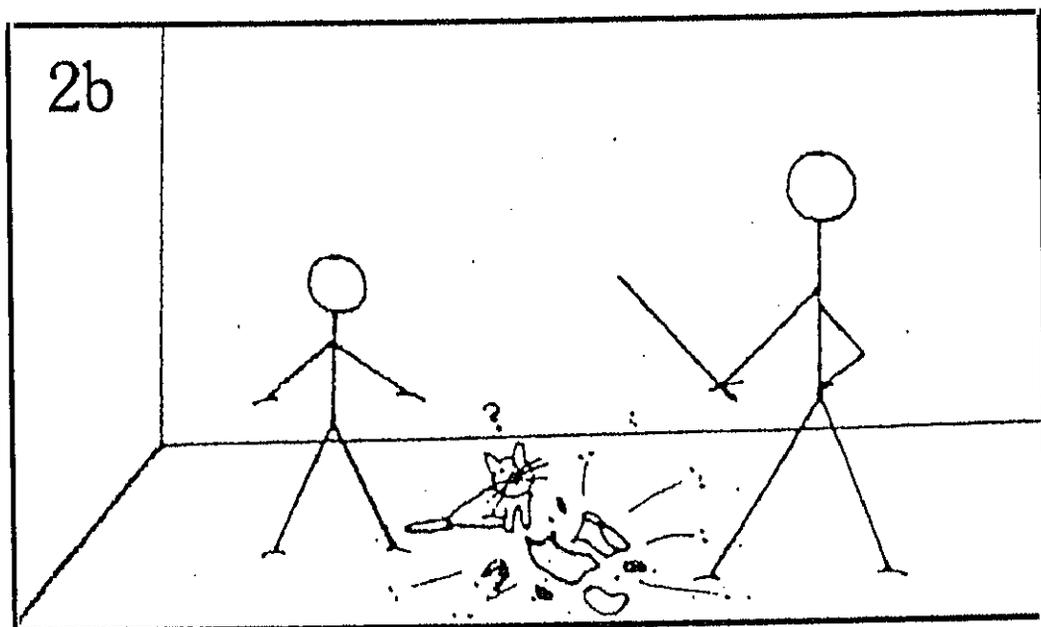
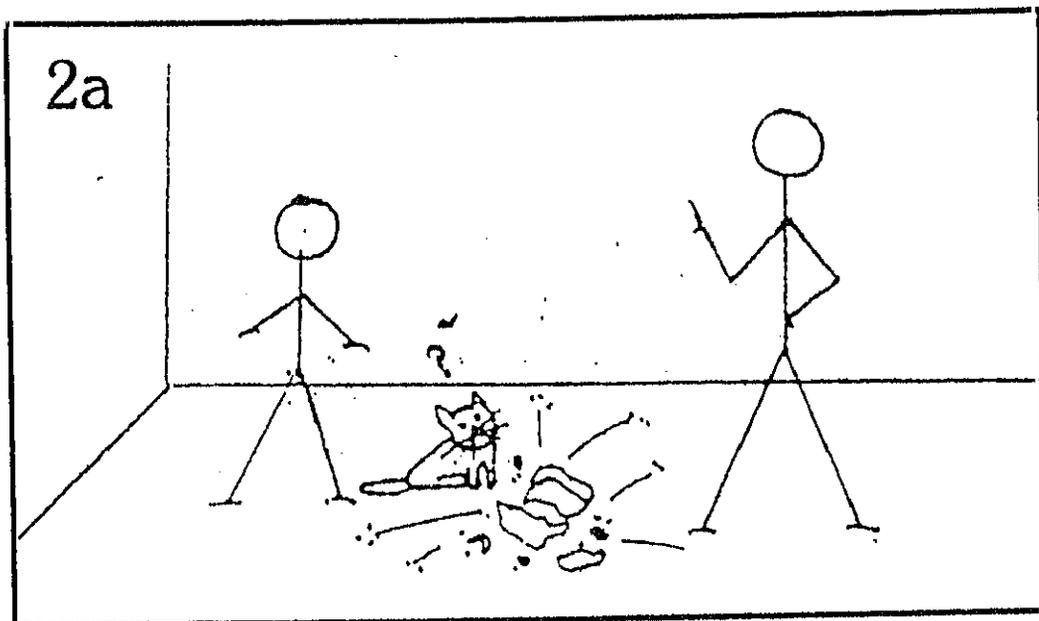
IIA.- JUSTICIA: JUSTICIA DE CASTIGO



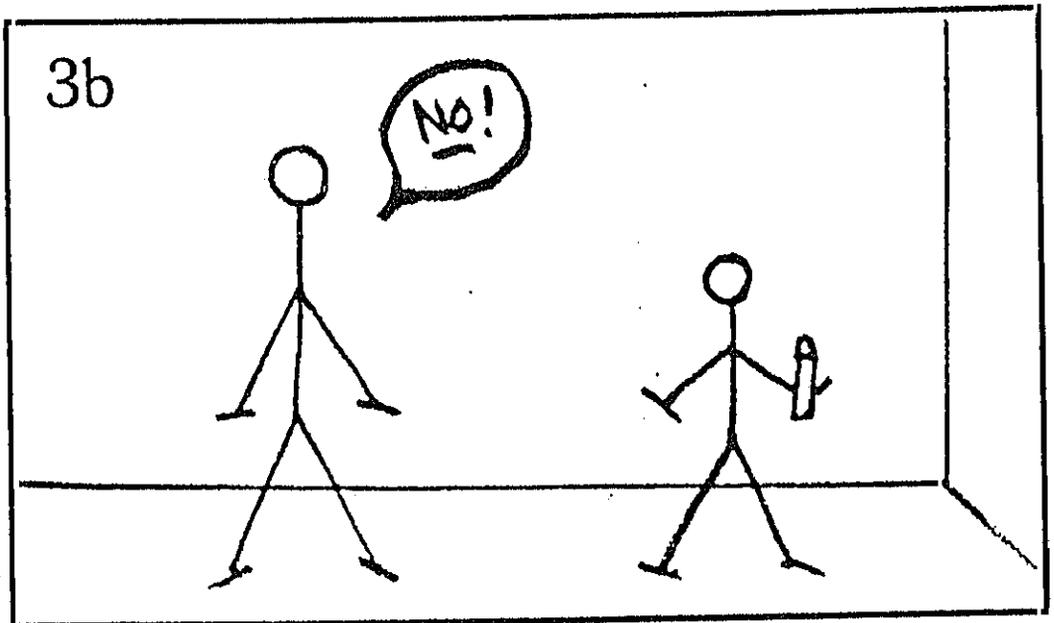
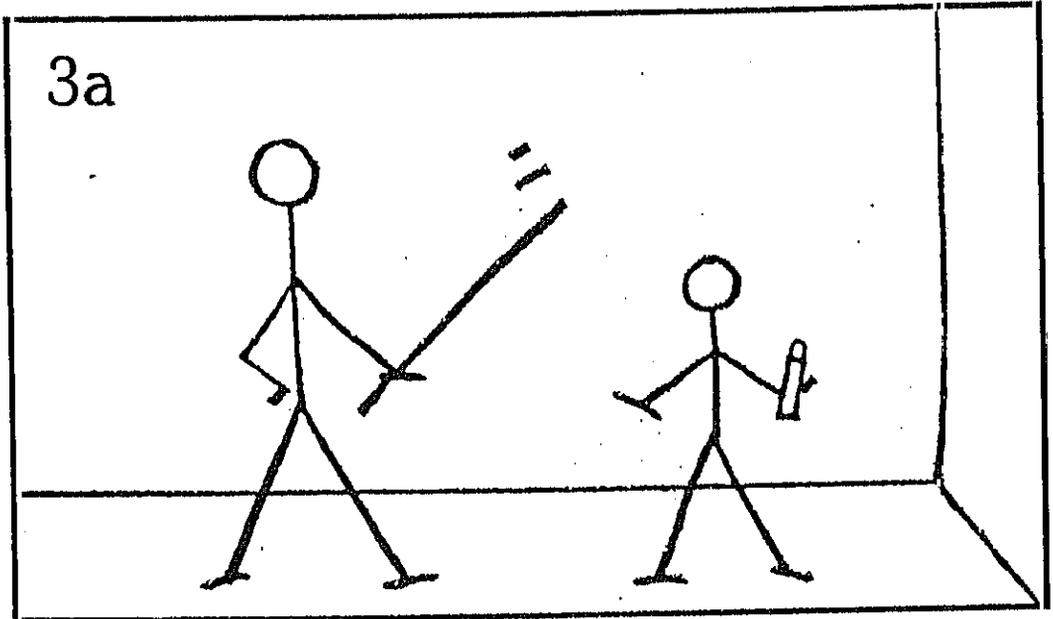
IIB.- JUSTICIA: UTILIDAD DEL CASTIGO



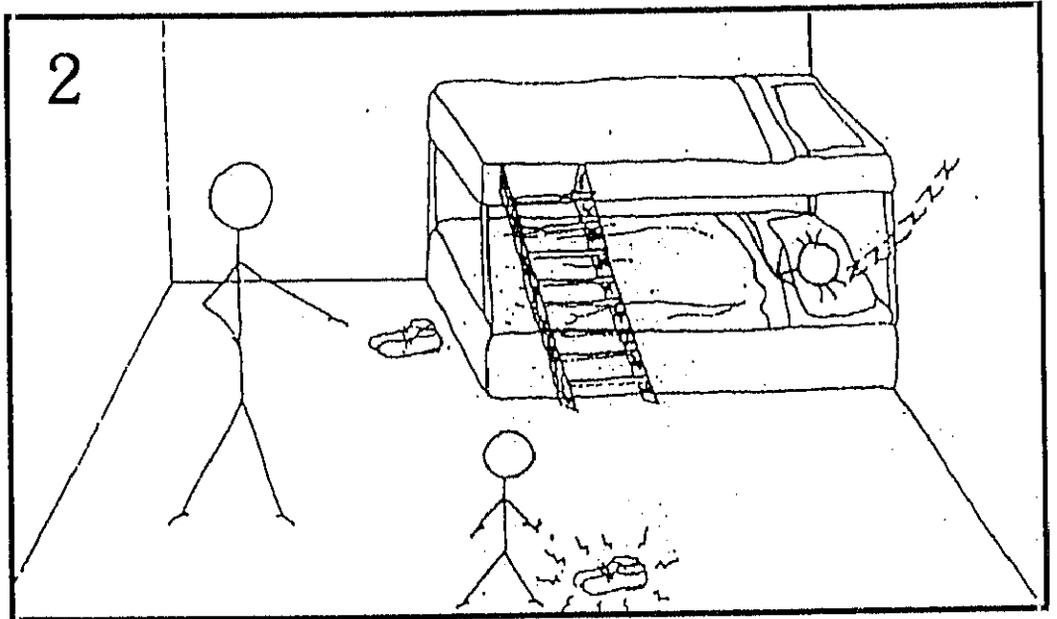
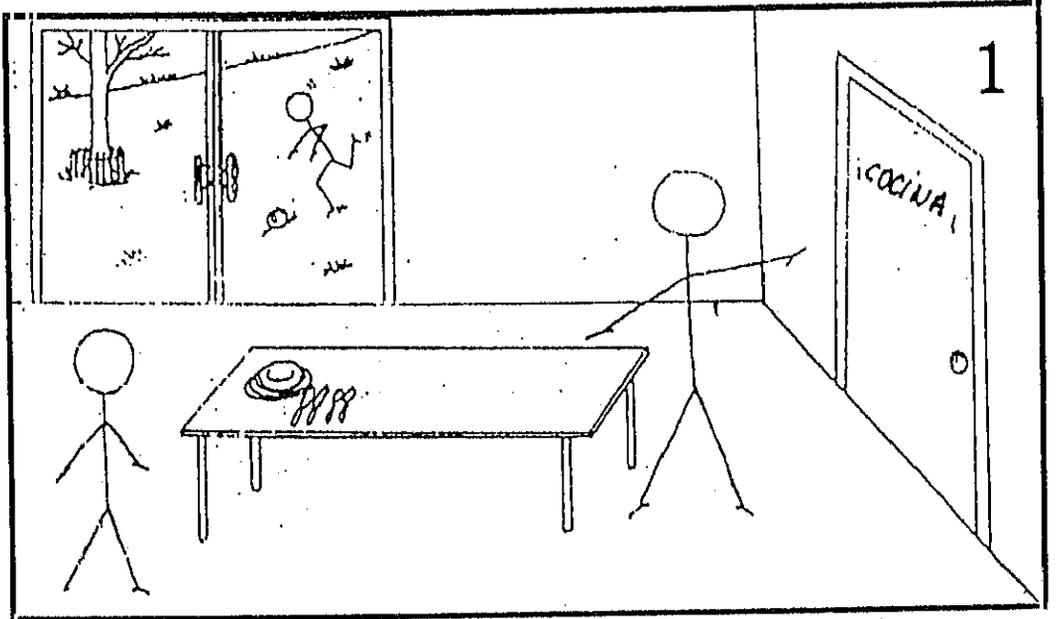
II.B.- JUSTICIA: UTILIDAD DEL CASTIGO



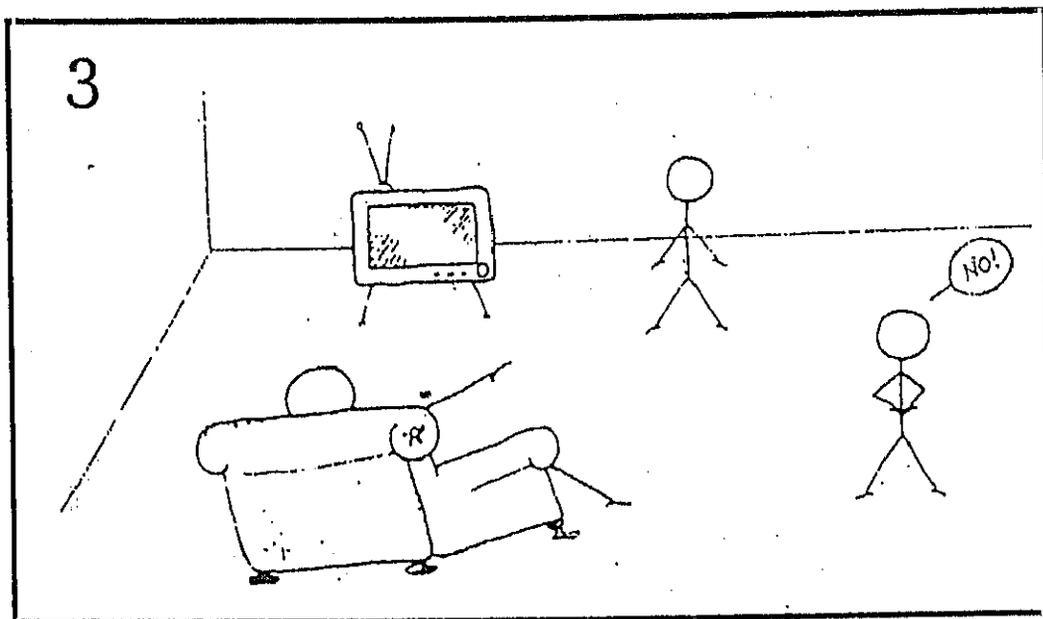
III.- JUSTICIA: UTILIDAD DEL CASTIGO



III.- JUSTICIA: IGUALDAD VERSUS AUTORIDAD



III.- JUSTICIA: IGUALDAD VERSUS AUTORIDAD



6.2.- EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD PARA NIÑOS

Leer a los niños y niñas las siguientes situaciones preguntándoles a continuación cómo creen que se siente el protagonista de la historia: Muy Bien; Bien; Regular; Mal o Muy Mal, y el por qué.

A.- RAZONAMIENTO SOBRE LA PROPIEDAD (ROBO)

Carlos (María) y José (Elena) son dos compañeros de la misma clase. Un día Carlos (María) le enseña a José (Elena) los rotuladores que le ha regalado un tío suyo. A José (Elena) le encantan esos rotuladores. A la hora del recreo todos los niños salen al jardín y José (Elena) se queda el último y los coge.

¿Cómo crees que se siente José (Elena) después de haber hecho eso? Muy bien, bien regular, mal o muy mal ¿Por qué?

B.- RAZONAMIENTO SOBRE LA AGRESION FISICA A UN COMPAÑERO (PEGAR)

Jorge (Alicia) está jugando con una caja, donde se sube, arrastra etc. Paco (Ana) le está mirando y también quiere jugar con esa caja. Le pide a Jorge (Alicia) que le deje jugar un rato, pero no lo consigue. Entonces Paco (Ana) le pega un empujón fuerte y le tira al suelo. Jorge (Alicia) se va llorando. Paco (Ana) coge la caja y se pone a jugar con ella.

¿Cómo crees que se siente Paco (Ana) después de hacer eso? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

C.- TRAMPA ANTE UNA TAREA ESCOLAR "TRAMPA"

La señorita ha dicho a los niños que recorten fotos de revistas en casa y las lleven al colegio. Juan (Ana) se ha puesto a ver la TV y no ha recortado ninguna. Al llegar a clase ve que su compañero/a ha recortado muchas y le pide unas cuantas , luego se las da a la señorita como si las hubiera recortado él.

¿Cómo crees que se siente después Juan (Ana)?
Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

D.- DESOBEDECER A LA MADRE (DESOBEDECER)

La madre de Fernando (Carmen) le ha dicho que como ella tiene que salir él debe quedarse en casa cuidando a su hermanito pequeño que no debe quedarse solo en casa. Al rato llama por teléfono un amigo suyo pidiéndole que baje a la calle a jugar con él. Fernando (Carmen) le dice que no puede porque debe quedarse cuidando de su hermano, pero su amigo insiste y al final decide bajar con su amigo a jugar.

