

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial



TESIS DOCTORAL

**La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de
razonamiento moral : tesis doctoral**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

María José Díaz-Aguado Jalón

Madrid, 2015

María José Díaz-Aguado Jalón

TP
1982
050



* 5 3 0 9 8 5 7 7 4 3 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X-62-0425-1-3

LA RELACION ENTRE EL TIPO DE EDUCACION ESCOLAR Y EL NIVEL
DE RAZONAMIENTO MORAL

Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
1982



BIBLIOTECA

© María José Díaz-Aguado Jalón
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1981
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-36701-1981

LA RELACION ENTRE EL TIPO DE EDUCACION ESCOLAR Y EL
NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL :

Primer volumen: Tres explicaciones psicológicas del desarrollo moral paralelas a tres distintas perspectivas educativas.

Segundo volumen: Un estudio empírico sobre la relación entre el tipo de educación escolar y el razonamiento moral de los alumnos.

TESIS DOCTORAL

Realizada por María José Díaz-Aguado Jalón
Dirigida por Dr. Don José A. Forteza Méndez

LA RELACION ENTRE EL TIPO DE EDUCACION ESCOLAR Y EL NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL

PRIMER VOLUMEN

-Introducción.

-Primera parte. Delimitación del objeto de estudio : distintos aspectos del desarrollo moral incluídos en las investigaciones empíricas y en las explicaciones teóricas . (Pág. 30).

- 1) El desarrollo de la conducta moral.
- 2) El desarrollo moral en sus aspectos emocionales.
 - A) El sentimiento de culpabilidad.
 - B) Empatía y simpatía.
- 3) El desarrollo del razonamiento moral.

-Segunda parte. Diversas aproximaciones teóricas al estudio del desarrollo moral.

-Capítulo primero. Algunos antecedentes filosóficos a los diversos planteamientos del desarrollo moral. (Pág. 92).

-Capítulo segundo. La explicación del enfoque psicoanalítico sobre el desarrollo moral. (Pág. 116).

- A) Freud y el psicoanálisis clásico.
- B) Melanie Klein.
- C) Hartmann.
- D) Erikson.
- E) Críticas

-Capítulo tercero. La explicación de las teorías del aprendizaje sobre el desarrollo moral. (Pág. 156).

- A) Los primeros planteamientos.
- B) Diversas teorías del aprendizaje de la moral.
 - 1.-Mowrer.
 - 2.-Skinner.
 - 3.-Eysenck.

4.-Bandura y Walters.

5.-Gewirtz.

6.-Mischel.

7.-Aronfreed.

-Capítulo cuarto. La explicación del enfoque cognitivo-evolutivo sobre el desarrollo moral. (Pág. 261).

A) Características del enfoque.

B) La contribución de Jean Piaget al estudio del desarrollo moral.

C) Críticas y estudios posteriores basados en la teoría de Piaget sobre el desarrollo moral.

SEGUNDO VOLUMEN

D) La teoría de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral.

E) Críticas a la teoría de Kohlberg .

-Tercera parte. La influencia de la educación en el desarrollo moral.

-Capítulo primero. Revisión crítica de las investigaciones realizadas sobre la influencia de distintas variables en el desarrollo moral. (Pág. 468).

-Capítulo segundo. Tres perspectivas pedagógicas paralelas a las tres explicaciones psicológicas del desarrollo moral : Neill, Skinner, y Piaget. (Pág. 579).

-Capítulo tercero. Un análisis comparativo del nivel de razonamiento moral alcanzado por los muchachos de primero de BUP y COU de tres colegios de Madrid.

(Pág. 604).

-Apéndice A : Instrumentos de medida. (Pág. 625).

-Apéndice B : Tablas de resultados. (Pág. 672).

-Bibliografía. (Pág. 676).

INDICE DEL PRIMER VOLUMEN

INTRODUCCION : LA DEFINICION DEL DESARROLLO MORAL

PRIMERA PARTE: DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

-Distintos aspectos del desarrollo moral incluidos en las investigaciones empíricas y en los diversos enfoques teóricos:

1) El desarrollo de la conducta moral.....(pág. 30) .

1.-Los estudios sobre la conducta de resistencia a la transgresión : la conducta moral como conformidad con las normas sociales.

2.-Las teorías del carácter moral:

A) 1.Los rasgos del carácter moral como manifestaciones de la socialización:

-Hartshome y May.

-Havighurst y Taba.

2.Los "tipos" de carácter moral como formas de desarrollo de la personalidad:

-Peck y Havighurst.

-Wright.

3. El modelo de carácter moral propuesto por Hogan.

B) 3.-Verificación empírica de las teorías acerca del carácter moral:

1. Harsthorne y May : inconsistencia de la conducta "moral" como conformidad.

2. Burton: consistencia relativa de la conducta moral en función del desarrollo del "yo".

3. Haier: verificación del modelo de Hogan y relación con el de Kohlberg.

C) 4.-Necesidad de una perspectiva evolutiva para el estudio de la conducta moral.

2) El desarrollo moral en sus aspectos emocionales

A) El sentimiento de culpabilidad.....(pág. 52)

1.-La explicación psicoanalítica del sentimiento de culpabilidad como el resultado de deseos inconscientes reprimidos originados básicamente en el conflicto edípico:

1. Los planteamientos de Freud.

2. M. Klein: los antecedentes pre-edípicos del sentimiento de culpabilidad.

3. El psicoanálisis del "yo" : la culpa como proceso consciente ante la ambivalencia.

4. Erikson: la culpa como búsqueda de
identidad personal.

2.-La teoría del aprendizaje del sentimiento de culpabilidad como respuesta de ansiedad condicionada por la asociación entre determinadas acciones o señales y estímulos aversivos o castigos.....(pág. 57)

1. El mecanismo de adquisición del sentimiento de culpabilidad como respuesta condicionada de ansiedad : Mowrer.

2. El momento de aplicación del castigo y su eficacia para suprimir las transgresiones:

-Bandura y Walters: el sentimiento de culpabilidad como respuesta antagónica al autocontrol.

--Aronfreed: la interacción de los procesos cognitivos con el condicionamiento de la ansiedad y su influencia en el control de la conducta.

3. Los estudios acerca del aprendizaje de la culpabilidad fuera del laboratorio: influencia de las distintas técnicas de disciplina en el desarrollo del sentimiento de culpabilidad y en el autocontrol.

4. El papel de los procesos cognitivos en las reacciones posteriores a la transgresión:

-Festinger: la disonancia cognitiva como moti-

vación.

-Aronfreed: el aprendizaje moral como resultado de asociaciones entre fuertes reacciones emocionales y procesos cognitivos.

3.-La explicación cognitivo-evolutiva del sentimiento de culpabilidad como un estadio del desarrollo que conduce a la autocrítica consciente después de transgresiones relativas a principios construidos por el propio sujeto.

1.La importancia de las construcciones cognitivas en las reacciones de culpabilidad.

2.La explicación de la consistencia moral en función del desarrollo.

B) Empatía y simpatía.....(pág. 69).

a.-Importancia de los procesos empáticos y simpáticos en el desarrollo moral.

b.-Distintas teorías acerca de la empatía y de su desarrollo:

1.-La explicación psicoanalítica de la empatía y de la simpatía como mecanismos de defensa inconscientes que conducen a procesos de identificación.

2.-La explicación del aprendizaje de la empatía y su transformación en conducta simpática como una respuesta emocional vicaria desagradable que refuerza negativamente la conducta que la suprime: Aronfreed.

3.-La teoría de Hoffman del desarrollo de la empatía en tres componentes: de activación afectiva, cogni-

tivo y motivacional;

-Los cuatro estadios de la empatía.

-El desarrollo de la empatía y el de la culpabilidad como procesos paralelos.

-La empatía como motivo para la conducta altruista frente a la explicación del aprendizaje propuesta por Aronfreed, según la cual ésta se refuerza negativamente por su capacidad para eliminar el propio sufrimiento empático.

4.-La teoría piagetiana del desarrollo como proceso progresivo de "descentración": relación entre la superación del egocentrismo sensoriomotor, representacional y social, con los estadios del desarrollo empático señalados por Hoffman.

5.-La teoría de Kohlberg acerca del proceso de adopción de papeles como factor de desarrollo moral.

3) El desarrollo del razonamiento moral.....(pág. 86)

1. La explicación cognitivo-evolutiva del desarrollo moral como un proceso ontogenético de razonamiento.

2. Diferencias entre el enfoque cognitivo-evolutivo y otros enfoques en la consideración del razonamiento moral.

3. El desarrollo del razonamiento moral como una secuencia fija de estadios: críticas y réplicas.

SEGUNDA PARTE: DIVERSAS APROXIMACIONES TEORICAS AL ESTUDIO DEL
DESARROLLO MORAL.

CAPITULO PRIMERO : Algunos antecedentes filosóficos a los diversos
planteamientos del desarrollo moral.....(pág. 92)

- 1.-El utilitarismo británico: la moral como producto de un juicio racional acerca de las consecuencias de las acciones: Smith, Mith, Locke.
-La educación utilitaria : el método de la "razón" para el éxito en la vida futura.
- 2.-El romanticismo roussoniano: la moral como sentimiento espontáneo y natural , opuesto a la razón ;
-Sustitución de la norma utilitaria por la norma emocional.
-La educación romántica : búsqueda de la felicidad a través de lo emocional y lo individual.
- 3.-El idealismo kantiano: la moral como conjunto de principios formales , "apriorísticos" y universales .
-La educación idealista : la interiorización de la idea del deber a través de la disciplina.
- 4.-El irracionalismo de Schopenhauer: la moral como instinto de supresión del dolor de los demás.
-El pesimismo pedagógico resultante del determinismo irracionalista.
- 5.-El sociologismo de Durkheim: la moral como respeto a las normas del grupo y a la autoridad que las sustenta.
-Reacción contra el utilitarismo británico.

- La educación "social" : la "imposición" de las normas morales necesarias para el desarrollo de la "autonomía" a través de la disciplina.
- 6.-El evolucionismo (Darwin): la construcción de la moral por parte del individuo inmerso en un constante proceso de autoequilibración.
 - Los distintos estadios del desarrollo moral: Hobhouse.
- 7.-El pragmatismo de Dewey : la construcción paralela del pensamiento moral y el pensamiento científico a través de la práctica.
 - La educación progresiva : la pedagogía basada en la actividad del niño como condición necesaria para la construcción personal del propio pensamiento y la adaptación a un mundo conflictivo en cambio.

CAPITULO SEGUNDO : La explicación del enfoque psicoanalítico sobre el desarrollo moral.(pág. 116).

A) Freud: el psicoanálisis clásico.

- 1.-La conducta humana: determinada por los impulsos desde el interior.
- 2.-El impulso erótico y el impulso agresivo.
- 3.-El placer como ausencia del dolor.
- 4.-Continuidad en los sucesos del desarrollo: importancia de las primeras experiencias. Concepción del cambio evolutivo como una modificación en la fuente del impulso determinada por la maduración. Conceptos de regresión y fijación.
- 5.--Preponderancia de los procesos inconscientes sobre los

conscientes.

6.-La moral como resultado de la represión de instintos.

7.-El desarrollo moral a través de la superación de la situación edípica.

8.-Características de la moral como mecanismo: 1.-basado en el instinto agresivo; 2.-inconsciente; 3.- producto de la identificación con el superyó paterno, y por tanto, cultural; 4.- e independiente de la educación explícita e intencional.

9.-Teoría freudiana del aparato psíquico: la estructura del yo el superyó y el ello. Cambios experimentados en la formulación de sus respectivas funciones a lo largo de la obra de Freud.

B) El superyó como adquisición precoz: M. Klein.....(pág. 131)

1.-Las fases pre-edípicas del superyó.

2.-La ansiedad como antecedente del sentimiento de culpabilidad; diferenciación entre el tipo de conducta moral resultante de cada una de estas dos reacciones emocionales.

C) El psicoanálisis del yo: Hartmann.....(pág. 134)

1.-La autonomía del yo con una energía propia distinta a la del ello.

2.-Las funciones del yo: la adaptación.

3.-Las motivaciones "intrínsecas".

4.-Ampliación del campo conflictivo.

-El psicoanálisis del yo como una teoría del desarrollo "normal"; de

los procesos conscientes ; de las influencias ambientales; basada fundamentalmente en el estudio directo de niños y adolescentes.

-Limitaciones de la nueva tendencia; relación con la teoría general de la libido y el recurso de las explicaciones mecanicistas, no-teleológicas.

-La nueva orientación psicoanalítica y la evidencia empírica: el desarrollo moral y el desarrollo del yo frente a la teoría clásica del superyó.

D) La teoría psicosocial de Erikson..... (pág. 140).

.-Reformulación de los planteamientos del psicoanálisis clásico.

.-El reconocimiento de la actividad del propio sujeto en su desarrollo y del papel de la influencia ambiental.

.-El desarrollo como búsqueda de identidad; la explicación teleológica.

.-Importancia de la "identificación primaria" y de otras identificaciones posteriores.

.-Los estadios funcionales del desarrollo.

.-El desarrollo moral.

E) Críticas planteadas a la teoría psicoanalítica del desarrollo moral.

.-Desde el punto de vista metodológico.

.-Acerca de la teoría del superyó.

.-Acerca de la teoría de la "identificación primaria":

-Hoffman.

-Mowrer.

-Whiting.

-Bandura y Walters.

-Kohlberg.

CAPITULO TERCERO : La explicación del enfoque basado en las teorías del aprendizaje sobre el desarrollo moral..... (pág. 156).

A) Los primeros planteamientos:

- 1.-La teoría fisiológica del reflejo: Pavlov.
- 2.-El establecimiento del conductismo: Watson.
-Características de la explicación conductista como explicación científica: Hempel.

B) Diversas teorías del aprendizaje de la moral:

-Características generales.

- 1.-La moral como respuesta de ansiedad condicionada mediante la aplicación de castigos: Mowrer..... (pág. 170).
- 2.-La moral como resultado de las contingencias ambientales: Skinner. (pág. 176).

a.-Perspectiva metodológica: la explicación nomológico-inductiva y la tendencia reduccionista y simplificadora de las extrapolaciones skinnerianas.

b.-El condicionamiento operante: las operantes y las respondientes como única posibilidad de respuesta, y el rechazo a admitir niveles más complejos de funcionamiento.

c.-Los efectos del castigo: ineficacia del castigo a largo plazo e interferencia con la ejecución de otras respuestas socialmente convenientes.

d.-La conducta social: el control del individuo y el relativismo cultural.

e.-El autocontrol: el desarrollo moral como resultado de las contingencias ambientales. El determinismo y la negación

de la autonomía moral.

f.-Algunas críticas formuladas contra el enfoque skinneriano:

A.-Críticas a la perspectiva metodológica:

- 1.-El carácter atóxico y descriptivo de las explicaciones.
- 2.-La ausencia de hipótesis previas a los experimentos.
- 3.-El carácter tautológico y ambiguo de las definiciones.
- 4.-El detrimento de la relevancia explicativa en favor de la contrastabilidad; las extrapolaciones excesivas.

B.-Críticas a la teoría de la conducta operante:

- 5.-Acerca de la distinción entre operantes y respondientes.
- 6.-Acerca del rechazo a admitir principios más complejos de funcionamiento.
- 7.-La inadecuación del principio del aprendizaje operante basado en las "aproximaciones sucesivas" para explicar la adquisición de nuevas conductas.

C.- Críticas a la teoría del autocontrol:

8. -La inadecuación de las extrapolaciones de la conducta animal en laboratorio para explicar el desarrollo de la moral.
- 9.-La necesidad de recurrir a principios más complejos de aprendizaje.
- 10.-La crítica filosófica contra el determinismo.
- 11.-La crítica metodológica y la evidencia empírica en contra de la teoría determinista y la negación de la

autonomía moral.

3.-Importancia de los factores biológicos innatos en la adquisición de la moral como reflejo condicionado de ansiedad; Eysenck.(pág. 202) .

-La conciencia como reflejo condicionado.

-Diferencias individuales en la condicionabilidad en función de : la estabilidad emocional y la introversión.

-Algunas críticas planteadas a la teoría de Eysenck:

-Bandura y Walters.

-Graham.

4.-La moral como resultado de principios de aprendizaje social; Bandura y Walters.....(pág. 210) .

a.-Perspectiva metodológica y planteamientos generales. La ampliación a otros métodos no estrictamente experimentales y la consideración de algunos estudios realizados en situaciones naturales. Crítica a la extrapola ción de resultados .

-La consideración de factores no ambientales.

-Crítica a la teoría del desarrollo en términos de es-
tadios.

b.-El aprendizaje social: principios fundamentales.

1.-La inadecuación de la teoría del refuerzo para ex-
plicar la adquisición de nuevas respuestas: el aprendizaje
vicario.

2.-La importancia del refuerzo directo en el manteni-
miento de las conductas. Características de los programas

de refuerzo social en situaciones de la vida real.

3.-Algunos efectos nocivos del castigo como técnica de disciplina. El autocontrol como resultado del refuerzo positivo, y no como respuesta de ansiedad condicionada.

4.La importancia de la generalización y de la discriminación en el proceso de socialización.

c. La adquisición de la moral : aprendizaje del autocontrol.

-La necesidad social del autocontrol.

-Las manifestaciones del autocontrol.

-Los mecanismos de adquisición del autocontrol.

-La importancia del momento de aplicación de los refuerzos.

-Algunas variables que modifican la eficacia de las técnicas de disciplina.

-La variabilidad de la conducta moral y los procesos de generalización y discriminación.

-El desarrollo del juicio moral como resultado del aprendizaje vicaria:

-Bandura y MacDonald: crítica a la teoría piagetiana de los estadios de juicio moral.

-Turiel : inadecuación del trabajo de Bandura y MacDonald para estudiar los cambios estructurales del desarrollo del juicio moral.

5.-La moral como resultado del condicionamiento instrumental

y la imitación generalizada en función del refuerzo:

Gewirtz.....(pág. 233) .

6.-La moral como resultado de la expectativa de sus consecuencias: Mischel.....(pág.237) .

a.-El estudio de la moral: distinciones fundamentales: competencia y actuación.

b.-La competencia moral : el determinismo ambiental en las "construcciones"del propio individuo. Diferencias entre la teoría de Mischel y el enfoque cognitivo-evolutivo.

c.-Algunos determinantes de la conducta moral y de la autorregulación.

1)La expectativa de las consecuencias de la respuesta.

2)Los valores subjetivos .

3) Los sistemas de autorregulación.

-La especificidad de la conducta moral en función del aprendizaje y la sensación de consistencia personal en función de la necesidad de evitar la discrepancia.

7.-La moral como resultado del control cognitivo en el condicionamiento de la ansiedad:Aronfreed.....(pág. 250).

a.-Relación con otras teorías: la explicación planteada por Aronfreed acerca del desarrollo moral como una explicación intermedia entre el enfoque del aprendizaje y el cognitivo-evolutivo.

b.-El control cognitivo en el condicionamiento de la ansiedad.

c.-La mediación afectiva del control cognitivo.

d.-Técnicas de disciplina de inducción y de sensibilización.

e.-Reacciones posteriores a la transgresión: 1.-autocrítica;2.-reparación; 3.-confesión;4.-reacciones orientadas hacia el exterior.

-El desarrollo moral como interiorización.

CAPITULO CUARTO: La explicación del enfoque cognitivo-evolutivo sobre el desarrollo moral.....(pág. 261)

A) a) Antecedentes filosóficos del enfoque:

-El evolucionismo: Baldwin.

-El pragmatismo: Dewey.

-Perspectiva filosófica del enfoque cognitivo-evolutivo como punto de partida de los estudios psicológicos: distinción entre el análisis de las cuestiones "de hecho" y las cuestiones de "valor". Aportaciones del enfoque cognitivo-evolutivo para la filosofía.

b) Planteamientos teóricos generales acerca del desarrollo.

c) Planteamientos teóricos más específicos acerca de determinados aspectos del desarrollo.

d) El objeto de estudio del enfoque cognitivo-evolutivo: el desarrollo de las estructuras cognitivas.

e) El desarrollo como una secuencia invariante de estadios.

-Cuadro:comparativo de los estadios estructurales de Piaget y los estadios funcionales de Erikson.....(pág. 270).

B) La contribución de Jean Piaget al estudio del desarrollo moral.

(pág. 271).

- 1) Algunas observaciones sobre su biografía : su formación biológica, filosófica y psicológica; y sus relaciones con el ámbito de la educación.
- 2) La psicología genética.
- 3) Características de la explicación genética.
 - 1.-La explicación genética como explicación condicional y probabilística.
 - 2.-La explicación genética como explicación no reduccionista.
 - 3.-La explicación genética como explicación teleológica.
 - 4.-La explicación piagetiana de las formas finales de equilibrio a través de la descripción de los estadios por los que atraviesa su desarrollo.
- 4) El método clínico: necesidad de un método específico para el estudio del desarrollo del pensamiento distinto al experimental, a la observación pura, y al método de los tests.

-Críticas y réplicas.
- 5) El desarrollo psicológico:
 - 1.-Como autoequilibración.
 - 2.-Los factores del desarrollo.
 - 3.-La secuencia del desarrollo: el período sensorio-motor; el período de las operaciones concretas; y el período de las operaciones formales.
 - 4.-Los aspectos del desarrollo: afectividad e inteligencia, como dos aspectos paralelos e indisociables de un mismo proceso general de adaptación.

6) El desarrollo moral.

1.-Características de la moral.

2.-El estudio del desarrollo moral a través de los resultados obtenidos en el estudio del desarrollo lógico.

-La evolución de la conciencia y la práctica de la regla en el juego.

-La evolución del juicio moral a través de problemas hipotéticos presentados verbalmente.

-Dificultades metodológicas del estudio del desarrollo moral.

3.-La evolución de la regla en el juego.

4.-El desarrollo del juicio moral: la moral heterónoma y la moral autónoma. (cuadro comparativo).....(pág. 307) .

C) Algunas críticas planteadas a la teoría de Piaget y principales investigaciones sobre el desarrollo moral basadas en ella.

1.-Críticas generales planteadas a las características formales de : la teoría ; los aspectos empíricos ; y la interpretación de los resultados (Flavell).

2.-Principales críticas y estudios posteriores basados en la teoría piagetiana del realismo moral.

1)La definición de realismo moral: el paso de los juicios basados en las consecuencias a los juicios basados en las intenciones como una nueva "centración";

-Chandler, Greenspan y Barenhoim.

-Gottlieb, Taylor y Ruderman.

2)La medida del realismo moral; como instrumento poco válido

para el estudio del juicio moral, a partir del cual difícilmente puede realizarse una correcta interpretación de resultados:

1. La falta de un adecuado aislamiento de los aspectos que se pretende medir: la intención y las consecuencias.

2. La dificultad de la tarea que la convierte en una prueba de memoria o en un reflejo del orden de presentación de los estímulos: Feldman; Armsby.

3. La ausencia de un análisis cuantitativo de los resultados: Buchanan y Thompson.

4. El carácter incompleto de la secuencia de desarrollo descrita a partir de sus resultados: McKehnie; Kugelmass y Breznitz.
-Las medidas cuantitativas del desarrollo frente a las medidas cualitativas : Larsen.

3) La especificidad del realismo moral en función del contenido: de las historias hipotéticas planteadas:

-Según el tipo de acción: McKehnie.

-Según se refiera a acciones propias o ajenas: Keasey.

-Según se refiera a consecuencias materiales o personales: Elkind.

4) Realismo moral y localización del control conductual.

-Un inadecuado análisis del problema : Mischel , la falta de relación entre la localización del control y el desarrollo de la causalidad en niños de tres a cinco años.

-Bachrach, Huesman y Peterson : la localización del control como condición necesaria para el desarrollo de la intencionalidad, y dependencia de ambos aspectos respecto a la estructura cognitiva de las operaciones concretas.

5) Las diferencias individuales en el desarrollo del realismo moral y la influencia del aprendizaje.

a)-Boehm

-Kugelmas y Bretznitz.

El desarrollo de la intencionalidad como un aspecto estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo, y que cuando se estudia cumpliendo unos determinados requisitos metodológicos no refleja diferencias significativas relacionadas con la educación.

b) -Surber.

-Greenspan y Simeonsson.

- Saltzstein.

-Necesidad de distinguir entre los efectos de la influencia social como cambios de contenido y como cambios estructurales.

-El efecto de la influencia social, no como una copia de las estructuras ambientales, sino como la ruptura del equilibrio que favorece la construcción de nuevas estructuras por parte del sujeto.

3.-Principales críticas y estudios posteriores basados en la teoría de Piaget acerca del desarrollo de la reciprocidad.

1) Importancia de las relaciones de cooperación con los iguales:

a.-Sobre el papel atribuido al adulto en el desarrollo moral: Bull, y Wright.

b.-Los cambios descritos por Piaget como descripciones de contenido evolutivas, y la especificidad del grupo de iguales como factor de desarrollo: Kohlberg.

c.- El papel de la enseñanza racional y explícita de la moral : Bloom.

d. El automatismo de la descripción piagetiana del desarrollo moral después de comenzadas las relaciones igualitarias:
Bull.

2) El desarrollo de la noción de justicia:

1.-Comparación con otros estudios anteriores (Barnes y Schallenger). La similitud de la descripción piagetiana en la orientación primaria hacia el castigo.

2.-La aparente regresión adolescente hacia la autoridad :
Durkin, y lo incompleto de la descripción piagetiana.

3.-La relación entre la noción de justicia y la conducta :
-Peterson, Hartmann y Gelfand.

4.-Los desfases horizontales en el desarrollo de la noción de la noción de justicia : Haviland.

INTRODUCCION : LA DEFINICION DEL DESARROLLO MORAL

Un primer requisito para poder estudiar , tanto teórica como empíricamente, la influencia de la educación en el desarrollo moral es definir ambas variables.

Los estudios psicológicos que tratan este tema se limitan , generalmente , a definir e intentar explicar , el desarrollo moral; olvidando, o por lo menos no considerando adecuadamente, la variable independiente cuya influencia pretenden medir. Los estudios pedagógicos que prestan atención a uno de estos dos aspectos, descuidan el otro. Los análisis clásicos de los objetivos educativos, olvidaban las características del sujeto al que . debían referirse necesariamente. Por el contrario, la tendencia actual más generalizada se niega a definir los objetivos educativos, identificándolos con los valores y normas de cada cultura y sociedad.

Este trabajo parte del supuesto , que intentamos justificar en él, de que para estudiar la influencia de la educación en el desarrollo moral es necesario realizar dos tipos de estudios : 1.-en primer lugar, y coincidiendo con la disciplina y el principal objeto de esta tesis, está el análisis "científico" del desarrollo moral; 2.-pero también hemos incluí-

do dos capítulos dedicados a consideraciones filosóficas sobre los antecedentes y las consecuencias de las diversas perspectivas psicológicas; aunque estos dos capítulos no pasan de ser simples esbozos de lo que pueden constituir en el futuro estudios más completos.

En la primera parte, hemos intentado delimitar los distintos aspectos considerados como manifestaciones de desarrollo moral en las diversas investigaciones y teorías. La mayoría de ellas identifican la conducta moral con la conformidad a las normas sociales; el sentimiento de culpabilidad, con las reacciones posteriores a sus transgresiones, y el juicio moral, con su conocimiento. Como demuestran los resultados empíricos, estos tres aspectos dependen en gran medida de factores situacionales, y en muy raras ocasiones son consistentes entre sí. Este hecho planteó un serio problema teórico, constituyendo una evidencia contraria a la misma realidad del desarrollo moral. Pero gracias a estos mismos resultados se ha reconocido la necesidad de una definición evolutiva de los tres aspectos.

Esta nueva definición nos conduce a la segunda parte del trabajo, en la que analizamos las diversas explicaciones psicológicas del desarrollo moral, en función de tres enfoques generales. Las teorías psicoanalíticas, identifican el desarrollo moral con el desenvolvimiento de características innatas, específicas del hombre, que conducen a la interiorización de las normas culturales, a través del superyó paterno, asegurando así la supervivencia de la sociedad. Las teorías del aprendizaje definen el desarrollo moral en función de las contingencias ambientales, a través de las cuales se controla socialmente al individuo para garantizar así el

bien colectivo; el resultado es también la interiorización de las reglas sociales. Las teorías cognitivo-evolutivas parten de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio como elemento básico de desarrollo; identificando su madurez con la construcción activa de principios de justicia universales y autónomos, que a pesar de no copiar las reglas exteriores, pudiendo incluso ir contra ellas, constituyen sin embargo el equilibrio más adecuado y estable de las relaciones sociales; y de las relaciones individuo-sociedad.

A pesar de las evidentes diferencias que existen entre el enfoque psicoanalítico y el del aprendizaje, ambos poseen una característica común: la definición del desarrollo moral como un incremento en la interiorización de las reglas culturales básicas; es decir, como "socialización".

De forma paralela, puede encontrarse la misma coincidencia entre diversas perspectivas pedagógicas. Dazinger analiza esta nueva orientación, en función de cinco características. El hecho de abandonar el término "educación moral", adoptando en su lugar el de socialización, implica, según este autor:

- 1.-Un cambio de perspectiva, desde la filosofía moral hasta la ciencia social.
- 2.-El rechazo a admitir cualquier moral no relativa a la cultura en la que está inserto el individuo.
- 3.-Una sobrevaloración de lo social sobre lo individual.
- 4.-Una concepción del sujeto como algo básicamente pasivo.
- 5.-Abandonar la discusión de los objetivos educativos, por la mera

descripción de los cambios producidos. (1)

Como ejemplos de esta orientación pueden mencionarse : 1.- la definición de Berkowitz sobre los valores morales, como "las evaluaciones de las conductas que se juzgan correctas en una sociedad particular"; y los planteamientos educativos que Skinner plantea en "Walden dos", analizados en la tercera parte, junto con otras dos perspectivas pedagógicas, paralelas a las explicaciones psicológicas, psicoanalítica (Neill) y cognitivo-evolutiva (Dewey y Piaget). Es necesario aclarar que dichas perspectivas constituyen puntos de vista específicos dentro de cada enfoque, no sirviendo por tanto, como una consecuencia general del mismo (excepto en el caso de los planteamientos de Dewey y Piaget).

Todo el esquema teórico de los dos primeras partes pretende ser un antecedente del estudio empírico que resumimos, en la tercera; este último se basa también en la revisión de los resultados obtenidos en investigaciones similares, y en relación a las cuales se interpretan sus resultados. A pesar de que el trabajo ha cubierto la mayoría de los objetivos propuestos, consideramos que es su mejor aportación constituir el inicio de estudios posteriores.

(1) Danziger, K. "Socialization". (págs 13-14). Penguin, 1976.

(2) Berkowitz, T.Z. "Development of motives and values in a child". (pág. 44). New York : Basic Books, 1964.

DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

B) Distintos aspectos del desarrollo moral incluidos en las investigaciones empíricas y en los enfoques teóricos

Si comparamos algunos de los numerosos trabajos que sobre el desarrollo moral se han publicado, encontraremos, muy probablemente, que su objeto de estudio difiere. Esto implica, en la mayoría de los casos, que las investigaciones en cuestión se insertan en diferentes enfoques teóricos. Dicho de otro modo, no todos los enfoques estudian los mismos aspectos del desarrollo moral con la misma atención porque no consideran que dichos aspectos tengan la misma importancia.

1) El desarrollo de la conducta moral

Dentro del aspecto conductual, el desarrollo se ha entendido como un aumento de la resistencia a la transgresión, en la mayor parte de los estudios. Las medidas utilizadas han consistido generalmente 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 en las cuales , desde el punto de vista del sujeto, el riesgo de ser descubierto es mínimo. Los incentivos suelen ser: pasar un examen, una recompensa material o monetaria, y, en el caso de niños muy pequeños, jugar con algún juguete atractivo. La conducta considerada inaceptable, en general, ha sido el hacer trampa, y, en ciertas ocasiones , el robo de pequeñas sumas de dinero o la mentira. Cuando los niños son muy pequeños la conducta negativa suele consistir en desobedecer la prohibición del adulto.

Un importante ejemplo de este tipo de trabajos, y uno de los primeros, es el estudio de Hartshorne y May , que ya hemos mencionado antes. Y, otro ejemplo, más reciente, lo podemos encontrar en la obra de Bandura y Walters.⁽¹³⁾ Es clara la vinculación de estos trabajos con la hipótesis de que el desarrollo moral consiste en una socialización interiorizada. En ellos, la medida de dicho desarrollo consiste en el acatamiento de unas normas sociales sin la posibilidad de ser descubierto, o en otro tipo de circunstancias, pero sin tener en cuenta el acuerdo o desacuerdo del sujeto con dichas normas. Por consiguiente no consideramos que en estas investigaciones se estudie realmente el desarrollo moral. Y no es de extrañar que : " las medidas experimentales de resistencia a la transgresión no muestren claras tendencias con la edad hacia una mayor frecuencia de honradez de los años preescolares a la adolescencia. (.....) han surgido problemas porque no ha podido encontrarse un nivel distintivo de factores de socialización que pueda considerarse como un antecedente de la interiorización moral. Los resultados de la investiga-

(13) Bandura, A. y Walters, R.H. "Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad". Alianza. Madrid . 1974. (1963)

ción sugieren que las condiciones que la facilitan (por ejemplo, el cariño parental) son las mismas que , en general , facilitan el aprendizaje de reglas culturales no morales y de expectativas. En otras palabras, (para explicar los resultados de este tipo de trabajos), no se precisa un área de interiorización o de "conciencia". (...) distinta de los procesos generales del aprendizaje y control sociales". (14)

En resumen, podemos concluir que los estudios basados en medidas tradicionales de honestidad, o de resistencia a la transgresión, no consideran realmente el desarrollo moral; por eso sus resultados no muestran una secuencia evolutiva, sino los efectos de distintos factores situacionales sobre una conducta supuestamente moral. Estos factores situacionales ejercen su influencia, según señalan los autores, siguiendo las mismas leyes o principios que rigen el aprendizaje de cualquier otro tipo de comportamientos . Volveremos sobre la significación de este hecho, pero debemos añadir que aunque no estudien realmente el desarrollo moral, sus resultados proporcionan información sobre posibles influencias en la rapidez de dicho desarrollo.

Dentro del aspecto conductual , merecen una atención especial las teorías del carácter moral. En realidad, algunos de los trabajos sobre resistencia a la transgresión, consideran esta conducta como

(14) Kohlberg, L. "Desarrollo moral". En: "Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales". (Pág 223) Vol. Aguilar. Madrid. 197 . (1968)

una característica (la honestidad) propia del carácter moral, (Hartshorne y May). Sin embargo, hay otros trabajos, de aparición más reciente, que la estudian como parte del desarrollo del autocontrol, (Bandura y Walters). Por ello, y por ser el tipo de conducta "moral" más estudiado, la hemos considerado en primer lugar dentro de este apartado.

En los estudios sobre el carácter moral se define el carácter como: la suma total de un conjunto de rasgos de personalidad que son objeto de aprobación o sanción social. (15)

Para Hartshorne y May (16) éstos rasgos eran: honestidad; servicialidad (disponibilidad para sacrificarse por el grupo o con fines caritativos); y autocontrol (persistencia en las tareas encomendadas).

Para Havighurst y Taba, los rasgos eran: honestidad; responsabilidad, lealtad, valor moral y afabilidad. Veamos como definen uno de estos rasgos:

(15) Havighurst, R.J. y Taba, H. "Carácter y personalidad del adolescente". (Págs 14-15)

Marova. 1972. (1949)

(16) Hartshorne, H. y May, A. "Studies in the Nature of Character".

3 vols. Macmillan. N. York. 1928-30. Vol. 1 "Studies in Deceit"; vol. 2 "Studies in Self-Control"; vol 3 "Studies in the Organization of Character".

"Lealtad significa hacer sacrificios en favor de una institución, de un grupo de gentes, o de un individuo, con quienes el sujeto se siente identificado, o con quienes el sujeto siente tener un lazo en común, actuar en favor de los más altos intereses de aquella institución, aquél grupo de gentes o aquel individuo, aún a costa de dificultades o molestias personales.

Ejemplos: Lealtad. Se pone a favor de los amigos en las controversias. No hablará mal de los amigos ni permitirá que otros lo hagan. Seguirá animando a su equipo aun cuando vaya perdiendo. Es seguidor fiel del equipo de la escuela y participa de otros acontecimientos. Cuando se le da un papel pequeño en una pieza teatral que hay que representar o se le nombra para un puesto secundario en una comisión, lo desempeña con fidelidad. Asiste a la iglesia o a la Escuela Dominical aunque haga mal tiempo. Deslealtad: Dice cosas poco amistosas de sus amigos a espaldas de éstos. No alienta al equipo cuando va perdiendo. Sólo se muestra activo en las diferentes organizaciones cuando puede obtener de ello un prestigio o cualquier otro tipo de compensación. Permite que sus sentimientos personales en relación con otros chicos o chicas determinen sus actitudes en relación con aquellas actividades de la escuela en que tales participan. No saldrá en defensa de un amigo cuando es criticado".⁽¹⁷⁾

(17) Havighurst, R.J. y Taba, H. Ob. ant. cit. (págs 15-16)

Peck y Havighurst⁽¹⁸⁾ estudiaron el desarrollo del carácter moral. Utilizaron para ello distinto tipo de pruebas. Una de ellas consistía, por ejemplo, en pedir a una muestra de niños y adolescentes de distintas edades que redactaran o expresaran verbalmente sus ideas sobre el tema: "La persona a quien me gustaría parecerme". Los resultados mostraron que los niños, en su noción del "yo ideal", tendían a pasar de lo concreto a lo abstracto según avanzaba la edad. Los niños más pequeños (de seis a ocho años) eligieron a sus padres o a otros familiares; los de más edad se decidieron por adultos jóvenes que conocían de sus actividades diarias o que habían triunfado en distintos terrenos, como la música, el cine, el deporte. A partir de los quince años, los adolescentes tendían a describir su "yo ideal" como un conjunto de cualidades morales y personales deseables, que no se relacionaban necesariamente con ningún individuo conocido.

Peck y Havighurst distinguieron cinco tipos de carácter moral, representativo cada uno de ellos de una sucesiva etapa del desarrollo psico-social del individuo:

<u>Tipo de carácter</u>	<u>Fase del desarrollo</u>
Amoral	Primera infancia

(18) Peck, R. y Havighurst, R.J. "The Psychology of Character Development".

Wiley. N. York. 1960.

Oportunista	Segunda infancia
Conformista	Preadolescencia
Irrracional - consciente	
Racional-altruista	Adolescencia y edad adulta.

1) El tipo amoral: se caracteriza por su infantil torpeza para responder a las coyunturas sociales.

2) El tipo oportunista : "posee cierta capacidad de adaptación para evitar el castigo o la censura de los adultos(...) Si los castigos han sido suficientemente enérgicos , habrá llegado a interiorizar ciertas actitudes negativas, pero no dispone de unas normas morales de carácter positivo". (19)

3) El tipo conformista: "acepta de una manera pasiva las normas sociales y morales en sentido literal. Dicha aceptación es positiva, aunque levemente, puesto que su postura posee un carácter de sumisión más que de rebeldía .(...) Sigue un sistema de normas literales y específicas para cada caso, sin una conciencia clara de su grado de moralidad en las distintas situaciones(...) En cierto sentido podría decirse que un individuo de este tipo posee una conciencia rudimentaria. (20)

4) El tipo consciente-irracional : en madurez psico-social se halla en el mismo nivel que el tipo conformista, siendo otra posibilidad de la misma fase. El individuo consciente-irracional

(19) Peck,R. y Havighurst,R.J. Ob. ant. cit (págs 98-99)

(20) Peck,R. y Havighurst,R.J. Ob. ant. cit. (págs 5-6)

somete también su vida a las normas absolutas, pero se ha visto obligado a interiorizarlas en un grado superior al conformista. "Si se decide por un acto que juzga honrado, lo lleva a cabo tanto si recibe la aprobación de los demás como si no. Recurre a una forma abstracta de justicia(...) El factor irracional se observa en su habitual intransigencia para aplicar un principio preconcebido.(...) No es sino el ciego y rígido superyó en acción."(21)

. 5) El tipo altruista-racional: representa el más elevado nivel de madurez moral. Su conciencia "se halla en cabal posesión de unas normas derivadas de una evaluación racional de la experiencia.(....) Reacciona ante ellas de una manera activa , estando lejos de ser tanto un conformista pasivo como un reformista intransigente(...).Sus reacciones emotivas son las adecuadas a cada situación. Esto no significa que carezca de emotividad, ya que siente un verdadero entusiasmo por todo lo bueno y procura siempre evitar el mal.(22)

Wright⁽²³⁾ elabora una tipología, de gran similitud con la de Peck y Havighurst, en la cual los tipos de carácter moral se definen según sus diferencias en cinco dimensiones:

1)-Resistencia a la transgresión: capacidad de reprimir una

(21) Peck, R. y Havighurst, R.J. Ob. ant. cit (pág. 7)

(22) Peck, R. y Havighurst, R.J. Ob. ant. cit. (págs. 100-101)

(23) Wright, D. "Psicología de la conducta moral". Planeta. Barcelona. 1974. (1971).

conducta moral reprensible cuando se está motivado para realizarla, ya sea en presencia de otros o bien a solas.

2) Reacciones posteriores a la transgresión : conducta y emociones que se manifiestan después de violar una regla moral.

3) Altruismo: conducta dirigida a beneficiar a los demás.

4) "Insight" moral: tipo de razonamiento que la gente utiliza para justificar y defender sus juicios y creencias morales.

5) Ideología moral: conjunto de conductas que el individuo considera como buenas o malas, su grado de compromiso con dichas creencias y la función que cumplen en su personalidad .

Las diferencias en estas cinco dimensiones, y por consiguiente en el tipo de carácter moral que de ellas resulte, vienen determinadas por dos variables: el grado de interiorización de la influencia socializante y las influencias sociales con los pares y con los adultos. Así, y como puede verse en el gráfico de la página 39, una mayor influencia de los pares puede originar un carácter conformista, si la interiorización es mínima, o un carácter colectivista si la interiorización es mayor. Por otro lado, si es superior la influencia de los adultos, y según el grado de interiorización, pueden originarse los tipos autoritario o escrupuloso. El tipo autónomo-altruista alcanza el grado máximo de interiorización y un equilibrio entre la influencia de los adultos y la de los pares. Y, finalmente, el tipo amoral apenas ha interiorizado ninguna influencia socializante.

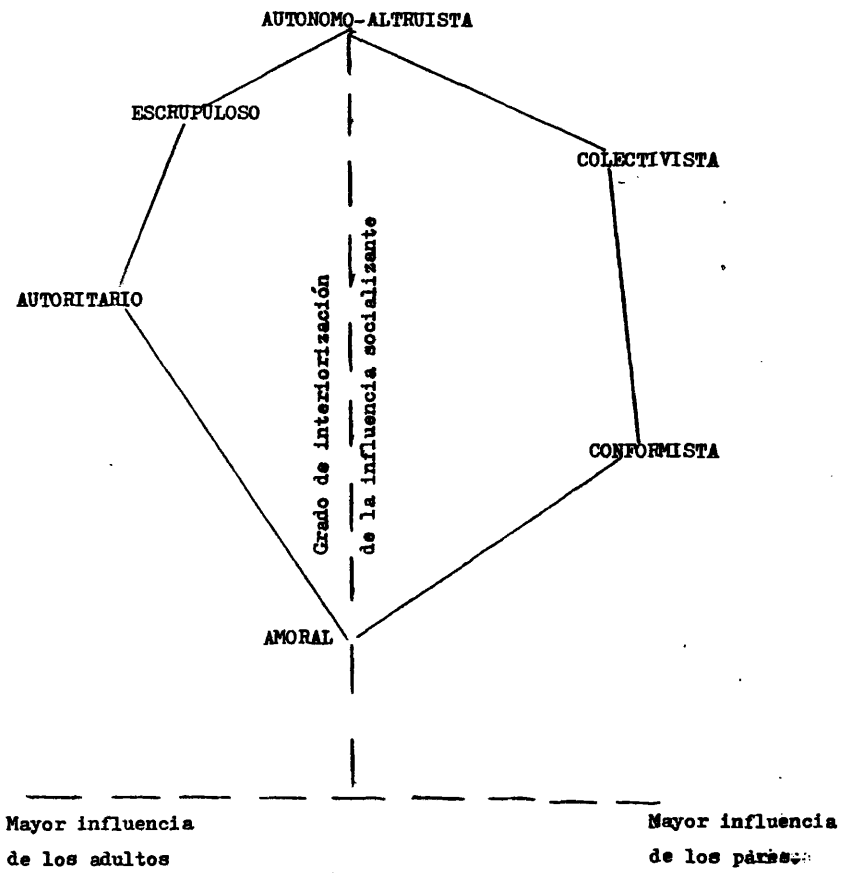


Gráfico 1 : Tipología del carácter moral de Wright.

Tomado de Wright, D. Ob. ant. cit. (pág 184)

CUADRO N° 1 : TIPOLOGIA DE WRIGHT DEL CARACTER MORAL

TIPOS	AMORAL	CONFORMISTA	AUTORITARIO
RESISTENCIA A LA TRANSGRESION	Nula, si acaso en provecho propio.	Según las expectativas del grupo.	Controles internos débiles y muy motivado al control conflictivo.
REACCIONES POSTERIORES A LA TRANSGRESION	Desconoce la ansiedad posterior a la transgresión.	Siente vergüenza antes que culpa.	Evitar que lo descubran y negar la responsabilidad.
ALTRUISMO	Si acaso en forma de pago adelantado.	Desinteresado, en función del grupo y lo que prescribe. No desarrolla simpatías por seres individuales.	No altruista. Según el estatus, con el de más elevado es servicial.
INSISTENTE MORAL	Gran separación entre lo que dice y lo que piensa, si es que piensa.	Según las expectativas de lograr la aprobación del grupo.	Su identidad y seguridad radican en su posición social.
IDEOLOGIA MORAL	La acción se justifica porque conduce al placer o evita el dolor.	Según la ley del grupo, equivalente a la ley parental descrita por Piaget: autoridad absoluta.	Convencional, conservador, cerrado y estético. Creencias absolutas, bases más en la letra que en el espíritu.

CUADRO N.º 1. TIPOLOGIA DE VICIOS DEL CARACTER MORAL

TIPOS	COLECTIVISTA	EJEMPULOSO	AUTONOMO-ALTRUISTA
RESISTENCIA A LA TRANSGRESION	Control fuerte de la vida personal. Valora la abnegación y el heroísmo.	Resiste no sólo en privado sino también cuando la transgresión es reforzada por los pares.	Restricción moral según el control de procesos de razonamiento y decisión conscientes.
REACCIONES POSITIVAS A LA TRANSGRESION	Ocurre muy a menudo a la vergüenza como castigo.	Es el carácter que presenta el sentimiento de culpabilidad más intenso y duradero.	La ansiedad post-transgresión es un estímulo para la acción constructiva y reparadora.
ALTRUISMO	Altruismo heroico en beneficio de la colectividad, pero desvalorización de lo interhumano.	Se debe a la culpa o a la conformidad compulsiva a las reglas que prescriben acciones caritativas y benévolas.	Tiene su raíz en el sistema de valores del individuo y en la generosidad y en la simpatía.
INSIGHT MORAL	Se identifica menos que el conformista con su grupo inmediato y más con la ideología.	Su razonamiento moral apela a principios morales básicos e inalterables.	Principios individuales basados en la experiencia de sus relaciones personales.
IDEOLOGIA MORAL	Sus creencias morales las determina más la ideología que las normas grupales.	Sus creencias morales son estables aunque sus respuestas sean compulsivas e irracionales.	Son estables pero flexibles. Es creativo, menos obligado por la letra de la regla que los demás.

La última teoría que sobre el carácter moral vamos a exponer, y también la de aparición más reciente, es la de Hogan⁽²⁴⁾.

Para este autor, el concepto de carácter moral "está estrechamente ligado al concepto de personalidad (...). El carácter, se ha definido generalmente en función de los rasgos objeto de evaluación dentro de la sociedad. Pero, el carácter se define, no por lo que una persona hace, sino por las razones que le llevan a hacerlo, recurriendo a los motivos y disposiciones que dan estabilidad y coherencia a su conducta social". (25)

Para Hogan, las dimensiones de variación de la estructura del carácter son cinco elementos, conceptualmente independientes, que determinan, en gran parte, las diferentes formas que tienen las personas de usar las reglas. Según estas cinco dimensiones se debe poder explicar la conducta moral en cualquier contexto socio-cultural. Dichas fuentes de variación son:

1) Conocimiento moral : comprensión de la aplicabilidad de las reglas sociales. Se relaciona con el C.I., con el tipo de enseñanza recibida y con el deseo de causar una buena impresión.

2) Socialización : interiorización de las normas de la sociedad, adoptándolas como propias.

3) Empatía : capacidad para reconocer los derechos de los demás

(24) Hogan, R. "Moral Conduct and Moral Character".

Psy. Bull. 1973. 79. (217-232).

(25) Hogan, R. Ob. ant. cit. (pág 219)

y comprender otros puntos de vista.

4) Ética de la conciencia versus ética de la responsabilidad: interpretación de las instituciones sociales y legales. El primer punto de vista de esta dimensión bipolar considera que las leyes humanas deben derivarse de unas leyes superiores, que deben ser descubiertas por la intuición y la razón. Sólo de esta forma las leyes pueden ser justas. Por el contrario, el segundo punto de vista niega la existencia de dichas leyes superiores y justifica la ley según su valor instrumental para proporcionar el mayor bienestar posible.

5) Autonomía : grado de independencia de la conducta moral respecto a las normas sociales.

Hogan no llega a elaborar una tipología propia. Considera que la de Peck y Havighurst es una de las más importantes y pretende explicar los tipos de carácter descritos por dichos autores, tipos que implican a su vez una distinta fase del desarrollo, en función de las diferencias en empatía , socialización y autonomía:

- 1) El tipo amoral : carece de empatía, socialización y autonomía.
- 2) El tipo oportunista : carece , igual que el amoral, de empatía, socialización y autonomía , pero se diferencia de él en que comprende la utilidad inherente al hecho de seguir las reglas sociales y puede comportarse de acuerdo con ellas cuando le conviene.
- 3) El tipo conformista : bien socializado, no empático y no autónomo.
- 4) El tipo consciente-irracional: bien socializado, autónomo y no empático.
- 5) El tipo altruista-racional: es el único que posee las tres carac-

terísticas , es decir, que está bien socializado siendo autónomo y empático .

Hogan considera que sólo tres de las dimensiones del carácter moral , mediante las cuales intenta explicar las fases del desarrollo señaladas por Peck y Havighurst, son evolutivas . Es decir que sólo la socialización, la autonomía y la empatía:

-Suponen "momentos definidos del desarrollo precedidos por cambios cualitativos. (...) Es decir, hasta que un niño llega a ser socializado, es egocéntrico, impulsivo e indisciplinado. Después del desarrollo de la socialización, pero antes del de la empatía, es excesivamente respetuoso con la autoridad del adulto. Una persona empática y no autónoma pone por encima de las reglas sociales las necesidades de las personas, sin embargo, su conducta sigue dependiendo de las expectativas de su grupo de pares. Sólo cuando se ha alcanzado cierto grado de autonomía, la conducta se independiza del control externo".

-Representan "un proceso continuo de ajustar las condiciones internas a las demandas externas." (26)

Sin embargo, cuando Hogan dice que estas tres dimensiones son evolutivas no quiere con ello decir que "atravesen una secuencia determinada de estadios, en un orden invariante. Ni que los estadios superiores dependan del desarrollo correcto de los anteriores. Sino que , los tres estadios son distintos cambios evolutivos que deter-

(26) Hogan, n. Ob. ant. cit. (págs 229-230).

minan una estructura de carácter única en cada persona".(27)

Comparando las distintas teorías del carácter moral expuestas aquí, encontramos que la noción de carácter implícita en ellas ha ido evolucionando. En las primeras (Harsthorne y May; Havighurst y Taba), el carácter suponía un conjunto de rasgos de conducta, objeto de evaluación social, tales como honestidad, lealtad, responsabilidad, etc; de tal forma que si una persona no poseía dichos rasgos era una persona sin carácter moral. Los rasgos incluidos en los distintos estudios varían, pero todos coinciden, como claramente puede observarse en las definiciones de Havighurst y Taba, en suponer la conformidad del sujeto con las normas sociales. En las segundas (Peck y Havighurst; wright y Hogan), el carácter va a basarse en el tipo de relación del individuo con la regla. Dicha relación varía en distintas dimensiones, según las cuales se definirá el carácter moral de la persona; de tal forma que todo sujeto humano posee su carácter moral. Estos últimos trabajos se concretan en la elaboración de diversas tipologías. En todas ellas hay, implícita o explícitamente, un carácter moral considerado como el mejor o más maduro. Así, en la de Peck y Havighurst, será el individuo altruista-racional, en la de Wright será el autónomo-altruista y en la de Hogan el autónomo-socializado-empático.

El individuo altruista-racional no se somete de forma absoluta o irracional a las normas sociales, sino que las juzga en función de

(27) Hogan, R. Ob. ant. cit. (pág 132)

su experiencia. Es decir, que para Peck y Havighurst, la madurez moral implica que el superyó, basado en lo inconsciente, deje paso al yo en la dirección de la conducta. En otras palabras, una persona alcanza el equilibrio moral cuando llega a racionalizar la regla previamente interiorizada. De igual manera, la madurez moral descrita por Wright y por Hogan implica que el sujeto juzgue las reglas morales en función de su experiencia. Y esto representa un considerable progreso respecto a las primeras teorías del carácter moral, ya que supone que el desarrollo debe conducir hacia la autonomía. Pero esta autonomía, y por lo tanto el desarrollo moral, sigue entendiéndose como el resultado de la interiorización de las reglas sociales. Vease, por ejemplo, el gráfico nº 1 de la página 39 donde se resume la tipología de Wright. En él encontramos que el tipo autónomo-altruista se produce gracias a la intervención de dos factores: un grado muy elevado de interiorización y el equilibrio entre la influencia del adulto y la de los iguales.

En resumen, aunque en algunas teorías del carácter moral se incluyan aspectos cognitivos y se considere el desarrollo de la autonomía, dichas teorías lo hacen entendiendo estos aspectos bien como un mero conocimiento de las normas sociales o bien como su racional aplicabilidad, pero en todos los casos comparten la hipótesis de que el desarrollo moral es la interiorización de las reglas sociales. Y esta hipótesis está en clara contradicción con los resultados de las investigaciones basadas en la teoría cogni-

tivo-evolutiva, y que expondremos más adelante cuando nos refiramos a ella.

Por otra parte, las teorías del carácter moral carecen de una sólida verificación empírica:

La conclusión del estudio de Harsthorne y May fue que no existía el carácter moral. Es decir, que la conducta de conformidad con las reglas sociales no podía explicarse en función de ninguna generalidad transituacional, superyó o conciencia, ya que dicha conducta variaba según diversos factores situacionales.

Burton⁽²⁸⁾, en un posterior análisis de la conducta de resistencia a la transgresión, concluyó que sí existía cierta coherencia personal en dicha conducta, pero que ésta se hallaba determinada, en cierta medida, por rasgos generales de la personalidad o conjunto de características del yo, y no por la conciencia moral o superyo, como había sido señalado antes y rebatido por Harsthorne y May.

Hogan incluye en su trabajo el análisis de las correlaciones entre los distintos elementos del carácter moral. No incluye, sin embargo, ninguna información acerca de la significación estadística de dichas correlaciones. Y, por lo tanto, es imposible concluir nada en base a estos datos. Además, a simple vista, sólo parecen ser importantes

(28) Burton, R.V. "Generality of Honesty Reconsidered".
Psych. Rev. 70. (481-499) 1963.

en el caso de la autonomía. Por otro lado, incluye Hogan las correlaciones de cuatro de los elementos con una medida de juicio moral.⁽²⁹⁾ Esta medida consistía en pedir a los sujetos que respondieran, rápida y brevemente a afirmaciones como la siguiente: "Pienso que es innecesariamente cruel la larga espera a que se somete a los condenados a muerte, así como el hecho de hacer de la ejecución un ritual." No nos parece que la forma en que se midió el juicio moral fuera la más adecuada ya que uno de los requisitos de este tipo de medidas es que los sujetos expliquen detalladamente cuál es su punto de vista, puesto que lo más importante no es saber lo que piensan sino porque lo piensan. Es decir, conocer el tipo de razonamiento. Aparte del hecho de que la medida utilizada no nos parece la más conveniente, Hogan recoge solamente las correlaciones con cuatro de las dimensiones que componen su modelo de carácter moral, ignoramos cual es la razón por la que excluye de este análisis el conocimiento moral. Otro tipo de trabajos⁽³⁰⁾ han concluido que la correlación entre conocimiento y juicio moral es negativa. En el análisis de Hogan se encuentran correlaciones positivas entre madurez de juicio moral y : socialización, autonomía, ética de la conciencia y empatía . Pero como ya hemos señalado, a pesar de esto, los datos que aporta Hogan nos parecen incompletos como verificación de su modelo teórico.