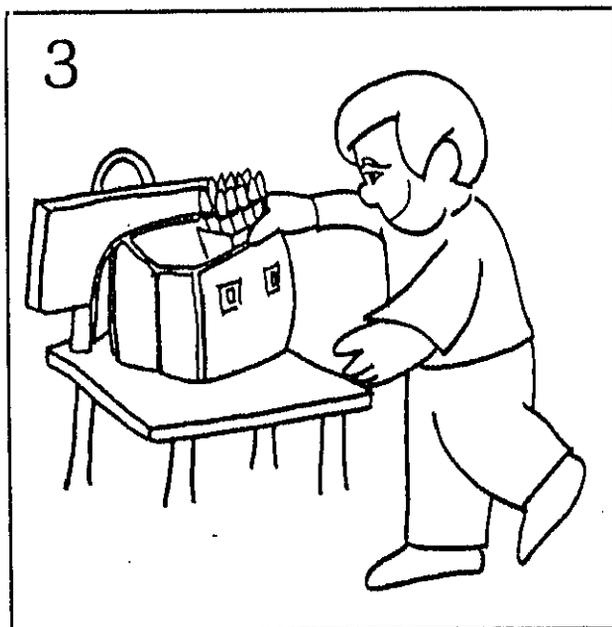
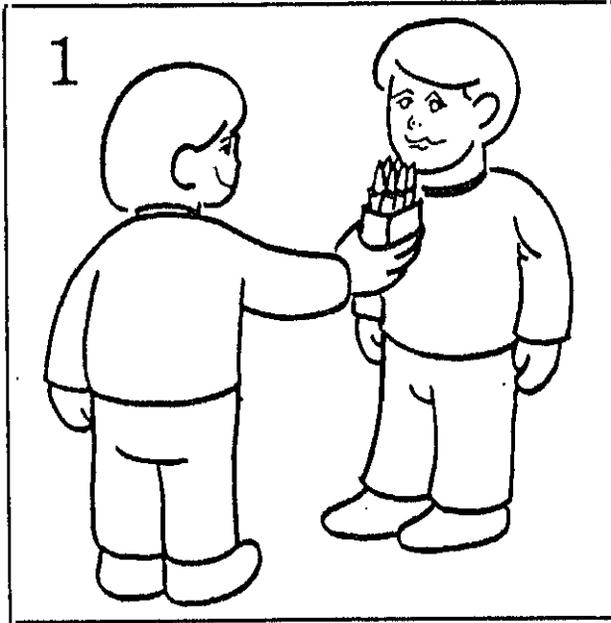
¿Cómo crees que se siente Fernando (Carmen)?
Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

E.- NEGACION DE AYUDA A UN COMPAÑERO(NO AYUDA)

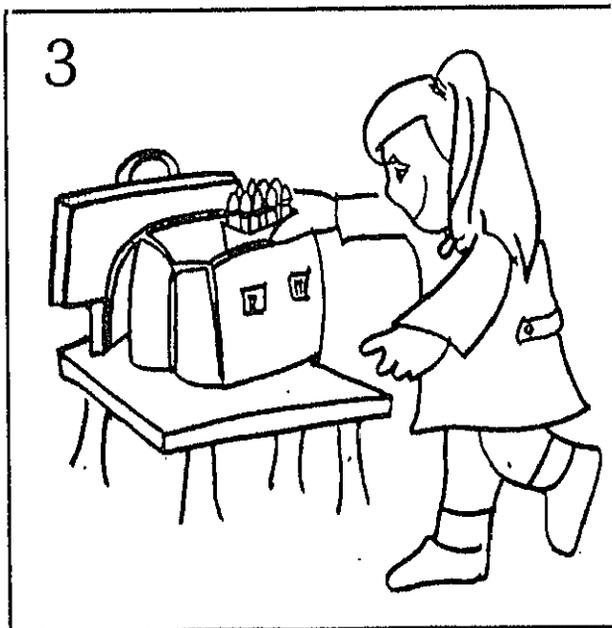
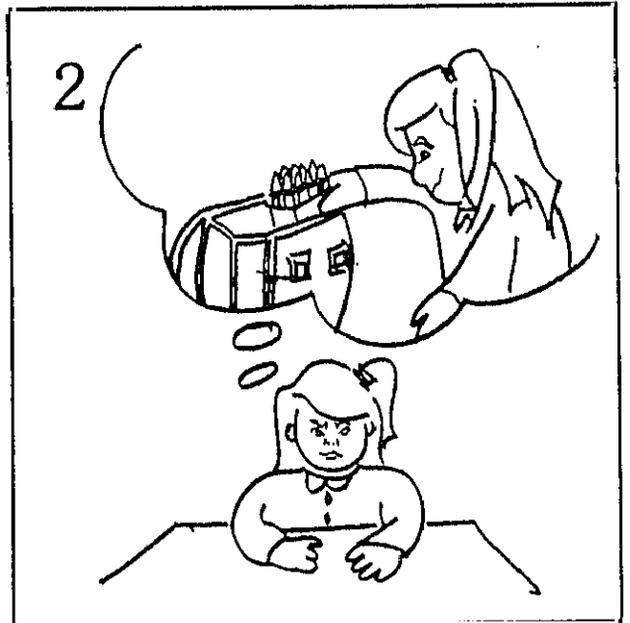
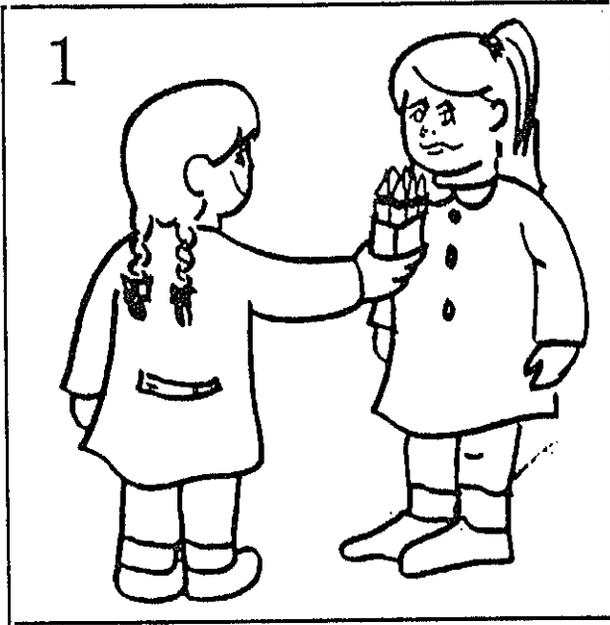
En la clase un día la señorita dice que se tienen que poner por parejas para un juego. Alberto (Teresa) quiere ponerse con un amigo suyo, pero un niño/a que siempre está solo y nadie quiere jugar nunca con él, le pide que sea su pareja. El (ella) prefiere ir con su amigo/a y le dice que no.

¿Cómo crees que se siente Alberto (Teresa)?
Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

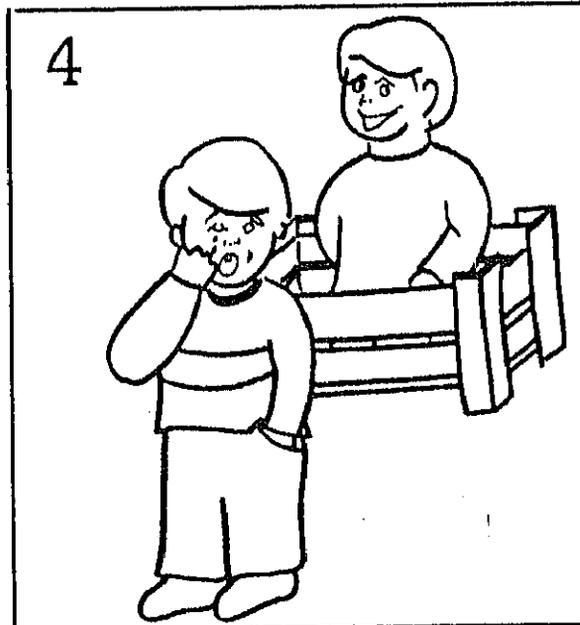
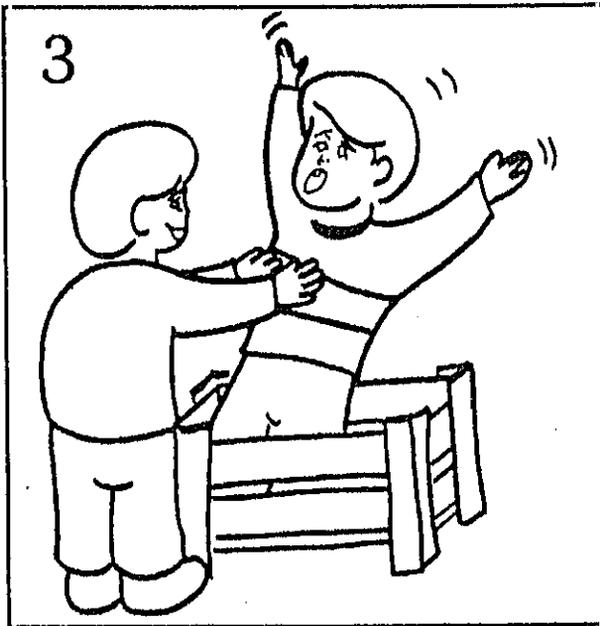
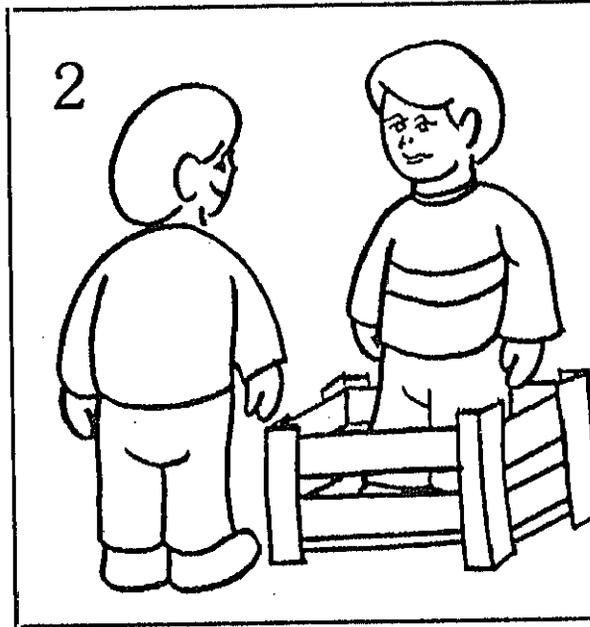
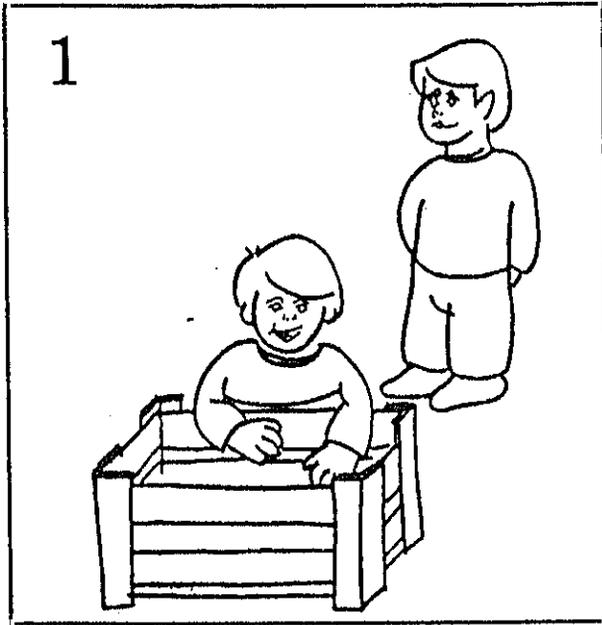
HISTORIA 1: RAZONAMIENTO SOBRE LA PROPIEDAD ("ROBO")



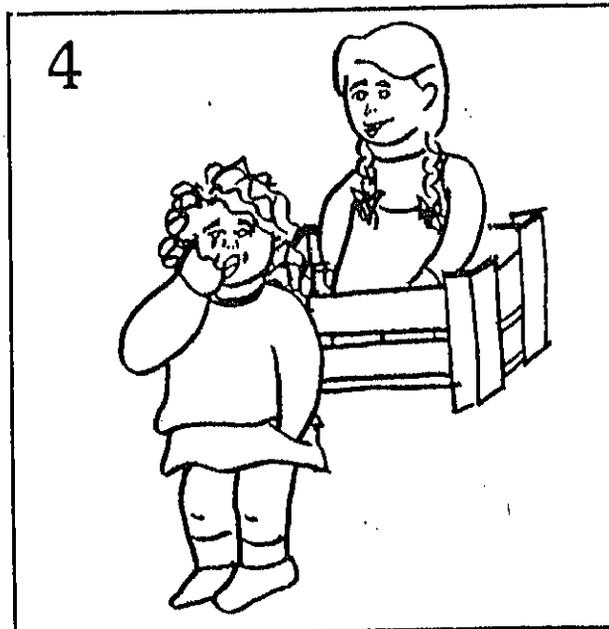
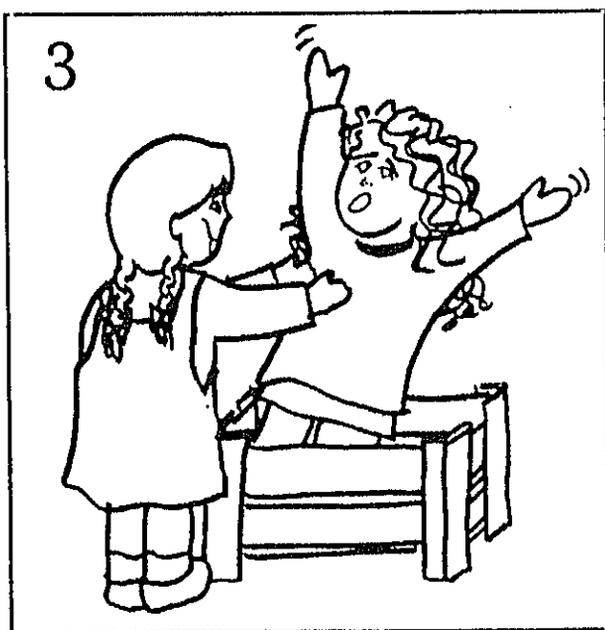
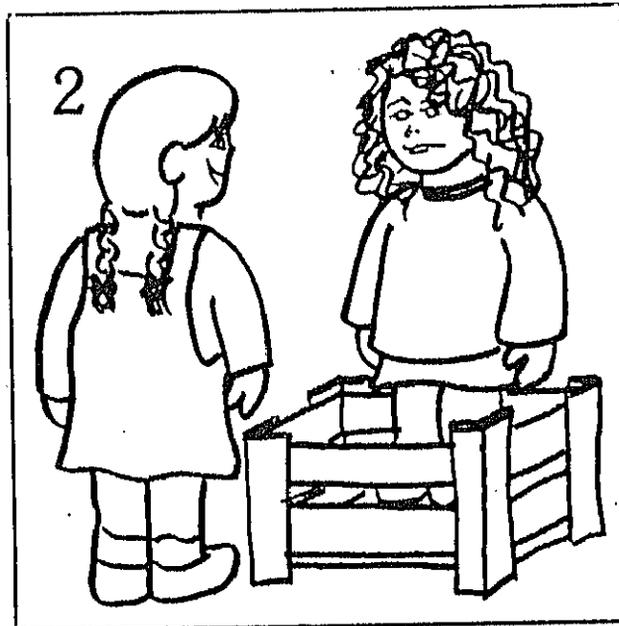
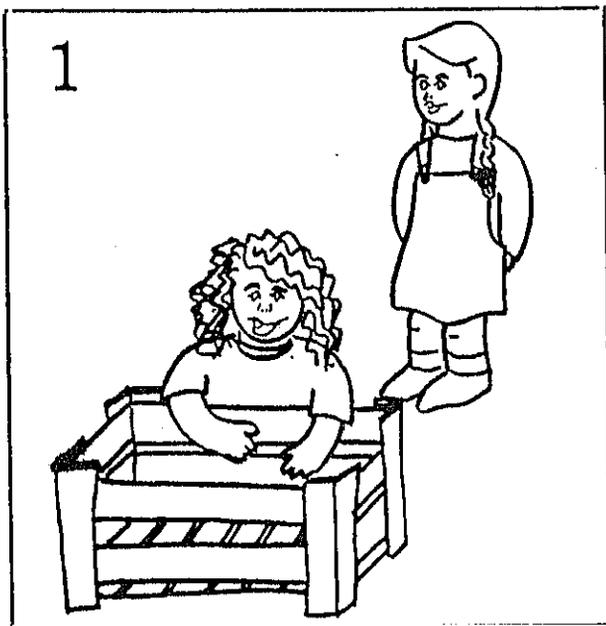
HISTORIA 1: RAZONAMIENTO SOBRE LA PROPIEDAD ("ROBO")



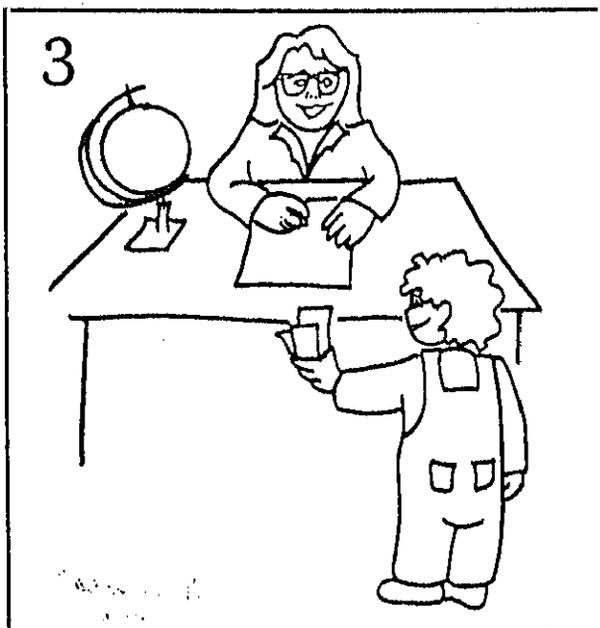
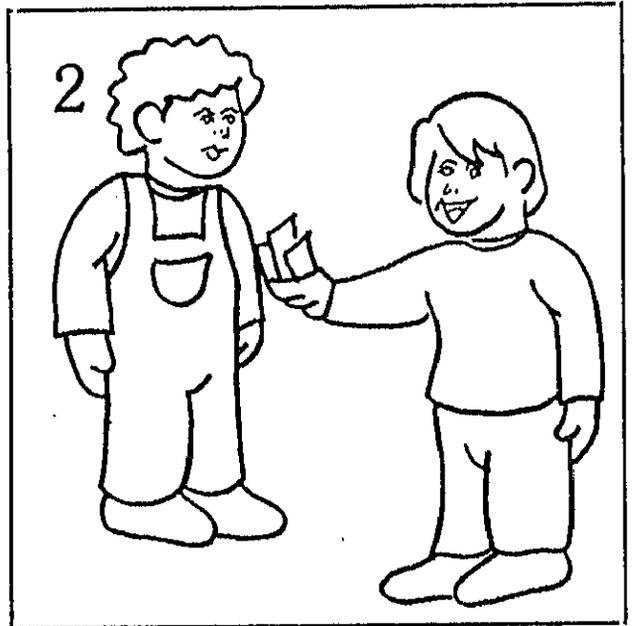
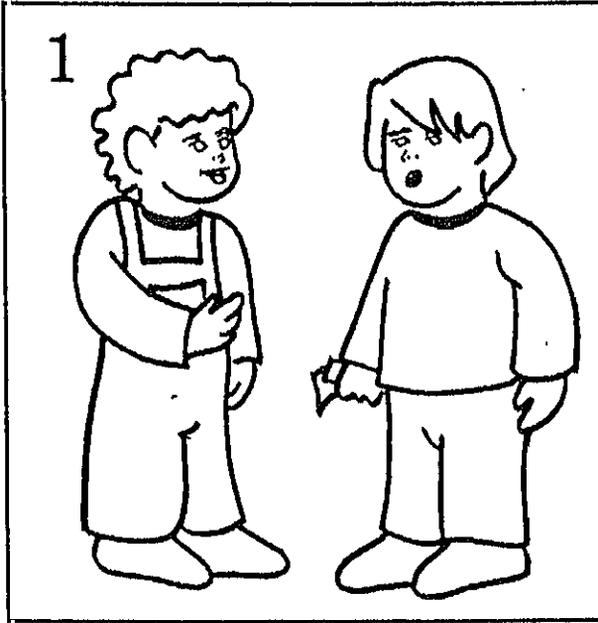
HISTORIA 2: AGRESION FISICA
A UN COMPAÑERO ("PEGAR")