(29) Hogan, R. y Dickstein, E. "A Measure of Morals Values".

Jour. of. Consulting and Clinical Psychol, 1972, 39, (210-214)

(30) Turiel, E. "A Comparative Analysis of Moral Knowledge and Moral

Judgemente in Males and Females". Jour. of Pers. 1976, 44, (195-218).

Haier⁽³¹⁾ ha intentado una posterior verificación del modelo de Hogan. Su estudio, realizado con 132 estudiantes universitarios, pretendía probar la hipótesis de que el juicio moral es un reflejo del carácter moral, y que este último puede servirnos para predecir la conducta de transgresión ante determinadas normas sociales. Sólo se verificó la segunda parte de la hipótesis; ya que no se encontró relación entre ninguna de las dos medidas de juicio moral empleadas⁽³²⁾ y las medidas del carácter moral (empatía y socialización); y sí se encontró relación entre estas dos últimas y otros índices conductuales sobre transgresión de determinadas normas. Por ejemplo, el uso de la marihuana se relacionaba positivamente con empatía y negativamente con socialización , tal como se había predicho.

Haier concluye que razonamiento y carácter moral son aspectos empíricamente independientes. Debemos señalar que el modelo de Hogan recogido en el artículo de Haier no coincide exactamente con el modelo expuesto en la obra original de Hogan. Haier solo menciona tres de las cinco dimensiones citadas por Hogan, excluyendo las otras dos sin dar explicación ninguna ni citarlas quiera. Por otra parte, Haier define distintos tipos morales como incluidos en

(31) Haier, R. "Moral Reasoning and Moral Character: Relationships between the Kohlberg and the Hogan Models".
Psy. Rep. 1977. (Feb) vol.40. (1) (215-226)

(32) -Kohlberg, L. "Scoring Manual for the Moral Judgement Scale". (Undated).
-Hogan, R. y Dickstein, E. Ob. ant. cit.

la teoría de Hogan, en función de dos dimensiones (empatía y socialización), lo cual es también incorrecto puesto que lo único que hace Hogan es intentar explicar la tipología de Peck y Havighurst, sin pretender elaborar ninguna tipología propia, según las diferencias en tres dimensiones: autonomía, socialización y empatía.

Dejando a un lado las lagunas existentes en el trabajo de Haier, dicha investigación verifica sólo parcialmente el modelo de Hogan, ya que sólo puede explicar en función de él determinados aspectos conductuales, siendo nula la relación entre las medidas de carácter y las de juicio moral. Y en esta relación basaba el mismo Hogan la verificación empírica de su modelo teórico.

Para estudiar la relación entre conducta moral y valores, se ha realizado otro tipo de investigación, como la de Henshel⁽³³⁾, a nuestro modo de ver más correcto, que consiste en adoptar una hipótesis evolutiva, según la cual, dicha relación aumentará con la edad, es decir cuando los valores del individuo se desarrollen lo suficiente como para poder supeditar a ellos la conducta.

Esta misma orientación acerca de los estudios sobre conducta y razonamiento ha sido sostenida por el enfoque cognitivo-evolutivo y más concretamente por Kohlberg, quien a este respecto señala que:

(33) Henshel, A.M. "The Relationship between Values and Behavior: a Developmental Hypothesis".
Child Dev, 1971, 42.(1997-2007).

"Sólo un 11% de universitarios que estaban en el nivel de los principios morales autónomos en un test verbal de valores morales mintieron en una situación experimental; lo hizo la mitad de los sujetos del nivel convencional. Con sujetos más jóvenes no se dan estas mismas relaciones entre juicio moral y engaño, dado que muy pocos de ellos están en el nivel en el que el hecho de no engañar puede considerarse adecuado a los principios de compromiso, confianza y equidad. Es probable que los sujetos en edad universitaria, que ya elaboran juicios morales basados en principios autónomos, acaten las normas de un experimentador en cuanto a la expectativa moral sobre el engaño; pero los mismos sujetos son marcadamente más autónomos, es decir que se oponen al experimentador, cuando las expectativas de éste violan los valores morales de los sujetos. Mientras que el 75% de los sujetos en el nivel de principios morales autónomos se negó a dar descargas eléctricas de intensidad creciente a una "víctima" experimental cuando un experimentador les ordenaba a hacerlo así, del resto de los sujetos, (es decir los de niveles de razonamiento preautónomos), tan sólo rehusó hacerlo un 13%." (34)

Resumiremos este apartado sobre el desarrollo de la conducta moral diciendo que el desarrollo de la conducta de conformidad con las reglas sociales, lo que en muchos estudios suele denominarse conducta moral, no sigue una secuencia evolutiva. Y que, para actuar de una forma moralmente madura es imprescindible una madurez

(34) Kohlberg, L. "Desarrollo moral". Ob. ant. cit. (pág 225).

de razonamiento moral.

"No se pueden seguir principios morales si no se comprenden o creen. Pero, por otra parte, una persona puede razonar según principios morales a los cuales no supedita su comportamiento. Existen distintos factores morales que influyen en que una persona, cuyo razonamiento moral corresponde al nivel superior, lo lleve a la práctica en una situación determinada. En primer lugar, depende de la misma situación y de las presiones inherentes en ella; en segundo lugar, depende de los motivos y emociones del sujeto; y en tercer lugar, depende del nivel alcanzado por éste en su desarrollo o fuerza del yo."(35)

2) El desarrollo moral en sus aspectos emocionales:

A) El sentimiento de culpabilidad

En general, por sentimiento de culpabilidad se entiende un estado emocional desagradable, que se produce después de una transgresión, suele persistir hasta que se restaura algún tipo de equilibrio, y es relativamente independiente de que otros conozcan la acción que lo motivó. Pero el sentimiento de culpabilidad ha sido interpretado de formas bien distintas; para el psicoanálisis clásico, es el resultado de deseos inconscientes reprimidos; para el conductismo, es uno de los efectos del condicionamiento de la ansiedad, pero tanto en este enfoque como en el anterior, hay teorías que acentúan la importancia de los factores cognitivos en este tipo de reacciones; y por último, para el enfoque cogni-

(35) Kohlberg, L. "Introduction to the Scoring Manual". (pág. 15) Center for Moral Education. Harvard University 1979.

tivo-evolutivo, depende del estadio de desarrollo moral de cada sujeto.

1) Freud sitúa el origen del sentimiento de culpabilidad en la primitiva formación del tabú contra los deseos más fuertes del hombre. Y reconstruye su historia partiendo del análisis de las prohibiciones obsesivas de los enfermos:

"El tabú es una prohibición muy antigua, impuesta desde el exterior (por una autoridad) y dirigida contra los deseos más intensos del hombre. La tendencia a transgredirla persiste en lo inconsciente. Los hombres que obedecen al tabú observan una actitud ambivalente con respecto a aquello que es tabú. La fuerza mágica atribuida al tabú se reduce a su poder de inducir al hombre a la tentación(...) La expiación de la violación de un tabú por renunciamiento prueba que es un renunciamiento lo que constituye la base del tabú". (36)

"Hemos derivado precisamente el superyó de aquellos procesos que dieron origen al totemismo". (37)

Resumiremos la teoría freudiana sobre el sentimiento de culpabilidad en los siguientes puntos:

1.-El sentimiento de culpabilidad resulta de la incapacidad humana para tolerar la ambivalencia, es decir para sentir al mismo

(36) Freud, S. "Totem y tabú" (pág 529) En : Obras Completas. vol 2
Biblioteca Nueva. Madrid 1968. (1913)

(37) Freud, S. "El yo y el ello". (pág 21) En : Ob. ant. cit. vol. 2

tiempo odio y amor hacia la misma persona.

2.-Esta ambivalencia se produce en la situación edípica, en la cual el sujeto siente odio y amor hacia la figura paterna. Odio porque posee a la madre deseada y el amor que se ha desarrollado anteriormente.

3.-El sentimiento de culpabilidad no se basa en algo realizado sino en deseos inconscientes reprimidos.

4.-Puede dar origen a mecanismos de autocastigo al introyectarse la agresividad que se siente hacia el padre.

5.-La solución del sentimiento de culpabilidad es la identificación y la sublimación.

6.-La formación del superyo se debe al sentimiento de culpabilidad.

7.-La función del sentimiento de culpabilidad es la conservación de la sociedad. Y gracias a él se han producido los logros más importantes de la especie humana.

8.-El hombre se comporta moralmente para evitar el sentimiento de culpabilidad.

Para Melanie Klein el sentimiento de culpabilidad es también el resultado de una situación ambivalente . Pero la primera situación de este tipo no es la edípica sino la producida en el estadio oral por la coexistencia de impulsos agresivos y libidinales ante el mismo objeto. Al principio, dicha coexistencia produce ansiedad, después, al poder dar respuestas reparadoras, se transforma en culpa, pero si ésta es demasiado intensa puede volver a convertirse en ansiedad

"Mientras la función del superyó sea principalmente la de provocar ansiedad, estimulará los violentos mecanismos defensivos de naturaleza a-ética y asocial. Pero en cuanto disminuye el sadismo del niño, y cambian las funciones y el carácter del superyó, provocando menos ansiedad y más sentimiento de culpabilidad, son activados los mecanismos defensivos que forman la base de una actitud moral y ética, y el niño comienza a sentir consideración hacia sus objetos y a responder a los sentimientos sociales". (38)

Para Melanie Klein, el sentimiento de culpabilidad se adquiere antes de lo que había supuesto Freud. Pero coincide con él en considerarlo el resultado de la ambivalencia, así como en ver los mecanismos inconscientes provocados por dicho sentimiento como el motor del proceso de socialización.

Las nuevas tendencias de psicoanálisis del yo, tienden a acentuar la importancia de los procesos conscientes. Por eso:

1.-Consideran el sentimiento de culpabilidad como una adquisición tardía. Ya que la capacidad para relacionarse con los demás, y la consiguiente capacidad de culpa, requiere un determinado grado de desarrollo del yo y de comprensión. La culpa va a surgir como re-

(38) Klein, M. "El desarrollo temprano de la conciencia". (pág 18)

En: Klein, M. y otros. "Psicología infantil y psicoanálisis de hoy".

Paidós. Buenos Aires. 1968 (1958)

sultado de la ambivalencia, pero se trata de un tipo de ambivalencia algo más complejo.

"Cuando se establece la capacidad de relación, el individuo está en situación de poder vivir el Complejo de Edipo y de tolerar la ambivalencia inherente a estadios superiores del desarrollo, en los cuales el niño, si madura, se verá envuelto en relaciones triangulares en el conjunto formado por los seres humanos". (39)

2.-La moral va a considerarse como el resultado de procesos conscientes. Así, por ejemplo, Erikson⁽⁴⁰⁾ considera que el desarrollo moral atraviesa por tres etapas: un aprendizaje moral específico en la infancia; la experiencia de la ideología en la adolescencia; y la consolidación ética en la edad adulta. El motor de la moral ya no consiste en mecanismos inconscientes de compensación, sino en la búsqueda de la identidad. La moral proporcionará al sujeto humano un sentido vital imprescindible para el equilibrio y sometido al control consciente de su conciencia.

(39) Winnicott, D.W. "Psychoanalysis and the Sense of the Guilt".

(pág. 26) En: "The Maturational Processes and the Facilitating Environment".

Hogart Press and Institute of Psychoanalysis. London. 1965.

(40) Erikson, E. "Reflections of the Dissent of the Contemporary Youth".

Int. Jour. of Psychoanalysis, 1970, vol 51, (11-22)

2) En general, los teóricos del aprendizaje consideran que el sentimiento de culpabilidad es una respuesta de ansiedad condicionada a través de la asociación entre transgresión y castigo. Por consiguiente, para que un sujeto adquiriera esta conducta, no basta con meros deseos inconscientes, como señalaba el psicoanálisis, sino que es necesaria la emisión de conductas manifiestas. Aunque la teoría del condicionamiento de la ansiedad es la más ampliamente aceptada, algunos autores conceden más importancia que otros al papel instrumental de la culpa para evitar el castigo externo; así como también a la importancia del aprendizaje observacional en su adquisición y mantenimiento.

Las investigaciones realizadas dentro del enfoque del aprendizaje acerca del sentimiento de culpabilidad se han centrado en los siguientes puntos: mecanismos de adquisición; y mantenimiento; influencia de distintas variables, y principalmente del momento de aplicación del castigo, para su adquisición; influencia de los procesos cognitivos; resultados de las distintas técnicas de disciplina; y significación de esta conducta dentro del desarrollo moral general .

1. En general, el mecanismo más aceptado acerca de la adquisición del sentimiento de culpabilidad es el señalado por Mowrer y estudiado ,entre otros autores , por Aronfreed. Este mecanismo incluye básicamente dos procesos distintos: "A- la asociación de la ansiedad con las señales internas de la transgresión, a través de su contigüidad temporal con el castigo; B- la inhibición de la transgresión, que será reforzada intrínsecamente por reducir la ansiedad. En general, en estas teorías

se parte de la suposición de que el sentimiento de culpabilidad lleva consigo un cambio respecto al control de la conducta, que dejará de ser externo para interiorizarse mediante el mecanismo doble antes descrito. Pero es necesario añadir otra aportación realizada por las mismas teorías: el sentimiento de culpabilidad sólo se hará eficaz para evitar la transgresión si la respuesta de ansiedad se produce en los comienzos de dicha transgresión y no al final.

2. "Mientras que los castigos que se dan al principio de una secuencia de respuesta crean una ansiedad que inhibe la conducta desviada, las respuestas autopunitivas asociadas con la terminación del castigo pueden tener la función de reducir la ansiedad. En el primer caso, la ansiedad se reduce al cesar la respuesta desviada; en el segundo, por la aparición de respuestas de auto-castigo." (42)

Por consiguiente, el sentimiento de culpabilidad, tal como ha sido definido al comienzo de este apartado, no tiene por qué aumentar la resistencia a la transgresión, ya que se asocia con su final, y puede incluso disminuirla por el mecanismo de refuerzo negativo directo descrito anteriormente. Para que la ansiedad evitara la transgresión, debería de producirse antes de emitir dicha conducta y no después. Por lo que se refiere a las

(42) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob. ant. cit. (Pág 181)

consecuencias que ésto tiene sobre los efectos del castigo, Bandura y Walters afirman que:

- 1.-La utilización del castigo en el momento en que el niño empieza su conducta transgresora favorecerá en él el desarrollo del autocontrol en situaciones similares.
- 2.-El castigo posterior a la transgresión favorece el desarrollo del miedo.
- 3.-Si el castigo posterior a la transgresión cesa cuando el niño emite una respuesta autopunitiva o autocrítica favorecerá el desarrollo de la culpabilidad.

Bandura y Walters consideran que no hay razones para creer que el sentimiento de culpabilidad y las respuestas autopunitivas o autocríticas que de él resultan sean un antecedente necesario para el autocontrol.

Aronfreed⁽⁴³⁾ distingue entre el miedo, vergüenza y culpa, como tres formas posibles de considerar las consecuencias de la transgresión, que son el resultado de orientaciones cognitivas distintas:

- 1.-El miedo es el resultado de una orientación cognitiva hacia las consecuencias aversivas de la transgresión procedentes del exterior.
- 2.-La culpa implica la evaluación moral de la transgresión, es decir la consideración del daño que para los demás puede tener di-

(43) Aronfreed, J. "Conduct and Conscience".

cha conducta.

3.-La vergüenza es el resultado de una orientación cognitiva basada en el temor de que la transgresión sea descubierta por los demás.

Aronfreed parte de los métodos y principios de las teorías del aprendizaje para estudiar los mecanismos afectivos y cognitivos de distintos tipos de interiorización, subsanando así, según su opinión, una laguna existente en dicho enfoque. Los resultados de sus trabajos experimentales permiten responder más adecuadamente a la cuestión planteada con anterioridad acerca de la ineficacia del castigo posterior a la transgresión, y a la interiorización consiguiente o sentimiento de culpabilidad, para favorecer el desarrollo del autocontrol e inhibir las respuestas transgresoras.

"Se pueden provocar representaciones cognitivas mediante la socialización verbal después de la conducta de transgresión; y dicha representación puede más tarde asumir una relación anticipatoria de la misma transgresión. De acuerdo con esto, la evaluación de un niño acerca de un acto castigado puede producir ansiedad ante una transgresión incipiente, aunque la evaluación transmitida por otros se planteará solamente asociada con castigos posteriores a la transgresión. Y esta ansiedad puede servir para motivar la supresión de la transgresión incipiente sin el continuo apoyo de la vigilancia externa y del castigo".

(....) El poder que la representación verbal tiene sobre el control del niño de su propia conducta está en función de la contigüidad temporal entre la transmisión social de la representación y otros sucesos relacionados con valor afectivo significativo para el niño (en este caso, castigo y evitación del castigo)." (44)

3. Dentro del enfoque basado en las teorías del aprendizaje hay numerosos trabajos sobre la influencia del tipo de disciplina en el desarrollo del autorrefuerzo. Nos detendremos en analizarlos mejor en el capítulo dedicado a este tema, ahora resumiremos sus resultados diciendo que:

"Una orientación moral interiorizada es favorecida por una relación afectiva entre el padre y el niño, en combinación con técnicas de disciplina que utilizan esta relación apelando a los motivos sociales y personales del niño".(45)

(44) Aronfreed, J. "Moral Development from the Stanpoint of a General Psychological Theory". (pág 62)

En: Lickona, T. "Critical Issues in the Study of Moral Development and Behavior". Holt. N. York. 1976.

(45) Hoffman, M.L. "Child-rearing Practices and Moral Development: Generalizations from Empirical Research". (pág 310)

Child Dev., 1963, 34, (295-318)

En otras palabras, los resultados de los trabajos acerca de la influencia de las distintas técnicas de disciplina en el desarrollo del sentimiento de culpabilidad muestran que éste se ve favorecido más por las técnicas verbales que por los castigos físicos.

Por otra parte, el comentario que acompaña a una transgresión, es decir la técnica verbal, puede ser de dos tipos:

"Puede tratar de definir la naturaleza del acto y las razones por las cuales es incorrecto, o puede ser más personal y enfatizar la debilidad y carencia de méritos de las personas que realizan tales cosas y el daño que la falta ocasiona a los padres. Como podemos suponer, es más probable que la primera ocasione resistencia y que la segunda engendre culpa." (46)

La distinción de Wright puede ayudarnos a comprender los contradictorios resultados de los estudios sobre la relación entre culpa y resistencia. Si la culpa consiste en el miedo a perder el amor de los padres y en una disminución de la autoestima, culpa que surge como resultado de una disciplina basada en castigos psicológicos o verbales de índole fundamentalmente emocional y afectiva, el sujeto no poseerá un mayor autocontrol aunque tenga respuestas de gran ansiedad posteriores a la transgresión. Por otra parte, si la culpa consiste en una evaluación racional de la conducta en cuestión, resultado de un nivel superior de razonamiento, el sujeto será ca-

(46) Wright, D. Ob. ant. cit. (pág 109).

paz de un mayor autocontrol ante las transgresiones sin que ello suponga necesariamente respuestas de ansiedad. Esto nos conduce al problema de la importancia de los factores cognitivos en el sentimiento de culpabilidad.

4. Dentro del enfoque del aprendizaje, hay distintas teorías acerca de la influencia de los factores cognitivos en las reacciones posteriores a la transgresión. Vamos a considerar solamente la explicación de Aronfreed sobre el control cognitivo de la conducta a través de los cambios afectivos asociados con él, y algunos trabajos basados en la teoría de la disonancia cognitiva.

Ya hemos mencionado la explicación ofrecida por Aronfreed acerca de la relativa importancia del momento de aplicación del castigo cuando éste se acompaña de una evaluación cognitiva. Y es que para dicho autor, el procedimiento más eficaz para inhibir una determinada conducta consiste en la interiorización de instrucciones cognitivas asociadas con cambios afectivos lo suficientemente intensos como para que el sujeto resulte motivado a adecuar su conducta en función de dichas instrucciones. Por lo tanto, para Aronfreed, el sentimiento de culpabilidad, como reacción emocional que acompaña a una evaluación autocrítica, es el método ideal de educación moral. Su punto de vista se opone a otro tipo de planteamientos acerca de los procesos cognitivos como mecanismos superiores que permiten la inhibición de los estados emocionales primarios, según las cuales lo cognitivo y lo emocional actúan como fuerzas contrarias.

Hay otras teorías que han estudiado "la disonancia cognitiva" como

una motivación en sí misma.

(48)

Festinger considera la disonancia cognitiva como una sensación desagradable que motiva a la persona a emitir una respuesta determinada para su reducción, y poder así soportarla mejor. . . . Dos elementos cognitivos, relacionados con la propia conducta, creencias, o actitudes, son disonantes entre sí, si no son, o no parecen ser, mutuamente consistentes. No es necesario que exista una contradicción lógica, sino solamente que aparezcan para la persona como más o menos incompatibles.

Los estudios sobre disonancia cognitiva han dedicado una atención especial al cambio de actitudes y a los factores que lo determinan. Los resultados de estos estudios, en relación con la interiorización de valores, llevan a la conclusión de que: cuanto menor sea un incentivo para transgredir una norma, mayor será la tendencia de la actitud para cambiar y ser menos disonante con la conducta, y viceversa. En otras palabras, ante una mayor recompensa la necesidad de justificar nuestra propia conducta en términos de nuestra propia actitud es menor, así como también lo es la necesidad de cambiar dicha actitud. (49)

(48) Festinger, L. "A Theory of Cognitive Dissonance".

Tavistock, London. 1957

(49) Festinger, L. y Freedman, J.L. "Dissonance Reduction and Moral Values". En: Worchel, P. y Byrne, D. (dirs. de ed.) "Personality Change". (págs 220-247) Wiley. N. York. 1964.

Es evidente que al infringir una prohibición moral puede darse, como consecuencia inmediata, una contradicción cognitiva que debe ser resuelta. En este sentido, Mills⁽⁵⁰⁾ examinó cómo el hecho de ceder o resistir a la transgresión se relaciona con cambios en la manera de evaluar dicha transgresión. Evaluó, en primer lugar, el grado en que cada sujeto consideraba incorrecta la trampa. Luego les presento una situación en que eran motivados para hacer trampa, mediante un incentivo fuerte o débil, y algo más tarde evaluó otra vez su actitud respecto a dicha trampa. En la segunda ocasión, los sujetos que habían hecho trampa consideraron la falta con mayor indulgencia; en cambio, los que habían resistido, sobre todo ante un incentivo fuerte, se volvieron más severos en su evaluación de la trampa. El diseño de este experimento no nos permite, estrictamente, concluir que la transgresión por sí sola produjera el cambio en la evaluación, pues es posible que los tramposos estuvieran menos comprometidos con su primera evaluación. Pero nos ofrece un ejemplo, en el terreno moral, de la demostrada tendencia a reducir la contradicción entre creencia y conducta después de haber actuado.

Ausubel,⁽⁵¹⁾ considera que las respuestas de culpabilidad requie-

(50) Mills, L. "Changes in Moral Attitudes Following Temptation".

Jour. of Pers. 1958, 26, (517-531)

(51) Ausubel, D.P. "Relationships between Shame of Guilt in the Socializing Process". Psych. Rev., 1955, 62, (378-390).

ren tres condiciones necesarias: 1.-La interiorización de los valores morales; 2.-la interiorización de un sentimiento de obligación respecto a dichos valores; 3.- y la capacidad para percibir una discrepancia entre la propia conducta y los propios valores.

Todas las teorías que hemos incluido dentro del enfoque del aprendizaje consideran la culpabilidad subjetiva como un indicio de interiorización de las reglas culturales básicas.

3) Para el enfoque cognitivo-evolutivo, las distintas formas de reaccionar a la transgresión y de considerar sus posibles consecuencias , dependen del estadio de desarrollo moral de cada sujeto, y por lo tanto, de una construcción activa por parte de éste; y no son , como señala el enfoque del aprendizaje, un mero reflejo de las influencias ambientales. Una segunda diferencia entre ambas teorías, y en parte consecuencia de la anterior, es que para la postura cognitivo-evolutiva el desarrollo de la culpabilidad autocrítica sigue una secuencia fija y universal de estadios ya que coincide con el desarrollo general del razonamiento moral, mientras que para los teóricos del otro enfoque, la culpabilidad no es más que el resultado del aprendizaje, y por lo tanto, su desarrollo varía según la específica historia de refuerzos y modelos de cada sujeto.

Kohlberg , con el fin de encontrar una comprobación empírica a la hipótesis del enfoque cognitivo-evolutivo acerca del desarrollo de la culpabilidad señala que : "las medidas proyectivas de culpabilidad interna no muestran relaciones significativas ni únicas con las experiencias punitivas; sino que presentan los mismos cambios con la edad

que las medidas de madurez y de juicio moral en los años escolares. Ello sugiere que el desarrollo de los modelos internos conscientes del juicio, capacidad empática y adopción del papel, constituye el factor fundamental en la génesis de la culpabilidad(52).

Kohlberg considera que las emociones posteriores a la transgresión, es decir: el miedo, la vergüenza y la culpabilidad autocrítica sólo pueden analizarse en relación con el estadio evolutivo de razonamiento moral. Y de esta forma: "La culpabilidad autocrítica es el resultado final de una serie de diferenciaciones que, como todas las diferenciaciones del desarrollo, son de naturaleza cognitiva". (53)

Utilizar el término culpabilidad en este último sentido para denominar el estado en el que un individuo juzga de forma autocrítica y consciente su transgresión a una norma previamente elaborada por él, está en abierta contradicción con las teorías del psicoanálisis clásico acerca de la culpabilidad inconsciente resultado de deseos no realizados. Pero está también en contradic-

(52) Kohlberg, L. "Development of Moral Character and Moral Ideology".

En: Hoffman, M. y Hoffman, L. (dirs. de ed.) "Review of Child Development Research". (383-431).

Russel Sage Foundation. N. York. 1964.

(53) Kohlberg, L. "From is to Ought". En: Mischel, T. (dir. de ed.)

"Cognitive Development and Epistemology". (pág 189) .

Academic Press. N. York. 1971.

ción con las teorías del aprendizaje según las cuales la respuesta de culpabilidad está "determinada" por las distintas influencias ambientales que ha recibido cada sujeto a lo largo de su vida.

Los resultados de las investigaciones acerca de la relación entre tendencia a la culpabilidad y resistencia a la transgresión, aparentemente contradictorios, encuentran una posible explicación en la teoría cognitivo-evolutiva. Kohlberg señala que las reacciones correspondientes a los primeros estadios del desarrollo no tienen por qué ser consistentes entre sí ya que no están subordinadas a ningún principio elaborado por el propio sujeto, sino que pueden depender incluso de los refuerzos y demás factores situacionales de influencia social. Mientras que por el contrario, tanto las reacciones de culpabilidad, como otros tipos de conducta moral, pueden mostrar consistencia cuando están subordinados a principios construidos por el propio sujeto, cosa que sucede en el último estadio del desarrollo.

El hecho de que el enfoque cognitivo-evolutivo, como su misma denominación indica, acentúe la importancia de lo cognitivo, no significa que minusvalore por ello el papel de la afectividad y de las variables de tipo emocional en general, dentro del desarrollo moral. Sin embargo, la mayoría de los trabajos realizados dentro de este enfoque estudian solamente el primer tipo de influencias. Y en general, puede afirmarse que en las otras perspectivas teóricas sucede algo similar. Ya hemos señalado que éstas se diferencian, entre otras cosas, por considerar un objeto de estudio relativamente distinto.

2) El desarrollo moral en sus aspectos emocionales:

B) Empatía y Simpatía

La mayoría de los trabajos que tratan sobre aspectos emocionales de la moral se refieren solamente al sentimiento de culpabilidad y demás reacciones suscitadas por experiencias negativas de transgresión y castigo. Pero cada vez es mayor la importancia concedida a otro tipo de emociones relacionadas con el desarrollo moral de carácter más marcadamente positivo y que se suponen como una condición necesaria para la conducta altruista.