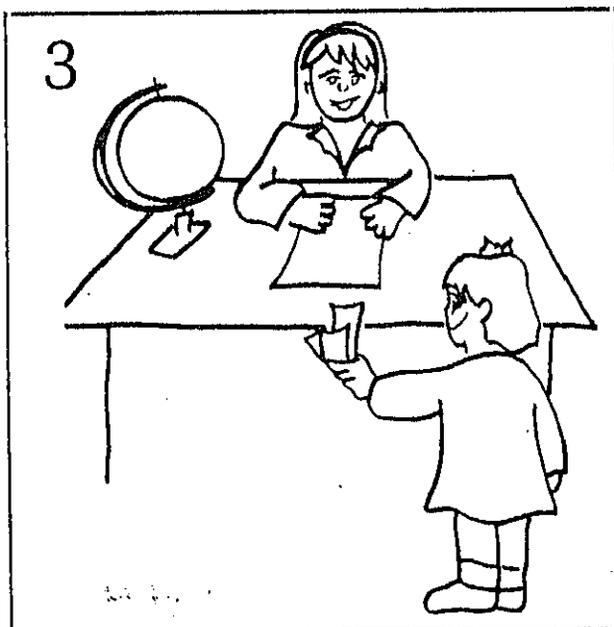
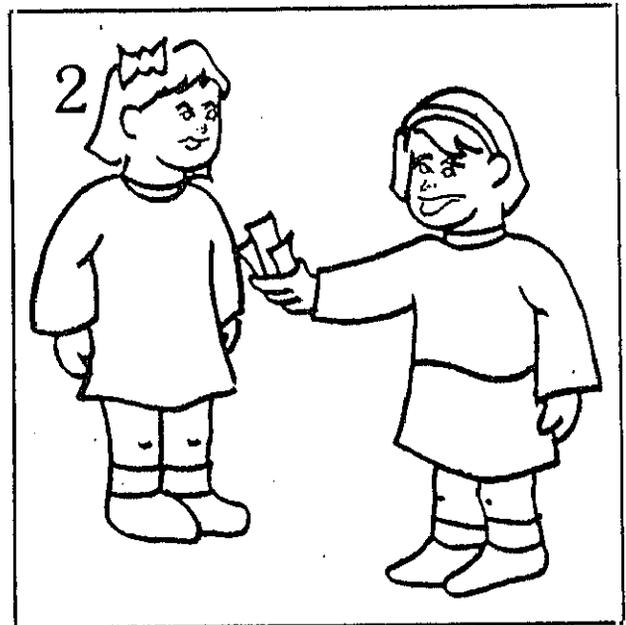
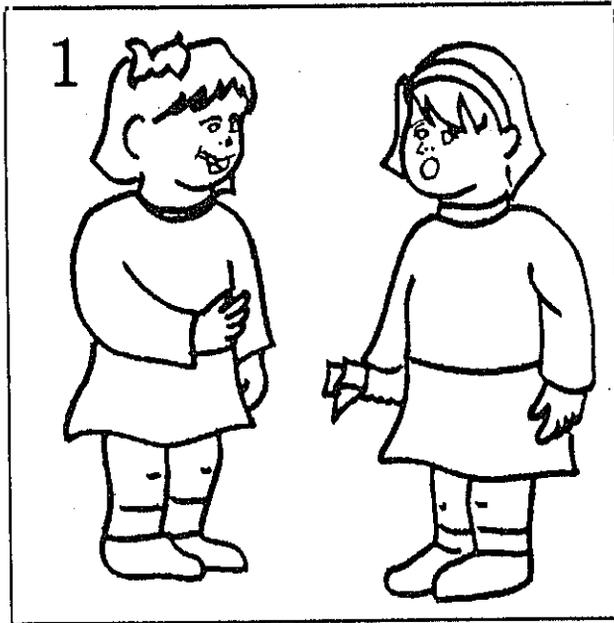
HISTORIA 2: AGRESION FISICA A UN COMPAÑERO ("PEGAR")



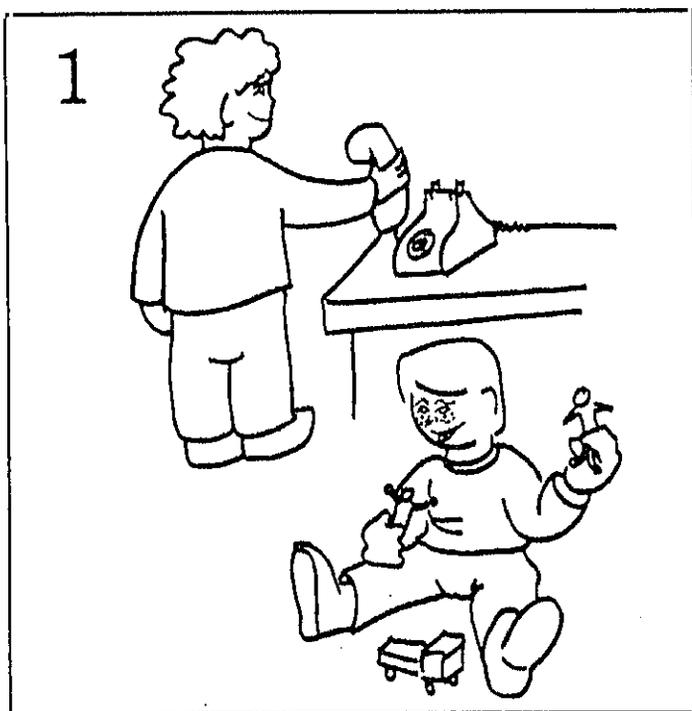
HISTORIA 3: TRAMPA ANTE UNA TAREA ESCOLAR (TRAMPA)



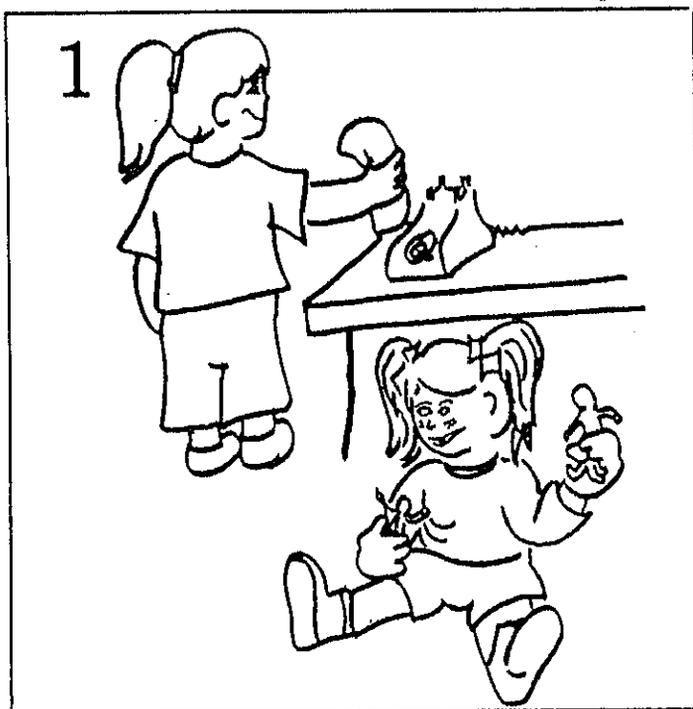
HISTORIA 3: TRAMPA ANTE
UNA TAREA ESCOLAR (TRAMPA)



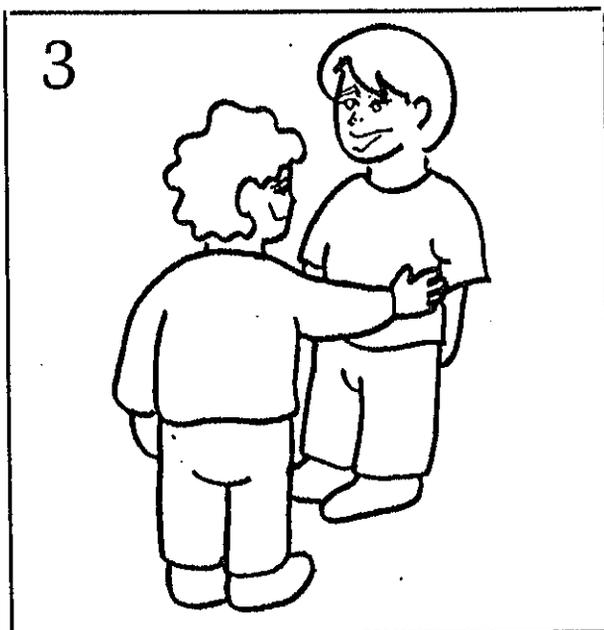
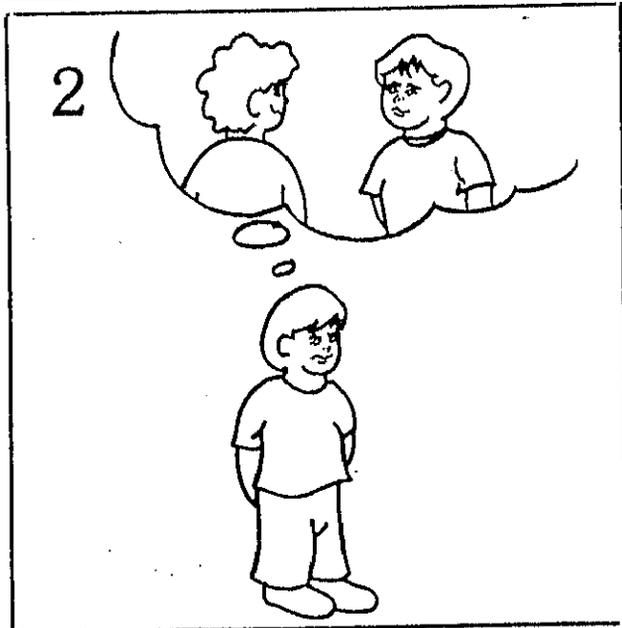
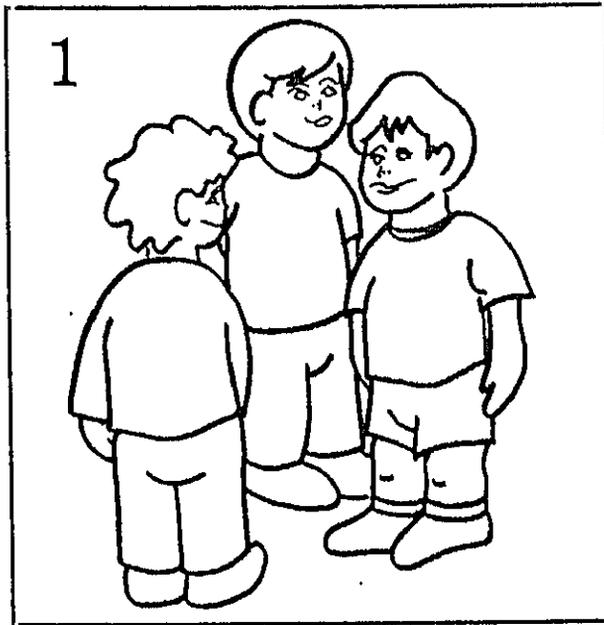
**HISTORIA 4: DESOBEDIENCIA
A LA MADRE (DESOBEDIENCIA)**



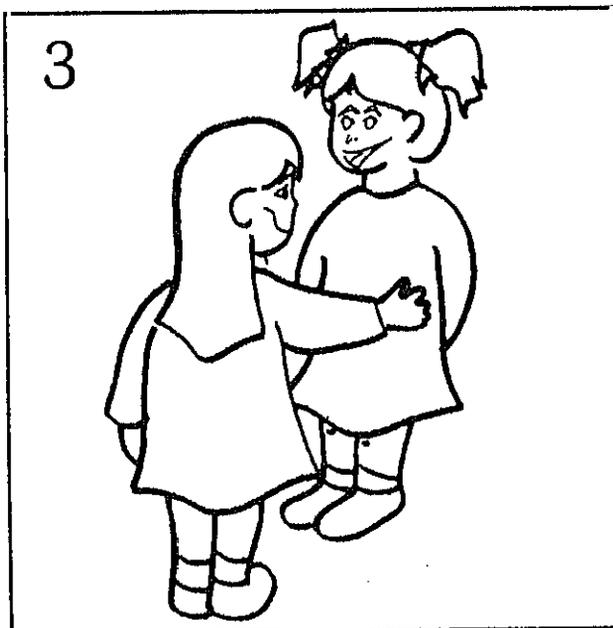
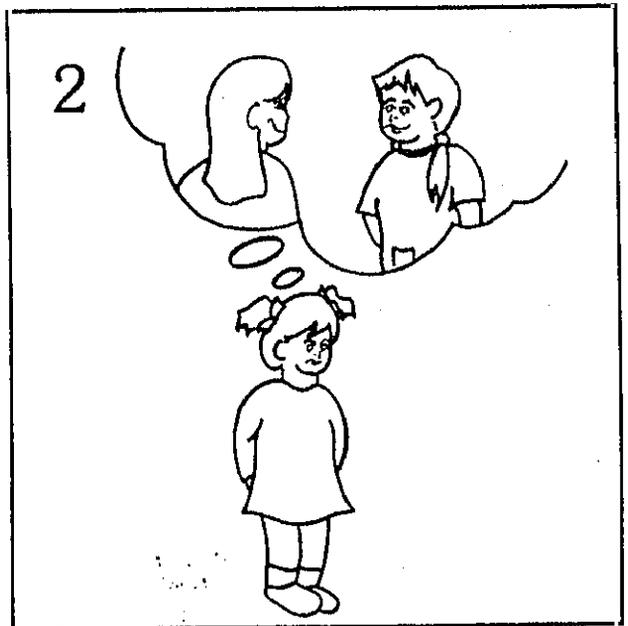
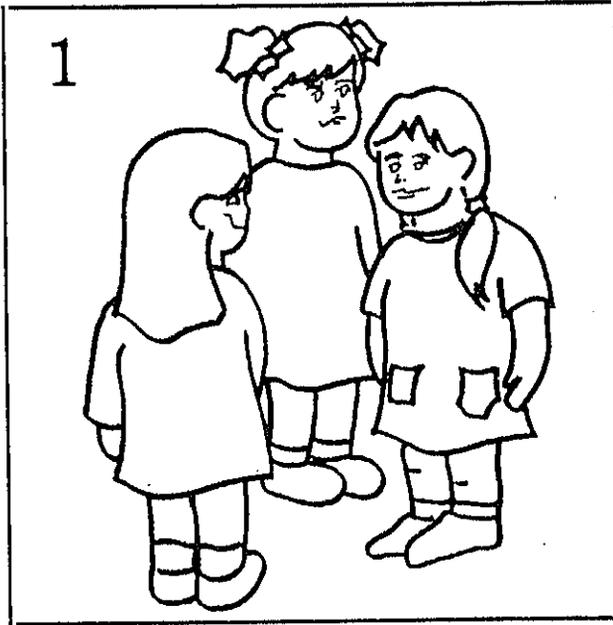
**HISTORIA 4: DESOBEDIENCIA
A LA MADRE (DESOBEDIENCIA)**



HISTORIA 5: NEGACION DE AYUDA
A UN COMPAÑERO (NO AYUDA")



HISTORIA 5: NEGACION DE AYUDA
A UN COMPAÑERO ("NO AYUDA")



6.3.- EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO DE SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD PARA ADOLESCENTES

Leer a los chicos y chicas las siguientes situaciones preguntándoles a continuación cómo creen que se siente el protagonista de la historia: Muy Bien; Bien; Regular; Mal o Muy Mal, y por qué.

A.- PROPIEDAD(ROBO)

Carlos (María) y José (Elena) son dos compañeros de la misma clase. Un día Carlos (María) le enseña a José (Elena) unos "Rotring" que le ha regalado un tío suyo. A José (Elena) le gustan mucho. A la hora del recreo todos salen al patio y mientras José (Elena) los coge.

¿Cómo crees que se siente José (Elena)? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

B.- AGRESION FISICA A UN COMPAÑERO(PEGAR)

Un día Antonio (Lucía) está en el patio y quiere entrar al colegio, pero en la puerta hay un chico/a. Antonio (Lucía) le pide que le deje pasar, pero no quiere porque está jugando ahí, entonces Antonio (Lucía) le pega un empujón fuerte y le tira al suelo. Mientras se queja pasa al colegio.

¿Cómo crees que se siente Antonio (Lucía) después de eso? Muy bien, bien, regular, mal y muy mal ¿por qué?

C.- TRAMPA ANTE UNA TAREA ESCOLAR(TRAMPA)

Ana (Pedro) va a tener un examen hoy, al oír las preguntas se da cuenta que ha estudiado poco y que no sabe contestar. Entonces decide copiar las respuestas de su compañero que se lo ha estudiado muy bien.

¿Cómo crees que se siente Ana (Pedro)? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

D.- DESOBEDECER A LA MADRE(DES OBEDECER)

La madre de Fernando (María) le ha dicho que como ella tiene que salir, él (ella) tiene que quedarse cuidando a su hermanito pequeño que no debe estar solo en casa. Al rato, llama por teléfono un amigo/a pidiéndole que se baje a jugar. Fernando (María) le dice que no puede porque debe quedarse cuidando a su hermano pequeño, pero su amigo/a insiste y al final decide bajar a jugar.

¿Cómo crees que se siente? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

E.- NEGACION DE AYUDA A UN COMPAÑERO(NO AYUDA)

Mario (Carmen) es muy bueno en matemáticas , un día un chico/a de la clase que siempre está solo le pide que si se puede quedar un rato después de clase para explicarle un problema que no entiende. Mario (Carmen) prefiere irse a jugar con sus amigos como todos los días. Lo piensa unos instantes y al final decide no ayudarle e irse a jugar con sus amigos.

¿Cómo crees que se siente Mario (Carmen)? Muy bien, bien, regular, mal o muy mal ¿Por qué?

6.4.- EJEMPLAR DE LA ESCALA DE ACTIVACION EMPATICA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (Bryant, 1982)

NOMBRE.....APELLIDOS.....

COLEGIO.....CURSO.....FECHA.....

Lee las frases que tienes a continuación y rodea con un círculo la palabra correspondiente según estés mucho, bastante, poco o nada de acuerdo con lo que dicen las frases y según tú piensas o te sientes. No hay respuestas buenas o malas, por eso, debes ser muy sincero al responder.

1.-Me siento triste cuando veo MUCHO BASTANTE POCO NADA
a una chica que no tiene con
quien jugar.

2.-La gente que se besa y se MUCHO BASTANTE POCO NADA
abraza en público es tonta.