Por empatía suele entenderse el tipo de conducta mostrada por un sujeto ante las expresiones emocionales de otro sujeto y que consiste en reaccionar con una respuesta emocional similar.

Aunque la empatía puede producirse tanto ante emociones positivas como negativas, ha sido en relación a estas últimas como se ha considerado en la mayoría de los estudios. Y es que además, parece ser este tipo de empatía ante el sufrimiento, factor muy importante del altruismo, la de efectos conductuales más estables y duraderos.

La empatía ha sido generalmente definida como un componente del proceso simpático:

"Se suele definir la simpatía como la totalidad del proceso por el cual se percibe el padecimiento ajeno y se toman medidas para disminuirlo o suprimir sus causas (...). Las respuestas emocionales empáticas inician la conducta simpática."(55)

(56)

Hoffman señala que la simpatía se produce cuando la persona modifica su respuesta empática --respuesta similar a la del que padece, y por lo tanto desagradable--, en "un sentimiento de afecto y compasión hacia la víctima".

En general, las explicaciones ofrecidas a estos procesos aceptan que están relacionados entre sí, y que uno de ellos antecede al otro, siendo este último, un comportamiento más complejo que el primero. Pero las teorías formuladas acerca de la empatía y simpatía difieren, sin embargo, en su forma de considerar las siguientes cuestiones: a.- ¿cuál es el origen de la empatía?; b.- ¿cómo se transforma en simpatía y en conducta altruista? c.- ¿cuál es la relación entre estos procesos y el desarrollo moral? El psicoanálisis considera que el origen de estos comportamientos, y de las emociones que a ellos subyacen, reside en el sentimiento de culpabilidad provocado por los deseos inconscientes, que impide su gratificación directa, haciendo mediante el mecanismo de defensa de la identificación, que el individuo se centre en las necesidades de otras personas. La teoría del aprendizaje formulada por Aronfreed explica la conducta empática como el resultado de un condicionamiento emocional vicario; y la conducta altruista, como una respuesta adquirida a

(55) Wright, D. Ob. ant. cit. (pág. 120).

(56) Hoffman, M. "Moral Development in Adolescence".

"Handbook of Adolescence Psychology". (pág 311) Wiley, N. York 1980.

través de la imitación y mantenida por su capacidad para reducir, no el sufrimiento de otra persona, sino el propio sufrimiento asociado con aquél. Hoffman estudia el desarrollo ontogenético de la empatía, describiéndolo a través de una secuencia fija de estadios, que resultan de la interacción entre un componente afectivo y un componente cognitivo. Cuando este último alcanza una madurez determinada, la empatía se transforma en simpatía y en conducta altruista. Por otra parte, aunque Piaget no se haya dedicado al estudio de estos procesos, sin embargo los tres tipos de egocentrismo por él señalados son en realidad, los factores que determinan los estadios de desarrollo empático descritos por Hoffman. Y, si consideramos la empatía como imitación, ésta podría ser considerada como la base del desarrollo moral. Kohlberg señala que la adopción de papeles es uno de los factores que interactúan en el desarrollo moral, pero que éste no es una mera extensión de la simpatía, sino una reestructuración cada vez más compleja cuyos cambios se describen a través de procesos cognitivos. Y el desarrollo simpático, relacionado más bien con el desarrollo social, ocupa una posición intermedia entre el lógico y el moral.

1.- Para el psicoanálisis, la empatía y la simpatía, son mecanismos de defensa resultantes del sentimiento de culpabilidad producido por los conflictos entre el yo y el superyó. La empatía coincide con el ambiguo concepto de "identificación", que generalmente suele hacer referencia a la incorporación de atributos o características de otra persona. La conducta altruista, aparentemente orientada hacia la gratificación de los demás, libera la energía destinada a la gratificación del

propio instinto(58) Por consiguiente en la conducta altruista, las energías que debían destinarse al propio individuo se van a desviar hacia el exterior con el perjuicio que éste pudiera ocasionarle. Es evidente que para el enfoque psicoanalítico, la empatía y la simpatía son inconscientes y por lo tanto sin relación con el razonamiento moral.

2.- Las teorías del aprendizaje explican la formación de estas emociones, así como la de la conducta que de ellas resulta, en función de los mismos principios de condicionamiento que otras conductas. Aronfreed⁽⁵⁹⁾ define la simpatía como "una respuesta emocional vicaria ante el real o anticipado sufrimiento de otra persona". Según dicho autor, la conducta simpática, de forma similar a la conducta altruista, implica dos tipos de aprendizaje:

1.-La adquisición de una sensibilidad afectiva empática o vicaria a los indicios que sirven de indicadores de la experiencia de otra persona y de su sufrimiento.

2.-La adquisición de formas específicas de conducta manifiesta que sirvan para la reducción del sufrimiento de los demás.

Aronfreed cita un experimento realizado junto con PasKal en el

(58) Freud, A. "El yo y los mecanismos de defensa".

Paidós . Buenos Aires. 1961. (1936)

(59) Aronfreed, J. "Conduct and Conscience". Ob. ant. cit. (pág 150)

que pusieron a prueba su hipótesis acerca de los procesos de formación de la conducta simpática, mostrando cómo el afecto negativo en el niño puede ser condicionado a determinadas señales de sufrimiento de otra persona; y cómo aquél puede aprender a emitir respuestas simpáticas como consecuencia de haber observado a un modelo que solucionaba su propio sufrimiento. Los autores comprobaron que mediante estos dos tipos de aprendizaje, es decir mediante la asociación y mediante la imitación reforzada, ya que el afecto formado actuaba como un refuerzo negativo al desaparecer después de emitir la conducta simpática imitada, el niño puede aprender la conducta altruista y la conducta simpática.

En el mencionado experimento encontramos la explicación que las teorías del aprendizaje ofrecen acerca de la formación de la conducta empática, ya que ésta sería el afecto negativo condicionado por asociación; y también cómo se transforma en simpatía al aprender por imitación a emitir una respuesta que hace desaparecer el afecto negativo formado anteriormente. En el mismo experimento podemos responder a la última pregunta que nos planteábamos acerca de la relación con los procesos cognitivos, ya que Aronfreed señala que al preguntar a los niños acerca de su conducta experimental, sus respuestas mostraban la gran influencia que las representaciones cognitivas habían ejercido sobre ella.

Como puede verse en los resultados del experimento de Aronfreed y Paskal, las teorías del aprendizaje llegan incluso a admitir la in-

fluencia de los procesos cognitivos en el control de la conducta, pero con ello dicho enfoque no considera el razonamiento moral desde una perspectiva realmente evolutiva y no puede por tanto dar cuenta de sus características más importantes ni llegar a explicar los cambios que de él resultan.

3.-Hoffman⁽⁶⁰⁾ elabora una teoría del desarrollo ontogenético de la empatía, entendiendo que ésta implica la existencia de tres componentes:

- 1.-Un componente de activación afectiva.
- 2.-Un componente cognitivo.
- 3.-Un componente motivacional.

Hoffman señala la existencia de una base neurológica de la empatía que siempre ha formado parte del equipo biológico del hombre.

1.-La activación afectiva empática puede ser de distintos tipos que varían en función de : la experiencia perceptiva y cognitiva requerida; el estímulo implicado; el grado de desarrollo necesario.

Para Hoffman la empatía va evolucionando desde el grito del recién nacido ante el sonido del grito de otro niño, que sería la primera forma de activación afectiva empática, hasta la capacidad del adolescente para imaginarse cómo se sentiría si los estímulos

(60) Hoffman, M. "Moral Development in Adolescence". Ob. ant. cit.

que actúan sobre otra persona actúasen sobre sí mismo. Entre estas dos formas, la más evolucionada y la más primaria, existen otros tres tipos distintos de activación afectiva empática.

2.- Transformaciones cognitivas de la empatía: la empatía de un sujeto va evolucionando a medida que aumenta su conocimiento de que la fuente de su afecto está formada por algo que le sucede a otra persona y por las respuestas afectivas que dicha persona emite ante esos sucesos. Por consiguiente, la forma de empatizar que tiene un sujeto depende de su nivel de conocimiento de los demás, aspecto que se desarrolla a través de grandes cambios evolutivos.

Hoffman describe cuatro hipotéticos niveles de respuesta empática que resultan de la interacción del afecto empático con el nivel de conocimiento de los demás alcanzado :

1.-Se refiere por lo menos al primer año de vida, antes de que el niño haya alcanzado la "permanencia de la persona". Las señales de sufrimiento de los demás pueden suscitar una respuesta empática de sufrimiento global, fusión de estímulos que proceden: del propio cuerpo del niño, por condicionamiento mimético ; de la percepción del otro deformada, y de la situación, junto con sentimientos desagradables. Su comportamiento está determinado, en parte, por su incapacidad para diferenciarse de los demás, que puede hacerle comportarse como si lo que le sucede a los otros le estuviera sucediendo a él.

2.-Al adquirir el niño el conocimiento de que el otro es una enti-

dad física distinta de sí mismo , la parte afectiva del sufrimiento empático puede separar, ya, el yo del otro, y al comprender que la víctima no es él se hace por primera vez capaz de empatía. Todavía no puede, sin embargo, distinguir entre los estados internos propios y ajenos, lo cual se comprueba al ver cómo intenta aliviar a los demás mediante algo que sólo le alivia a él.

3.-Cuando el niño comienza a darse cuenta de que los pensamientos y sentimientos de los demás son a veces distintos de los suyos y de que hay distintas formas de interpretar un acontecimiento, entonces se hace más cauto en sus suposiciones y puede responder a los sentimientos de los demás de una nueva forma adecuándose mejor a ellos. Después, al ir avanzando en el desarrollo del desempeño de roles, será ya capaz de una activación empática poniéndose a sí mismo en el lugar de los demás.

4.-Generalmente antes de comenzar la adolescencia, al surgir la concepción del sí mismo y del otro como personas con una historia e identidad continuas y propias, se llega al conocimiento de que los demás no sólo sienten placer y dolor en situaciones específicas, sino también en el contexto de experiencias vitales largas. Y es entonces cuando la empatía no sólo se produce ante el sufrimiento inmediato sino también ante una condición general imaginada. Este cuarto estadio consiste en una activación afectiva empática unida a una representación mental del estado general de los demás: su típico nivel de sufrimiento y carencia diario, las

oportunidades que se le ofrecen o que se le niegan, sus proyectos futuros y sus gustos. Si en esta representación resulta que la persona no llega a lo que el observador concibe como un mínimo aceptable de bienestar, puede producirse un sufrimiento empático, aunque dicha representación se contradiga con otros indicios más superficiales y momentáneos.

El sujeto que llega al último nivel de capacidad empática puede procesar distintos tipos de información procedente de su propia reacción afectiva vicaria, de las señales situacionales inmediatas y de su conocimiento general acerca de la vida de los demás. Puede conservar mentalmente las emociones suscitadas por esta información y comprender y reaccionar afectivamente en función de las circunstancias, deseos, y sentimientos del otro; al mismo tiempo que lo ve como una persona distinta a sí mismo.

Es probable que con un desarrollo cognitivo algo superior, el sujeto del estadio cuarto, sea capaz de comprender, no sólo el estado de un individuo, sino también el de un grupo entero, como por ejemplo, el grupo formado por las víctimas de la guerra, o la gente con pocos recursos económicos, etc. Porque los miembros de dichos grupos habrán tenido y tendrán unas situaciones de sufrimiento específicas, distintas a las de las demás personas. La combinación del afecto empático con la percepción del estado de un grupo desfavorecido parece ser el nivel evolu-

tivamente superior de la capacidad empática de sufrimiento. (61)

El sentimiento empático puede sufrir dos tipos de transformaciones cognitivas según las atribuciones causales del observador.

a.-Cuando la persona conoce que los demás son algo distinto de sí mismo, la activación empática, que es una respuesta paralela, más o menos idéntica a la de la víctima, puede ser transformada, por lo menos en parte, en un sentimiento de afecto y compasión hacia dicha víctima. Es decir que el cambio de la empatía en simpatía implica necesariamente un cambio cognitivo. Y, los tres últimos estadios de sufrimiento empático son, en realidad, estadios de capacidad simpática.

b.-Cuando el sujeto interpreta que las señales que le suscitan un sufrimiento empático, son debidas a él; es decir, cuando piensa que él es la causa del sufrimiento de la otra persona, entonces dicho sentimiento puede transformarse en culpabilidad con la consiguiente sensación de desagrado y la autocrítica cognitiva correspondiente.

Hoffman considera que el primer sentimiento de culpa se produce cuando el niño da una respuesta empática y los padres, u otras personas ligadas afectivamente con él, acentúan el efecto dañino de la acción del niño como causa del sufrimiento de la otra persona,

(61) Hoffman, M. Ob. ant. cit. (págs 310-311).

haciéndolo inmediatamente después de la respuesta empática de dicho niño.

Hoffman señala también la existencia de sentimientos de culpa distintos a este primero y de distinta complejidad evolutiva. Por una parte, puede haber, según dicho autor, un sentimiento de culpa ligado a la falta de acción, es decir, un sentimiento de culpa después de no haber hecho nada. Para que se produzca es necesario que la activación empática se una al pensamiento de que se podía haber hecho algo para evitar el sufrimiento de la otra persona y no se hizo. Por otra parte, se puede sentir también lo que Hoffman llama "culpa existencial", Para ello es necesario que el sujeto reúna dos condiciones: 1.-Imaginar muy vivamente las circunstancias de la vida de los demás; 2.-pertenecer a un grupo favorecido sin encontrar ninguna justificación para su propio bienestar. Este tipo de culpa motiva al sujeto a una continua actividad para aliviar el sufrimiento humano, a menos que consiga encontrar alguna justificación para las diferencias señaladas. La culpa existencial puede ser un impedimento para el rendimiento personal. Es evidente que para que un sujeto haya alcanzado la capacidad para sentir este tipo de culpa debe estar en el último estadio del desarrollo empático, en el que se es especialmente sensible a los estados generales de sufrimiento y se puede así tomar conciencia de la propia ventaja y de la desventaja de los demás.

3.-El componente motivacional del afecto empático: Hoffman

considera que las interpretaciones basadas en la teoría del aprendizaje según las cuales la empatía es una estimulación aversiva que, como tal y sin más, lleva al sujeto a una acción supuestamente altruista, con el único fin de evitar dicha estimulación, es incorrecta, o por lo menos, incompleta.

"Aunque el sufrimiento empático fuera vivido primariamente como un estímulo aversivo para el sujeto, y no como un sentimiento de compasión hacia el otro, diferiría de otros motivos egoistas en tres aspectos importantes: es activado por la desgracia de otra persona y no por la propia; el principal objetivo de la conducta es ayudar a la otra persona y no a sí mismo; el potencial gratificante para el observador depende de la reducción del sufrimiento del otro." (62)

Como podemos observar, para Hoffman, la empatía, y por consiguiente la simpatía, son motivos para una conducta auténticamente altruista, y en esta interpretación difiere tanto de las teorías psicoanalíticas, para las cuales dicha conducta es el resultado de mecanismos inconscientes provocados por la represión de los propios instintos de gratificación; como de las teorías del aprendizaje, para las cuales, la conducta supuestamente altruista está encaminada a evitar una estimulación aversiva que actúa sobre el propio sujeto.

(62) Hoffman, M. Ob. ant. cit. (pág 316)

La teoría de Hoffman ofrece una buena explicación de la conducta altruista y del comportamiento simpático a través del desarrollo ontogénico de la empatía y en función de los distintos cambios cognitivos que le acompañan. Estos cambios ya habían sido descritos anteriormente, y corresponden a las superaciones de los distintos tipos de egocentrismo señalados por Piaget: sensomotor, representacional y social. Pero la contribución más importante de Hoffman es, a nuestro modo de ver, la descripción del último estadio de capacidad empática junto con la explicación de las distintas transformaciones posibles en simpatía y en conducta altruista.

No hemos considerado a Hoffman dentro del enfoque cognitivo-evolutivo porque, aunque tiene algunos aspectos en común con dicho enfoque, no es un autor claramente representativo de sus principales postulados.

El enfoque cognitivo-evolutivo, "en contraste con las teorías emotivo-irracionales del desarrollo moral, mantiene que cognición y afecto son diferentes aspectos o perspectivas de los mismos procesos mentales, ya que todos estos procesos contienen tanto aspectos cognitivos como afectivos, y que el desarrollo de las disposiciones mentales refleja cambios estructurales reconocibles tanto desde la perspectiva cognitiva como afectiva". (63)

El desarrollo de dichas estructuras "consiste continuamente en des-

(63) Kohlberg, L. "From is to Ought". Ob. ant. cit. (pág 188-189)

centrar el punto de vista egocéntrico del principio para situarlo en una coordinación cada vez más amplia de relaciones y nociones"

(64)

4.- Es posible encontrar un cierto paralelismo entre los tres estadios del desarrollo de la empatía arriba señalados y los tres tipos de egocentrismo descritos por Piaget:

1.- Reaccionar con una respuesta emocional idéntica a la de la víctima implica cierto paralelismo con la "indisociación primitiva según la cual todo lo que es percibido es centrado sobre la actividad propia : el yo se encuentra en primer lugar , en el centro de la realidad , debido precisamente a que es inconsciente de sí mismo. (...) En la medida en que estos estados afectivos dependen de la acción propia y aún no de la conciencia de las relaciones mantenidas con los demás , este nivel afectivo testimonia una especie de egocentrismo general.(64)

La empatía evoluciona, transformándose en simpatía , siempre y cuando, este egocentrismo senso-motor se supere y se conciba a las demás personas como entidades físicas distintas del yo, con una actividad propia.

2.-Al egocentrismo senso-motor siguió otro egocentrismo representacional que se caracteriza por la incapacidad para distinguir lo interno y lo externo, lo subjetivo y lo objetivo, así como para

(64) Piaget, J. "Seis estudios de Psicología ". (págs 22 y 26)
Barral. Barcelona. 1975. (1964)

comprender la relatividad de su propio punto de vista en relación con otros puntos de vista también relativos.

La superación del egocentrismo representacional posibilitará al niño el conocimiento de que los sentimientos y pensamientos de los demás no son iguales a los suyos y de que no tienen por qué necesitar lo mismo. Según el modelo de Hoffman, esta nueva capacidad hará que el desarrollo de la simpatía alcance el tercer estadio.

3.-Al egocentrismo representacional le sigue el egocentrismo social característico de la deformación adolescente en su proceso de inserción al mundo adulto.

La superación de este último egocentrismo capacitará al adolescente para el estadio cuarto descrito por Hoffman, así como para las conductas de altruismo y simpatía más complejas y evolucionadas.

Acerca de la importancia de la empatía en el desarrollo, Piaget considera que el egocentrismo inicial es el comienzo de la conciencia, comienzo sin el cual sería imposible cualquier desarrollo posterior. Y, por otra parte, si consideramos la empatía en lo que tiene de imitación, hay que recordar que para Piaget, la función semiótica, o capacidad para distinguir significantes y significados, se desarrolla a partir de la imitación, y es evidente la importancia que dicha función semiótica tiene en todo el desarrollo posterior.

5.- Dentro de la teoría de Kohlberg, el desarrollo de la empatía,

como capacidad para adoptar distintos roles, poniéndose en el lugar de los demás, tiene una gran importancia. Vamos a enumerar brevemente sus principales conclusiones al respecto:

1.-La adopción de papeles como base para el desarrollo del razonamiento moral:

"La importancia del desempeño de papeles para el juicio moral está reconocida en la idea de que dicho juicio moral se basa en la simpatía por los demás , así como en la idea de que el juicio moral debe adoptar la perspectiva de un observador imparcial"(65)

2.-Los estadios morales no se explican por extensiones de la simpatía:

"En cada estadio, el niño percibe valores básicos (...) y es capaz de empatizar y de adoptar los papeles de otras personas (...) Pero, los estadios morales no son una simple extensión de los sentimientos de simpatía y altruismo hacia una clase cada vez mayor ",(66) sino reestructuraciones cada vez más comprehensivas, diferenciadas y equilibradas del principio de justicia.

3.-La descripción de los cambios evolutivos en la capacidad de adoptar papeles es una descripción acerca de procesos cognitivos:

(65) Kohlberg,L. "From is to Ought". Ob. ant. cit. (pág 190)

(66) Kohlberg,L. " " " (pág 191)

"Una explicación del desarrollo moral en términos de adopción de papeles es una explicación en términos de conocimiento social que difiere de una interpretación emocional de dicho desarrollo moral." (67)

4.-Los conceptos sociales se desarrollan mediante la adopción de papeles:

"Los sociólogos y los psicólogos sociales han reconocido abiertamente que los conceptos y juicios sociales difieren de los conceptos sobre objetos físicos en que implican la adopción de papeles. El significado primero de la palabra "social" es la estructuración específicamente humana, de la acción y del pensamiento mediante la adopción de papeles, es decir por la tendencia a responder a los demás como a uno mismo, y a reaccionar a la propia conducta desde otros puntos de vista." (68)

5.-La relación entre el desarrollo cognitivo, social y moral es de la siguiente forma:

"Después de los estadios de desarrollo lógico vienen los estadios de percepción o perspectiva social que describen el nivel en el que una persona ve a los demás, interpreta sus sentimientos y pensamientos e interpreta su papel o lugar en la sociedad. Los estadios socia-

(67) Kohlberg, L. Ob. ant. cit. (pág 191)

(68) Kohlberg, L. " " (pág 190)

les están muy relacionados con los morales pero son más generales , no implican juicios de valor o elecciones acerca de lo justo y lo injusto , el bien y el mal. Hacer un juicio moral en un determinado nivel es más complejo que simplemente ver el mundo en ese determinado nivel . Por eso, el desarrollo de la percepción social precede al desarrollo del razonamiento moral ". (69)

3) El desarrollo del razonamiento moral

Por ser este aspecto del desarrollo moral el más extensamente tratado en los capítulos siguientes, nos limitaremos ahora a mencionar solamente las diferencias más importantes que respecto a su importancia y concepción encontramos en los distintos enfoques teóricos.

El único enfoque que considera el desarrollo cognitivo como la parte más básica de los cambios que ontogenéticamente se producen en la vida de un individuo es el enfoque cognitivo-evolutivo:

"La teoría cognitivo-evolutiva enfatiza que el centro del desarrollo no son los instintos, las emociones , o los esquemas sensomotores ; sino el cambio cognitivo específicamente humano, los esquemas generales de pensamiento sobre el yo y el mundo; ya que la relación del niño con el ambiente social es cognitiva, implica pensamiento e

(69) Kohlberg,L. "Introduction to the Scoring Manual". Ob. ant. cit.
(pág 13)

interacción de tipo simbólico". (70)

Precisamente por considerar lo cognitivo como el centro del desarrollo, este enfoque sitúa el razonamiento moral como el aspecto más importante de la moralidad, mediante el cual, y con una correcta interpretación, pueden analizarse los aspectos conductuales y emocionales, que ya hemos ido señalando a lo largo del capítulo:

"El razonamiento es lo más importante en el funcionamiento moral de una persona(....) La moralidad es el resultado de un proceso ontogenético de razonamiento". (71)

La segunda gran diferencia entre el enfoque cognitivo-evolutivo y los otros enfoques radica en la concepción misma de razonamiento moral :

"En contraste con una determinada regla , que ha sido primero impuesta al niño por el ambiente (...) La regla de la justicia es una especie de condición inmanente a las relaciones sociales o una

(70) Kohlberg, L. y Mayer, R. "Development as the Aim of Education".

(pág 457) Harvard Educ. Rev. , 1972,, 42, 4, (págs 449-496)

(71) Turiel, E. "The Development of Moral Concepts". (pág 125)

En : Stent, G. (dir. de ed.) "Morality as a Biological Phenomenon". (págs 125-140) .Dahlem Konferenzen. Berlin. 1978

Report of the Dahlen Workshop of Biology and Morals . 1977.

ley que gobierna su equilibrio".(72)

Piaget señala que del mismo modo que la lógica representa un equilibrio ideal de operaciones del pensamiento, la justicia representa un equilibrio ideal de interacción social, siendo la reciprocidad y la reversibilidad, condiciones básicas para ambos tipos de equilibrio. Ni el sentido de justicia ni las operaciones lógicas pueden desarrollarse sin la experiencia y la interacción social, pero esto no quiere decir que sean una mera interiorización de las normas o formas lingüísticas culturales.

"Hemos dicho que los principios son formas estructurales cognitivas resultantes de la adopción de papeles, y organizadas alrededor del principio de justicia como igualdad y como reciprocidad (...). Los principios morales no son ni reglas externas interiorizadas ni tendencias biológicas del yo, sino más bien el resultado de la interacción entre las estructuras del ambiente y las estructuras del organismo".(73)

La diferencia entre las teorías del desarrollo interaccionistas, ambientalistas e innatistas no se basa en la consideración del papel cuantitativo de la herencia y del medio en la formación de las diferencias individuales, puesto que autores de las tres tendencias están

(72) Piaget, J. "El criterio moral en el niño". (pág 266)

Fontanella. Barcelona 1974. (1932)

(73) Kohlberg, L. "From is to Ought". Ob. ant. cit. (págs 193-194)

dispuestos a reconocer que ambos influyen; sino más bien en lo que se tiene como la fuente del esquema evolutivo básico.(74) Es decir, la teoría de la interacción no consiste en suponer que la herencia y el ambiente sean en igual medida determinantes del desarrollo, sino en considerarlo como el resultado de un diálogo entre las estructuras del sujeto y las estructuras del medio, como una construcción activa que difiere tanto de ser una copia exacta del exterior, como el desenvolvimiento de un patrón innato.

Como consecuencia de este planteamiento interaccionista, el enfoque cognitivo-evolutivo mantiene que el desarrollo sigue una secuencia de estadios invariante, y por consiguiente irreversible, no dejando cabida dentro de la teoría a posibles regresiones. Este postulado ha recibido frecuentes críticas por parte de autores como Bandura y Walters, quienes pretendieron demostrar que el razonamiento moral era el resultado del aprendizaje, pudiendo ser modificado por la exposición a modelos. Estudios posteriores como los de Le Furgy y Waloshin⁽⁷⁶⁾ Turiel⁽⁷⁷⁾ y Rest⁽⁷⁸⁾, han puesto de mani-

(74) Kohlberg, L. "Introduction to the Scoring Manual". Ob. cit. (pág 5)

(75) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob. ant. cit.

(76) Le Furgy y Waloshin. "Immediate and Longterm Effects of Experimentally Induced Social Influence in the Modification of Adolescents Moral Judgments". Jour. of Per. and Soc. Psy., 1969, 12, (104-110)

(77) Turiel, E. "An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgment". Jour. Per. Soc. Psy. 1966, 3 (611-618)

(78) Rest, J. "Comprehension Preference and Spontaneous Usage in Moral Judgment". En Kohlberg, L. y Turiel, E. (dirs. de ed.) "Recent Research in Moral Development". Holt. N. York. 1971.

fiesto distintas limitaciones de la influencia de los modelos en el juicio moral, limitaciones que vienen a apoyar la hipótesis cognitivo-evolutiva. Y Turiel⁽⁷⁹⁾ concluye que dicha influencia se debe a que el motor principal del desarrollo cognitivo, y por consiguiente moral, es el conflicto. Los modelos que razonan en un nivel inmediatamente superior plantean a los niños un conflicto cognitivo respecto a su propio nivel haciéndoles desequilibrarse para así lograr un nuevo y mejor equilibrio . . . Por eso los niños sólo imitan a los modelos que razonan según un estadio superior al suyo.

(79) Turiel, E. "Developmental Processes in the Child's Moral Thinking". En: Mussen, P; Langer, J. y Covington, M. (dirs. de ed.) "New Directions in Developmental Psychology" Holt. N. York. 1969.

SEGUNDA PARTE: CAPITULO PRIMERO

ALGUNOS ANTECEDENTES FILOSOFICOS A LOS DIVERSOS PLANTEAMIENTOS

DEL DESARROLLO MORAL

1.- El utilitarismo

Para los utilitaristas británicos, Smith⁽⁸⁰⁾ y Mill⁽⁸¹⁾, la moral era un producto racional del hombre adulto que juzga sus acciones y las de los demás en función de sus consecuencias. Así una acción es naturalmente considerada como buena cuando produce el máximo placer al mayor número posible de personas. El hombre siente una gran necesidad de armonía social y empatía, gracias a las cuales se verá inclinado a seguir esos juicios racionales utilitarios, aunque no le ayuden ni le perjudiquen directamente las acciones en cuestión.