3.-Los chicos que lloran MUCHO BASTANTE POCO NADA
cuando son felices son tontos.

4.-Me gusta ver como otras MUCHO BASTANTE POCO NADA
personas abren regalos aunque
yo no tenga ningún regalo.

5.-Ver a un chico que llora me MUCHO BASTANTE POCO NADA
hace llorar.

6.-Me siento mal cuando veo a MUCHO BASTANTE POCO NADA
un chico que se ha hecho daño.

7.-Me río cuando veo reír a otras personas aunque no sepa porqué se ríen.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
8.-A veces lloro cuando veo la televisión.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
9.-Las chicas que lloran cuando son felices son tontas.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
11.-Me siento mal cuando veo a un animal herido.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
12.-Me siento triste cuando veo a un chico que no tiene con quien jugar.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
13.-Algunas canciones me dan ganas de llorar.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
14.-Me siento mal cuando veo a un chico herido.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
15.-Algunas veces los chicos pequeños lloran sin motivos.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
16.-Es una tontería tratar a los perros y gatos como si sintieran igual que las personas.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
17.-Me da rabia cuando veo a un compañero que cree necesitar constantemente la ayuda del profesor.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

19.-Cuando veo a una chica que llora también a mí me entran ganas de llorar. MUCHO BASTANTE POCO NADA

20.-Creo que es divertido que algunas personas lloren cuando ven una película triste o leen un libro triste. MUCHO BASTANTE POCO NADA

21.-Soy capaz de comerme todas las galletas aunque vea que alguien me está mirando y quiere una. MUCHO BASTANTE POCO NADA

22.-Me siento mal cuando un profesor castiga a un compañero por desobedecer las reglas de la escuela. MUCHO BASTANTE POCO NADA

6.5.- EJEMPLAR DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS (Piers-Harris, 1969)

NOMBRE.....APELLOS.....
CURSO.....COLEGIO.....FECHA.....

- | | |
|---|----|
| 1.- Mis compañeros de clase se burlan de mí...SI | NO |
| 2.- Soy una persona feliz...SI | NO |
| 3.- Me resulta difícil encontrar amigos...SI | NO |
| 4.- Estoy triste muchas veces...SI | NO |
| 5.- Soy listo...SI | NO |
| 6.- Soy tímido...SI | NO |
| 7.- Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor...SI | NO |
| 8.- Mi cara me disgusta...SI | NO |
| 9.- Cuando sea mayor voy a ser una persona importante...SI | NO |
| 10.-Me preocupo mucho cuando tenemos examen en el colegio..SI | NO |
| 11.-Caigo mal en clase...SI | NO |
| 12.-Me porto bien en el colegio...SI | NO |
| 13.-Cuando algo va mal suele ser por mi culpa...SI | NO |
| 14.-Creo problemas a mi familia...SI | NO |
| 15.-Soy fuerte...SI | NO |
| 16.-Tengo buenas ideas...SI | NO |
| 17.-Soy un miembro importante de mi familia...SI | NO |
| 18.-Generalmente quiero salirme con la mía...SI | NO |
| 19.-Tengo habilidad con las manos...SI | NO |
| 20.-Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer...SI | NO |
| 21.-Hago bien mi trabajo del colegio...SI | NO |
| 22.-Hago muchas cosas malas...SI | NO |
| 23.-Dibujo bien...SI | NO |
| 24.-Soy bueno para la música...SI | NO |
| 25.-Me porto mal en casa...SI | NO |
| 26.-Soy lento haciendo mi trabajo del colegio...SI | NO |
| 27.-Soy un miembro importante de mi clase...SI | NO |
| 28.-Soy nervioso...SI | NO |
| 29.-Tengo los ojos bonitos...SI | NO |
| 30.-Dentro de la clase puedo dar una buena impresión...SI | NO |
| 31.-En clase suelo estar en las nubes...SI | NO |
| 32.-Fastidio a mis hermanos...SI | NO |
| 33.-A mis amigos les gustan mis ideas...SI | NO |
| 34.-Me meto en líos a menudo...SI | NO |
| 35.-Soy obediente en casa...SI | NO |
| 36.-Tengo suerte...SI | NO |
| 37.-Me preocupo mucho por las cosas...SI | NO |
| 38.-Mis padres me exigen demasiado...SI | NO |

- 39.-Me gusta ser como soy...SI NO
40.-Me siento un poco rechazado...SI NO
41.-Tengo el pelo bonito...SI NO
42.-A menudo salgo voluntario en clase...SI NO
43.-Me gustaría ser distinto de como soy...SI NO
44.-Duermo bien por la noche...SI NO
45.-Odio el colegio...SI NO
46.-Me eligen de los últimos para jugar...SI NO
47.-Estoy enfermo frecuentemente...SI NO
48.-A menudo soy antipático con los demás...SI NO
49.-Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas..SI NO
50.-Soy desgraciado...SI NO
51.-Tengo muchos amigos...SI NO
52.-Soy alegre...SI NO
53.-Soy torpe para la mayoría de las cosas...SI NO
54.-Soy guapo...SI NO
55.-Cuando tengo que hacer algo lo hago con muchas ganas...SI NO
56.-Me peleo mucho...SI NO
57.-Caigo bien a los chicos...SI NO
58.-La gente se aprovecha de mi...SI NO
59.-Mi familia está desilusionada conmigo...SI NO
60.-Tengo una cara agradable...SI NO
61.-Cuando trato de hacer algo, todo parece salir mal...SI NO
62.-En mi casa se aprovechan de mi...SI NO
63.-Soy uno de los mejores en juegos y deportes...SI NO
64.-Soy patoso...SI NO
65.-En juegos y deportes miro pero no participo...SI NO
66.-Se me olvida lo que aprendo...SI NO
67.-Me llevo bien con la gente...SI NO
68.-Me enfado fácilmente...SI NO
69.-Caigo bien a las chicas...SI NO
70.-Leo bien...SI NO
71.-Me gusta más trabajar solo (que en grupo)...SI NO
72.-Me llevo bien con mis hermanos...SI NO
73.-Tengo buen tipo...SI NO
74.-Suelo tener miedo...SI NO
75.-Siempre estoy rompiendo cosas...SI NO
76.-Se puede confiar en mi...SI NO
77.-Soy una persona rara...SI NO
78.-Pienso en cosas malas...SI NO
79.-Lloro fácilmente...SI NO
80.-Soy una buena persona...SI NO

6.6.- EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO SOCIOMETRICO (Diaz-Aguado, 1986)

NOMBRE.....APELLIDOS.....
CURSO.....COLEGIO.....FECHA.....

1.- ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?

.....

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

.....

2.- ¿Quiénes crees tú que son los tres niños o niñas de tu clase a los que más les gusta jugar contigo?

.....

¿Por qué crees tú que les gusta jugar contigo?

.....

3.- ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar?

.....

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

.....

4.- ¿Quiénes crees tú que son los tres niños o niñas de tu clase a los que menos les gusta jugar contigo?

.....

¿Por qué crees que no les gusta jugar contigo?

.....

5.- Adivina quién es el niño o la niña de tu clase que:

1.- Tiene más amigos.....

2.- El más triste.....

3.- Al que más quiere la señorita.....

4.- El más alegre.....

5.- El que más ayuda a los otros niños.....

6.- El que más sabe.....

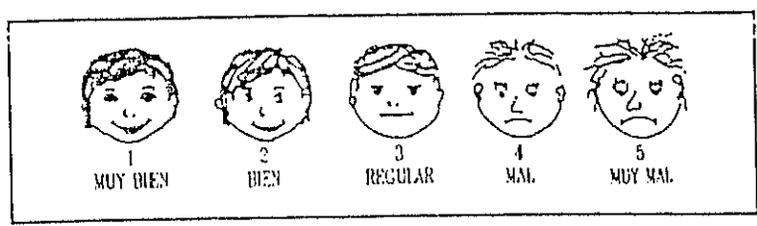
7.- El que menos amigos tiene.....

8.- El que más molesta a los demás.....

9.- El que menos sabe.....

10.- Al que menos quiere la señorita.....

6.7.- EJEMPLAR DE RANKING SOCIOMETRICO (Diaz-Aguado, 1986)



1- 1 2 3 4 5

16- 1 2 3 4 5

2- 1 2 3 4 5

17- 1 2 3 4 5

3- 1 2 3 4 5

18- 1 2 3 4 5

4- 1 2 3 4 5

19- 1 2 3 4 5

5- 1 2 3 4 5

20- 1 2 3 4 5

6- 1 2 3 4 5

21- 1 2 3 4 5

7- 1 2 3 4 5

22- 1 2 3 4 5

8- 1 2 3 4 5

23- 1 2 3 4 5

9- 1 2 3 4 5

24- 1 2 3 4 5

10- 1 2 3 4 5

25- 1 2 3 4 5

11- 1 2 3 4 5

26- 1 2 3 4 5

12- 1 2 3 4 5

27- 1 2 3 4 5

13- 1 2 3 4 5

28- 1 2 3 4 5

14- 1 2 3 4 5

29- 1 2 3 4 5

15- 1 2 3 4 5

30- 1 2 3 4 5

TABLAS

TABLA 1: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "IGUALDAD-AUTORIDAD" EN FUNCION DE LA EDAD EXPRESADO EN PORCENTAJES. (N ENTRE PARENTESIS).

	PRIMERO	TERCERO	QUINTO	SEPTIMO	TOTAL
HETERONOMO	35 (14)	27,5 (11)	25 (10)	10 (4)	24,375 (39)
TRANSICION	55 (22)	62,5 (25)	72,5 (29)	75 (30)	66,25 (106)
AUTONOMO	10 (4)	10 (4)	2,5 (1)	15 (6)	9,375 (15)
TOTAL	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (40)	100 (160)

$$X^2=10,357 \quad (p=0,1104)$$

TABLA 2: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL EN FUNCION DEL SEXO EXPRESADO EN PORCENTAJES. (N ENTRE PARENTESIS).

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
HETERONOMO	26,25 (21)	25 (20)	25,625 (41)
TRANSICION	36,25 (29)	30 (24)	33,125 (53)
AUTONOMO	37,5 (30)	45 (36)	41,25 (66)
TOTAL	100 (80)	100 (80)	100 (160)

$$X^2=1,042 \quad (p=0,5941)$$

TABLA 2a: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "TORPEZA Y ROBO" EN FUNCION DEL SEXO EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
HETERONOMO	2,5 (2)	13,75 (11)	8,125 (13)
TRANSICION	38,75 (31)	33,75 (27)	36,25 (58)
AUTONOMO	58,75 (47)	52,5 (42)	55,625 (89)
TOTAL	100 (80)	100 (80)	100 (160)

$$X^2=6,788 \quad (p=0,0336)$$

TABLA 2b: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "MENTIRAS" EN FUNCION DEL SEXO EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
HETERONOMO	1,25 (1)	- (0)	0,625 (1)
TRANSICION	62,5 (50)	70 (56)	66,25 (106)
AUTONOMO	36,25 (29)	30 (24)	33,125 (53)
TOTAL	100 (80)	100 (80)	100 (160)

$$X^2=1,811 \quad (p=0,4043)$$

TABLA 2c: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "CASTIGO" EN FUNCION DEL SEXO EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
HETERONOMO	11,25 (9)	21,25 (17)	16,25 (26)
TRANSICION	82,5 (66)	75 (60)	78,75 (126)
AUTONOMO	6,25 (5)	3,75 (3)	5 (8)
TOTAL	100 (80)	100 (80)	100 (160)

$$X^2=3,247 \quad (p=0,1972)$$

TABLA 2d: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "UTILIDAD DEL CASTIGO" EN FUNCION DEL SEXO EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
HETERONOMO	52,5 (42)	41,25 (33)	46,875 (75)
TRANSICION	22,5 (18)	27,5 (22)	25 (40)
AUTONOMO	25 (20)	31,25 (25)	28,125 (45)
TOTAL	100 (80)	100 (80)	100 (160)

$$X^2=2,036 \quad (p=0,3614)$$

TABLA 2e: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL EN LA SUBESCALA "OBEDIENCIA-AUTORIDAD" EN FUNCION DEL SEXO EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
HETERONOMO	28,75 (23)	20 (16)	24,375 (39)
TRANSICION	61,25 (49)	71,25 (57)	66,25 (106)
AUTONOMO	10 (8)	8,75 (7)	9,375 (15)
TOTAL	100 (80)	100 (80)	100 (160)

$$X^2=1,927 \quad (p=0,3816)$$

TABLA 3: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL EN FUNCION DE CONTENIDOS ESPECIFICOS EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	RELIGION	ETICA	TOTAL
HETERONOMO	28,57 (30)	20 (11)	25,625 (41)
TRANSICION	33,33 (35)	32,72 (18)	33,125 (53)
AUTONOMO	38,1 (40)	47,27 (26)	41,25 (66)
TOTAL	100 (105)	100 (55)	100 (160)

$$X^2=1,776 \quad (p=0,4115)$$

TABLA 4: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS EN LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL EN FUNCION DE LA EMPATIA (GRUPOS EXTREMOS) EXPRESADO EN PORCENTAJES (N ENTRE PARENTESIS).

	POCO EMPATICOS	MUY EMPATICOS	TOTAL
HETERONOMO	31,82 (14)	23,21 (13)	27 (27)
TRANSICION	29,54 (13)	30,36 (17)	30 (30)
AUTONOMO	38,64 (17)	46,43 (26)	43 (43)
TOTAL	100 (44)	100 (56)	100 (100)

$$X^2=1,029 \quad (p=0,5978)$$

TABLA 5 CORRELACIONES "ETA" ENTRE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL Y AUTOCONCEPTO.

		N	MEDIA	D.T.	ETA	F	P	SIG.
FISICO	HETERON.	41	10,3171	1,89	0,228	4,3052	0,0151	0,05
	TRANSIC.	53	9,0943	2,8029				
	AUTONOMO	66	8,9242	2,5679				
FALTA DE ANSIEDAD	HETERON.	40	9,1750	2,4167	0,2049	3,3535	0,0376	0,05
	TRANSIC.	50	8,56	2,3747				
	AUTONOMO	66	7,9848	2,1943				
POPULAR	HETERON.	41	10,3171	1,8089	0,2112	3,643	0,0284	0,05
	TRANSIC.	52	9,25	2,535				
	AUTONOMO	66	10,1212	1,8934				
FELICIDAD	HETERON.	40	7,95	1,28	0,0601	0,2805	0,7558	
	TRANSIC.	52	7,8846	1,6879				
	AUTONOMO	66	8,0758	1,2318				
AUTOCON- DUCTA	HETERON.	41	15,4146	2,3662	0,0837	0,5501	0,578	
	TRANSIC.	52	14,8269	3,574				
	AUTONOMO	66	15,3182	2,8885				
INTELEC.	HETERON.	40	14,85	3,0175	0,1683	2,2601	0,1078	
	TRANSIC.	52	13,4615	3,7019				
	AUTONOMO	66	13,8485	2,7804				
GLOBAL	HETERON.	37	67,5405	8,9864	0,2052	3,2539	0,0414	0,05
	TRANSIC.	48	62,3958	11,4627				
	AUTONOMO	66	63,0909	9,2066				

TABLA 6 CORRELACIONES "ETA" ENTRE RAZONAMIENTO MORAL GLOBAL Y ESTATUS SOCIOMETRICO.

		N	MEDIA	D.T.	ETA	F	SIG.	P
RANKING (*)	HETERON.	41	0,1286	0,0397	0,2652	5,9394	0,0033	0,01
	TRANSIC.	53	0,1466	0,0581				
	AUTONOMO	66	0,1138	0,0526				
ELECCION	HETERON.	41	0,1541	0,1113	0,1588	2,0295	0,1348	
	TRANSIC.	53	0,1908	0,1406				
	AUTONOMO	66	0,1473	0,1123				
RECHAZO	HETERON.	41	0,1342	0,1107	0,1759	2,5056	0,0849	
	TRANSIC.	53	0,1769	0,1638				
	AUTONOMO	66	0,1203	0,1352				
IMPRESION DE ELECCION	HETERON.	41	0,1412	0,0977	0,1767	2,5288	0,083	
	TRANSIC.	53	0,1854	0,1236				
	AUTONOMO	66	0,1483	0,097				
IMPRESION DE RECHAZO	HETERON.	41	0,1323	0,1052	0,1509	1,8301	0,1638	
	TRANSIC.	53	0,1686	0,1342				
	AUTONOMO	66	0,1259	0,1318				
ATRIBUTOS POSITIVOS	HETERON.	41	0,1134	0,1307	0,2242	4,1528	0,0175	0,05
	TRANSIC.	53	0,3447	0,5053				
	AUTONOMO	66	0,282	0,4018				
ATRIBUTOS NEGATIVOS	HETERON.	41	0,1658	0,2776	0,1564	1,9675	0,1432	
	TRANSIC.	53	0,3192	0,6249				
	AUTONOMO	66	0,1694	0,3707				

(*) = Puntuaciones inversas. A mayor puntuación menor nivel de popularidad.

TABLA 7 MEDIAS, DESVIACIONES TIPICAS Y COMPARACION DE MEDIAS EN LAS SITUACIONES DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN FUNCION DEL SEXO.

	NIÑOS		NIÑAS		
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	
ROBO	3,7	1,013	3,7125	0,3904	Dif.Medias=3234 p=0,8905
PEGAR	3,1375	1,1986	3,1125	1,1473	Dif.Medias=3266 p=0,8069
TRAMPA	3,2375	1,139	3,0625	1,1621	Dif.Medias=3469 p=0,3191
DESOBEDIENCIA	4,025	0,7287	3,975	0,6157	Dif.Medias=3386, 5 p=0,3874
NO AYUDA	3,5625	0,9392	3,5625	0,9392	Dif.Medias=3220 p=0,9347

TABLA 8 DIFERENCIAS DE RANGOS EN CONDUCTA DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN FUNCION DE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN LA SITUACION "PEGAR".

		N	SUMA RANGO	K. W.	p	SIG.
CONDUCTA PEGAR	BAJA	18	327	0,01	0,9149	-
	ALTA	17	303			
PARTICIP PEGAR	BAJA	18	351	0,83	0,3625	-
	ALTA	17	279			

TABLA 9 DIFERENCIAS DE RANGOS EN CONDUCTA DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN FUNCION DE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPA ALTA/BAJA EN LA SITUACION "TRAMPA".

		N	SUMA RANGO	K. W.	p	SIG.
CONDUCTA TRAMPA	BAJA	20	397,5	3,18	0,0744	-
	ALTA	14	197,5			
PARTICIP TRAMPA	BAJA	20	367	0,37	0,5431	-
	ALTA	14	228			

TABLA 10 CORRELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS SITUACIONES DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD EN FUNCION DE LA CONDUCTA MORAL

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
CONDUCTA DE DISTRIBUCION	0,5619***	0,1111	0,2285	0,5263***	0,5444***
PARTICIPACION	-0,2149	-0,17	0,1422	0,1321	-0,2031

N=35 ***= $p < 0,001$

TABLA II CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL AUTOCONCEPTO A NIVEL GLOBAL

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
CONDUCTUAL	0,1538	0,0854	0,1483	0,0272	0,1432
INTELECTUAL	0,0223	-0,0744	0,0144	-0,162	0,0145
FISICO	0,0092	-0,0729	-0,0586	-0,1722	-0,0984
ANSIEDAD	-0,0193	-0,0507	-0,1235	-0,1548	0,0154
POPULAR	0,0283	-0,1421	-0,0428	-0,0703	0,0989
FELICIDAD	-0,0125	-0,0353	0,0823	-0,0001	-0,0044
AUTO. GLOBAL	0,0356	-0,0343	0,0165	-0,1404	0,042

N=151

TABLA 11a CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN PRIMERO

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
CONDUCTUAL	-0,0019	0,0211	0,0594	0,0412	0,0927
INTELECTUAL	0,0146	-0,1345	-0,0981	0,1045	0,215
FISICO	-0,0798	-0,3212	-0,1476	-0,0242	-0,1438
ANSIEDAD	0,1445	0,2429	0,0292	0,1436	0,284
POPULAR	-0,0283	-0,0734	-0,0641	0,1769	0,1234
FELICIDAD	-0,1781	-0,1041	0,0804	0,0877	-0,1655
AUTO. GLOBAL	-0,0043	0,0108	0,0335	0,1041	0,1142

N=37

TABLA 11b CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN TERCERO

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
CONDUCTUAL	0,1136	0,0003	-0,094	0,0672	0,0354
INTELECTUAL	0,2567	0,1718	0,1249	-0,1266	-0,2061
FISICO	0,3659*	0,2332	0,2055	0,0968	-0,2987
ANSIEDAD	-0,1662	-0,1212	0,0183	-0,2276	-0,316
POPULAR	-0,0725	-0,1477	-0,1154	-0,1631	-0,0078
FELICIDAD	-0,0804	-0,123	-0,1784	-0,0445	-0,1493
AUTO. GLOBAL	0,1005	0,0062	-0,0446	-0,1782	-0,1456

N=35 *= $p < 0,05$

TABLA 11c CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN QUINTO

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
CONDUCTUAL	0,4068**	0,2009	0,3100*	-0,0739	0,3654*
INTELECTUAL	0,3486*	-0,3037	0,1581	-0,188	0,2517
FISICO	0,3724*	-0,1771	0,0668	-0,1028	0,3554*
ANSIEDAD	0,4103**	-0,2168	-0,0752	-0,1681	0,3706*
POPULAR	0,5052***	-0,0577	0,1484	-0,2945	0,3781*
FELICIDAD	0,4091**	0,0365	0,1779	-0,3313*	0,2025
AUTO. GLOBAL	0,5302***	-0,1283	0,1589	-0,2068	0,4269**

N=39 ***= $p < 0,001$; **= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$

TABLA 11d CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN SEPTIMO

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
CONDUCTUAL	0,2915#	0,0948	0,2812	0,0234	0,1974
INTELECTUAL	-0,1754	0,1558	0,2984#	-0,1645	0,0628
FISICO	-0,2138	-0,0534	-0,0317	0,0534	-0,0031
ANSIEDAD	-0,1318	-0,1658	-0,1327	-0,12	-0,1053
POPULAR	-0,2726	-0,1091	-0,0099	-0,0032	0,0402
FELICIDAD	-0,0508	0,0005	0,1833	0,0183	0,2111
AUTO. GLOBAL	-0,0864	0,0162	0,1834	-0,0847	0,0727

N=40 # = Tendencia nivel de sig. 0,05

TABLA 12 CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO A NIVEL GLOBAL

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
RANKING	-0,0757	0,1092	0,0451	-0,0452	-0,0577
ELECCION	0,077	0,0992	-0,0677	0,0277	0,0631
RECHAZOS	-0,0303	-0,0009	-0,0341	0,0917	0,0745
IMPRES. ELECCION	0,0418	0,1544	-0,0386	-0,0013	0,0576
IMPRES. RECHAZO	0,0765	0,0869	-0,0125	0,1053	0,0664
MÁS AMIGOS	0,0666	0,1154	0,0183	0,0059	0,0131
MÁS TRISTE	0,023	0,0867	0,082	0,1123	0,0614
MÁS QUIERE STA.	0,0712	0,0551	-0,0371	0,0745	0,0282
MÁS ALEGRE	-0,1098	0,0026	-0,0919	0,0139	0,046
MÁS AYUDA	0,1009	0,0901	0,0067	0,0722	0,065
MÁS SABE	0,0703	0,0337	-0,0083	0,0859	0,0776
MENOS AMIGOS	0,0093	0,0542	0,1303	0,1314	0,0513
MÁS MOLESTA	-0,151	-0,0337	0,024	0,0045	0,0242
MENOS SABE	-0,0096	0,162	0,1054	0,1184	0,0554
MENOS QUIERE STA.	-0,0432	0,0661	0,085	0,1236	0,0354
ATRIBUTO POSITIVO	0,0727	0,0829	-0,0256	0,0811	0,0698
ATRIBUTO NEGATIVO	-0,0497	0,0814	0,1045	0,1198	0,0561

N=160

TABLA 12a CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN PRIMERO

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
RANKING	-0,0009	0,1183	0,151	-0,011	0,0159
ELECCION	-0,0975	-0,1427	-0,2733	0,0538	-0,0064
RECHAZOS	0,2852	0,1185	0,1805	0,2262	0,1993
IMPRES. ELECCION	-0,1657	-0,0833	-0,2242	0,0038	0,0306
IMPRES. RECHAZO	0,1608	0,1262	0,1063	0,2833	0,1489
MÁS AMIGOS	0,0083	0,2439	0,1517	0,129	0,0117
MÁS TRISTE	0,3022	0,2466	0,0301	-0,0589	0,2164
MÁS QUIERE STA.	0,0393	-0,1097	-0,2294	0,0717	0,1683
MÁS ALEGRE	-0,158	-0,0203	-0,1983	0,1274	0,1291
MÁS AYUDA	0,0848	0,0728	-0,2049	0,1427	0,1882
MÁS SABE	0,1228	0,0041	-0,1989	0,0907	0,1795
MENOS AMIGOS	0,3579*	0,4114**	0,2032	0,1024	0,3698*
MÁS MOLESTA	0,2227	0,2833	0,1877	0,1315	0,3163*
MENOS SABE	0,2507	0,2982	0,2777	0,175	0,3054*
MENOS QUIERE STA.	0,3199*	0,3671*	0,3677*	0,2571	0,3188*
ATRIBUTO POSITIVO	0,0532	0,0217	-0,1867	0,1215	0,1727
ATRIBUTO NEGATIVO	0,3384*	0,3854*	0,2864	0,1768	0,3715*

N=40 **= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$

TABLA 12b CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN TERCERO

	ROBO	ROBO	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
RANKING	0,0856	-0,0524	0,1172	0,0119	-0,1178
ELECCION	0,4719**	0,3886*	0,013	0,2436	0,1626
RECHAZOS	-0,0001	-0,0059	-0,0071	0,115	-0,0485
IMPRES. ELECCION	0,3436*	0,3617*	-0,0301	0,1509	0,1403
IMPRES. RECHAZO	0,2949	0,2482	0,1183	0,3379*	0,0372
MÁS AMIGOS	0,1943	0,1246	-0,0395	0,0318	0,0195
MÁS TRISTE	0,042	0,1256	0,2402	0,1097	-0,0427
MÁS QUIERE STA.	0,1736	0,0217	-0,1565	0,2264	0,0156
MÁS ALEGRE	0,0568	0,009	-0,0956	0,1718	0,1811
MÁS AYUDA	0,0832	0,084	-0,0357	0,0884	-0,0013
MÁS SABE	0,0322	0,0504	-0,0511	0,0642	0,0095
MENOS AMIGOS	0,067	0,1632	0,3394*	0,1442	-0,0827
MÁS MOLESTA	-0,2369	-0,1432	0,0828	-0,0344	0,0808
MENOS SABE	0,0531	0,1874	0,2833	0,2248	-0,0509
MENOS QUIERE STA.	-0,1173	0,0848	0,1615	0,1887	-0,0727
ATRIBUTO POSITIVO	0,1399	0,084	-0,0943	0,1415	0,0405
ATRIBUTO NEGATIVO	-0,0499	0,0929	0,2614	0,1446	-0,0358

N=40 **= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$

TABLA 12c CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN QUINTO

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
RANKING	-0,1373	0,0199	-0,0827	-0,1503	-0,0898
ELECCION	0,078	0,1013	0,1613	-0,1083	0,0598
RECHAZOS	-0,3575*	-0,1154	-0,1623	0,0786	0,0149
IMPRES.ELECCION	0,0924	0,1152	0,2354	-0,0358	0,0173
IMPRES.RECHAZO	-0,2141	-0,0706	-0,1624	-0,192	-0,0161
MÁS AMIGOS	-0,0692	-0,0332	-0,1737	-0,1401	-0,1485
MÁS TRISTE	-0,1748	0,0291	0,0232	0,3042	0,1148
MÁS QUIERE STA.	0,1379	0,0188	0,1325	0,1551	-0,2894
MÁS ALEGRE	-0,1487	-0,1706	-0,0808	-0,0178	-0,01
MÁS AYUDA	0,1504	0,018	0,1535	0,0866	-0,1082
MÁS SABE	0,1024	-0,0827	0,0385	0,258	-0,0056
MENOS AMIGOS	-0,2792	-0,1483	-0,1401	0,3119*	-0,0203
MÁS MOLESTA	-0,4096**	-0,2608	-0,2961	-0,0212	-0,2788
MENOS SABE	-0,3811*	-0,1183	-0,4099**	0,1372	-0,022
MENOS QUIERE STA.	-0,3008	-0,2368	-0,2104	0,0311	-0,1634
ATRIBUTO POSITIVO	0,0932	-0,0707	0,0541	0,1728	-0,1339
ATRIBUTO NEGATIVO	-0,3963**	-0,2027	-0,2681	0,1676	-0,1178

N=40 **= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$

TABLA 12d CORRELACIONES ENTRE LA ANTICIPACION DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN SEPTIMO

	ROBO	PEGAR	TRAMPA	DESOB.	NO AYUDA
RANKING	-0,0101	-0,1528	-0,2149	0,0169	-0,0016
ELECCION	-0,1084	-0,084	-0,0873	-0,0273	0,0209
RECHAZOS	-0,0218	-0,2052	-0,2041	-0,0573	0,1784
IMPRES.ELECCION	-0,1499	0,0677	-0,1392	-0,2009	-0,0841
IMPRES.RECHAZO	0,0537	-0,179	-0,1974	-0,1589	0,1079
MÁS AMIGOS	0,065	0,1459	0,1569	-0,0302	0,1006
MÁS TRISTE	0,0131	-0,1004	-0,1467	0,1904	0,0471
MÁS QUIERE STA.	-0,0199	0,2275	0,1085	-0,0885	0,083
MÁS ALEGRE	-0,2394	0,1377	0,0106	-0,1789	-0,1113
MÁS AYUDA	0,1536	0,1202	0,1583	-0,1612	0,1512
MÁS SABE	0,0198	0,1141	0,1366	-0,1073	0,1006
MENOS AMIGOS	-0,0008	-0,3397*	0,0007	0,0946	0,1115
MÁS MOLESTA	-0,21	-0,0237	0,1305	-0,1979	-0,045
MENOS SABE	-0,0159	0,1809	0,127	-0,0475	-0,015
MENOS QUIERE STA.	-0,0699	-0,0181	-0,0095	-0,0746	0,1252
ATRIBUTO POSITIVO	-0,0086	0,2641	0,1986	-0,184	0,1167
ATRIBUTO NEGATIVO	-0,085	-0,0716	0,0356	-0,0081	0,0581

N=40 *= $p < 0,05$

TABLA 13 CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y LA CONDUCTA MORAL DE JUSTICIAS DISTRIBUTIVA A NIVEL GLOBAL (*)

	ACTIVACION	OPINION
JUSTICIA DISTRIB.	-0,2563	0,5064**
PARTICIPACION	-0,2447	-0,0385

N=32 **= $p < 0,01$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 14 CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL AUTOCONCEPTO A NIVEL GLOBAL (*)

	ACTIVACION	OPINION
AUTOCONDUCTUAL	0,0134	-0,2807**
INTELECTUAL	0,0962	-0,0393
FISICO	0,0012	0,1417
ANSIEDAD	0,2288*	0,0596
POPULAR	0,045	-0,1659
FELICIDAD	-0,1213	-0,2209*
AUTOCONCEPTO GLO.	0,0803	-0,0847

N=144 **= $p < 0,01$ *= $p < 0,05$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 14a CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL AUTOCONCEPTO EN PRIMERO (*)

	ACTIVACION	OPINION
AUTOCONDUCTUAL	0,0567	-0,4421**
INTELECTUAL	0,0183	-0,5056**
FISICO	-0,2668	-0,2394
ANSIEDAD	0,2984	-0,5095**
POPULAR	-0,0436	-0,3663*
FELICIDAD	-0,2814	-0,3665*
AUTOCONCEPTO GLO.	0,0101	-0,4985**

N=34 **= $p < 0,01$ *= $p < 0,05$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 14b CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL AUTOCONCEPTO EN TERCERO (*)

	ACTIVACION	OPINION
AUTOCONDUCTUAL	-0,0603	-0,3904*
INTELECTUAL	0,1877	-0,0879
FISICO	0,1978	-0,1441
ANSIEDAD	0,0318	-0,0302
POPULAR	0,0567	-0,2674
FELICIDAD	-0,3672*	-0,1419
AUTOCONCEPTO GLO.	0,0697	-0,301

N=33 *= $p < 0,05$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 14c CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL AUTOCONCEPTO EN QUINTO *

	ACTIVACION	OPINION
AUTOCONDUCTUAL	-0,035	-0,2641
INTELECTUAL	0,3101*	-0,3117*
FISICO	0,2801	-0,0744
ANSIEDAD	0,1828	0,163
POPULAR	0,2925	-0,2334
FELICIDAD	0,1814	-0,2134
AUTOCONCEPTO GLO.	0,2341	-0,1667

N=38 *= $p < 0,05$

* = Puntuaciones inversas

TABLA 14d CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL AUTOCONCEPTO EN SEPTIMO (*)

	ACTIVACION	OPINION
AUTOCONDUCTUAL	0,0722	-0,0041
INTELECTUAL	-0,1726	0,2617
FISICO	-0,4059**	0,3225*
ANSIEDAD	0,3736*	0,0153
POPULAR	-0,2602	0,1296
FELICIDAD	0,0215	-0,0122
AUTOCONCEPTO GLO.	-0,0331	0,1985

N=39 **= $p < 0,01$ *= $p < 0,05$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 15 CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO A NIVEL GLOBAL (*)

	ACTIVACION	OPINION
RANKING	0,0162	0,1022
ELECCION	-0,0532	-0,0488
RECHAZOS	0,0517	0,0566
IMPRES.ELECCION	-0,0863	-0,0173
IMPRES.RECHAZO	0,0659	-0,0298
MÁS AMIGOS	-0,035	0,0065
MÁS TRISTE	-0,0293	-0,0052
MÁS QUIERE STA.	-0,0485	0,049
MÁS ALEGRE	-0,0823	-0,0007
MÁS AYUDA	-0,0029	-0,041
MÁS SABE	0,0587	0,0122
MENOS AMIGOS	0,0258	0,0408
MÁS MOLESTA	0,1039	-0,0412
MENOS SABE	-0,065	-0,034
MENOS QUIERE STA.	0,0087	-0,0725
ATRIBUTO POSITIVO	-0,0171	0,0095
ATRIBUTO NEGATIVO	0,0145	-0,0318

N=152

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 15a CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN PRIMERO (*)

	ACTIVACION	OPINION
RANKING	0,0512	0,0882
ELECCION	0,1311	0,1493
RECHAZOS	0,0727	-0,0567
IMPRES.ELECCION	0,0191	0,038
IMPRES.RECHAZO	0,1116	0,0728
MÁS AMIGOS	0,1279	-0,0186
MÁS TRISTE	0,1113	-0,0634
MÁS QUIERE STA.	-0,0525	0,3133
MÁS ALEGRE	0,0825	0,182
MÁS AYUDA	-0,0012	0,3105
MÁS SABE	0,0482	0,3495*
MENOS AMIGOS	0,0589	-0,0407
MÁS MOLESTA	0,1827	-0,2157
MENOS SABE	-0,1045	-0,0574
MENOS QUIERE STA.	-0,0333	-0,2655
ATRIBUTO POSITIVO	0,0297	0,303
ATRIBUTO NEGATIVO	0,0385	-0,1773

N=37 *= $p < 0,05$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 15b CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN TERCERO (*)

	ACTIVACION	OPINION
RANKING	-0,032	0,0636
ELECCION	0,0633	-0,3285*
RECHAZOS	-0,2661	0,0938
IMPRES.ELECCION	-0,0754	-0,1424
IMPRES.RECHAZO	-0,2678	-0,1959
MÁS AMIGOS	-0,0277	-0,0149
MÁS TRISTE	-0,0283	-0,0413
MÁS QUIERE STA.	-0,0896	-0,2735
MÁS ALEGRE	-0,1721	-0,1157
MÁS AYUDA	0,0124	-0,2927
MÁS SABE	-0,0163	-0,1442
MENOS AMIGOS	-0,0528	-0,0948
MÁS MOLESTA	-0,0624	0,021
MENOS SABE	-0,1692	-0,1627
MENOS QUIERE STA.	-0,1489	-0,1206
ATRIBUTO POSITIVO	-0,0596	-0,2301
ATRIBUTO NEGATIVO	-0,1076	-0,0908

N=37 *= $p < 0,05$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 15c CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN QUINTO (*)

	ACTIVACION	OPINION
RANKING	0,1643	0,0143
ELECCION	-0,0993	-0,1354
RECHAZOS	0,2026	-0,0656
IMPRES.ELECCION	-0,0218	-0,0996
IMPRES.RECHAZO	0,2785	-0,1908
MÁS AMIGOS	0,0743	0,0818
MÁS TRISTE	-0,1739	0,0603
MÁS QUIERE STA.	0,1194	0,221
MÁS ALEGRE	-0,0401	-0,0837
MÁS AYUDA	-0,065	-0,0414
MÁS SABE	0,0856	-0,0244
MENOS AMIGOS	-0,0617	0,1357
MÁS MOLESTA	0,2112	0,0038
MENOS SABE	0,0637	0,0977
MENOS QUIERE STA.	0,1097	0,1022
ATRIBUTO POSITIVO	0,0524	0,0303
ATRIBUTO NEGATIVO	0,0596	0,0969

N=39

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 15d CORRELACIONES ENTRE LA EMPATIA Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO EN SEPTIMO (*)

	ACTIVACION	OPINION
RANKING	0,1667	0,3176*
ELECCION	-0,3072*	-0,0173
RECHAZOS	0,3338*	0,2786
IMPRES.ELECCION	-0,3205*	0,1705
IMPRES.RECHAZO	0,3272*	0,247
MÁS AMIGOS	-0,1859	-0,0543
MÁS TRISTE	0,0601	0,1084
MÁS QUIERE STA.	-0,0904	-0,0628
MÁS ALEGRE	-0,1662	-0,0485
MÁS AYUDA	0,0853	-0,1796
MÁS SABE	0,1727	-0,1883
MENOS AMIGOS	0,317*	0,3509*
MÁS MOLESTA	0,1895	-0,0252
MENOS SABE	0,0184	-0,086
MENOS QUIERE STA.	0,2257	-0,1418
ATRIBUTO POSITIVO	-0,0607	-0,1811
ATRIBUTO NEGATIVO	0,2298	0,0567

N=39 *= $p < 0,05$

(*) = Puntuaciones inversas

TABLA 16 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS EN CONDUCTA MORAL EN FUNCION DEL SEXO.