(80) Smith, A. "A Theory of Moral Sentiments". En : Schneider, H. "Adam Smith's Moral and Political Philosophy". (págs 3-227) Hafner. N. York. 1957. (1751)

(81) Mill, J.S. "Utilitarianism". Bobbe-Merrill. Indianapolis. 1957. (1861)

Locke aplica esta filosofía utilitarista también al ámbito pedagógico , y pretende hacerlo mediante la razón:

"El latín y la ciencia , he aquí por lo que se grita y se pone más énfasis en el aprovechamiento, siendo aspectos que no pertenecen a la misión de un caballero. Lo que sí necesita es el conocimiento de los negocios, para que su conducta esté de acuerdo con su rango y obtener en su país un lugar eminente y útil.(...) Sería hasta censurable que un preceptor retuviese mucho tiempo o llevase demasiado lejos a sus alumnos.en la mayor parte de sus estudios. Y sin embargo nunca se dedicará suficiente tiempo a la buena educación, el conocimiento del mundo , la virtud, la actividad y el amor a la reputación, y si el joven posee estas cualidades no dejará de conseguir de los demás lo que desee o necesite.

Y puesto que es preciso renunciar a la esperanza de encontrar bastante tiempo y fuerza para enseñar todas las cosas , reservemos nuestros esfuerzos para los estudios más necesarios, y , sobre todo, tengamos siempre fijos los ojos en lo que será más útil en la vida para nuestro alumno."(82)

De los planteamientos pedagógicos de Locke se deducen las siguientes conclusiones:

1.-La educación debe procurar proporcionar cualidades y conocimien-

(82) Locke, J. "Pensamientos acerca de la educación". (págs 122-124)
La Lectura. Madrid. 1956. (1693)

tos útiles para el éxito en la vida futura.

2.-Una de estas cualidades es el amor por la aprobación de los demás.

3.-El método pedagógico más adecuado es la utilización de la razón.

2. El romanticismo: Rousseau

El término "romanticismo", al principio utilizado en referencia a las novelas de caballerías, sirvió más tarde para denominar al movimiento filosófico, artístico y literario que se extendió por Europa en el siglo XIX y todavía sigue ejerciendo su influencia en la actualidad.

El significado corriente del término romanticismo coincide con uno de los aspectos considerados como más importantes por este movimiento filosófico: la exaltación del sentimiento por encima de la razón, característica que, junto con su radical individualismo, define el núcleo del pensamiento romántico.

Respecto al problema que aquí nos ocupa, el romanticismo parte de la sustitución de la norma utilitaria por una norma emocional, basada fundamentalmente en el sentimiento de la simpatía. Y como es Rousseau el pensador romántico que más importancia ha tenido en el ámbito de la educación, expondremos brevemente su pensamiento sobre el tema:

1.-La moral es algo básicamente emocional, y emocional debe ser tam-

bién su educación;

"Razonar con los niños es la máxima principal de Locke y la que más en boga está hoy, pero no me parece muy apropiada para hacerla digna de crédito, y yo no veo nada más necio que esos niños con quienes tanto se ha razonado. "Pretender educar a un niño por medio de la razón es empezar por el final y querer hacer del instrumento la obra"

(83)

"(....) en los primeros impulsos del corazón es donde se originan las primeras voces de la conciencia , y en los sentimientos de amor y odio nacen las primeras nociones del bien y del mal.(.....) No es posible establecer ninguna ley natural por la razón sola (...) Ni el mismo precepto de obrar con otro como quisiéramos que obraran con nosotros , tiene otro fundamento que el sentimiento y la conciencia, porque ¿qué razón exacta me impulsa a obrar como si yo fuera otro, sobre todo estando seguro moralmente de no encontrarme nunca en un caso idéntico? ¿Y quién me asegura que siguiendo fielmente esta máxima conseguiré que la sigan conmigo? . Este convenio, se diga lo que se diga , no es muy ventajoso para los hombres de bien. Pero, cuando la fuerza de un alma expansiva , me identifica con mi semejante , y me siento, por así decirlo, dentro de él, es por no padecer yo por lo que no quiero que él padezca(...) De aquí deduzco que no es cierto que los preceptos de la ley natural estriben solamente

(83) Rousseau, J.J. "El Emilio o de la educación". (pág 130)

Fontanella. Barcelona. 1973. (1762)

en la razón".(84)"La razón nos engaña con tanta frecuencia (...) pero la conciencia nunca nos engaña porque es la verdadera guía del hombre, y, por lo que se refiere al alma, viene a ser lo que es el instinto respecto al cuerpo". (85)

3.-La educación debe buscar la felicidad del niño:

"Hagamos al hombre feliz en cualquier edad, no vaya a ser que después de muchos afanes muera antes de haberlo logrado(...) ¿Qué habría que pensar, pues, de esta bárbara educación que sacrifica el presente a un futuro enigmático, que carga con cadenas de toda especie a un niño, y lo hace desdichado preparándole para un porvenir de no se qué pretendida felicidad, de la que tal vez no gozará nunca? (86):

4.-La felicidad consiste en la ausencia de insatisfacciones:

"La felicidad del hombre en este mundo no es otra cosa que un estado negativo; se debe medir por la mínima cantidad de males sufridos".(87)

5.-La educación debe respetar la "individualidad" y la libertad del niño: siguiendo las leyes de la Naturaleza, ya que es la sociedad la causa de todos los males:

(84) Rousseau, J.J. Ob. ant. cit. (pág 203).

(85) " " (pág 36)

(86) " " (pág 121)

(87) " " (pág 123)

"Toda nuestra sabiduría consiste en prejuicios serviles ; todos nuestros usos no son otra cosa que sujeción, molestia y constrictión. El hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud, (...) mientras conserva la figura humana está encadenado por nuestras instituciones."

(88)

6.-El niño tiene una forma de ser peculiar, distinta a la del adulto y distinta en cada momento de su desarrollo:

"Cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su peculiar madurez".(89)

7.-Paradójicamente, a pesar del énfasis puesto por Rousseau en la búsqueda de la libertad , el educador debe lograr que el niño sea dócil:

"Si un pasajero arrebató os lo quita , el arrepentimiento os lo devuelve al instante; el sentimiento que le une a vosotros es el único permanente (...) No dejéis que se corrompa y siempre será dócil; cuando comienza a rebelarse ya está pervertido". (90)

3.- El idealismo alemán; Kant

El idealismo alemán surge como una reacción contra el agnoscitismo

(88) Rousseau, J.J. Ob. ant. cit. (pág 100)

(89) " " (pág 167)

(90) " " (pág 20)

inglés, en el terreno epistemológico, y en contra de la ética utilitarista, en el terreno moral.

Los tres autores más importantes del idealismo alemán: Kant, Fichte y Hegel, comparten, a pesar de sus diferencias, algunas características:

- 1.-La consideración de que la mente es algo distinto y superior a la materia.
- 2.-El rechazo ante la ética utilitarista.
- 3.-El tono escolástico.
- 4.-El tipo de vida, marcado por una gran regularidad y por el academicismo.
- 5.-La ortodoxia en moral.

Pero de los tres autores, es Kant el que más explícitamente ha formulado su pensamiento en el terreno de la educación moral.⁽⁹¹⁾

Kant se plantea el problema moral de forma similar al del conocimiento. Parte de la existencia de la moralidad, y la valora, no según el contenido suministrado por la experiencia, sino por las características que "a priori" le proporcionan la voluntad: universalidad y necesidad.

(91) Kant, M. "Traité de Pedagogie".

Felix Alcan. Paris. 1901. (1803)

(92)

El problema moral no puede, pues, para Kant, plantearse en el terreno de las acciones en cuanto tales, hay que trasladarlo a la voluntad que las produce. Los sistemas éticos anteriores podrían ser considerados como heterónomos porque inferían las normas del fin. En este sentido, la ética kantiana va a ser autónoma, porque va a considerar las normas en sí mismas. Y va a ser también una ética formal, ya que el imperativo categórico, que obliga incondicionalmente, no indica lo que se ha de obrar, sino el modo en que se ha de obrar. El imperativo categórico de Kant puede expresarse en los siguientes términos:

- "Obra según una máxima que puedas 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".

Las dos características señaladas por Kant, autonomía y formalidad, van a ser de nuevo recogidas por distintas teorías actuales, aunque la primera de ellas, tendrá un sentido distinto. La universalidad va a ser un concepto clave característico del nivel de los principios morales descrito por Kohlberg, pero ya veremos más adelante a qué tipo de universalidad se refiere este autor.

(92) Kant, I. "Fundamentación de una metafísica de las costumbres". Espasa. Madrid. 1969. (1797)

El imperativo categórico requiere la existencia de la libertad humana, ya que si el hombre no estuviese fuera de la causalidad empírica que enlaza unos fenómenos con otros, no podría determinarse por una máxima inteligible y formal. Vamos a resumir a continuación el pensamiento pedagógico de Kant:

1.-La educación cumple un papel muy importante en el desenvolvimiento de las características humanas, gracias a su posibilidad de libertad:

"Es en el problema de la educación donde reside el gran secreto de la naturaleza humana. Es agradable pensar que la naturaleza será siempre mejor desenvuelta por la educación y que se puede llegar a darle la forma que le conviene por excelencia". (93)

2.-La educación debe basarse en la disciplina:

"Todo lo que la educación debe hacer es impedir que los niños se vuelvan demasiado blandos". (94)

3.-La educación no debe fomentar el sentimiento, sino la idea del deber:

"Que el niño este lleno, no de sentimientos, sino de la idea del deber. Muchas personas se vuelven realmente despreciables porque

(93) Kant, M. "Traité de Pedagogie". Ob. ant. cit. (pág 44)

(94) " " " (pág 70)

habiéndose mostrado comprensivas, se han visto engañadas a menudo".

(95)

4.- Los adultos no deben mostrar sus afectos o debilidades ante el niño:

"El jugueteo y las caricias no valen más que la educación irri- tante que vuelve al niño falso, revelándole una debilidad en sus padres, quitándole el respeto que se les debe".(96)

5.- El carácter moral más perfecto, desde el punto de vista de Kant, mantiene una gran coherencia entre su pensamiento y su conducta. Sin embargo, no se hace en su descripción, especial énfasis a la formación del pensamiento. Por otra parte, parece implicar cierto grado de inflexi- bilidad o heteronomía respecto a la regla, entendiendo el término en sen- tido piagetiano y no kantiano, claro está : "(...) Aquél que no se engaña y no engaña a los demás, que mantiene sus promesas, incluso las que se ha hecho a sí mismo, aquél cuya conducta fu- tura puede leerse en su conducta pasada, aquél cuya uniforme vir- tud está por encima del tiempo, porque está por encima del cambio, aquél cuya vida , armoniosa unidad , se sujeta a un principio y se resume en una máxima , aquél es un carácter".(97)

(95) Kant., M. Ob. ant. cit. (pág 109)

(96) Kant, M. " (pág 110)

(97) Kant, M. " (pág 28)

4.- El irracionalismo: Schopenhauer

Schopenhauer representa un puente entre las filosofías del siglo XVIII y las del XIX. En su pensamiento va a haber una radical negación de la libertad humana. Todos los actos, hasta los voluntarios, están determinados por la ley de la causalidad. Nos aprehendemos a nosotros mismos como voluntad de vivir. Y esta voluntad consiste en una constante insatisfacción, y por consiguiente, la vida es, en su última esencia, dolor. El placer se define negativamente como la ausencia del dolor. El hombre tiende a aliviarlo, y esta tendencia da origen al único instinto positivo, el de la compasión ante el dolor de los demás. Pero todos los remedios posibles son meramente pasajeros. La salvación sólo se alcanza en el estado de nirvana que proporciona la muerte; con la negación de la voluntad misma se pondrá fin al dolor. (94)

Es evidente que de semejante pesimismo filosófico no puede derivarse ningún planteamiento explícito acerca de la educación moral. Al único instinto positivo del hombre, la compasión, es a lo que va a quedar reducida la moralidad, que como el resto de las conductas y emociones humanas esta regida por las leyes de la causalidad.

(94) Schopenhauer, A. "El mundo como voluntad y como representación".

Biblioteca Económica Filosófica. Madrid. 1896. (1819)

5.-El sociologismo; Durkheim

Se ha dicho que Durkheim, de origen francés, "representa una posición intermedia entre las dos alas de las grandes tendencias del pensamiento europeo: empirismo y utilitarismo inglés e idealismo alemán." (99) Así como que la postura de Durkheim estaba, en parte, influida por la de Rousseau. En cualquier caso, lo que el mismo Durkheim explicitó fue su crítica a la teoría utilitarista en los siguientes puntos:

1.-Básicamente , la moral es una cuestión de respeto a unas reglas fijas, y a la autoridad que cimenta esas reglas, y no un cálculo racional en casos concretos.

2.-La moralidad parece estar universalmente asociada con sentimientos punitivos , sentimientos incompatibles con la noción de que lo recto está unido a las consecuencias beneficiosas para el bienestar de la humanidad.

3.- Las reglas que suscitan respeto y sentido del deber , dando origen a los castigos, varían notablemente de un grupo a otro.

4.-Aunque las sociedades modernas occidentales desligan la moralidad de la religión, existen muchos grupos en donde las reglas y las

(99) Parsons, T. "Emile Durkheim". En: "Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales". Ob. ant. cit., vol 4. (pág 28)

actitudes morales básicas guardan relación con los dioses y no con los hombres, por lo cual, no giran en torno a las consecuencias para el bienestar humano.

Para Durkheim, el origen psicológico de las actitudes morales reside en el respeto del individuo hacia el grupo, las actitudes que comparte el grupo y las figuras de autoridad que representan a los grupos. Los valores más sagrados para el individuo son aquellos más extensamente compartidos por el grupo y más estrechamente vinculados a él. (100)

Para Durkheim, el individuo se relaciona con la sociedad interiorizando, como parte de su personalidad, los elementos esenciales de su cultura y estructura social. En este sentido coincide con la teoría de Freud. Y en lo que respecta al conjunto de su pensamiento sobre el origen de la moralidad, es clara su influencia sobre la psicología social actual.

El pensamiento pedagógico de Durkheim⁽¹⁰¹⁾ se basa en la idea de que los principios morales son algo impuesto desde el exterior al individuo,

(100) Durkheim, E. "Sociology and Philosophy". Glencoe III. Free Press. 1953. (1954)

(101) Durkheim, E. "Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education". Free Press. N. York. 1961 (1925).

ya que éste es incapaz de elaborarlos por sí mismo. El objetivo de la educación debe ser formar personalidades libres y autónomas, pero la única autonomía posible consiste en que el individuo comprenda y acepte las normas que la sociedad necesariamente le impone.

"En el orden moral, hay un lugar para la misma autonomía y no hay sitio para ninguna más. Como la moral expresa la naturaleza de la sociedad, que no conocemos mejor que la naturaleza física, ni más directamente, la razón del individuo no puede ser legisladora del mundo moral como tampoco del mundo material. (...) Pero el individuo puede apoderarse de este orden que no ha creado, y puede hacerlo deliberadamente". (102)

La educación moral consiste, pues, para Durkheim, en inculcar los valores de la sociedad. Y esta educación debe basarse en los tres elementos que componen la moralidad:

1.-El espíritu de disciplina : puesto que la moral es un sistema de reglas concretas que deben imponerse a la conciencia, es necesario acostumar al niño a que las respete mediante la disciplina. Esta consistirá en el cumplimiento de normas y prohibiciones, así como de castigos si se transgredieran. El objetivo es que el niño sienta que hay una voluntad superior a la suya que debe obedecer.

2.-La adhesión a los grupos sociales : su necesidad reside en el

(102) Durkheim, E. "Moral Education". Ob. ant. cit. (pág 133).

hecho de que los individuos no tienen por sí mismos capacidad para elaborar principios morales . La adhesión se logró mediante explicaciones verbales acerca de su conveniencia.

3.-Autonomía moral: es el objetivo de la educación y consiste en aceptar la necesidad de la moral socialmente impuesta. Se logró, igual que la adhesión, mediante explicaciones verbales que el adulto da al niño. En ningún momento se considera que el propio grupo de compañeros pueda ser un instrumento educativo.

En Durkheim, la moral acaba por convertirse en algo tan relativo como la costumbre, y la razón para conservarla parece ser el mero hecho de que existe:

"La afinidad de la costumbre y de la práctica moral llega a ser tal que toda costumbre colectiva presenta, casi inevitablemente, algún carácter moral. Cuando una forma de actuar se ha hecho habitual en un grupo, todo lo que se aparte de ella provoca un movimiento de reprobación muy parecido al que provoca la falta moral propiamente dicha. Las costumbres participan ,en cierto modo, del respeto especial del que son objeto las prácticas morales. Si bien no todas las costumbres colectivas son morales, todas las prácticas morales son costumbres colectivas . Por consiguiente, si alguien es contrario a todo lo que es costumbre, corre el riesgo de ser también contrario a la moralidad."

(103)

6.- El evolucionismo

El evolucionismo, enfoque filosófico que aparece en el siglo XIX, toma la evolución como fundamento para una teoría general de la realidad. Su punto de partida son las teorías biológicas de Lamarck y de Darwin, que en poco tiempo comienzan a aplicarse a distintos ámbitos de la ciencia.

Spencer⁽¹⁰⁴⁾ señala que "la evolución es integración de materia y concomitante disipación del movimiento, gracias a ella, la materia pasa de una homogeneidad indefinida e incoherente a una heterogeneidad definida y coherente, y durante la cual, el movimiento conservado está sujeto a una transformación paralela". La evolución es, en otras palabras, un proceso necesario, que parte de una homogeneidad inestable para llegar a una heterogeneidad más equilibrada.

Es preciso distinguir dentro del concepto de evolución tres aspectos diferentes:

1.-El cambio: la idea de evolución, en su forma más simple, implica que el estado actual de un sistema es el resultado de un cambio, más o menos continuo, a partir de su estado inicial.

2.-La dirección: es otra característica implícita en todas las teorías de la evolución, se entiende como un orden lineal natural de los

(104) Spencer, H. "The Principles of Biology". (pág 145). Appleton.

N. York. 1914. (1869-1867)

estados del sistema y supone que todo proceso evolutivo pasa por sucesivos estados.

3.-El progreso: no es un elemento necesario en la evolución para todos los autores de este enfoque. Algunos, como Spencer, identifican progreso con cambio, afirmando que todo cambio, sea cual fuere su dirección, es progresivo por su propia naturaleza; otros, dentro de los cuales se encuentra Kohlberg, opinan que el cambio, sólo puede ser considerado como progreso, si reúne unos determinados requisitos. Así por ejemplo, el mero hecho de que los principios morales aparezcan en el sexto y último estadio del desarrollo, no justifica su superioridad respecto a los anteriores, ésta deberá basarse en criterios filosóficos que verifiquen si dichos principios ofrecen mejores soluciones que las normas anteriores a los mismos problemas.

Pero, a pesar de las diferencias existentes en su forma de justificar la relación entre evolución y progreso, tanto la teoría de Spencer como la de Kohlberg, la dan por cierta. Una teoría evolucionista de simple dirección no afirmaría nada sobre la superioridad de las fases posteriores.

La influencia del evolucionismo en psicología fue desde el principio muy importante. El mismo Darwin escribió una obra en este sentido.

(105) Darwin, C. "La expresión de las emociones en el hombre y en los animales". Sociedad de Ediciones Mundiales. Buenos Aires 1967. (1872).

(106)

Pero fue Baldwin uno de los autores que más contribuyó a ella.

Entre sus aportaciones cabe destacar las siguientes :

1.-Señaló la existencia de períodos en el desarrollo humano.

Rousseau los había mencionado primero , pero la teoría de Baldwin, al insertarse en el marco evolucionista, originó numerosas sistematizaciones de gran importancia.

2.-Definió la conciencia como el resultado de una oposición entre el yo y el ambiente, es decir como un desequilibrio que tiende a su solución. Y señaló el dualismo característico de su punto de partida.

3.-Acentuó el carácter activo del sujeto en la construcción de las normas, ya que negó el innatismo y afirmó que el sujeto toma las normas del ambiente, formando con ellas un nuevo yo que es distinto al anterior y distinto también a dichas normas.

4.-Señaló la existencia de las reacciones circulares; concepto de gran importancia para la psicología evolutiva de orientación piagetiana posterior.

Pero el autor evolucionista que más ayudó a la comprensión del proble

(106) Baldwin, J.M. "Social and Ethical Interpretations in Mental Development: A Study in Social Psychology". Macmillan. N.York. 1906(1897).

(107)

ma del desarrollo moral fue Hobhouse, quien realizó un importante trabajo sobre la evolución moral en distintas culturas, observando en ellas la existencia de diversos estadios :

- 1.-Moral basada en el tabú y en la venganza grupal.
- 2.-Moral basada en las reglas sociales y en el mantenimiento del orden.
- 3.-Moral basada en ideales de carácter.
- 4.-Moral basada en principios éticos generales de justicia y en la igualdad de derechos.

Hobhouse intentó demostrar la existencia de una importante correlación entre el progreso mental y el desarrollo social alcanzado por las sociedades . Es decir, en las primeras fases del pensamiento, los gobiernos tienden a ser de tipo autoritario, y la diferenciación social descansa en la subordinación. Pero con el desarrollo del pensamiento crítico , surgen formas de gobierno libres y se intenta conseguir una síntesis entre la libertad individual y política y el universalismo moral. Para Hobhouse, el progreso no es , por consiguiente, automático , sino que depende del pensamiento y de la voluntad de los hombres . De lo cual se deduce, la importancia del proceso educativo para la consecución de dicho progreso, y especialmente de la educación de la razón, ya que ésta parece ser el antecedente necesario para llegar a él.

(107) Hobhouse, L.T. "Morals in Evolution: A Study in Comparative Ethics".

Chapman. London. 1951 (1906).

Podríamos afirmar que la teoría evolucionista actúa como integradora de las restantes teorías que sobre la moral hemos expuesto, ya que permite interpretar los distintos tipos de moralidad descritos, como estadios del desarrollo. Así, dentro de este enfoque, y utilizando como modelo el esquema de Kohlberg, pueden ordenarse las distintas filosofías :

- 1º Moral basada en sentimientos punitivos (Durkheim)
- 2º Moral basada en las recompensas: búsqueda de aprobación grupal (Durkheim)
- 3º Moral basada en sentimientos naturales de simpatía (Rousseau).
- 4º Moral basada en la búsqueda de la armonía social (Utilitarismo).
- 5º Moral basada en el juicio racional según las consecuencias (Utilitarismo)
- 6º Moral basada en principios éticos universales (Kant).

La gran contribución del evolucionismo reside en haber encontrado la clave de la relación jerárquica entre estos tipos de moralidad. Por ella, la moral de los principios éticos universales, no puede entenderse como algo aislado de la moral emocional, y mucho menos como algo opuesto, ya que sólo puede desarrollarse , a través de la correcta integración de las fases anteriores, en formas más perfectas de equilibrio.



7.- El pragmatismo: Dewey

El pragmatismo, movimiento filosófico que surge a finales del siglo XIX y principios del XX, pretende, en cierta medida, servir de síntesis entre el idealismo y el empirismo. En este sentido mantiene que una verdad es tal, no por su correspondencia con los datos acumulados por la experiencia pasada, sino por ser susceptible de utilización para la experiencia futura.

Uno de los representantes más significativos de este movimiento, y sin duda alguna, el más importante en el ámbito pedagógico, es Dewey. Trataremos de resumir los principales aspectos de su pensamiento filosófico, dejando para más adelante el análisis de su teoría educativa.

1.- La filosofía debe de tratar los problemas reales que tiene el hombre :

"La filosofía se recobra cuando deja de ser un recurso, para tratar los problemas de los filósofos, y se convierte en un método cultivado por los filósofos, para tratar los problemas de los hombres".

(108)

2.- El valor de las ideas deriva de su relación con la práctica:

(108) Dewey, J. "Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude". (pág 65) Holt. N. York. 1917.

"Las ideas no tienen ningún valor , a menos que se conviertan en acciones que reorganicen y reconstruyan, de algún modo, el mundo en que vivimos". (109)

3.-Existe una clara continuidad entre el pensamiento científico y el pensamiento moral. Los ideales morales son también instrumentos para la solución de problemas. Esta continuidad se refleja en el objetivo de la educación, que consistirá, primero y fundamentalmente, en enseñar a pensar:

"La primera necesidad de cada individuo es hoy la capacidad de pensar , de ver los problemas, de encontrar su relación con los distintos acontecimientos, de emplear y poseer ideas propias. Si un joven sale de la escuela con esta capacidad , poco a poco podrá desarrollar todas las demás. Se encontrará a sí mismo , intelectual y moralmente". (110)

4.-Tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo moral necesitan de una construcción activa por parte del sujeto, no le vienen dados ni por su herencia ni por su ambiente:

(109) Dewey, J. "The Quest for Certainty". (pág 138) Putnam. N. York. 1960. (1929).

(110) Dewey, J. "El hombre y sus problemas". (págs 104-105) Paidós. Buenos Aires. 1967 (1927).

"La racionalidad mental no es un don congénito, sino que nace de la intercomunicación con adaptaciones y relaciones objetivas(..) La razón, como observación de la adaptación de los actos a resultados convenientes, no es, sin embargo, un mero reflejo de hechos preexistentes; es un suceso adicional que tiene su propio curso, que da origen a una gran apreciación emocional y proporciona un nuevo motivo para despertar nuevas potencialidades".(111)

"La libertad no es algo que pueda ser otorgado a los hombres como un regalo procedente del exterior(...) Sólo se puede lograr si los individuos toman parte en su conquista".(112)

5.-La moral no es un conjunto de reglas concretas, como señalaba Durkheim, sino un principio crítico ante las situaciones, por eso tampoco coincide con el imperativo categórico de Kant :

"Los códigos de moral rígidos, que intentan establecer mandatos y prohibiciones para cada ocasión, resultan, de hecho, indeterminados. (...) Ninguna elaboración de una ley escrita puede anticipar todos los casos posibles y la necesidad de una interpretación "ad hoc". (113)

6.-El concepto de desarrollo guarda una gran similitud con el

(111) Dewey, J. "Naturaleza y conducta humana". (pág 80) F.C.E.

México. 1964 (1925).

(112) Dewey, J. "El hombre y sus problemas". Ob. ant. cit. (pág 151)

(113) Dewey, J. "Naturaleza y conducta humana". Ob. ant. cit. (pág 103)

del enfoque cognitivo-evolutivo basado en la autoequilibración:

"De hecho, evolución significa continuidad en el cambio, y el que ésta pueda consistir en un incremento en la complejidad y en la interacción. Las etapas importantes del cambio (...) son las crisis(..) las ocasiones de reajuste y reorganización".(114)

7.-Por consiguiente, la educación no debe consistir en la adquisición de unos conocimientos, normas o conductas determinadas, puesto que tanto el mundo como el propio sujeto están insertos en una situación cambiante y volverán a aparecer siempre los desequilibrios, las nuevas necesidades, a las que el sujeto sólo podrá hacer frente con una actitud activa y crítica, y no con la mera repetición de esquemas aprendidos.

Es evidente la relación del pensamiento de Dewey con la filosofía evolucionista y con la psicología cognitivo-evolutiva. Y es que, así como el pragmatismo representa el antecedente filosófico de la pedagogía "progresiva", el enfoque cognitivo-evolutivo proporcionará a esta última una sólida base psicológica sobre la cual formular sus planteamientos.

14

(114) Dewey, J. "Naturaleza y conducta humana". Ob. ant. cit. (pág 259).

EL ENFOQUE PSICOANALITICO

A) Freud : el psicoanálisis clásico

La obra de Freud es la teoría psicológica que , sin duda alguna, ha tenido una mayor repercusión tanto dentro como fuera de la psicología. El descubrimiento más importante que Freud hizo a sus contemporáneos fue que las manifestaciones de la vida mental no son arbitrarias ni están aisladas, sino que por el contrario guardan una estrecha relación de continuidad por ser el resultado de un mismo conflicto interno entre fuerzas antagónicas.

La teoría freudiana cuenta, a pesar de su marcada originalidad, con numerosos antecedentes. En Freud hay una doble vertiente de influencias: por una parte, su carrera de medicina y su orientación biológica, mecanicista y determinista; y por otra, su interés por el pensamiento filosófico de entonces : idealismo (Hegel), irracionalismo vitalista (Schopenhauer) , romanticismo (Goethe); junto con su origen judío que le dió una marcada inclinación al misticismo.

Si tuvieramos que encontrar una constante dentro de la inmensa teoría

elaborada por Freud, ésta sería , sin duda alguna, el dualismo: instinto de vida-instinto de muerte, principio de realidad-principio del placer, ello-yo, yo-superyó, etc.

No es una casualidad que sea precisamente lo contrario, la negación de los dualismos preestablecidos, la característica más general del pensamiento de Dewey, ya que ésta es la primera de una larga serie de diferencias entre su filosofía y la de Freud.

Freud fue el iniciador del enfoque psicoanalítico, pero a diferencia de lo que suele suceder , su teoría sigue siendo hoy la elaboración más completa e importante del psicoanálisis . Y es que, Freud escribió tanto y acerca de tantos temas , que difícilmente otro autor pueda superarle en este sentido. Por otro lado, su teoría no es muy susceptible de modificaciones, cuando éstas aparecen constituyen una escisión. Tampoco es fácil el estudio empírico de sus hipótesis, por su básica y constante ambigüedad. A pesar de todo ello, hay algunas contribuciones posteriores importantes, que consideraremos, después de analizar la explicación freudiana del desarrollo moral.

(115)

1.-Los impulsos son las fuerzas que "determinan" la conducta del hombre. Estos impulsos se distinguen de los estímulos externos (que serán los motores del cambio para otros enfoques) en que proceden del interior del

(115) Freud, S. "Los instintos y sus destinos". En: "Metapsicología".

Obras Completas. Ob. ant. cit. vol 1, (págs 1036-1037).(1915)

individuo, por consiguiente no pueden eliminarse mediante la respuesta de huida, y actúan como fuerzas constantes que exigen para su supresión otro tipo de conductas.

En todo impulso cabe distinguir una fuente, un objeto y un fin. La fuente es la parte del cuerpo o proceso corporal donde se inicia. El objeto es la persona o cosa necesaria para su satisfacción. Y el fin es la actividad mediante la cual se logrará ésta.

2.-Existen dos tipos de impulsos instintivos:

a.-El impulso erótico, relacionado claramente con los procesos orgánicos y corporales, va cambiando sus fuentes a lo largo de la infancia de una forma preestablecida por la maduración: oral, anal, fálica, y genital.

b.-El impulso agresivo, no parece tener una relación clara con los procesos corporales. Pero su existencia se deduce de la práctica clínica. Su papel en la formación del superyó o conciencia moral es de gran importancia.

3.-El placer puede definirse como la ausencia de dolor. El aumento de la energía instintiva se vive en forma de una sensación desagradable .

"Una de las tendencias del aparato anímico es la de conservar lo más más baja posible, o por lo menos constante, la cantidad de excitación(..). El principio del placer se deriva del principio de la constancia, es de-

cir de la tendencia a la estabilidad".(116)

La tendencia a reducir al mínimo la excitación es denominada, en algunas ocasiones, por Freud como "principio de Nirwana". Este término, recogido de la religión búdica por Schopenhauer, indica que el estado de felicidad más perfecto coincide con la anulación de todo deseo, y en cierto sentido, con la muerte.

Encontramos, pues, que la concepción psicoanalítica del placer en sentido negativo, es similar a la de Schopenhauer, y, aunque menos, también a la de Rousseau. Esta concepción tendrá importantes consecuencias pedagógicas que analizaremos más adelante.

4.-La contribución más importante del psicoanálisis, desde el punto de vista del desarrollo, fue su teoría acerca de la continuidad de los sucesos psíquicos, según la cual la conducta actual de un sujeto está determinada por su pasado, o mejor dicho, por el conflicto que ha resultado de él. Además los primeros años de la vida son, en este sentido, los más importantes.

Freud elaboró una teoría del desarrollo en función de los cambios sufridos por el impulso erótico en el fin, el objeto y la fuente. Las fases resultantes son: oral, anal, fálica, de latencia y genital. El motor del cambio es la maduración:

(116) Freud, S. "Más allá del principio del placer". En: Obras Completas. Ob. ant. cit., vol 1, (pág 1099), (1920).

"Aunque el complejo de Edipo es vivido individualmente por la mayoría de los seres humanos, es, sin embargo, un fenómeno determinado por la herencia, y habrá de desaparecer, conforme a una trayectoria predeterminada, al iniciarse la fase siguiente del desarrollo. En este sentido, resulta, pues, indiferente, cuales sean los motivos ocasionales de su desaparición". (117)

El desarrollo señalado por Freud no es un proceso irreversible. Cuando el sujeto encuentra dificultades para obtener placer en un estado determinado, puede regresar a estadios anteriores.

El carácter de una persona está en estrecha relación con las fijaciones producidas en estas fases. Existen, pues, personas con un carácter de tipo oral, anal, etc. De esta forma, la teoría freudiana del desarrollo libidinal es al mismo tiempo una tipología de personalidad vagamente sugerida.

5.- En el hombre, la importancia de los procesos psíquicos inconscientes es muy superior a la de los conscientes:

"La diferenciación de lo psíquico en consciente e inconsciente es la premisa fundamental del psicoanálisis. (...) El psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, sino tan sólo una cua-

(117) Freud, S. "El final del complejo de Edipo". En: "Ensayos", Obras Completas. Ob. ant. cit., vol II, (pág 501) (1924).

lidad de lo psíquico , que puede sumarse a otras o faltar totalmente".

(118)

6.-Freud entiende que la moral es sinónimo de represión de instintos:

"Situándose en el punto de vista de la restricción de los instintos, o sea de la moralidad(...)".(119)

7.-El desarrollo de la conciencia moral, superyó, o entidad represora de instintos, está íntimamente ligado a la superación del complejo de Edipo. Dicho complejo se inicia hacia los tres años de edad, durante la fase fálica del desarrollo libidinal, y termina unos tres años después. Consiste en el conflicto producido por la coexistencia de impulsos sexuales y agresivos hacia los padres. En un principio, los primeros se dirigen hacia el progenitor del sexo opuesto (incesto), y los segundos, hacia el progenitor del mismo sexo (parricidio) . Pero enseguida, el conflicto se complica al incluir también los impulsos contrarios hacia ambos.

La superación del complejo de Edipo comienza cuando el niño, o la niña, siente miedo ante la amenaza de castración, que al ser asociada con los deseos incestuosos y parricidas, provocará la identificación con los padres y la consiguiente sublimación y disociación de instintos. Por ella, la energía erótica se convertirá en agresiva y al dirigirse contra el yo del propio sujeto, formará la conciencia moral o superyó.

(118) Freud,S. "El yo y el ello". Ob. ant. cit. (pág 9)

(119) Freud,S. "El yo y el ello".Ob. ant. cit. (pág 28)

8.-Las características de la conciencia moral desde el punto de vista del psicoanálisis clásico son las siguientes:

A -El superyó es agresivo , riguroso y cruel . Es una formación reactiva contra los impulsos sexuales del ello, que se reprimen acentuando los contrarios. La agresión resultante se dirige hacia el yo originando una nueva entidad denominada superyó.

"El superyó puede ser hipermoral, y hacerse tan cruel como el ello. Es singular que cuanto más limita el hombre su agresión hacia el exterior, más severo y agresivo se vuelve en su ideal del yo,(...) La sublimación de los deseos edípicos trae consigo una disociación de instintos. El componente erótico se despoja de la energía necesaria para encadenar toda la destrucción producida, que se libera en forma de tendencia a la agresión. De esta disociación extraerá el ideal el deber imperativo, riguroso y cruel."

B.-La moral, como el resto de los procesos psíquicos, es, fundamentalmente, inconsciente:

"Solemos esperar que las funciones anímicas más valoradas por nosotros, sean también las más conscientes. Pero la experiencia psicoanalítica demuestra que esta esperanza es infundada. Hemos encontrado en muchas personas una autocrítica y una conciencia moral inconsciente de importantísi-

mos efectos".(121)

C.-La conciencia moral es el resultado de la identificación con el modelo paterno , y una vez formada, tiende a permanecer invariable. Dificilmente podrá ser modificada por identificaciones posteriores. Y además, dichas identificaciones, suelen ser también un resultado de aquella. De lo cual se deduce el carácter necesariamente primitivo de la moral.

"El superyó (...) siendo accesible a todas las influencias ulteriores, conserva, sin embargo, durante toda la vida el carácter que le imprimió su génesis del complejo paterno, o sea, la capacidad de oponerse al yo y dominarlo. (...) Del mismo modo que el niño se halla sometido a sus padres y obligado a obedecerles, se somete el yo al imperativo categórico de su superyó".(122)

D.-Pero la identificación primaria no es una identificación con la persona del padre, sino con su superyó. Y a través de él se transmiten, de generación en generación, las normas culturales. Por consiguiente, la moral es, en última instancia , un producto cultural y no individual. En este sentido, la teoría de Freud coincide con la de Durkheim.

"Hemos derivado precisamente el superyó de aquellos sucesos que die-

(121) Freud,S. "El yo y el ello". Ob.ant. cit. (pág 16)

(122) Freud,S. " " " (pág 25)

ron origen al totemismo.(...) Ningún suceso exterior puede llegar al ello sino por el yo.(..) Pero no podemos hablar de una herencia directa dentro del yo. Se abre aquí el abismo entre el individuo real y el concepto de especie.(...) Porque cuando los sucesos del yo se repiten, con frecuencia e intensidad suficientes en individuos de generaciones sucesivas , se transforman, por decirlo así, en sucesos del ello, cuyas impresiones quedan conservadas hereditariamente. De este modo abriga el ello en sí, innumerables existencias del yo, y cuando el yo extrae del ello su superyó , no hace quizá, sino resucitar antiguas formas del yo. La amplia comunicación del ideal del yo con los sentimientos instintivos inconscientes nos explica el enigma de que el ideal pueda permanecer en gran parte inconsciente e inaccesible al yo".(123)

E.-Como consecuencia de la característica anterior, el superyó o conciencia moral que se forma en el niño es independiente de las prohibiciones y exhortaciones concretas que el padre le presenta . Su severidad es similar a la del superyó paterno, pudiendo no guardar ninguna relación con la severidad manifestada por éste en la educación.

F.-Freud considera la moral como un producto cultural, inconsciente, basada en el instinto de la agresión, inmodificable después de los siete años, e independiente de la educación intencional . De lo cual se desprenden dos consecuencias pedagógicas : primero que la educación moral es ineficaz, y segundo que no es muy conveniente, pudiendo ser incluso, peligro-

(123) Freud,S. Ob. ant. cit. (pág 21)

sa para la salud del individuo:

"Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis se guardarán de toda tentativa de yugular violentamente los impulsos agresivos y asociales de los niños. La represión violenta de instintos enérgicos, llevada a cabo desde el exterior, no produce nunca en el niño la desaparición ni el vencimiento de tales instintos, y sí tan sólo una represión, que inicia una tendencia a ulteriores enfermedades neuróticas. El psicoanalista tiene frecuente ocasión de comprobar que una educación inadecuada suele estar relacionada con la producción de las enfermedades nerviosas o con pérdida en la capacidad de rendimiento y de goce".(124)

La teoría de Freud contribuyó notablemente a que se comprendieran los efectos nocivos del autoritarismo educativo en sus distintas formas, y como consecuencia a su disminución. Pero esta influencia fue sobre todo negativa, es decir que consistió en eliminar las supuestas causas de los efectos nocivos sin poner nada en su lugar. Al tratar el tema de las teorías pedagógicas, analizaremos esto más detenidamente.

9.- Por último, vamos a delimitar la teoría de Freud sobre la moral, dentro de la estructura del aparato psíquico. Esta delimitación es muy importante para comprender algunas de las teorías posteriores sobre psicoanálisis del yo, que mencionaremos a continuación.

(125) Freud, S. "Múltiple interés del psicoanálisis". En: Obras Completas, Vol. 2, (págs 979-980). (1913)

El fin primordial del aparato psíquico es la regulación, control y descarga de la energía instintiva.

El aparato psíquico del hombre es una consecuencia de su largo período de desarrollo, y fundamentalmente, de los factores biológicos involucrados en él. En su forma madura, se divide en tres grupos de funciones relacionadas entre sí: el ello, el yo y el superyó.

El ello

-Constituye la materia prima a partir de la cual, y por sucesivas diferenciaciones, se desarrollarán el yo y el superyó.

-Su importancia funcional reside en que es el motor de la actividad del aparato psíquico.

-Representa a los impulsos instintivos, por lo cual es el más directamente comunicado con los procesos somáticos de dichos impulsos.

-Es inconsciente.

-Funciona según el proceso primario, guiado por el principio del placer, para obtener una descarga inmediata por el camino más corto.

El yo

Freud fue cambiando a lo largo de su obra el concepto y las funciones del yo. Después analizaremos estos cambios. Ahora vamos a resumirlo, intentando dar una visión global:

-El yo es una parte del ello modificada por la influencia del mundo

exterior.

-Su función es actuar como mediador entre las necesidades del individuo y el medio ambiente. Esta función puede adoptar dos formas bien distintas:

1) Los mecanismos de defensa, que son inconscientes y funcionan según el proceso primario, buscando una descarga inmediata por el camino más corto.

2) El ajuste al medio, que es consciente y funciona, según el proceso secundario, aplazando gratificaciones instintivas para adaptarse al principio de realidad.

El yo se encuentra, pues, determinado por tres tipos de factores:

- Las necesidades instintivas del ello.
- Los imperativos del superyó.
- Las exigencias de la realidad.

El superyó

-Es el resultado de una diferenciación dentro del yo, sufrida como consecuencia del complejo de Edipo, y basada en los instintos agresivos y de destrucción que se dirigirán en adelante hacia el propio individuo.

-Su función es, por una parte, resolver dicho complejo, y por otra, preservar a la sociedad del incesto y del parricidio, dando lugar a la conciencia moral, transmitida así de generación en generación.

-Está íntimamente ligado a los procesos instintivos por su mismo origen, es inconsciente y funciona según el proceso primario.

-Los conflictos entre el yo y el superyó se viven como sentimientos de

culpa.

-Un superyó fuerte puede producir , tanto una conducta moral adecuada a las normas sociales, como una conducta moral totalmente inadecuada por una necesidad inconsciente de autocastigo.

Hay dos aspectos del aparato psíquico descrito por Freud , que condicionan, a nuestro modo de ver en sentido negativo, su teoría sobre la moral. El primero es el hecho de incluirla dentro del superyó, sistema inconsciente, instintivo , aislado de la realidad, y por lo tanto ,permanentemente primitivo. El segundo está constituido por las limitaciones que progresivamente van incluyéndose a la estructura del yo.

En un primer período, hasta 1900 aproximadamente , Freud considera el yo como un medio estructural de la función secundaria, es decir como un agente que descarga la energía instintiva , teniendo en cuenta el ambiente, de una forma eficaz. (126)

En un segundo período, desde 1900 hasta 1923, en el que Freud elabora su teoría de la libido, y aumenta su interés por lo patológico, el yo va ser, fundamentalmente, un agente represor de las fuerzas instintivas. En este período, que es sin duda el más importante, y conocido, Freud va a analizar como funciones del yo, solamente los mecanismos de defensa, funciones inconscientes, regidas por el proceso primario, que están muy ligadas al ello.

(126) Freud, S. "Proyecto de una psicología para neurólogos". En: Obras Completas. vol 1, Biblioteca Nueva. Madrid 1972, (1895).

"El yo también queda sometido, como el ello, a la influencia de los instintos". (127) "La importancia funcional del yo reside en el hecho de regir normalmente los accesos a la motilidad. Podemos, pues, compararlo, en su relación con el ello, al jinete que rige y refrena la fuerza de su cabalgadura, superior a la suya, con la diferencia de que el jinete lleva esto a cabo con sus propias energías, y el yo, con energías prestadas. Pero así como el jinete se ve obligado alguna vez a dejarse conducir a donde su cabalgadura quiere, también el yo se nos muestra forzado en ocasiones a transformar en acción la voluntad del ello, como si fuera la suya propia". (128)

En el párrafo anterior, correspondiente al final del segundo período, vemos cómo el yo está subordinado al ello. Como consecuencia de lo cual, no hay posibilidad para la acción o el pensamiento autónomo, ya que todo está determinado por la motivación instintiva inconsciente.

En un tercer período, que comienza a partir de 1924, Freud se plantea la imposibilidad de explicar algunas observaciones de la práctica psicoanalítica mediante la teoría de la libido y la estructura del aparato psíquico elaborada hasta ese momento. Como solución a este problema, Freud prefiere ampliar el concepto del yo, antes que modificar el esquema del determinismo psicosexual. En sus últimas obras, Freud habla del yo como de un sistema hipotético de regulación, dotado de un principio de acti-

(127) Freud, S. "El yo y el ello". Ob. ant. cit. (pág 21)

(128) " " " (págs 14-15)

vidad. independiente de la energía de la libido, compatible con la existencia de conductas no determinadas por los procesos instintivos inconscientes, y producto de la adaptación del yo al principio de realidad.

"He aquí las principales características del yo. A consecuencia de la conexión existente entre percepción sensorial y actividad muscular, el yo dirige el movimiento voluntario. Su tarea es la autoconservación. Por lo que se refiere a los acontecimientos externos, lleva a cabo su tarea percibiendo los estímulos, almacenando experiencias respecto a ellos (en la memoria), evitando los estímulos excesivamente fuertes (a través de la evasión), manejando los estímulos moderados (mediante la adaptación), y por último, aprendiendo a producir para su beneficio cambios oportunos en el mundo externo (a través de la acción). Por lo que se refiere a los acontecimientos internos, en relación con el ello, realiza esta tarea, consiguiendo el control sobre las exigencias de los instintos, diciendo si se les debe permitir satisfacción, aplazando dicha satisfacción para momentos y circunstancias favorables del mundo externo, o suprimiendo totalmente sus excitaciones". (129)

La relación entre el yo y el ello descrita en este párrafo es bien distinta a la descrita en el párrafo de Freud anteriormente citado. Aunque Freud no hizo más que sugerir este nuevo tipo de relación basado en la autonomía del yo, con ello dió comienzo a una nueva orientación

(129) Freud, S. "Compendio del psicoanálisis". En: "Esquema del psicoanálisis y otros escritos". Alianza. Madrid. 1974 (1940).

psicoanalítica que dirige su atención hacia temas como : la adaptación, el control y la integración ; no olvidando la importancia del ambiente en su desarrollo, olvido al que parece deberse la segunda fase freudiana del concepto del yo.

B) El superyó como adquisición precoz; M. Klein

Según Freud, el superyó se desarrolla en la etapa fálica, aproximadamente a los siete años, como una formación reactiva ante los deseos edípicos que suscitan culpabilidad y temor de castración. Para otros psicoanalistas , como Glover, Spitz, Klein, etc, existen estados anteriores, similares al del complejo edípico descrito por Freud, que determinan con anterioridad la formación del superyó.

Según la teoría de Melanie Klein, que es sin duda la más representativa de esta tendencia, el superyó comienza a desarrollarse en la fase oral. En ella, el niño escinde el mundo exterior en: objeto bueno y objeto malo según sea para él gratificante o frustrante. Las primeras "imágenes" de sus padres se forman como resultado de proyectar en ellas los propios instintos eróticos y agresivos del niño, y constituyen una defensa contra estos últimos :

"El superyó (...) es un producto de intensísimos instintos destructores , y contiene, junto con cierta proporción de impulsos libidinales, cantidades sumamente grandes de impulsos agresivos. Este punto de vista hace que resulte menos difícil de entender por qué el niño forma imágenes

mostruosas y fantásticas de sus padres. Porque percibe que su agresividad surge de sus propios instintos agresivos, como temor hacia un objeto externo, porque ha hecho de dicho objeto su meta exterior, y porque ha proyectado aquellos instintos sobre dicha meta, de tal modo que parecen iniciarse contra él desde ese terreno.

De esta manera, desplaza la fuente de su ansiedad hacia fuera y convierte sus objetos en objetos peligrosos; pero en definitiva, ese peligro pertenece a sus propios instintos agresivos. Por ese motivo, su temor hacia los objetos será siempre proporcional al grado de sus impulsos sádicos! (130)

La formación del superyó comienza cuando el niño introyecta oralmente dichos objetos. Estos, sobre los cuales se ha proyectado el intenso sadismo del niño, volverán a proyectarse sobre el mundo exterior. Y el niño sentirá una terrible ansiedad que aumentará sus impulsos sádicos y el deseo de destruir los objetos hostiles, con lo que se establecerá un círculo vicioso, que constituye el mecanismo psicológico subyacente a todas las tendencias asociales y criminales del individuo.

En una etapa posterior del desarrollo el superyó hará que el yo se aparte del objeto desencadenante de la ansiedad. Y después, en la fase genital, cuando el niño ha superado sus instintos sádicos y ha adquirido relaciones positivas con los objetos, la ansiedad se convierte en sen-

(130) Klein, M. Ob. ant. cit. (págs 15-16)

timiento de culpabilidad y éste activa los mecanismos de defensa que formarán una actitud moral y ética.

La teoría de M. Klein consigue deshacer una de las ambigüedades contenidas en el psicoanálisis clásico. Freud afirma que un fuerte superyó no garantiza una conducta basada en las normas sociales. Y que puede incluso provocar, mediante la necesidad inconsciente de autocastigo, un comportamiento delincuente. Este es un tipo de explicación, frecuente en el psicoanálisis, que imposibilita tanto su refutación como su confirmación, ya que mediante ella puede predecirse cualquier cosa que suceda. ⁽¹³¹⁾ En el caso de la teoría freudiana, la hipótesis de que una persona tiene un fuerte superyó se confirma si la persona tiene una conducta "moral" y también en el caso contrario. La explicación de M. Klein deshace la ambigüedad distinguiendo en el desarrollo del superyó dos fases. Una persona con fuerte superyó será un delincuente si está fijada a la fase oral sádica, si, por el contrario, no tiene dicha fijación, su conducta estará de acuerdo con las normas sociales, o mejor dicho, con el superyó paterno.

Por otra parte, M. Klein coincide con Freud en considerar la moral como el resultado de un mecanismo de defensa inconsciente. Además atribuye a la fase oral, correspondiente al primer año de vida, una capacidad de relación social y de representación inaceptable desde distintos

(131) Popper, K. "La lógica de la investigación científica". Tecnos. Madrid 1977. (1959).

puntos de vista, incluidos, entre otros, el enfoque cognitivo-evolutivo y el propio psicoanálisis, como ya hemos señalado al tratar acerca del sentimiento de culpabilidad.

C) El psicoanálisis del yo: Hartmann

Como señalábamos al terminar de exponer la teoría de Freud sobre el aparato psíquico, los cambios que ésta experimentó al final de su obra, dieron origen a una nueva orientación denominada psicoanálisis del yo. Dentro de esta tendencia se encuentran autores como : Hartmann, Kris y Rapaport, que publicaron sus trabajos , primero en "International Journal of Psychoanalysis", y, desde 1945, en "The Psychoanalytic Study of the Child".

Hartmann, captó la importancia de la sugerencia freudiana sobre la (132) autonomía del yo, elaborando a partir de ella toda una teoría:

1.-El yo es un sistema organizador autónomo desde un principio, y no una diferenciación del ello, como señalaba Freud.

2.-La función del yo es la adaptación. Incluso los mecanismos de defensa, como por ejemplo la racionalización, pueden convertirse en medios de adaptación no defensivos. Este principio de autonomía secundaria es muy importante para el razonamiento moral , que pasará a considerarse

(132) Hartmann, H. "Essays on Ego Psychology: Selected Problems in Psychoanalytic Theory". International Universities Press. N. York 1964.

como un elemento de desarrollo progresivo y no regresivo.

3.-El campo motivacional se amplía, incluyendo motivaciones de tipo intrínseco. que surgen en relación con el placer funcional, es decir del mero ejercicio de las funciones. Este tipo de motivación, que no está basada en la descarga instintiva, depende, en gran parte, de la estimulación ambiental, y es considerado como una condición necesaria para un desarrollo normal.

4.-Como consecuencia de lo anterior, el campo de lo conflictivo también se amplía. Dejando de ser una mera oposición entre impulsos y descargas, como mantenía Freud, para convertirse en un desequilibrio mucho más general, que seguirá conservando, sin embargo, su carácter motivacional.

En resumen, "la nueva psicología del yo ha pasado inevitablemente de ser un modo tripartito de control a constituir un sistema de control único, en el cual el ello y el superyó serían meramente fuerzas. El yo constituye la expresión concreta de todos los reajustes intencionales activos de la conducta". (133)

Pero el psicoanálisis del yo no se limita a cambiar solamente este concepto, sino que implica otros cambios importantes respecto al psicoanálisis clásico:

1.-Va a dejar de ser una inferencia del desarrollo a partir de sus consecuencias patológicas, para convertirse en una teoría de la adaptación a par-

(133) Klein, G.S. "Psicoanálisis: psicología del yo". En: Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales" Ob. ant. cit. (pág 636), vol 8

tir del estudio directo de los cambios que aparecen en la infancia y en la adolescencia.

2.-Va a abandonar la visión unilateral del conflicto como oposición entre impulsos y descargas, y por consiguiente el reduccionismo sexual. En su lugar se considera la importancia de las crisis como condiciones necesarias de desarrollo, que surgen cuando los modos de adaptación adquiridos comienzan a resultar inadecuados a las nuevas condiciones bio-sociales.

3.- La ampliación del campo motivacional más allá de lo meramente instintivo, trae como consecuencia el estudio de distintas influencias ambientales.

4.-El estudio de la conciencia como mera reacción contra fuerzas inconscientes, va a ser insistentemente rechazado por Rapaport⁽¹³³⁾. Gracias a lo cual, el enfoque psicoanalítico no sólo cambia de perspectiva sino que también amplía su objeto de estudio.

5.- El estudio del desarrollo patológico va a derivarse del estudio del desarrollo normal, y no al revés, y se considerará en líneas generales, como una disminución en la autonomía del yo.

(133) Rapaport, D. "The Collected Papers of David Rapaport". Merton M. Gill (dir. de ed.) Basic Books N.York. 1967.

Las cinco características que acabamos de enumerar son contribuciones del psicoanálisis del yo frente a los planteamientos clásicos. Pero esta nueva orientación contiene todavía muchas de sus limitaciones. En primer lugar, no ha rechazado la teoría de la libido, a pesar de ser, tal como señala Klein, incompatible con ella. Es más, el concepto del yo ha ido incluyendo todas las funciones inexplicables mediante la libido, en lugar de refutar dicha teoría. Por otra parte, la nueva orientación ha heredado de la clásica cierto tono mecanicista que es también incompatible con su objeto de estudio. Así, se huye de las definiciones teleológicas y se pretende elaborar una teoría de la autorregulación, considerando las funciones del yo en sí mismas, y no como propósitos o intenciones.

"La concepción energética del impulso, y en especial de la libido, oscurece los aspectos motivacionales distintivos de la teoría del yo, introduciendo de modo injustificado un dudoso lenguaje que emplea términos tales como catexia, energía y descarga. Esto continuará pesando sobre el concepto del yo en tanto que el modelo original, del cual forma parte, sostenga que se trata de fuerzas independientes y ciegas, que deben controlarse. (...)

La teoría psicoanalítica se plantea la elección entre continuar presentando un modelo del yo, concebido como un mecanismo regulador que incorporará suposiciones más detalladas de procesos para justificar sus implícitas, aunque no especificadas, reificaciones, y con esto, asumir consideraciones no psicológicas acerca de procesos físicos y fisiológicos, o bien limitar abiertamente su perspectiva y su lenguaje

a la orientación que dió el ser a la teoría, tarea relacionada con las significaciones motivacionales de la conducta y con la comprensión de ésta respecto a los dilemas y conflictos psicológicos.(...)
Los esfuerzos ulteriores que se realizasen en esta dirección deberían abandonar toda pretensión de ofrecer una imagen mecanicista no teleológica , como las que llevan consigo los procesos impersonales de homeostasis, equilibrio, catexia, energía y sus modificaciones, etc, que suponen y exigen una distinta categoría de datos. Lo más adecuado sería utilizar una terminología teórica y un lenguaje de datos que se refiriesen de un modo franco y directo a las tendencias intencionales básicas del hombre y a su evolución y epigénesis en el curso de la vida"

(134)

Esta nueva tendencia considera la moral en estrecha relación con el desarrollo del yo. Por consiguiente, todos los cambios señalados respecto a las características y funciones del yo pueden afirmarse también respecto a la moral:

"En el largo camino desde la interiorización de los mandatos parentales en el Edipo hasta los más elaborados códigos del adulto, aparecen otro tipo de factores: el proceso de generalización, de formalización y de integración de los valores morales. Sería difícil atribuir al superyó lo que tengo en mi mente ahora, más bien corresponde a la función del yo. Se puede afirmar que en los códigos morales no influye sólo el superyó sino también el yo, y especialmente en las funciones de integra-

ción y diferenciación".(135)

La psicología del yo parece estar más de acuerdo con la evidencia empírica que los planteamientos clásicos. Tomaremos como criterio de comparación dos importantes investigaciones que ya hemos mencionado:

1.-Hartshorne y May concluyeron que no existía ninguna generalidad transituacional responsable de la conducta supuestamente moral, conclusión que va directamente en contra de la teoría del superyó.