	NIÑOS		NIÑAS	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
JUSTICIA DE DISTRIBUCION	6,2632	1,9103	6,625	2,2174
PARTICIPACION	4,2632	1,2842	4	1,5492

TABLA 16a: COMPARACION DE MEDIAS EN CONDUCTA MORAL DE DISTRIBUCION EN FUNCION DEL SEXO.

	NIÑOS/NIÑAS
JUSTICIA DISTRIBUC.	Dif.medias=120,5 p=0,26
PARTICIP.	Dif.medias=167,5 p=0,6

TABLA 17: CORRELACIONES GLOBALES DE LA CONDUCTA DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN FUNCION DEL AUTOCONCEPTO.

	JUSTICIA DISTRIB.	PARTICIPACION
AUTOCONDUCTUAL	0,0663	-0,0625
INTELECTUAL	-0,1756	-0,0809
FISICO	-0,4404**	-0,1292
ANSIEDAD	-0,0346	-0,0686
POPULAR	0,0573	0,0487
FELICIDAD	0,1946	0,2776
AUTOCONCEPTO GLO.	-0,1544	-0,0962

N=34 **= $p < 0,001$

TABLA 18: CORRELACIONES GLOBALES DE LA CONDUCTA DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO.

	JUSTICIA DISTRIB.	PARTICIPACION
RANKING	-0,3	-0,0209
ELECCION	-0,0089	-0,0486
RECHAZOS	-0,0694	-0,0003
IMPRES. ELECCION	0,1149	0,0811
IMPRES. RECHAZO	-0,0853	0,0832
MÁS AMIGOS	-0,0522	0,2691
MÁS TRISTE	-0,0494	-0,1812
MÁS QUIERE STA.	0,3797*	-0,0493
MÁS ALEGRE	0,1603	0,188
MÁS AYUDA	0,3598*	0,0239
MÁS SABE	0,3095	0,1561
MENOS AMIGOS	-0,0749	-0,1837
MÁS MOLESTA	0,0625	0,1413
MENOS SABE	0,0207	-0,0333
MENOS QUIERE STA.	0,0935	0,081
ATRIBUTO POSITIVO	0,3879*	0,1937
ATRIBUTO NEGATIVO	-0,0042	-0,08

N=35 *= $p < 0,05$

7.- BIBLIOGRAFIA

7.- BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, G.R., SUMMERS, M. y CHRISTOPHERSON, V.A. (1993) "Age and gender differences in preschool children's identification of the emotions of others: a brief report". *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 25(1), 97-107.
- ALIA, E. (1990) *Integración del alumno con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias: variables psicosociales*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral.
- ANGULO MORENO, J., FERNANDEZ SANCHEZ, J. y MARTINEZ ARIAS, M. (1987) *La evaluación de la enseñanza universitaria*. Madrid: ICE U. Complutense.
- ARONFREED, J. (1968). *Conduct and Conscience*. New York: Academic Press.
- ARONFREED, J. (1970) "The socialization of altruistic and sympathetic behavior: some theoretical and experimental analyses". En Macauley, J. y Berkowitz, L. (eds.), *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press.
- ARONFREED, J. (1976) "Moral development from the standpoint of a general psychological theory". En Lickona, T. *Critical issues in the study of moral development and behavior*. New York: Holt.
- ARSENIO, W.F. (1988) "Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events". *Child Development*, 59, 1611-1622.
- ASENDORPF, J.B. y NUNNER-WINKLER, G. (1992) "Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts". *Child Development*, 63, 1223-1235.
- ASHER, S. (1976) "Children's ability to appraise their own and another person's communication performance". *Developmental Psychology*, 12, 24-32.
- ASHER, S. y RENSHAW, P.D. (1981) "Children without friends: social knowledge and social-skill training". En Asher, S y Gottman, J. (Eds.): *The development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press.

- ASHER, S., HYMEL, S. y RESNHAW, P. (1984) "Loneliness in children". *Child Development*, 55, 1456-1464.
- BALDWIN (1867) *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: Mcmillen (traducción al castellano en edi. Jorro, 1907).
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1963)(1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- BANDURA, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1986) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martinez Roca (Fecha de la publicación castellana, 1987).
- BARDEN, R.C., ZELKO, F.A., DUNAN, W. y MASTERS, J.C. (1980) "Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.39, n.5, 968-976.
- BARNETT, M.A., HOWRD, J.A., MELTON, E.M. y DINO, G.A. (1982) "Effect of inducing sadness about self or other on helping bahavior in high and low empathic children". *Child Development*, 53, 920-923.
- BARNETT, M.A., THOMPSON, M.A. y PFEIFER, J.R. (1985) "Perceived competence to help and the arousal of empathy". *Journal of Social Psychology*. 15, 679-680.
- BARNETT, M.A., THOMPSON, M.A. y SCHROFF, J. (1987) "Reasons for not helping". *Journal of Genetic Psychology*, 148(4), 489-498.
- BARNETT, M.A. (1987) "Empatía y respuestas afines en los niños". En Eisenberg y Strayer: *La Empatía y su desarrollo*. Cambridge University Press (versión castellana: 1992).
- BATSON, C.D. y COKE, J.S. (1981) "Empathy: a source of a altruistic motivation for helping?". En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (Eds.): *Altruism and helping behavior: social, personality and developmental perspectives*. New Jersey: LEA.
- BATSON, C.D. (1987) "Medidas de la emoción empática mediante auto-informes". En Eisenberg, N y Strayer, J *La empatía y su desarrollo* (pp.391-395). New York: Academic Press (versión castellana:1992).

- BEAR, G.G. y RYS, G.S. (1994) "Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children". *Developmental Psychology*, vol.30, 5, 633-638.
- BELTRAN, J. (1974) *Evolución psicológica del comportamiento psicosocial*. Universidad de Valencia.
- BELTRAN, J. (1982) "El realismo moral". En *Beltrán Psicología Educativa*, vol. II, Madrid: UNED.
- BELTRAN, J. (1984e) "El autoconcepto". En *J. Beltrán Psicología Educativa I*. Madrid: UNED.
- BELTRAN, J., GARCIA-ALCAÑIZ, E., MORALEDA, M., CALLEJA, F.G. y SANTIUSTE, V. (1987) *Psicología de la Educación*. Madrid: EUDEMA, S.A.
- BERKOWITZ, M., GIBBS, J. y BROUGHTON, J. (1980) "The relation of moral judgment stage disparity to development effects of peer dialogues". *Merrill Palmer Quarterly*, 26, 341-357.
- BERKOWITZ, M. (1985) "The role of discussion in moral education". En *Berkowitz, M. y Oser (Eds.): Moral education: theory and application*. Hillsdale: LEA.
- BLASI, A. (1980) "Bridging Moral Cognition and moral action: A critical review of the literature". *Psychological Bulletin*, 88 (Traducción al castellano en Turiel, Enesco y Linaza (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- BLASI, A. (1984) "Moral identity and its role in moral functioning". En *Gewirt, J.L. y Kurtines, W.M. (Eds). Morality, moral development, and moral behavior*. New York: Wiley.
- BLASI, A. (1985) "The moral personality: Reflections for social science and education". En *B.W. Berkowitz y F. Oser (Eds.) Moral Education: Theory and Application*. New Jersey: LEA.
- BLASI, A. (1989) "The integration of morality in personality". En *Etxeberria (ed). Perspectivas del cambio moral*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975) "Effects of classroom moral discussion upon children's levels of moral judgment." *Journal of moral education*, 4, 129-162.

- BLUM, L.A. (1980) "Friendship, altruism and morality". London: Routledge and Kegan Paul.
- BLUMENFELD, P.C., PINTRICH, P.R. y HAMILTON, V.L. (1987) "Teacher Talk and Students' Reasoning about Morals, Conventions, and Achievement". *Child Development*, 58, 1389-1401.
- BOIVIN, M. y BEGIN, G. (1989) "Peer status and self perception among early elementary school children: the case of the rejected children". *Child Development*, 60, 591-596.
- BRETHERTON, I., FRITZ, J., ZAHN-WAXLER, C. y RIDGEWAY, D. (1986) "Learning to talk about emotions: a functionalist perspective". *Child Development*, vol. 57(3), 529-548.
- BROC, M.A. y GARCIA TORRES, B. (1993) "Cinco programas de intervención sobre dimensiones del autoconcepto". En Beltrán, J., Domínguez, P., Bermejo, V. y Tocino, A. *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II: variables personales y psicosociales*. Madrid: Universidad Complutense,
- BROWN, A.L. (1978) "Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition". En Glaser, R. (Ed.): *Advances in instructional psychology*, Vol. 1. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BRYANT, B. (1982) "An index of empathy for children and adolescents". *Child Development*, 53, 413-425.
- BRYANT, B. (1985) "The neighborhood walk: sources of support in middle childhood". *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 50 (3, serial n. 210).
- BRYANT, B. (1987) "Crítica de los métodos en uso para evaluar la empatía en muestras de niños y adultos". En Eisenberg, N y Strayer, J *La empatía y su desarrollo*, (pp.397-408). New York: Cambridge University Press (versión en castellano:1992).
- BUXARRAIS, M.R., MARTINEZ MARTIN, M., PUIG ROVIRA, J.M. y TRILLA BERNET, J. (1992) "Educación moral, ética y Reforma del Sistema Educativo. Apuntes para una propuesta curricular". *Revista de Educación*, 297, 97-122.

- BYBEE, J.A. y ZIGLER, E. (1991) "Self-Image and guilt: a further test of the cognitive-developmental formulation". *Journal of Personality*, Vol.59(4), 733-745.
- BYRNE, B.B. (1984) "The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research". *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- CAMPOS, J.J., BARRET, K.C., LAMB, M.E., GOLDSMITH, H.H. y STENBERG, C. (1983) "Socioemotional development". En Mussen (ed.) *Handbook of child psychology*, vol 2, New York: Wiley.
- CAMRAS, L.A., GROW, J.G. y RIBORDY, S.C. (1983) "Recognition of emotional expression by abused children". *Journal of Clinical Child Psychology*. 12, 325-328.
- CASEY, W.M. y BURTON, R.V. (1982) "Training children to be consistently honest though verbal self-instructions". *Child Development*, 53, 911-919.
- COKE, J.S., BATSON, C.D. y McDAVIS, K. (1978) "Empathic mediation of helping: A two-stage model". *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- COLBY, A., KOHLBERG, L., BIBBS, J. y LIEBERMAN, M. (1983) "A longitudinal study of moral judgment". *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 48 (1-2).
- COMBS, M. y SLABY, D. (1977) "Social skills training with children". En Lahey y Kazdin (Eds.): *Advances in clinical child psychology*, vol. 1, New York: Plenum Press.
- COOPERSMITH, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- CORNELL, D.G., PELTON, G.M., BASSIN, L., LANDRUM, M., RAMSAY, S., COOLEY, M.R., LYNCH, K.A. y HAMRICK, E. (1990) "Self-concept and peer status among gifted program youth". *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, 3, 456-463.
- COSTIN, S.E. y JONES, D.C. (1992) "Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children". *Developmental Psychology*, 26, 5, 941-947.

- CRICK, N.R. y LADD, G.W. (1990) "Children's perceptions of the outcomes of social strategies: do ends justify being mean?". *Developmental Psychology*. Vol.26, 4, 612-620.
- CRITTENDEN, P. (1990) *Learning to be moral*. London: Humanities Press International.
- DAMON, W. (1975) "Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations". *Child Development*, 46, 301-312.
- DAMON, W. (1977) *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAMON, W. (Ed.) (1978) *New Directions for Child Development*. vol 1 Social Cognition, vol. 2 Moral Development. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAMON, W. (1980) "Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study". *Child Development*, 51, 1010-1017.
- DAMON, W. y HART, D. (1982) "Development of self-understanding from infancy through adolescence". *Child Development*, 53, 841-864.
- DAMON, W. y HART, D. (1986) "Stability and change in children's self-understanding". *Social Cognition*, vol. 4(2) 102-118.
- DAVINSON, P., TURIEL, E. y BLACK, A. (1984) "The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning". *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.
- DE LA CABA, M.A. (1993) "Efectos de la interacción social y la discusión en el desarrollo de los valores interpersonales". En Beltrán, J et al. *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II: variables personales y psicosociales*. Madrid: Universidad Complutense.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid: ed. Siglo XXI.
- DEMETRIOU, A. y CHARITIDES, L. (1986) "The adolescent's construction of procedural justice as a function of age, formal thought and sex". *International Journal of Psychology*, Vol.21(3), 333-353.

- DENHAM, S.A. y ZOLLER, D. (1991) "When my hamster died, I cried": preschoolers' attributions of the causes of emotions". *The Journal of Genetic Psychology*, 152(3), 371-373.
- DENHAM, S.A., RENWICK, S.M. y HOLT, R.W. (1991) "Working and playing together: prediction of preschool social emotional competence from mother-child interaction". *Child Development*, 62, 242-249.
- DEVRIES, R. (1991). "The cognitive-developmental paradigm". En KURTINES, W.M. y GERWIRTZ, J.L. (Ed.) *Handbook of moral behavior and development*, vol. 1: theory. New Jersey: LEA.
- DEWEY, J. (1919) *La reconstrucción de la filosofía*. Madrid: Planeta (1986).
- DEWEY, J. (1925)(1964). *Naturaleza y conducta humana*. México: FCE.
- DEWEY (1933). *How to think*. Boston: Heath.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1982). *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. Madrid: Universidad Complutense.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1986) "Conocimiento social". En Mayor, J. (ed.): *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya.
- DIAZ-AGUADO, M.J. y MARTINEZ ARIAS, R. (1991) *Programas para favorecer la integración escolar de alumnos ciegos*. Madrid: ONCE. Informe de investigación inédito.
- DIAZ-AGUADO, ROYO, P. y MARTINEZ ARIAS, R. (1991) *Programas para favorecer la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Universidad Complutense. Documento inédito.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1987) "La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa" Madrid: CIDE, informe de investigación inédito.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1989) "El conflicto como motor de desarrollo". En *Perspectivas acerca de cambio moral Posibles intervenciones educativas*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

- DIAZ-AGUADO, M.J. (1990) "El desarrollo moral". En Madrugá, J y Lacasa, P. (Dir.) : *Psicología Evolutiva*. Madrid: UNED.
- DIAZ-AGUADO, M.J., MARTINEZ ARIAS, R. y BARAJA, A (1993) *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Programas para favorecer la Interacción Educativa en contextos Etnicamente Heterogéneos*. Madrid: MEC.
- DIAZ-AGUADO, M.J. y MEDRANO, C. (1994) *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- DÖBERT, R. y NUNNER-WINKLER, G. (1985) "Interplay of formal and material role-taking in the understanding of suicide among adolescents and young adults: I y II". *Human Development*, vol. 28(5), 225-239.
- DODGE, K.A. y FRAME, C.L. (1982) "Social cognitive biases and deficits in aggressive boys". *Child Development*, 53, 629-635.
- DODGE, K.A. (1983) "Behavioral antecedents of peer social status". *Child Development*, 54, 1386-1389.
- DONALDSON, S.K. y WESTERMAN, M.A. (1986) "Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions". *Developmental Psychology*, 5, 655-662.
- DUNN, J., BRETHENON, I. y MUNN, P. (1987) "Conversations about feeling states between mothers and their children". *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- EDER, R., GERLACH, S. y PERLMUTTER, M. (1987) "In search of children's selves: development of the specific and general components of the self-concept". *Child Development*, 58, 1044-1050.
- EISENBERG, N. y HAND, M. (1979) "The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior". *Child Development*, 50, 356-363.
- EISENBERG, N. (1982) "The development of reasoning regarding prosocial behavior". en Eisenberg, N. (Ed), *The development of prosocial behavior*, New York: Academic.

- EISENBERG, N. y LENNON, R. (1983) "Sex differences in empathy and related capacities". *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- EISENBERG, N., SHELL, R., PASTERNAK, J., LENNON, R. et al. (1987) "Prosocial development in middle childhood: a longitudinal study". *Developmental Psychology*, Vol. 23(5), 712-718.
- EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1987) "Cuestiones fundamentales en el estudio de la empatía". En Eisenberg y Strayer: *La empatía y su desarrollo*, Cambridge University Press. (edición española:1992)
- EISENBERG, N., FABES, R.A., BUSTAMANTE, D. y MATHY, R.M. (1987) "Medidas fisiológicas de la empatía". En Eisenberg, N. y Strayer, J.: *La empatía y su desarrollo* (pp.417-422). Cambridge University Press (versión castellana:1992)
- EISENBERG. y MUSSEN (1989) "Empathy and moral development in adolescence". *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- EISENBERG, N., MILLER, P.A., SHELL, R. McNALLEY, S. et al. (1991) "Prosocial development in adolescence: a longitudinal study". *Developmental Psychology*, Vol. 27(5), 849-857.
- EISENBERG, N. y FABES, R.A. (1992) "Emotion, regulation, and the development of social competence". En Clark, M.S. (ed.): *Emotion and social behavior*. Vol.14. Newbury Park, CA: Sage.
- EISENBERG, N., FABES, R.A., BERNZWEIG, J., KARBON, M., POULIN, R. y HANISH, L. (1993) "The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status". *Child Development*, 64, 1418-1438.
- EISENBERG, N., FABES, R.A., NYMAN, M., BERNZWEIG, J. y PINUELAS, A. (1994) "The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions". *Child Development*, 65, 109-128.
- EKMAN, P. (1980) "Ecology of childhood. *School Psychology Review*. vol.9(4), 294-297.
- EKMAN, P. y OSTER, H (1989) "Facial expressions of emotion". *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554. Traducido al castellano, 1981 en *Estudios de Psicología*).

- ELAXPURU ALBIZURI, I. (1993) " Una intervención psicoeducativa en autoconcepto". En Beltrán, J., Domínguez, P., Bermejo, V. y Tocino, A. Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II: Variables personales y psicosociales. Madrid: Universidad Complutense.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1988) La Comprensión infantil de normas sociales. Madrid: CIDE.
- ENESCO, I.; DELVAL, J. y LINAZA, J. (1989) "Conocimiento social y no social". En Turiel, Enesco y Linaza: El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza Psicología.
- ENRIGHT, R., FRANKLIN, C. y MANHEIN, I. (1980) "Children's distributive justice reasoning: A standardized and objective scale". *Developmental Psychology*, 16, 193-202.
- ENRIGHT, R.D., BJERSTEDT, A., ENRIGHT, W.F., LEVY, V. M., LAPSLEY, D.K., BUSS, R.R., HARWELL, M. y ZINDLER, M. (1984) "Distributive Justice development: Crosscultural, contextual, and longitudinal evaluations". *Child Development*, 55, 1737-1751.
- ERIKSON, E. (1950)(1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós. (Fecha de la publicación castellana, 1971).
- ETXEBARRIA, I. (1992) "Sentimientos de culpa y abandono de los valores paternos". *Infancia y Aprendizaje*, 57, 67-88.
- FABES, R.A., EISENBERG, N., McCORMICK, S.E. y WILSON, M.S. (1988) "Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions". *Developmental Psychology*, Vol. 24, n. 3, 376-385.
- FARVER, J.A.M. y BRANSTETTER, W.H. (1994) "Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress". *Developmental Psychology*, vol. 30, 3, 334-341.
- FAUST, D. y ARBUTHNOT, J. (1978) "Relationship between moral and piagetian reasoning and the effectiveness of moral education". *Developmental psychology*, 14, 435-36.

- FELDMAN (1976) "Order of Information and Children's Moral Judgment". *Child Development*, 47, 556-559.
- FERGUSON, T.J., STEGGE, H. y DAMHUIS, I. (1991) "Children's understanding of guilt and shame". *Child Development*, 62, 827-839.
- FERNANDEZ SANCHEZ, J. (1986) "El estado actual de la psicología diferencial de los sexos". *Informes de Psicología*, vol.5, nº1, 101-112.
- FERNANDEZ SANCHEZ, J. (1993) "Psicología de la vejez y del envejecimiento" *Investigaciones Psicológicas*, nº 12.
- FERRANDIZ LOPEZ, P. (1981) "Activación y memoria de dígitos". *Psicología*, nº1, 79-93.
- FERRANDIZ LOPEZ, P. (1986) "Componentes cognitivos en el condicionamiento". *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº1, 73-82.
- FESHBACH, N.D. (1975) "The relationship of child-rearing factors to children's aggression, empathy and related positive and negative social behaviors". En DeWit, J y Hartup, W. (Eds.) *Determinants and origins of aggressive behavior*. The Hague. Netherlands: Mouton.
- FESHBACH, N.D. (1978) "Studies of empathic behavior in children". En Maher (ed.) *Progress in experimental personality research*, Vol. 8, 1-47. New York: Academic Press.
- FESHBACH, N.D. (1982) "Sex differences in empathy and social behavior in children". En Eisenberg, N. (Ed.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- FINN, E.J. y DOYLE, R.E. (1983) "The effect of three experimental conditions on the word judgment of 9th grade students". *Counseling and values*, 27, 150-159.
- FLAVELL, J.H. (1963) *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós. (Edición de 1978).
- FOWLER, J.W. (1981) *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. S. Francisco: Harper and Row.
- FOX, N.A. (1989) "Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life". *Developmental Psychology*, 25, 364-372.

- FRANCIS, L.J. y PEARSON, P.R. (1987) "Empathic development during adolescence: Religiosity, the missing link?". *Personality and Individual Differences*, Vol. 8(1), 145-148.
- FRENCH, D. y WAAS, G. (1985) "Behavior problems of peer neglected and peer-rejected elementary-age children". *Child Development*, 56, 246-252.
- FREUD, S. (1895)(1972). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. En: *Obras Completas*. Vol.1. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1913). *Múltiple interés del psicoanálisis*. En *Obras completas*. Vol.2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREY, K. y RUBLE, D. (1987) "What children say about classroom performance: sex and grade differences in perceived competence". *Child Development*, 58, 1066-1078.
- FROMING, W., ALLEN, L. y JENSEN, R. (1985) "Altruism, role-taking, and self-awareness: the acquisition of norms governing altruistic behavior". *Child Development*, 56(5)1223-1228.
- FUENTES, M.J. (1989) "Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda". *Infancia y Aprendizaje*,
- FUENTES REBOLLO, M.J. (1989) "Modelos sobre altruismo y comportamiento prosocial de ayuda". En *VARIOS: Perspectivas a cerca del cambio moral. VII Cursos de verano de S. Sebastián*. San Sebastian: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- FUENTES, M.J., LOPEZ, F., ETXEBARRIA, I., LEDESMA, A.R., OORTIZ, M.J. y APOCADA, P. (1993) "Empatía, role-taking y concepto de ser humano, como factores asociados a la conducta prosocial/altruista". *Infancia y Aprendizaje*, 61, 73-87.
- GALLANDER WINTRE, M. y VALLANCE, D.D. (1994) "A developmental sequence in the comprehension of emotions: intensity, multiple emotions, and valence". *Developmental Psychology*, vol. 30, 4, 509-514.
- GARANTO, J. (1984) *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Ed. Universitarias.

- GARBER, J. y DODGE, K.A. (1991) The development of emotion regulation and dysregulation. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCIA TORRES, B. (1982) "El psicólogo como orientador escolar: autoestima y rendimiento". *Papeles del Colegio*, 6, 29-31.
- GARCIA TORRES, B. (1983) Análisis y delimitación del constructo de autoestima. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense.
- GARCIA TORRES, B. (1984) "Investigación multivariada aplicada al rechazo escolar: incidencia de valores, motivación y variables de personalidad y autoconcepto". *Informes de Psicología*, nº1-2, 173-179.
- GARCIA TORRES, B. (1984) "Descripción del desarrollo de algunas dimensiones de la propia identidad". *Informes de Psicología*, nº1-2, 23-28.
- GATES, B. (1986) "ME+RE=Kohlberg with a difference". En MODGIL, S y MODGIL, C. (Ed.). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.
- GERSON y DAMON, W. (1978) "Moral understanding and children's conduct". En Damon, W.: *Social cognition. New Directions for child development*.
- GFELLNER, B.M. (1986) "Changes in ego and moral development in adolescents: A longitudinal study". *Journal of Adolescence*, Vol.9 (4), 281-302.
- GIBBS, J.C. (1977) "Kohlberg's stages of moral judgment: a constructive critique". *Harvard Educational Review*, 47, pág. 50.
- GIBBS, J.C., WIDAMAN, K.F. y COLBY, A. (1982). "Construction and validation of a simplified, group-administerable equivalent to the Moral Judgment Interview". *Child Development*, 53, 890-910.
- GIBBS, J.C., ARNOLD, K.D. y BURKHART, J.E. (1984). "Sex Differences in the Expression of Moral Judgment". *Child Development*, 55, 1040-1043.
- GIBBS, J.C. y WOLL, S.B. (1985) "Mechanisms used by young children in the making of empathic judgments". *Journal of Personality*, Vol. 53(4), 575-585.

- GIBBS, J., C., CLARK, P.M., JOSEPH, J.A., GREEN, J.L., GOODRICK, T.S. y MAKOWSKI, D.G. (1986). "Relations between Moral Judgment, Moral Courage, and Field Independence". *Child Development*, 57, 185-193.
- GIBBS, J.C. (1991) "Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories". *Human Development*. 34, 88-104.
- GILLIGAN, C. (1977) "In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality". *Harvard Educational Review*, 49, 481-517.
- GILLIGAN, C. (1982a) *In a different voice*. Cambridge : Harvard University Press.
- GLASBERG, R. y ABOUD, F. (1982) "Keeping one's distance from sadness: children's self-reports of emotional experience". *Developmental Psychology*, Vol.18, n.2, 287-293.
- GNEPP, J. (1983) "Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues". *Developmental Psychology*, Vol.19. n.6, 805-814.
- GNEPP, J., MCKEE, E. y DOMANIC, J.A. (1987) "Children's use of situational information to infer emotion: understanding emotionally equivocal situations". *Developmental Psychology*, Vol.23, n.1, 114-123.
- GNEPP, J. y KLAYMAN, J. (1992) "Recognition of uncertainty in emotional inferences: reasoning about emotionally equivocal situations". *Developmental Psychology*, Vol.28, n.1, 145-158.
- GOLD, L.J., DARLEY, J.M., HILTON, J.L. y ZANNA, M.P. (1984) "Children's Perceptions of Procedural Justice". *Child Development*, 55, 1752-1759.
- GOÑI GRANDMONTAGNE, G. (1989) "Obligatoriedad antropológica de perfección y psicología del desarrollo moral" Universidad del País Vasco.
- GRAHAM, S., DOUBLEDAY, C. y GUARINO, P.A. (1984) "The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt". *Child Development*, 55, 561-565.

- GREEN, K.D., FOERHAND, R., BECK, S.J. y VOSK, B. (1980) "An assessment of the relationship among measure of children's social competence and children's academic achievement". *Child Development*, 51, 1149-1156.
- GROSS, A.L. y BALLIF, B. (1991) "Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: a review". *Developmental Review*, 11, 368-398.
- GRUENEICH, R. (1982). "The Development of Children's Integration Rules for Making Moral Judgments". *Child Development*, 53, 887-894.
- GUNZBUYER, D.W., WEGNER, D.M. y ANOOSHIAN, L. (1977) "Moral judgment and distributive justice". *Human development*, 20, 160-170.
- HAAN, N. (1978) "Two moralities in action contexts". *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- HAAN, N., WEISS, R. y JOHNSON, V. (1982). "The Role of Logic in Moral Reasoning and Development". *Developmental Psychology*, Vol.18, 2, 245-256.
- HAAN, N. (1986) "Systematic variability in the quality of moral action, as defined by two formulations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1271-1284.
- HARDING, C.G. y SNYDER, K. (1991) "Tom, Huck y Oliver Stone as advocates in Kohlberg's just community: Theory based strategies for moral education". *Adolescence*, vol 26(102), 319-329.
- HARRIS, P.L. (1983) "Children's understanding of the link between situation and emotion". *Journal of experimental child psychology*, 36, 490-509.
- HARRIS, M.B. y HUANG, L.C. (1973) "Helping and the attribution process". *Journal of Social Psychology*, 90, 291-297.
- HARRIS, P. (1989) *Children and Emotion*. Ltd. Basil Blackwell (traducción española (1992), Madrid: Alianza).
- HARSHORNE, MAY y MALLER (1928, 30) *Studies in the nature of character: studies in service and self-control*, vol. 2. New York: Macmillan.
- HARTER, S. (1982) "The perceived competence scale for children". *Child Development*, 53, 87-97.

- HARTING, M. y KANFER, F.H. (1973) "The role of verbal selfinstruction in children's resistance to temptations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 259-267.
- HARTUP, W. (1974) "Aggression in childhood: developmental perspectives". *American Psychologist*, 336-341.
- HARTUP, W. (1976) "Cross-Age versus same-age peer interaction. Ethological y cross-cultural perspectives". En Verson L. Allen (Ed.) *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press.
- HARTUP, W. (1978) "Children and their friends". En McGurk, H. (Eds.): *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen. Trd. castellana en Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M.: "Desarrollo cognitivo y social del niño". 1984.
- HAVIGHURST, R.J. y TABA, H. (1949) *Carácter y personalidad del adolescente*, Madrid: Marova (1972).
- HAYES, D.S., GERSHMAN, E. y BOLIN, L.J. (1980) "Friends and enemies: cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships". *Child Development*, 51, 1276-1279.
- HEBB, D.O. (1951)(1949) *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1979) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones (1988).
- HOFFMAN, M.L. (1975a) "Developmental synthesis of effect and cognition and its implications for altruistic motivation". *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- HOFFMAN, M.L. (1976) "Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives". En Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- HOFFMAN, M.L. (1977). "Sex differences in empathy and related behaviors". *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.

- HOFFMAN, M.L. (1981) "Is altruism part of human nature?". *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- HOFFMAN, M.L. (1980) "Moral development in adolescence". En Adelson, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*, (pp. 295-343). New York: John Wiley e Hijos.
- HOFFMAN, M.L. (1982b) "Development of prosocial motivation: Empathy and guilt". En Eisenberg, N. (Ed.), *Development of prosocial behavior*, (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- HOFFMAN, M.L. (1983) "Affective and cognitive processes in moral internalization: an information processing approach". En Higgins, E.T., Ruble, D. y Hartup, W. *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective*. New York: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M.L. (1984a) "Interaction of affect and cognition in empathy". En Izard, C.E., Kagan, J. y Zajonc, R.B. (Eds), *Emotions, cognitive, and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M.L. (1987) "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral". En Eisenberg, N. y Strayer, J. *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A. (1992).
- HOLSTEIN, C.B. (1976). "Irreversible, stepwise sequence the development of moral judgment: A longitudinal study of males and females". *Child Development*, 47, 51-61.
- HOWARD, J.A. y BARNETT, M.A. (1981) "Arousal of empathy and subsequent generosity in young children". *Journal of Genetic Psychology*, 138, 307-308.
- HUESMANN, L.R., ERON, L.D., LEFKOWITZ, M.M. y WALDER, L.O. (1984) "Stability of aggression over time and generations". *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- HUNT, J.M. (1961) *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- HYMEL, S. y FRANKE, S. (1985) "Children's peer relations: assessing self-perceptions". En Schneider, B., Rubim, K. y Ledingham, J. (Eds): *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.

- IZARD, C.E. (1971) *The face of emotion*. New York: Appleton.
- IZARD, C.E. (1977) *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- JOSE, P.E. (1990) "Just-World Reasoning in Children's Immanent Justice Judgments". *Child Development*, 61, 1024-1033.
- KAGAN, J. (1984) *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa-Universidad. (fecha de la edición española; 1987).
- KAHN, P.H. (1991) "Bounding the Controversies: Foundational Issues in the Study of Moral Development". *Human Development*, 34, 325-340.
- KAHN, P.H. (1992) "Children's obligatory and discretionary moral judgments". *Child Development*, 63, 416-430.
- KALLIOPUSKA, M. y MUSTAKALLIE, L. (1986) "Moral judgment and behavior at school". *Psychological Reports*, Vol. 59(2), 743-750.
- KANT (1797). *Fundamentación de una metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa (publicación en castellano 1969).
- KARNIOL, R. (1980) "A Conceptual Analysis of Immanent Justice Responses in Children". *Child Development*, 51, 118-130.
- KARNIOL, R. (1982) "Setting, scripts, and self-schemata: A cognitive analysis of the development of prosocial behavior". En N. Eisenberg (ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- KARYLOWSKI, J. (1982) "Two types of altruistic behavior: doing good to feel good or to make the other feel good". En Derlega, V.J. y Grzelak (eds) *Cooperation and helping behavior: Theories and research*. San Diego: Academic Press.
- KATZ, R.L. (1963) *Empathy: Its nature and uses*. New York: Free Press.
- KEGAN, R. (1986) "Kohlberg and the psychology of ego development: a predominantly positive evaluation". En MODGIL, C. y MODGIL, S. (Ed.) *Lawrence Kohlberg: Conversus and Controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.

- KILLEN, M. (1991). "Social and moral development in early childhood". En KURTINES, W.M. y GEWIRTZ, J.L. (Eds.): **Handbook of moral behavior and development**. Vol. 2: Research. New Jersey: LEA.
- KISTER, M.C. y PATTERSON, C.J. (1980) "Children's Conceptions of the Causes of Illness: Understanding of Contagion and Use of Immanent justice". **Child Development**, 51, 839-846.
- KLASS, E.T. (1988) "Cognitive behavioral perspectives on women and guilt. Special Issue: Cognitive-behavior therapy with women". **Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy**, 6, 23-32.
- KLEIN, M. (1958) "El desarrollo temprano de la conciencia". En KLEIN y otros, **Psicología infantil y psicoanálisis de hoy**. Buenos Aires: Paidós (fecha de publicación en castellano 1968).
- KOCHANSKA, G. (1991) "Socialization and temperament in the development of guilt and conscience". **Child Development**, 62, 1379-1392.
- KOHLBERG, L. (1958) **The development of modes moral thinking and choice in the years ten to sixteen**. University of Chicago.
- KOHLBERG, L. (1964) "Development of moral character and moral ideology". En Hoffman, M y Hoffman, L (Eds.) **Review of child development research**, 383-431.
- KOHLBERG, L. y KRAMER, R.B. (1969) "Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development". **Human Development**, 12, 93-120.
- KOHLBERG, L. (1971) "From is to Ought". En Mischel, T. (ed.) **Cognitive Development and Epistemology**. New York: Academic Press.
- KOHLBERG, L. (1973) "Continuities in childhood and adult moral development revisited". En Baltes Schaie (Eds.): **Life-span developmental psychology: personality and socialization**. New York: Academic press.
- KOHLBERG, L. (1976) "Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach" En Lickona (ed.): **Moral development and behavior: theory, research, and social issues**. New York: Holt, Rinehart y Winston.

- KOHLBERG, L. y POWER, C. (1981) "Moral development, religious thinking and the question of a seventh stage". En KOHLBERG, L. *Essays on moral development*, vol. 1. London: Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1985) "The just community approach of moral education in the theory and practice". En M. Berkowitz y F. Oser (eds.) *Moral Education. Theory and Application*. Hillsdale: LEA.
- KOHLBERG, L. (1987) "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral". En Jordan y Santolaria, *La educación moral hoy. Cuestiones y Perspectivas*. Barcelona: PPV.
- KREBS, D. y GILLMORE, J. (1982). "The Relationship among the First Stages of Cognitive Development, Role-taking Abilities, and Moral Development". *Child Development*, 53, 877-886.
- KREBS, D. y HESTESSEN, V. (1994) "The development of altruism toward an integrative model". *Development Review*, vol. 14, n2, 103-158.
- KUHN, D., LANGER, J., KOHLBERG, L. y HAAN, N. (1977). "The development of formal operations in logical and moral judgement. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188.
- KURTINES, W. y GREIF, E. (1974) "The development of moral thought: Review and evaluatun of Kohlberg's approach". *Psychological Bulletin*, 81, 453-470.
- KURTINES, W.M. y PIMM, J.B. (1983) "The Moral Development Scale: A piagetian measure of moral reasoning". *Educational and Psychological Measurement*, 43, 89, 105.
- KUTNICK, P. (1986). "The relationship of moral judgment and moral action: Kohlberg's theory, criticism and revision". En MODGIL, S. y MODGIL, C. (Ed.). *Lawrence Kohlberg. Consensus and controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.
- LABOUVIE-VIEF, G., HAKIM-LARSON, J. DeVOE, M. y SCHOEBERLEIN, S. (1989) "Emotions and self-regulation: a life span view". *Human Development*, 32, 279-299.