2.-Burton, tomando como punto de partida los resultados de Hartshorne y May, diseñó su investigación para explicar no sólo la variabilidad de dicha conducta, sino también la relativa coherencia que a simple vista parece mostrar. Su conclusión fue que si bien no existe ninguna generalidad específicamente moral, como supone la teoría del superyó, la conducta de resistencia a la transgresión puede predecirse en función de otras características de personalidad más generales. Y estas características coinciden con las funciones adjudicadas al yo por la nueva orientación psicoanalítica.

(136)

Estudios posteriores, recogidos por Kohlberg , parecen mostrar que "algunas de las capacidades del yo correlacionan consistentemente con

(135) Hartmann, H. "Psychoanalysis and Moral Values". (págs 30-31)

International Universities Press. N. York. 1960.

(136) Kohlberg, L. "Desarrollo moral". Ob. ant. cit. (pág 224)

medidas experimentales de honestidad infantil. Estas capacidades son las siguientes: inteligencia (CI), aplazamiento de gratificación (preferencia por una mayor en el futuro sobre una menor en el presente), y atención (estabilidad y persistencia de atención en tareas experimentales monótonas)."

En conclusión, aunque el psicoanálisis del yo contenga todavía algunas de las limitaciones de los planteamientos clásicos, especialmente en su relación con la teoría de la libido y en la ambigüedad de sus explicaciones, su contribución al problema del desarrollo moral ha sido claramente positiva. El estudio del desarrollo del yo es una parte del estudio del desarrollo moral, aunque no sea la más específica ni la más importante.

D) La teoría psicosocial de Erikson

1.- Erikson comparte algunos de los postulados de la orientación denominada psicoanálisis del yo. De hecho, muchas veces se le incluye dentro de ella. No lo hemos hecho así, porque, a pesar de sus coincidencias, Erikson no acepta su postulado más importante: el de la autonomía del yo. Su teoría es, en realidad, una comprobación de la de Freud, aunque desde una perspectiva más psicosocial. Su objeto de estudio es el desarrollo del yo, pero considera que el ello, y por lo tanto, los impulsos instintivos, constituyen su base.

Para Erikson, el ello es la naturaleza animal que todo hombre posee;

el yo es un sistema consciente de control que da unidad y continuidad a la vida; y el superyó es el resultado de las relaciones personales más significativas. Encontramos, pues, que Erikson acepta la teoría clásica del aparato psíquico, cambiando un poco el énfasis en las distintas partes. Aunque considere que el yo es un sistema consciente, no descarta la idea de mecanismos de defensa inconscientes, que actúan como mediadores entre el ello y el superyó. Y aunque considere la posibilidad de identificaciones posteriores, piensa que la primaria es, con mucho, la más importante.

Erikson supera algunas de las limitaciones de la teoría clásica:
1.- Sigue considerando el conflicto como agente motivador y condición necesaria del desarrollo, pero sin caer en el reduccionismo freudiano:

"(...)la palabra crisis ya no tiene una connotación de catástrofe inminente. Actualmente se está aceptando que designa un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación ulterior". (137)

2.- Supera el olvido freudiano del ambiente, y de una forma mucho más clara que el psicoanálisis del yo:

"El método psicoanalítico tradicional casi no puede comprender la

(137) Erikson, E. "Identidad, juventud y crisis". (pág 14). Paidós. Buenos Aires. 1971 (1968).

identidad porque no ha elaborado términos para conceptualizar el ambiente" (138)

3.-Erikson, al contrario que el psicoanálisis del yo, no rechaza la terminología y explicación de tipo teleológico. Para él, el desarrollo consiste en una progresiva integración de los diversos conflictos, funciones, estadios y aspectos que la vida presenta. Su resultado se vive como un sentimiento de identidad interior. Y, en este sentido, el desarrollo no es otra cosa que una búsqueda constante de la identidad. Esta teoría no comparte el tono mecanicista adoptado por los planteamientos clásicos y heredado por el psicoanálisis del yo.

4.- Se identifica, en cierto sentido, desarrollo de la identidad, y por consiguiente, desarrollo del yo, con desarrollo moral:

"La capacidad ética específica de una edad constituye su verdadero criterio de identidad".(139)

Para Erikson, la moral va a seguir siendo el resultado del superyó que se origina en el complejo de Edipo, Pero el individuo va a desempeñar en este proceso de interiorización un papel mucho más activo que el atribuido por el psicoanálisis clásico:

"El superyó pasa a reflejar no sólo la severidad de las exigencias

(138) Erikson, E. Ob. ant. cit. (pág 20).

(139) Erikson, E. " (pág 32).

y limitaciones originalmente impuestas por los padres, sino también la relativa crudeza del estadio infantil en el que fueron impuestas. De esta manera, la conciencia humana, incluso cuando sirve a ideales conscientes, retiene cierto primitivismo inconsciente e infantil."

(140)

5. -Uno de los planteamientos más compartidos por los autores psicoanalíticos es que la identificación primaria constituye la base de la moral, y Erikson no va a ser en esto una excepción. Pero va a considerar más la importancia de las identificaciones posteriores, sirviendo así su teoría como un puente entre la de Freud y la de Kohlberg :

"La formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo en función de cómo percibe que los otros le juzgan, a él comparándolo con ellos mismos y en los términos de una tipología significativa para éstos últimos; por otra parte, juzga la manera en que es juzgado en función del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con "tipos" que han llegado a ser importantes para él. Por suerte, este proceso es en su mayor parte, inconsciente"(141)

6.-Para Erikson, el desarrollo sigue una secuencia invariable de estadios. Cada estadio queda definido por una nueva función del yo. Esta fun-

(140) Erikson, E. Ob. ant. cit. (pág 71).

(141) " " (págs 19-20).

ción es determinada por cambios maduracionales debidos a la edad y por el significado social que se da a dichos cambios. Por el contrario, las fases del desarrollo libidinal descritas por Freud, eran una consecuencia de cambios biológicos y de su repercusión sobre la forma de descarga instintiva. En la teoría de Erikson, las funciones anteriores no desaparecen sino que forman la base de las siguientes.

En "Infancia y sociedad"⁽¹⁴²⁾, Erikson describe ocho estadios del desarrollo del yo que, teniendo en cuenta su significado, pueden ser considerados como estadios del desarrollo moral:

1º) Confianza básica versus desconfianza básica (hasta los 18 meses) . Si las necesidades del niño son cubiertas de forma estable, se formará una confianza básica que constituye la primera función del yo. Aunque el niño es incapaz de identificación debido a su egocentrismo, la relación que mantenga con su madre en esta fase va a ser el comienzo, y una pieza fundamental, de todas las futuras relaciones.

2º) Autonomía versus duda y vergüenza (desde los 18 meses hasta los cuatro años) . El niño comienza a reconocer su conducta como algo que le pertenece y es distinta a la de los demás. La adquisición de la confianza básica en la fase anterior capacitará al niño para una mejor autonomía. Las limitaciones que encuentre para ella le producirán duda y

(142) Erikson, E. "Infancia y sociedad". Paidós, Buenos Aires. 1970 (1950).

cierto grado de vergüenza. Ya comienzan a hacerse significativas otras figuras aparte de la madre, con las que el niño se relacionará.

3º) Iniciativa versus culpa (desde los cuatro hasta los siete años). Este es un estadio muy importante desde el punto de vista del desarrollo moral puesto que en él nace la conciencia, que surge como resultado del complejo de Edipo y de la identificación primaria. La iniciativa se relaciona con la responsabilidad y con las nuevas capacidades adquiridas. La culpa se basa en la restricción de la autonomía del niño por parte de las demás personas, y suele ocasionar una disminución de la iniciativa.

4º) Industria versus inferioridad (desde los siete hasta los once años). El sentido de la industria, es decir la adaptación al mundo de los instrumentos y herramientas, desarrolla en el niño nuevas capacidades de producción, mediante las cuales también puede obtener reconocimiento por parte de los demás. La inferioridad surge cuando se fracasa en estas tareas. Un desarrollo adecuado del sentido de la industria capacita a la persona para su futuro trabajo de adulto. En esta fase, que coincide con el período de latencia freudiano, se amplían notablemente las relaciones sociales, sobre todo con compañeros del mismo sexo.

5º) Identidad versus confusión (adolescencia). Los rápidos cambios producidos en esta edad por la maduración y por la nueva situación social que ésta plantea, agudizan la crisis de la identi-

dad . El adolescente busca desesperadamente una solución. Puede encontrarla en la ideología, que le proporciona el propósito necesario para orientar su presente hacia un futuro y dotar de significado su acción. Pero puede también encontrar una identidad negativa, por oposición a las normas y expectativas sociales, en la delincuencia.

6º) Intimidad versus aislamiento (primera edad adulta). Las funciones del yo en esta fase relacionan al individuo con el trabajo y con la pareja del sexo opuesto.

7º) Creatividad versus estancamiento (segunda edad adulta) .Se consolidan las actitudes y responsabilidades en un sentido social más amplio, y especialmente en relación con la generación posterior.

8º) Integridad versus desesperación (madurez) . La función del yo en esta fase consiste en la aceptación de la propia vida y de la muerte futura como parte necesaria del ciclo vital en oposición al sentimiento de desesperación e inutilidad.

En un trabajo posterior , publicado en 1970, y que ya hemos citado, Erikson señala tres grandes estadios de desarrollo moral:

- 1-El aprendizaje moral de la infancia.
- 2-La experiencia de la ideología en la adolescencia.
- 3-La madurez ética de la edad adulta.

Estos tres estadios de desarrollo moral implican una diferente identidad:

- 1-Infancia: aceptación de la identidad impuesta.
- 2-Adolescencia: crisis de la identidad.
- 3-Edad adulta: logro de la verdadera identidad.

Erikson señala que el adolescente es capaz de conocer los principios éticos pero no de utilizarlos en sus decisiones personales. Por eso el adolescente es ideológico y no ético. Esta última fase sólo se alcanzará después del establecimiento de relaciones sociales solidarias, en las cuales se logre un equilibrio entre los nuevos ideales y la realidad. El cambio evolutivo es, pues, una opción personal, una autoperceptiva identificación con los objetivos, un compromiso.

Kohlberg⁽¹⁴³⁾ establece un paralelismo entre los estadios de Erikson y los señalados por él:

- Identidad impuesta.....-Moral convencional.
- Crisis de identidad.....-Relativismo y subjetivismo.
- Logro de la identidad.....-Moral de los principios.

Y señala, que la crisis de identidad descrita por Erikson puede ser una condición necesaria para llegar al nivel de los principios morales. Por eso, no todos los adultos la superan, ni todos los adultos alcanzan

(143) Kohlberg, K. "Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited". (pág 198). En: Baltes, P.B. y Schaie, K.W. "Life-Span Developmental Psychology". N. York. Acad. Press. 1973.

dicho nivel. Pero, por otra parte , para lograr un razonamiento moral basado en los principios éticos universales se necesita otro tipo de estimulación no especificada en las descripciones de Erikson. Cuando tratemos la teoría de Kohlberg volveremos sobre ello.

La comprobación empírica de estas relaciones es una tarea muy difícil, debido sobre todo a la dificultad de operativizar la teoría de Erikson. Algunos intentos que se han realizado en este sentido ⁽¹⁴⁴⁾ , han fracasado por la falta de fiabilidad de las medidas de desarrollo del yo utilizadas. Y es que, si bien esta teoría representa la contribución más importante del enfoque psicoanalítico al estudio del desarrollo moral :

"Y, a pesar del aparente parecido con la teoría piagetiana, debemos decir que el esquema de Erikson es, en gran medida, un producto especulativo, y su confirmación ofrece el mismo tipo de reservas que las formas más ortodoxas del psicoanálisis ".(145)

(144) Cauble, M.A. "Formal Operations, Ego Identity and Principled Morality: Are They Related". Dev. Psych. , 1976, 12, 4, (363-364).

(145) Graham, D. "Moral Learning and Development". (pág 62) , Wiley. N. York. 1974 (1972).

E) Críticas planteadas a la teoría psicoanalítica del desarrollo moral

Las críticas más importantes que se han planteado a la teoría psicoanalítica del desarrollo moral han tratado sobre uno de los siguientes puntos:

- 1.-Metodología ; ambigüedad de sus planteamientos y consiguiente imposibilidad de su comprobación empírica.
- 2.-Teoría del superyó: reduccionismo de la moral a lo inconsciente, ignorando la importancia de los procesos cognitivos superiores y del papel activo del propio individuo en su desarrollo moral.
- 3.-Teoría de la identificación primaria como base de la moral , ignorando la importancia de las demás relaciones sociales y en general de todas las variables ambientales y de la posible modificación moral después de la infancia.

Ya nos hemos referido brevemente a la primera crítica metodológica, que al ser aplicable a la generalidad de la teoría psicoanalítica no es la más importante en nuestro tema.

Por otro lado, también hemos tratado ya de las críticas contra la teoría del superyó y de las investigaciones diseñadas con este fin. En cierto modo, en lo que se refiere al reduccionismo inconsciente,

quedan superadas, desde dentro mismo del enfoque, con el psicoanálisis del yo. Pero, no sucede lo mismo, con la hipótesis de que el desarrollo moral es una mera interiorización de las normas culturales.

Por último nos queda la crítica a la teoría de la identificación, a la que apenas hemos hecho referencia. La hipótesis básica de dicha teoría es una de las más ampliamente compartidas por todos los autores psicoanalíticos, a pesar de que éstos difieran en algunos de sus detalles.

El tratamiento que Freud hace del término identificación es, como muchas veces se ha señalado, sumamente ambiguo. A veces lo refiere a un proceso y otras a un resultado. Suele utilizarlo indistintamente que otros términos como incorporación e introyección.

En cualquier caso, es posible distinguir dentro de la teoría de Freud dos tipos distintos de identificación:

(146)

1.-La identificación anaclítica, que surge por miedo a perder el objeto amado, ocasionando la "introyección" de su comportamiento y cualidades más importantes.

2.-La identificación primaria con el modelo paterno, que surge por el miedo ante la amenaza de castración, y sirve para resolver el complejo de Edipo, mediante la introyección de las caracterís-

(146) Freud, S. "Aflicción y melancolía". En: Obras Completas, vol 1. (1917).

ticas del progenitor del mismo sexo, y la consiguiente disociación instintiva, por la cual se dirigirá contra el yo una fuerte carga de agresividad, constituyendo así el superyó.

La identificación primaria es la más importante para el desarrollo moral, y es también a la que más referencia hace Freud en su obra. Sus principales indicios son el sentimiento de culpabilidad y las respuestas de autocastigo y autocensura.

Las investigaciones empíricas no han confirmado la hipótesis freudiana sobre la identificación. Por una parte, los atributos morales que se suponen su resultado no son consistentes entre sí. Y, por otro lado, las técnicas de disciplina parental basadas en el castigo o en la disminución del afecto después de una transgresión no correlacionan con la tendencia a la culpabilidad, como hubiera cabido esperar según dicha hipótesis.

(148)

Otro tipo de trabajos, como el de Hoffman, han medido independientemente: la tendencia a la admiración consciente y el deseo de imitar a los padres; y la orientación moral de los niños. Los resultados muestran que la identificación favorece la adopción de conductas positivas

(147) Hoffman, M.L. "Parental Discipline and Moral Internalization".

Development Report, 85. University of Michigan. 1976.

(148) Hoffman, M.L. "Identification and Conscience Development".

Dev. Psychol. 1971, 42, (págs 1071-1082).

observadas en los padres, como por ejemplo, la conducta altruista. Pero sin embargo no parece relacionarse con la utilización de sus normas para evaluar la conducta propia. Lo cual va también en contra de la teoría freudiana sobre la identificación y el sentimiento de culpabilidad.

Los teóricos del aprendizaje han adoptado respecto a este tema una de las dos posturas siguientes : 1.-aceptar el término , modificando la explicación; 2.-sustituir el término por otro.

(149)

Mowrer describe dos formas de identificación, similares a las de Freud. Y se centra en la que denomina identificación del desarrollo. Explica su formación diciendo que la persona que normalmente cuida al niño se convierte en mediadora de las gratificaciones biológicas y sociales , adquiriendo por ello sus conductas y atributos el valor de refuerzos secundarios. Por el proceso de generalización de estímulos las respuestas que sean similares a las suyas se convertirán también en recompensas. Así el niño podrá autorreforzarse positivamente copiando dichas conductas de la persona que le cuida.

Whiting⁽¹⁵⁰⁾ ha estudiado el otro tipo de identificación, pretendiéndolo explicar mediante una teoría de la rivalidad del niño hacia

(149) Mowrer, O.H. "Learning Theory and Personality Dynamics". Ronald N. York. 1950.

(150) Whiting, "Resource Mediation and Learning by Identification". En: Iscoe, I. y Stevenson, H.W. "Personality Development in Children". (págs 174-195) Univ. of Texas Press. Austin. 1960.

el padre, producida al observar que éste recibe gratificaciones y recompensas de cualquier tipo, y no sólo sexuales y afectivas, como señalaba Freud.

Bandura y Walters, a quienes ya hemos citado, adoptan la segunda posibilidad, sustituyendo el término identificación por el de imitación, ya que consideran que se refieren a los mismos procesos, pero el primero de una forma mucho más ambigua.

(151)

Kohlberg señala que las teorías psicoanalíticas sobre la identificación, en contra de las teorías más generales sobre la adopción de papeles sociales, mantienen lo siguiente:

1.-Que la adopción del papel de los padres representa más bien una base única, especial y necesaria para la formación de la conciencia que un modo entre otros de adopción de papel.

2.-Que las tendencias morales básicas de la adopción del papel se organizan en la primera infancia, cuando la debilidad del niño crea sentimientos irresistibles de amor, miedo y respeto, produciendo así la introyección de los preceptos paternos.

3.-Que la adopción básica del papel de los padres conduce directamente a la introyección, transferencia o imitación, en lugar de

(151) Kohlberg, L. "Desarrollo moral". Ob. ant. cit. (págs 230-231).

ser un paso hacia el desarrollo de la adopción de papeles en niveles sociales cada vez más amplios, favoreciendo así el desarrollo moral.

Kohlberg se inclina por considerar la denominada identificación con el superyó paterno como un caso más de adopción de papel, y como tal, como una oportunidad para el desarrollo moral. Pero menciona los estudios realizados en Kibbutz como prueba de que esta oportunidad no es única, ya que el individuo puede lograr el nivel superior de desarrollo moral careciendo de ella.

En resumen, Freud desempeñó el importante papel de hacer ver a sus contemporáneos la influencia que la infancia y el desarrollo tienen en la psicología del hombre adulto. También manifestó con gran elocuencia el interés por el estudio de aspectos psicológicos hasta entonces despreciados. Como casi todos los grandes autores, su descubrimiento le hizo olvidar otros aspectos. La tarea de otros trabajos posteriores basados en el suyo ha consistido en recuperarlos para la ciencia. Así los principales progresos de la teoría psicoanalítica se centran en la consideración de lo consciente y en la etiología ambiental de la conducta. Pero sería un gran error pensar que la influencia de Freud se reduce a los autores del enfoque psicoanalítico, ya que, en mayor o menor medida, se extiende a todas las teorías psicológicas posteriores. También sería un error negar la parte que de verdad hay en

ellas, ya que si bien afirmamos que reducen la moral a una etapa primitiva de su desarrollo, con ello no queremos negar la existencia de dicha etapa.

EL ENFOQUE BASADO EN LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE : EXPLICACION DEL
DESARROLLO MORAL

A) LOS PRIMEROS PLANTEAMIENTOS

1.-La teoría fisiológica del reflejo : Pavlov

Los comienzos del enfoque basado en las teorías del aprendizaje están estrechamente vinculados con la fisiología. Este origen se verá reflejado en todas sus explicaciones, incluida la del desarrollo moral. Por eso, aunque Pavlov no formuló explícitamente ninguna teoría en este sentido, es inevitable su referencia para comprender otras aportaciones posteriores. Pero a su vez, el trabajo de Pavlov es la continuación de otras teorías anteriores que el mismo resume de la siguiente forma: (152)

-Descartes estableció la noción de reflejo para explicar fisiológicamente

(152) Pavlov, I. "Lecciones sobre el trabajo de los hemisferios cerebrales". En: "Psicología y fisiología". (págs 95-97). Alianza. Madrid. 1968. (1926).

camente las conductas involuntarias, sin pretender incluir dentro de ellas la totalidad del comportamiento humano, y delimitando así una diferencia con el de los animales.

-Durante los siglos XVII, XVIII y XIX, se utilizó la noción de reflejo para el estudio de los segmentos inferiores del sistema nervioso central.

-Progresivamente, la noción de reflejo fue aplicándose a partes superiores, y Sechenov⁽¹⁵³⁾ la refirió a la actividad de los hemisferios cerebrales, intentando demostrar que los pensamientos son el resultado de la inhibición de los reflejos y que los estados afectivos no son más que irradiaciones difusas provocadas por la excitación de intensos reflejos.

"De un modo general, para los fisiólogos de nuestra época la actividad nerviosa superior está relacionada con los hemisferios cerebrales y se caracteriza por la asociación de las estimulaciones presentes con los vestigios de las previas. (memoria de asociación de Leeb; aprendizaje; utilización de la experiencia de otros; etc.) Sin embargo, todo se reducía a unas simples teorías. Se imponía la necesidad de pasar al análisis experimental de nuestro objeto de estudio, siguiendo el método objetivo empleado por las demás ciencias. Esta necesidad venía condicionada por la aparición reciente de la fisiología comparada, nacida bajo la influencia de la teoría evolucionista. En

(153) Sechenov, I.M. "Los reflejos del cerebro". Ciordia. Buenos Aires 1966 (1863).

este momento (...) la atención de los investigadores debía concentrarse en la comprobación de las relaciones entre las influencias externas que actúan sobre el animal y la reacción externa de éste y sus movimientos". (154)

Pavlov realizó numerosos experimentos para estudiar la relación entre las influencias externas y las respuestas del animal. En base a sus resultados elaboró la teoría del reflejo condicionado, mediante el cual, el individuo aprende a responder a un estímulo hasta entonces neutro, por su asociación, es decir por su contigüidad temporal, con un estímulo incondicionado. Formuló sus principios de: adquisición, extinción, inducción recíproca, generalización, discriminación, etc. Pero lo que formulaba pretendía ser una teoría fisiológica, basada en el funcionamiento de los hemisferios cerebrales, aunque otros autores hayan hecho de ella la explicación única de la conducta humana.

Tres son los principios fundamentales que según Pavlov subyacen a la teoría fisiológica del reflejo :

1.-El determinismo : en el origen de toda acción y de todo efecto existe siempre una causa.

2.-El de análisis y síntesis : descomposición inicial de un todo en sus partes constituyentes, en unidades, con ulterior construcción

(154) Pavlov, I. Ob. ant. cit. (pág 97)

del todo a partir de sus elementos.

3.-El de estructuralidad: una fuerza despliega su acción en el espacio, lo que equivale a decir que existe una adaptación del movimiento y de la estructura. (155)

Pavlov no pretendió dar ninguna explicación del desarrollo moral, pero sugirió que el reflejo condicionado podría ser el punto de partida para la explicación de la conciencia:

"Tarde o temprano, apoyándose en la analogía o la identidad de las manifestaciones externas, la ciencia aplicará los datos objetivos obtenidos a nuestro mundo subjetivo y, simultáneamente, aclarará en forma inequívoca nuestra tan misteriosa naturaleza y hará comprender el mecanismo y el sentido vital de aquello que más preocupa al hombre: su conciencia y los tormentos de su conciencia"

(156)

Pavlov sugiere, en repetidas ocasiones, que los tres principios antes señalados pueden darse también en una psicología científica. En este sentido, la teoría de la adaptación psicológica resultante sería también determinista y asociacionista. Pero Pavlov afirma también que la explicación de la conducta humana está sin realizar. En ningún momento pretende extrapolar los resultados obtenidos con animales al ámbito humano. Y admite, incluso, la existencia de un

(155) Pavlov, I. "Respuesta de un fisiólogo a los psicólogos". En: Ob. ant. cit. (pág 161). (1932)

(156) Pavlov, I. "Psicología y psicopatología experimentales en los animales". En: Ob. ant. cit. (pág 68) .(1903).

segundo sistema de señales específico del hombre. Su asociacionismo dista mucho de la radicalidad que adquiere en otros autores del mismo enfoque, ya que Pavlov admite la posibilidad de niveles más complejos de funcionamiento. Por otra parte, su determinismo es fisiológico y no psicológico. Y además, incluso desde este primer punto de vista representa un adelanto respecto a las teorías basadas en los instintos. Pavlov considera que éstos son cadenas de reflejos. Y en este sentido, "en líneas generales, es evidente que el condicionamiento amplía las posibilidades adaptativas del organismo por encima de los simples reflejos".⁽¹⁵⁷⁾ La aparente flexibilidad que puede adoptar el psicoanálisis no es contraria a su determinismo causal, y resulta posible debido a la peculiaridad de sus explicaciones, ya que nunca se establece de antemano cual será el efecto de una determinada causa, sino que una vez producido aquél, y conociendo sus antecedentes, se establece la relación causal "necesaria". Pero, para que se produzca dicha relación no hace falta continuidad espacial ni temporal. El funcionamiento del conflicto interno y del aparato mental, en el que se disuelven las causas y los efectos, permite esta peculiar explicación determinista.

En resumen, aunque Pavlov no formulara ninguna explicación del desarrollo moral, su importancia dentro de este tema es grande, ya que otros teóricos del aprendizaje han visto en el condicionamiento clá-

(157) Pinillos, J.L. "Principios de psicología". (pág 252), Alianza.

sico la forma básica de adquisición de la moral, llegando , incluso, a afirmar que la moral no es más que un reflejo condicionado. Pero tal reduccionismo, aunque este basado en la teoría de Pavlov nunca formó parte de ella.

2.-El conductismo: Watson

Watson aplicó de forma radical la teoría del reflejo condicionado al ámbito de la psicología, eliminando de él todo lo que no pudiera ser explicado de esta forma.

Su postura representa una reacción contra el introspeccionismo. Este método pretendía estudiar los elementos de la conciencia, es decir , las sensaciones, a través del informe verbal del sujeto ante estímulos físicamente cuantificables. Watson rechazó radicalmente tanto el método como el objeto de estudio de la psicología experimental de su época:

"La psicología, tal como la ve el conductista , es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no constituye una parte esencial de sus métodos , y el valor científico de sus datos no depende de que se presten a una interpretación fácil en términos de conciencia. En sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, el conductista no reconoce

ninguna línea divisoria entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre con todo su refinamiento y complejidad, no es más que una parte del esquema total de investigación del conductista(...) Parece haber llegado el momento de que la psicología descarte toda referencia a la conciencia; de que no necesite ya engañarse al creer que su objeto de observación son los estados mentales".(158)

Para Watson el objetivo de la psicología va a ser predecir y controlar la conducta. En otras palabras, llegar a conocer las, supuestamente unívocas y necesarias, relaciones entre estímulos y respuestas. En esta postura hay un estricto determinismo causal que, además de implicar importantes reduccionismos y falseamientos, es irrealizable. "No hay modo alguno, al parecer, de cumplir el programa de Watson: dado un estímulo, predecir la respuesta; y dada la respuesta, especificar el estímulo".⁽¹⁵⁹⁾ Y no lo hay, porque las relaciones entre los estímulos y las respuestas no son como suponía Watson unívocas y necesarias.