- LADD, G.W. (1981) "Effectiveness of a social learning method of enhancing children's social interaction and peer acceptance". *Child Development*, 52, 171-178.
- LADD, G.W. y MIZE, J. (1983) "A social-cognitive learning model of social skill training". *Psychological Review*, 90, 127-157.
- LATANE, B. y DARLEY, J.M. (1970) *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*. New Jersey: Appleton-Century-Crofts.
- LATANE, B. y DARLEY, J.M. (1976) *Help in a crisis: Bystander response to an emergency*. New Jersey: General Learning Press.
- LENNON, R. y EISENBERG, N. (1987) "Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía". En Eisenberg, N. y Strayer, J. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A. (1992).
- LEWIS, M., ALESSANDRI, S.M. y SULLIVAN, M.W. (1992) "Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulties". *Child Development*, 63(3), 630-638.
- LICKONA, T. (1976) Ed. *Moral development and behavior*. New York: Holt.
- LOCKE, D. (1983) "Doing what comes morally: The relation between behavior and stages of moral reasoning". *Human Development*, 26(1) 11-25.
- MACAULAY y WATKIN (1925) "An investigation into the development of the moral conceptions of children". *The Form of Education*.
- MAIN, M. y GEORGE, C. (1985) "Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates: A study in a day care setting". *Developmental Psychology*, 21, 407-412.
- MARCHESI, A. (1984) "El conocimiento social del niño" En Palacios, Marchesi y Carrtero. *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- MARCUS, R.F. (1987) "Medidas somáticas de la empatía". En Eisenberg, N y Strayer, J: *La Empatía y su desarrollo* (pp. 409-415). New York: Cambridge University Press (versión castellana: 1992).
- MARSH, H.W., BYRNE, B.M. y SHAVELSON, R.J. (1988) "A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement". *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.

- MARTINEZ ARIAS, M^a.R. y RIVAS, M^a.T. (1991) **Análisis de escalas acumulativas: modelo probabilístico de Mokken para items dicotómicos**. Oviedo: Psicothema, vol.3,199-218.
- MARTINEZ CLAVES, P. (1992) "El desarrollo personal y social: el autoconcepto". **Anales de Pedagogía**, 10,185-220.
- MAYOR, L. (1988) **Psicología de la Emoción**. Valencia: Promolibro.
- McCOY, C. y MASTERS, J. (1983) "The development of children's strategies for the social control of emotion". **Child Development**. 56, 1214-1222.
- McNAMEE, S. (1978) "Moral behavior, moral development and motivation". **Journal of Moral Education**, 7, 27-32.
- McNAMEE, S. y PETERSON, J. (1985) "Young children's distributive justice reasoning, behavior, and role taking: Their consistency and relationship". **The Journal of Genetic Psychology**, 146(3), 399-404.
- MEDRANO, C. (1986) **La adquisición de estadios de razonamiento moral y diferencias en su uso ante situaciones hipotéticas y situaciones reales en sujetos de 9 a 22 años**. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- MEDRANO, C. (1989). "El enfoque cognitivo-evolutivo en el caso del razonamiento moral: resultado de las investigaciones en el País Vasco" En Etxeberria, I.G.(Dir.): **Perspectivas acerca del cambio moral**. Servicio Editorial de Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- MEDRANO, C. (1992) "Un modelo cognitivo para la explicación del desarrollo socio-moral". **Investigación y Educación**. 9,11-23.
- MEHRABIAN, A. y EPSTEIN, N.A. (1972) "A measure of emotional empathy". **Journal of Personality**, 40, 523-543.
- MIRONS-REDONDO, L., OTERO-LOPEZ, J.M. y LUENGO- MARTIN, A. (1989) "Empatía y conducta antisocial". **Audiciis y Modificación de conducta**. Vol. 15(44), 239-254.
- MISCHEL, W. (1971) **Introduction to personality**. New York:Holt.

- MODGIL, S y MODGIL, C. (1986) "Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy". En MODGIL, S. y MODGIL, C. (Ed.) *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.
- MORRIS, J.F. (1958) "The development of moral values in children". *Brit. Journal Educational Psychology*, 94, 253-262.
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983)(1978) "Sociocognitive conflict and structuration of individual and collective performance. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- MUUSS, R.E. (1988) "Carol Gilligan's Theory of sex differences in the development of moral reasoning during adolescence". *Adolescence*, Vol. 23(89), 229-243.
- NELSON, S.A. (1980) " Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria". *Child Development*, 51, 823-829.
- NEWCOMB, A.F. y BUKOWSKY, W. (1983) "The association between peer experiences and identity formation in early adolescence". *Journal of Early Adolescence*, vol.3(3), 265-274.
- NUCCI, L. (1981) " Conceptions of personal Issues: A domain distinct from moral or societal concepts". *Child Development*, 52, 114-121.
- NUCCI, L. (1982) "Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for values education". *Review of Educational Research*, 49, 93-122.
- NUCCI, L.P. y NUCCI, M.S. (1982a). "Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions". *Child Development*, 53, 403-412.
- NUCCI, L.P. y NUCCI, M.S. (1982b). " Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings". *Child Development*, 53, 1337-1342.
- NUCCI, L. y TURIEL, E. (1993) "God's Word, Religious Rules and Their Relation to Christian and Jewish Children's Concepts of Morality". *Child Development*, 64, 1475-1491.

- NUNNER-WINKLER, G. y SODIAN, B. (1988) "Children's understanding of moral emotions". *Child development*, 59, 1323-1338.
- OSER, (1991) "Cognitive stages of interaction in moral discourse". En Kurtines y Gewirtz (eds.) *Morality, moral y behavior and moral development*. New York: Wiley.
- PATTERSON, C. J., KUPERSMIDT, J. B. y GRIESLER, O. C. (1990) "Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status". *Child Development*, 61, 1335-1349.
- PEARL, R. (1985) "Children's understanding of others' need for help: effects of problem explicitness and type". *Child Development*, 56, 735-745.
- PECK, R. y HAVIGHURST, R. J. (1960) *The Psychology of Character Development*. New York: Wiley.
- PERAITA, H. (1988) *La representación del mundo en el niño de EGB: análisis sobre la naturaleza y función de los esquemas y las categorías naturales*. Madrid: CIDE.
- PERAITA, H. (1992) *Representación de categorías materiales en niños ciegos*, Madrid: Tratta.
- PEREZ DELGADO, E., GIMENO, A. y OLIVER, J. C. (1989). "El razonamiento moral y su medida a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. Aplicación experimental a una muestra en lengua castellana". *Revista de Psicología de la Educación*, Vol. 1, 2, 95-109.
- PERRET-CLERMONT (1985) *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- PERRY, D. G., PERRY, L. C. y WEISS, R. J. (1989) "Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression". *Developmental Psychology*, Vol. 25(2), 312-319.
- PETERSON, L. y GELFAND, D. M. (1984) "Causal attributions of helping as a function of age and incentives". *Child Development*, 55, 504-511.
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral del niño*. Barcelona: Martinez-Roca (1984).
- PIAGET, J. (1974a) *La prise de conscience*. París: P.U.F.

- PIAGET, J. (1960) "The General Problem of the Psychological development of the children". En Tanner y Inhelder (Eds.) *Desarrollo infantil*. Madrid: Morata (1971).
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1969)(1975). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIERS, E. y HARRIS, D. (1969) "Age and other correlates of self-concept in children". *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- PILIAVIN, J.A. y PILIAVIN, I.M. (1972) "The effect of blood on reactions to a victim". *Journal of Personality and Social Psychology*. 23, 253-261.
- PLUTTCHIK, R. (1980) *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- PUTALLAZ, M. y GOTTMAN, J.M. (1981) "An interactional model of children's entry into peer group". *Child Development*, 52, 986-994.
- QUAY, L. y JANET, O. (1984) "Predictors of social acceptance in preschool children". *Developmental Psychology*, Vol. 20, 5, 793-796.
- RENSHAW, P. y ASHER, S. (1982) "Social competence and peer status: the distinction between goals and strategies". En Rubin y Ross (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*, Springer-Verlag, New York: Heidelberg.
- REST, J.R. (1979a). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- REST, J. y NARVAEZ, D. (1991) "The college experience and moral development". En KURTINES, W.M. y GEWIRTZ, J.L. (Eds.). *Handbook of moral behavior and development*. New Jersey: LEA.
- RICH, J.M. (1986) "Morality, Reason and Emotions". En MODGIL, S. y MODGIL, C.: *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.
- ROCHE, R. (1982) "Los orígenes de la conducta altruista en los niños. Aspectos educativos y televisión en familia". *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 101-114.
- RODRIGO, M.J. (1984) "Ontogénesis de las emociones". En Vega Vega, J.L.: *Psicología Evolutiva*. Madrid: UNED.

- ROYO, P. (1992) El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- RUBIN, Z. (1980) Children friendship. London: Fontana. Trad. en castellano Guera: Amistades infantiles. Madrid: Morata (1985).
- SALTZSTEIN, H.D. (1994), "The relation between moral judgment and behavior: A social-cognitive and decision-making analysis". Human Development, 37, 299-312.
- SCHWARTZ, S.H. (1977) "Normative influences on altruism". En L. Berkowitz (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 10. New York: Academic Press.
- SELMAN, R.L. (1971a) "The relation of role-taking to the development of moral judgment in children". Child Development, 42, 79-91.
- SELMAN, R.L. y BYRNE, D.F. (1974) "A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood". Child Development, 45, 803-806.
- SELMAN, R.L. y LIEBERMAN, M. (1975) "Moral education in the primary grades: A evaluation of a developmental curriculum". Journal of Educational Psychology, 67
- SELMAN, R. (1976) "Social cognitive understanding". En Lickona, T. (Ed.): Moral development. New York: Holt.
- SELMAN, R. (1980) The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. (1981) "What children understanding of intrapsychic processes: the child as a budding personality theorist". En Shapiro y Weber (Eds). Cognitive and afective growth. Developmental interaction. New Jersey: Hillsdale.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. y STANTON, G. (1976) "Selfconcept: validation of construct interpretations". Review of Educational Research, 45, 407-441.

- SHORR, D. (1993) "Children's perceptions of others' kindness in helping: the endocentric motivations of pride and guilt". *The Journal of Psychology*, 154(3), 363-374.
- SHULTZ, T.R., WRIGHT, K. y SCHLEIFER, M. (1986) "Assignment of moral responsibility and punishment". *Child Development*, 57, 177-184.
- SIGELMAN, C.K. y WAITZMAN, K.A. (1991) "The development of distributive justice orientations: Contextual influences on children's resource allocations". *Child Development*, 62, 1367-1378.
- SIEGAL, M. y McDONALD STOREY, R. (1985). "Day Care and Children's Conceptions of Moral and Social Rules". *Child Development*, 56, 1001-1008.
- SIMPSON, E.L. (1974) "Moral development research: a case of scientific cultural bias". *Human Development*, 17, 505-527.
- SKRIMSHIRE, A. (1987) "Children's moral reasoning in the context of personal relationships". *Human Development*, 30, 99-104.
- SLABY, R.G. y GUERRA, N.G. (1988) "Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: I Assessment". *Developmental Psychology*, vol. 24, 580-588.
- SMETANA, J. (1981a). "Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules" *Child Development*, 52, 1333-1336.
- SMETANA, J. (1982) Children's reasoning about mixed domains (moral and social) issues. Documento presentado en la reunión anual del American Educational Research Association, New York.
- SMETANA, J.G., KELLY, M. y TWENTYMAN, C.T. (1984) "Abused, Neglected, and Nonmaltreated Children's Conceptions of Moral and Social-Conventional Transgressions". *Child Development*, 55, 277-287.
- SMETANA, J.G., KILLEN, M. y TURIEL, E. (1991) "Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts". *Child Development*, 62, 629-644.
- SMETANA, J.G., SCHLAGMAN, N. y WALSH ADAMS, P. (1993). "Preschool Children's Judgments about Hypothetical and Actual Transgressions". *Child Development*, 64, 202-214.

- SMITH, M. (1986) "Religious Education". En MODGIL, S. y MODGIL, C. (Ed.). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: The Falmer Press.
- SNAREY, J. (1985) "Cross-cultural universality of social-moral development". *Psychological Bulletin*, 97, 2, 202-232.
- STAUB, E. (1978) *Positive social behavior and morality: Vol. 1. Social and personal influences*. New York: Academic Press.
- STAUB, E. (1980) "Social and prosocial behavior: Personal and situational influences and their interaction". En E. Staub (ed.): *Personality: Basic aspects and current research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- STAUB, E. (1986) "A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, the environment". En Zahn-Waxler, C. (Ed.): *Altruism and aggression: Social and biological origins*. New York: Cambridge University Press.
- STIPEK, D.J. y DeCOTIS, K.M. (1988) "Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences". *Child Development*, 59, 1601-1610.
- STRANG, L., SMITH, M. y ROGERS, C. (1978) "Social comparison, multiple reference groups, and the self concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming". *Journal of Educational Psychology*, 70, 4, 487-497.
- STRAYER, J. (1983) *Affective and cognitive components of children's empathy*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Detroit.
- STRAYER, J. (1986) "Children's attributions regarding the situational determinants of emotions in self and others". *Developmental Psychology*, 17, 649-654.
- STRAYER, J. (1987) "Indices de empatía mediante dibujos historiados". En Eisenberg, N. y Strayer, J. *La Empatía y su desarrollo* (pp. 385-389). New York: Academic Press (versión castellana: 1992).

- STRAYER, J. (1989) "Children's response to affective events". En Saarni, C y Harris, P (Eds.): **Children's understanding of emotion**. Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAYER, J. y SCHROEDER, M. (1989) "Children's helping strategies: Influences of emotion, empathy, and age." **New Directions for Child Development**, 44, 85-105.
- STRAYER, J. (1993) "Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions". **Child Development**, 64, 188-201.
- SULLIVAN, H.S. (1953) **The interpersonal theory of psychiatry**. New York: Norton.
- SURBER, C.F. (1977) "Developmental Processes in Social Inference: Averaging of intentions and consequences in moral judgment". **Development Psychology**, 13, 654-665.
- TAPPAN, M., KOHLBERG, L., SCHARADER, D., HIGGINS, A. y otros (1987). "Heteronomy and autonomy in moral development. Two types of moral judgments. En COLBY, a.; KOHLBERG, L. (Dir.). **The measurement of moral judgment**. Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMPSON, R.A. (1993) "Socioemotional development: enduring issues and new challenges". **Developmental Review**, 13, 372-402.
- THORKILDSEN, T.A. (1989) "Justice in the classroom: The student's view". **Child Development**, 60, 323-334.
- TRIANES TORRES, MªV. (1984) "Condicionamiento operante verbal y la variante "conciencia". **Análisis y Modificación de conducta**, nº25, 331-346.
- TRIANES TORRES, MªV. (1989) "Modelos de intervención tecnológico aplicado a la escuela". **Infad**, nº1, 58-68.
- TRIANES TORRES, MªV, RIVAS MOYA, T. y MUÑOZ, A. (1991) "Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales en niños preescolares inhibidos e impulsivos". **Análisis y Modificación de conducta**, vol.17, 895-916.
- TURIEL, E. (1969) "Developmental processes in the child's moral thinking". En Mussen, P., Langer, J. y Covington, H. (Eds). **Trends and issues in developmental psychology**. New York: Holt.

- TURIEL, E. (1976) "The development of social concepts: mores, customs and conventions". En T. Lickona (ed.) *Moral development and behavior*. New York: Holt.
- TURIEL, E y NUCCI (1978a) "The development of concepts of social structure social conventions". En J. Glick y A. Clarke-Stewart (Eds.) *Studies in social cognitive development*. New York: Gardner Press.
- TURIEL, E. (1983a). *The development of social Knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción castellana (1984). Madrid: Debate).
- TURIEL, E. (1984) "Domains and categories in social-cognitive development". En Overton (Ed.) *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale NJ: Erlbaum. (Traducido al castellano en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- TURIEL, E. y SMETANA, J. (1984) "Social Knowledge and action: The coordination of domains". En W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.). (Traducido en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- TURIEL, E. y NUCCI, L. (1993) "God's word religious rules, and their relation to Christian and Jewish concepts of morality" *Child Development*, 64, 1475-1491.
- VILLENAVE-CREMER, S y ECKENSBERGER, L.H. (1985) "The role of affective processes in moral judgment performance". En Berkowitz, *Moral Education: Theory and Application*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- WAINRYB, C. (1991). "Understanding Differences in Moral Judgments: The Role of Informational Assumptions" *Child Development*, 62, 840-851.
- WAINRYB, C. (1993). "The Application of Moral Judgments to Other Cultures: Relativism and Universality. *Child Development*, 64, 924-933.

- WALKER, L.J. (1980) "Cognitive and Perspective-taking Prerequisites for Moral Development". *Child Development*, 51, 131-139.
- WALKER, L.J. (1991). "Sex Differences in moral reasoning". En KURTINES, W.M. y GERWIRTZ, J.L.(Ed.). *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol. 2: Research. New Jersey: LEA.
- WEINER, B. (1980) "A cognitive attribution emotion-action model of motivated behavior: an analysis of judgments of help-giving". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 39, 186-200.
- WESTON, D. Y TURIEL, E. (1980) "Act-rule relations: Children's concepts of social rules". *Developmental Psychology*, 16, 417-424.
- WHEELER, LADD, REIS, H. y NEZLEK, J.B. (1983) "Loneliness, social interaction and sex roles". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 45(4), 943-953.
- WHITING, B.B. y WHITING, J.W.M. (1975) *Children of six cultures*. Cambridge: Harvard University Press.
- WILSON, B.J. y CANTOR, J. (1985) "Developmental differences in empathy with a television protagonist's fear". *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 284-299.
- WILLIAMS, C. y BYBEE, J. (1994). "What do children feel guilty about? Developmental and Gender differences". *Developmental Psychology*, vol. 30, 5, 617-623.
- WINTERHOFF-SUUK, P., HERRMANN, T. y WEINDRICH, D. (1986) "Requesting rewards: a study of distributive justice". *Journal of Language and Social Psychology*, Vol. 5(1), 13-31.
- WINTRE, M.G., POLIVY, J. y MURRAY, M.A. (1990) "Self-predictions of emotional response patterns: age, sex and situational determinants". *Child Development*, vol. 61(4), 1124-1133.
- WISPE, L. (1987) "Historia del concepto de empatía". En Eisenberg y Strayer: *La Empatía y su desarrollo*. Cambridge University Press (versión castellana: 1992).
- WRIGHT, D. (1971) *Psicología de la conducta moral*. Barcelona: Planeta (fecha publicación española: 1974).

- WYLIE, R.C. (1979) The self-concept theory and research on selected topics. Londres: University of Nebraska Press.
- YORKE, C. (1990) "The development and functioning of the sense of shame". *Psychoanalytic Study of the child*, Vol. 45, 377-409.
- YUILL, N. y PERNER, J. (1988) "Intentionality and Knowledge in children's judgments of actor's responsibility and recipient's emotional reaction". *Developmental Psychology*, Vol. 24. n.3, 358-365.
- ZAHN-WAXLER, C., FRIEDMAN, S.L. y CUMMINGS, E.M. (1983) "Children's emotions and behaviors in response to infants, cries". *Child Development*, 54, 1522-1528.
- ZARBATANY, L., HARTMANN, D.P. y GELFAND, D.M. (1985) "Why does children's generosity increase with age: Susceptibility to experimenter influence or altruism?". *Child Development*, 56, 746-756.