Ya hemos mencionado la crítica de Watson contra el introspeccionismo. Pero, a pesar de sus diferencias, su enfoque va a tener un

(158) Watson, J.B. "Psychology as the Behaviorist Views it".

(pág 158), Psychol. Rev. 1913, 20, (158-177).

(159) Yela, M. y otros. "Simposio sobre pensamiento y lenguaje".

(pág 14). Sociedad Española de Psicología. Madrid. 1975.

punto en común con éste: el asociacionismo. Y es que la filosofía inglesa de carácter empirista influyó tanto en el conductismo como en el estructuralismo. Dicha filosofía se basaba en el análisis de los elementos de la conciencia y en el estudio de los principios por los cuales se realizaba su síntesis, es decir las leyes de la asociación: contigüidad, similitud y contraste. El mismo Watson reconoce esta influencia: "Tomé algo de la escuela de la filosofía inglesa -sobre todo de Hume, un poco de Locke, muy poco de Hartley- nada de Kant, y paradójicamente, mucho menos de John Dewey". (160) Los elementos básicos para Watson van a ser los reflejos condicionados. Pero, en su estudio, además del matiz asociacionista, Watson va a añadir una gran dosis de reduccionismo. Toda la conducta puede explicarse mediante secreciones glandulares y movimientos musculares, es decir en función de elementos físico-químicos. Este intento de Watson va a ser frecuentemente criticado; Heidebreder, por ejemplo, no ve en él más que una mera traducción de términos, "una tendencia a deleitarse en cuestiones de traducción, y en ocasiones, a considerar la traducción como una explicación. Cuando se lee algún informe conductista, se tiene la impresión de que para el autor explicar es decir que un deseo es una disposición orgánica; un significado, una actitud corporal; los pensamientos, mecanismos de lenguaje. Pero

(160) Watson, J.B. "John B. Watson". En: Murchison, C. (dir. de ed.) "History of Psychology in Autobiography". (pág 274), vol 3 Worcester, Mass. Clark Univ. Press. 1936.

estas afirmaciones no agregan mucho al conocimiento de los deseos, los significados y los pensamientos; después de todo, lo único que hacen es retomar lo que ya saben del sentido común y la psicología anterior, e idear -no siempre en base a hechos conocidos- una posible explicación fisiológica ." (161)

(162)

Hempel considera que toda explicación reduccionista debe cumplir dos requisitos formales :

1.-Definibilidad : reducibilidad de los conceptos de una disciplina a la otra.

2.-Derivabilidad : reducibilidad de las leyes de una disciplina a la otra.

Pero, en último término, toda explicación reduccionista debe de ser confirmada empíricamente. Esta es la conclusión a la que llega Hempel acerca del reduccionismo conductista de la psicología a la biología, física y química:

"La definición reductiva de un término psicológico requeriría la

(161) Heidebreder, E. "Seven Psychologies". (pág 275), Appleton.

N. York. 1933. Trad. castellana en Paidós. "Psicologías del siglo XX". Buenos Aires. 1971.

(162) Hempel, C.G. "Filosofía de la Ciencia Natural". (págs 149-150)

Alianza. Madrid. 1978. (1966)

especificación de condiciones biológicas o físico-químicas que sean a la vez necesarias y suficientes para que se dé la característica, estado o proceso mental (tal como la inteligencia, hambre, alucinación, sueño) al que el término se refiere. Y la reducción de leyes psicológicas requeriría principios conectivos apropiados, que contengan tanto términos psicológicos como términos biológicos o físico-químicos.

(....) En la medida en que los estímulos y las respuestas se pueden describir en términos biológicos o físico-químicos, se puede decir que los criterios resultantes proporcionan especificaciones parciales del significado de expresiones psicológicas en términos de los vocabularios de la biología, la química y la física. Aunque con frecuencia se les denomina definiciones operacionales, de hecho no determinan condiciones necesarias y suficientes de los términos psicológicos." (163)

Efectivamente, podemos concluir que Watson no consigue explicar, por ejemplo, el pensamiento, reduciéndolo a una conducta laríngea sometida a la ley del ensayo y el error. Con ello no ha especificado las condiciones necesarias y suficientes del pensamiento y fracasa en su objetivo de predecir la respuesta a través del estímulo o de inferir éste por aquella, porque las leyes que rigen este fenómeno no son iguales a las leyes físicas o químicas.

(163) Hempel, C.G. Ob. ant. cit. (pág 157).

micas, porque el tipo de explicación requerida no es la explicación causal.

Como consecuencia de su teoría, Watson propone una educación basada en los mecanismos del condicionamiento, y mantiene respecto a sus posibilidades una confianza absoluta, que conlleva en cierto sentido una idea del hombre como un ser pasivo y totalmente controlable. Este enfoque guarda bastante similitud con el de Skinner, y lo analizaremos más detenidamente en el capítulo dedicado a las consecuencias pedagógicas de las distintas teorías. Pero queda muy gráficamente reflejado en el célebre párrafo de Watson que incluimos a continuación:

"(...) déme una docena de niños saludables, bien formados, y un ambiente para criarlos que yo mismo especificaré, y prometo tomar uno al azar y prepararlo para cualquier tipo de especialidad que se pueda seleccionar -sean cuales fueren sus tendencias, aptitudes, vocaciones, talento y raza de sus antepasados...Tomen nota, por favor, de que en caso de realizarse este experimento se me permitirá especificar el modo en que se los criará y el tipo de ambiente en que habrán de vivir." (164)

(164) Watson, J.B. "Experimental Studies on the Growth of Emotions". (pág 10). En: Murchison, C. (dir. de ed.) "Psychologies of 1925". Clark Univ. Press. Worcester. Mass. 1926.

B) DIVERSAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE DE LA MORAL

Las teorías de Pavlov y Watson fueron, a nuestro modo de ver, los más importantes y cercanos antecedentes de las teorías del aprendizaje de la moral que vamos a exponer a continuación. Aunque, claro está, fueron muchas las aportaciones que contribuyeron a su desarrollo. Dentro de las cuales, cabe destacar la filosofía del conocimiento de carácter empirista, según la cual éste consiste en una mera copia del mundo exterior realizada mediante el mecanismo asociativo. Vamos a tratar de resumir primero las características comunes a estas distintas teorías, para pasar después a considerar por separado las peculiaridades de cada una de ellas.

1.-Su objeto de estudio es el aprendizaje. Es decir, los cambios conductuales, relativamente permanentes, que se adquieren como resultado de la experiencia.

El término conducta debe ser entendido en un sentido amplio. Algunos teóricos del aprendizaje cognitivo prefieren definir a éste como un cambio en las disposiciones o capacidades. Pero nos parece que todas las teorías del aprendizaje de la moral que vamos a exponer se basan en el estudio de la conducta, aunque ello no implica que se reduzcan a lo externamente observable.

La necesidad de la experiencia no significa que la conducta en cuestión deba de ser practicada para ser aprendida. De hecho, el aprendiza

por observación desempeña un papel muy importante en el conjunto de las teorías y se caracteriza precisamente por no requerir de ninguna práctica para su adquisición.

2.- Los cambios que se producen en la conducta se deben a la influencia del ambiente. El papel del sujeto es el de mero receptor pasivo. Por lo cual, dichos cambios no siguen ningún orden fijo. Los cambios que sufre cada individuo varían según su distinta experiencia. En otras palabras, las teorías del aprendizaje rechazan abiertamente la teoría de los estadios como secuencia fija de cambios evolutivos común a todos los individuos.

3.- En su mayor parte, las teorías del aprendizaje de la moral adoptan una postura asociacionista y elementalista, similar a la del empirismo filosófico. El ambiente se analiza en términos de estímulos ; la conducta en términos de respuestas ; y lo que se estudia es la relación entre ambos. El conocimiento es , en cierta medida, una copia del mundo exterior realizada por asociación. Y la moral del individuo es una mera interiorización de las normas sociales, que conlleva , en la mayoría de los casos, el conformismo como única posibilidad.

4.-El método utilizado es el experimental, y se pretende llegar a explicaciones causales de la conducta. Sus datos proceden de estudios realizados en laboratorio. Aunque la tendencia actual es reconocer la

importancia de los estudios de campo y de la observación directa, sin embargo, las teorías se han elaborado en base a los primeros que se consideraban más rigurosos científicamente por su supuesta capacidad para establecer relaciones causales. La tendencia actual pretende superar los intentos reduccionistas e incluye la consideración de variables mediadoras de índole cognitivo.

(165)

5.- De los cuatro tipos de aprendizaje señalados por Brown como básicos para la adquisición de la moral -condicionamiento clásico, condicionamiento instrumental, aprendizaje por observación y aprendizaje cognitivo- cada teoría va a considerar uno, admitiendo o no la importancia de los demás según la radicalidad de la misma y la complejidad atribuida al desarrollo moral.

6.- La orientación pedagógica que resulta de este enfoque se basa en el conformismo de los individuos y pretende como objetivo último el mantenimiento de la sociedad. Aunque éste es siempre implícito, ya que sistemáticamente rechaza todo análisis filosófico, aludiendo a la consiguiente pérdida de rigor científico que éste implicaría. Su énfasis en la objetividad le conduce inevitablemente al subjetivismo que toda postura relativista lleva consigo.

(165) Brown, R.V. "Social Psychology". The Free Press. New York.

(1965). Traducción castellana en Siglo Veintiuno. México.

1972.

1.- La moral como respuesta de ansiedad condicionada mediante la aplicación de castigos : MOWRER

La teoría de Mowrer representa , en cierta medida, un intento de explicar los fenómenos considerados por el psicoanálisis como conductas aprendidas por su asociación con el castigo y no como resultado de la interiorización del superyó paterno. Por lo tanto, a pesar de sus diferencias, la teoría de Mowrer es un intento de síntesis entre el enfoque psicoanalítico y el del aprendizaje.

Mowrer ha realizado importantes experimentos con animales para demostrar lo inadecuado de la teoría del superyó como responsable de la moral. En uno de ellos, por ejemplo, ⁽¹⁶⁶⁾ se condicionó a un grupo de ratas mediante castigos para sustituir las respuestas más directas encaminadas a la obtención de alimento por respuestas indirectas de rodeo. Este paradigma se considera similar a las situaciones de socialización en las que se enseña al niño a inhibir determinadas conductas o a cambiarlas en otras distintas.

Gran parte del trabajo de Mowrer ha consistido en la redefinición de los conceptos psicoanalíticos. Así, por ejemplo, sigue utilizando el término identificación , y lo hace para referirse a la imitación de un modelo en ausencia de éste . Distingue dos

(166) Whiting, J.V. y Mowrer, O.H. "Habit Progression and Regression - a Laboratory Study of Some Factors Relevant to Human Socialization". Jour. Comp. Psychol., 1943, 36, (229-253).

tipos distintos de identificación paralelos a los de Freud: la identificación del desarrollo, similar a la anaclítica, y la de defensa. Ya hemos señalado, al hablar de las críticas a la teoría psicoanalítica, que Mowrer se centra en la primera, y considera que se produce porque la conducta del adulto que satisface las necesidades biológicas del niño se convierte por ello en un refuerzo secundario. Este proceso de identificación contribuye a la adquisición de determinadas capacidades. Por otro lado, la identificación de defensa se produce para evitar el castigo, consistiendo en la interiorización de las prohibiciones y contribuyendo a la formación del carácter.

Mowrer analiza también el mecanismo de defensa de la regresión como resultado de distintas contingencias de refuerzo: cuando la conducta dominante de una determinada edad es vivida como anticipación de consecuencias negativas, y las conductas alternativas de esa misma edad no son convenientemente reforzadas, el niño recurre a conductas de edades anteriores. (168) Como claramente puede observarse en la explicación de este mecanismo, el desarrollo consiste en el resultado de distintas contingencias de refuerzo fundamentalmente.

(167) Mowrer, O.H. "Learning Theory and Personality Dynamics".

Ronald. Nueva York. 1950.

(168) Mowrer, O.H. "An Experimental Analogue of Regression with Incidental Observations on Reaction Formation". Jour. Abnorm. Soc. Psychol., 1940, 35, (56-87).

Pero la parte más importante del trabajo de Mowrer desde el punto de vista del desarrollo moral reside, sin duda alguna, en los experimentos sobre el condicionamiento de la ansiedad. Como en el caso de los estudios anteriores, es posible encontrar un paralelismo entre sus explicaciones y las del psicoanálisis clásico.

Freud distinguía entre : 1.- una ansiedad objetiva producida por el mundo real ante amenazas de daño físico o privación material; 2.-una ansiedad neurótica, producida por los deseos antisociales del ello; 3.- y una ansiedad moral, producida por el superyó, a partir de los castigos de los padres ante determinadas conductas, y como consecuencia de la cual, el individuo sentirá culpa si desea su realización. Los dos últimos tipos de ansiedad, que proceden del interior de la persona, pueden ser considerados como uno. Por el contrario, la ansiedad objetiva se diferencia porque procede del mundo exterior y por consiguiente permite para su evitación respuestas positivas de huida.

Las teorías del aprendizaje definen la ansiedad como un miedo condicionado. Para Mowrer, y para muchos autores que aceptan su teoría, la moral va a ser el resultado del condicionamiento de la ansiedad producido mediante castigos. Los mecanismos que contribuyen a su formación son de dos tipos:

1.-Evitación activa. El miedo es condicionado a un estímulo procedente del exterior por su asociación con el castigo. El resultado del aprendizaje es la emisión de una respuesta específica consistente en

la huida de dicho estímulo.

2.-Evitación pasiva. El miedo es condicionado a ciertos estímulos relacionados con la respuesta misma, y procedentes por lo tanto del individuo. Su resultado es la inhibición de dicha respuesta. Estos estímulos adquieren la capacidad de suscitar la respuesta emocional condicionada porque aparecen al principio de la secuencia que llevó originalmente al castigo.

Se puede encontrar, como decíamos antes, cierto paralelismo entre los mecanismos de Mowrer y los tipos de ansiedad freudianos, en relación al lugar de procedencia del estímulo que los origina. La ansiedad objetiva y la evitación activa están determinadas por estímulos exteriores, mientras que la ansiedad neurótica y la evitación pasiva, lo están por estímulos interiores.

Mowrer considera que hay distintos parámetros que pueden influir en la eficacia del castigo para inhibir las respuestas de transgresión. El más importante de todos ellos es el momento de su aplicación. Toda transgresión, como toda conducta en general, va acompañada de una secuencia de señales provocadas por la misma respuesta. Si se presenta un castigo, éste quedará asociado con las señales producidas al mismo tiempo. Y, por lo tanto, cuando en el futuro se repita la conducta, el miedo condicionado aparecerá en el momento de aplicación de dicho castigo. Su eficacia para la inhibición de la respuesta será mucho mayor si se presenta al principio que si se presenta al fi

nal, ya que una vez iniciada la conducta, aparecen numerosos refuerzos secundarios que pueden servir para contrarrestar el efecto inhibitorio del miedo. Otro procedimiento, frecuentemente utilizado por los padres, y que contribuye al mantenimiento de toda la secuencia, consiste en que éstos dejan de castigar al niño cuando confiesa su transgresión. Por lo cual refuerzan esta respuesta al eliminar la ansiedad provocada por la anticipación del castigo, e indirectamente queda reforzada también la conducta transgresora. Así puede explicarse que la aplicación de castigos tenga efectos contrarios. (169)

Al principio, Mowrer consideraba que los estímulos inhibitorios de la transgresión, susceptibles de provocar la respuesta emocional condicionada, eran fundamentalmente estímulos propioceptivos. Pero, en sus últimos trabajos⁽¹⁷⁰⁾ ha comenzado a considerar que los estímulos de índole cognitiva adquieren sobre aquellos una importancia superior. Menciona como ejemplo, el experimento realizado por Solomon, Turner y Lessac, en el cual condicionaron a un grupo de perros mediante castigos para que evitasen un plato de carne. El castigo se aplicó de tres formas distintas: 1.-al tocar la carne; 2.-cinco segundos después de tocarla; 3.-quince segundos después de tocarla. Ninguno de és-

(169) Mowrer, O.H. "Learning Theory and Behavior". Wiley. Nueva York. 1960.

(170) Mowrer, O.H. "Learning Theory and Symbolic Processes". Wiley. Nueva York. 1960.

tos tres tipos de castigos, dejó de inhibir la respuesta de comer. Las diferencias aparecieron cuando se comprobaron sus efectos a largo plazo. Entonces, el más eficaz fue el primero, y el menos eficaz , el último. La explicación que a este resultado dieron los autores fue que ,al desaparecer el experimentador, con quien se asociaba el castigo, y producirse una situación de inseguridad cognitiva, entraron en acción los mecanismos de la respuesta emocional condicionada, y ésta solo fue eficaz para inhibir la conducta cuando se produjo al principio de la secuencia. Puede resultar relativamente sorprendente la explicación de la conducta animal en referencia a factores cognitivos. Pero, es indudable su importancia en el caso de la conducta humana. Y, cuanto mayor sea su papel, menor será el de los otros estímulos, y mayor la independencia de la inhibición respecto al momento de aplicación del castigo.

"Si las respuestas emocionales condicionadas controlan la conducta bajo condiciones de inseguridad cognitiva, las características temporales del condicionamiento emocional clásico se manifestarán. Por eso el momento del castigo es un poderoso determinante en la consiguiente conducta de resistencia a la transgresión y en los concomitantes emocionales de las violaciones tabú." (171)

(171) Solomon, R.T.; Turner, L.H. y Lessac, M.S. "Some Effects of Delay of Punishment on Resistance to Temptation". (pág 238), Jour. of Per. and Soc. Psychol. , 1968, 8, (233-238).

2.- La moral como resultado de las contingencias ambientales:

Skinner

a.- Perspectiva metodológica

La teoría de Skinner representa una de las posturas más radicales del enfoque actual del aprendizaje. Este extremismo se manifiesta tanto en sus restricciones metodológicas como en sus explicaciones acerca de la conducta humana. Y podemos considerar que ambas se deben al deseo de hacer de la psicología una disciplina científica. Para Skinner, igual que para Watson, el único medio de conseguirlo reside en la utilización del método de la ciencia natural, aunque ello obligue a limitar considerablemente el objeto de estudio de la psicología.

"Deberíamos seguir el camino que nos trazan la física y la biología. Deberíamos prestar atención directamente a la relación existente entre la conducta y su ambiente, olvidando los supuestos estados mentales intermedios. (...) Para llegar a un análisis científico de la conducta no necesitamos intentar describir qué son y qué no son personalidades, estados mentales, sentimientos, peculiaridades de carácter, planes, propósitos, intenciones, o cualquier otro pre-requisito de un problemático hombre autónomo." (172)

(172) Skinner, B.F. "Más allá de la libertad y de la dignidad". (pág 24)

Fontanella. Barcelona 1972 (1971).

Puede considerarse, en cierto sentido, que la obra de Skinner es ateórica y descriptiva. El mismo ha afirmado estar más interesado por la predicción y el control de la conducta que por su explicación. Además siempre ha rechazado las hipótesis como prejuicios innecesarios que pueden falsear los resultados de los experimentos. Pero ninguna de estas dos posturas son decisivas para calificar de ateórico su trabajo. El mismo Skinner ha escrito después : "En este momento me interesa más la interpretación que la predicción y el control(...) En realidad, la especulación es necesaria para procurar los métodos que pongan bajo control una materia de estudio"⁽¹⁷³⁾. Por otro lado, resulta evidente la necesidad de las hipótesis en toda investigación empírica, incluidas las realizadas por Skinner, aunque no se formulen explícitamente. A nuestro modo de ver, lo más importante en este sentido es analizar el tipo de explicación que Skinner plantea.

El objetivo de la ciencia es "la búsqueda de un orden, de uniformidades , de relaciones válidas entre los hechos . Empieza, como empezamos todos , observando episodios aislados , pero inmediatamente pasa a la regla general, a la ley científica". No es necesario indicar cómo la causa produce su efecto. Basta con mostrar el orden en

(173) Skinner, B.F. "Sobre el conductismo". (pág 27), Fontanella. Madrid 1977 (1974).

(174) Skinner, B.F. "Ciencia y conducta humana". (pág 45), Fontanella. Madrid.1974 (1953).

que variables independientes y dependientes se suceden. En esta explicación, nomológico-inductiva, la mera regularidad queda convertida en una ley. Hay un estricto determinismo entre las causas y los efectos. La conducta es una mera función de las condiciones ambientales. De otra forma, el análisis funcional no sería el más adecuado para su estudio.

"La hipótesis de que el hombre no es libre es esencial para la aplicación del método científico al estudio de la conducta humana. El hombre interior libre al que se consideraba responsable de la conducta del organismo biológico externo, no es más que un sustituto precientífico para los tipos de causas que se descubren en el curso de un análisis científico. Todas estas causas posibles radican fuera del individuo". (175)

Para lograr su objetivo, la ciencia debe empezar por lo simple. Sólo así podrá controlarlo y reproducirlo adecuadamente. Todos los estudios de Skinner se han basado en esta regla. Se han realizado en laboratorios, donde podía crearse una situación artificial altamente controlable; han utilizado organismos inferiores como ratas y palomas; y el criterio de elección de las conductas a estudiar ha sido el de que fueran fácilmente observables, registrables y repetibles. Pero Skinner no considera, como en ocasiones parece, que estos estudios sean solamente un primer paso, sino que ha extrapolado

(175) Skinner, B.F. "Ciencia y conducta humana". Ob.ant.cit. (p. 469)

en gran medida sus resultados, construyendo a partir de ellos los principios generales del aprendizaje que se suponen comunes a todas las especies y a todas las conductas en situaciones normales. En otras palabras, un niño no tiene por qué seguir en el aprendizaje de la moral principios distintos que los que sigue una rata cuando es condicionada a apretar una palanca para que obtiene alimento con dicha conducta.

Watson se proponía predecir una respuesta dado un estímulo e inferir el estímulo de la respuesta, suponiendo entre ambas relaciones unívocas y necesarias. Skinner acepta esta segunda característica de la relación, y radicaliza aún más si cabe el determinismo, pero no considera que el vínculo entre las causas y los efectos sea unívoco. Por el contrario mantiene que un efecto puede implicar causas múltiples, y que de una causa pueden seguirse distintos efectos. Pero el nexo entre ambos sigue siendo de absoluta necesidad. Skinner pretende explicar así conductas que no cabían en el esquema watsoniano no porque no fuesen necesarias sino por una mayor complejidad en su determinación.

b.- El condicionamiento operante

Skinner acepta la teoría pavloviana del reflejo condicionado, pero considerando que explica solamente una parte muy pequeña de la conducta. Las respondientes, que es como denomina a los reflejos condicionados, son provocadas por el estímulo que las antecede.

Suelen consistir generalmente en secreciones glandulares y corresponden a la actividad de las fibras lisas. Su función es regular la economía interna del organismo. Su valor adaptativo es muy inferior al de las operantes. Además, mediante su condicionamiento, no puede explicarse la adquisición de respuestas nuevas. Por el contrario, las operantes están determinadas de forma mucho más compleja, y en gran medida por las contingencias ambientales que en el pasado han seguido a su emisión. Suelen consistir en movimientos y corresponden a la actividad de las fibras estriadas. Su función es operar sobre el medio, y su valor adaptativo es muy superior al de las respondientes.

"La distinción entre conductas voluntarias e involuntarias se reduce a un problema del tipo de control. El estímulo que provoca un reflejo parece ser más coercitivo. Su conexión causal con la conducta es relativamente simple y observable fácilmente. Esto puede explicar por qué se descubrió primero. El estímulo discriminativo, comparte su control con otras variables, de forma que no puede demostrarse la inevitabilidad de su efecto". (176)

Estas son las diferencias señaladas por Skinner entre los dos tipos de condicionamiento, pero en realidad la línea divisoria entre ambos es cualquier cosa menos perfecta. Así, por ejemplo, es posible condicionar operantes basadas en secreciones glandulares y en el funciona-

(176) Skinner, B. F. "Ciencia y conducta humana". Ob. ant. cit (141-142).

(177) Pinillos, J.L. Ob. ant. cit. (pág 291).

miento de las fibras lisas.⁽¹⁷⁸⁾ Pero, la diferencia más importante que define según Skinner la existencia de dos tipos distintos de condicionamiento es que en uno de ellos el refuerzo es contingente con la emisión de la respuesta por parte del organismo, mientras que en el otro, no lo es.

Según Skinner, todo el aprendizaje se explica mediante estos dos tipos de condicionamiento, no es necesario recurrir para ello a ningún otro. En los dos casos, "el comportamiento está determinado, directa o indirectamente, por las consecuencias"⁽¹⁷⁹⁾. En uno de ellos, el refuerzo se asocia con un estímulo, y en el otro, es contingente con una respuesta. El rechazo a considerar niveles más complejos de funcionamiento para la conducta puede estar derivado de las condiciones en las cuales Skinner ha realizado sus experimentos, ya que sus resultados sí pueden explicarse sin necesidad de recurrir a otros principios. Lo cual es imposible cuando se estudian situaciones, conductas u organismos más complejos.

Las operantes siguen en general las mismas leyes de adquisición, extinción, discriminación y generalización que las respondientes. Pero aquellas adquieren una mayor flexibilidad y son mucho más resistentes

(178) Miller, N.E. y Carmona, A. "Modification of a Visceral Response, Salivation in Thirsty Dogs, by Instrumental Training with Rater Reward". Jour. Comp. Physol. Psychol., 1967, 63, (1-6).

(179) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (págs 141-142).

a la extinción. Además, las respondientes sólo pueden explicar las ampliaciones del repertorio a nuevos estímulos, y sólo las operantes explican la formación de nuevas respuestas mediante el principio de modelado por aproximaciones sucesivas:

"Podemos establecer complicadas operantes que, de otra forma, no aparecerían nunca en el repertorio del organismo, reforzando una serie de aproximaciones sucesivas. El acto complejo (...) se construye mediante un proceso continuo de reforzamiento diferenciado a partir de una conducta indiferenciada." (180)

El concepto de refuerzo es quizá el más importante dentro del enfoque skinneriano de la conducta. Se define operativamente como todo lo que tiende a aumentar la probabilidad futura de una respuesta. Se habla de refuerzo positivo cuando éste consiste en la presentación de un estímulo; y de refuerzo negativo, cuando se trata de suprimir uno ya existente en la situación. Hay estímulos que actúan como refuerzos sin necesidad de ningún condicionamiento, por lo cual se les denomina, refuerzos primarios. Y a los estímulos que adquieren esta capacidad por su asociación con ellos, se les denomina, refuerzos secundarios. Estos últimos necesitan ser seguidos de vez en cuando por aquellos para conservar su carácter de refuerzo. Por el contrario, los refuerzos generalizados, es decir los que resultan de la asociación con varios refuerzos primarios, adquieren

(180) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág 122).

una mayor independencia , y no necesitan de ulteriores asociaciones con los primarios para seguir actuando como refuerzos. El dinero o la aprobación serían ejemplos de refuerzos generalizados.

Una de las contribuciones más importantes realizadas por Skinner al estudio de la influencia del ambiente sobre la conducta son los experimentos sobre los distintos programas de refuerzo. Trataremos de resumir sus principales resultados. Cuando el refuerzo se aplica de forma intermitente, la respuesta se hace mucho más resistente a la extinción que cuando el refuerzo se aplica siempre. Los programas de razón, que consisten en reforzar después de un determinado número de respuestas (fijo o variable) se caracterizan por producir una elevada tasa de las mismas. Los programas de intervalo, que consisten en reforzar después de un determinado período de tiempo (fijo o variable) presentan tasas más lentas de respuestas. Y en general, los programas variables, tanto los de razón como los de intervalo, determinan una tasa más constante de respuestas.

c.-Los efectos del castigo

Definir operativamente el término castigo presenta más dificultades que definir el término refuerzo. Y es que, a pesar de lo que generalmente suele creerse, no tienen, según Skinner, efectos contrarios . El refuerzo aumenta la probabilidad de una respuesta, pero el castigo no siempre la disminuye . El análisis de sus resultados requiere una distinción entre sus efectos a corto y a largo plazo.

Dejando a un lado sus efectos sobre la conducta, el castigo se diferencia del refuerzo negativo, en que implica la presentación de un estímulo aversivo y no su supresión.

El refuerzo suele utilizarse cuando se desea la aparición de una determinada respuesta. Por el contrario, el castigo se utiliza cuando se quiere que el sujeto deje de emitir alguna conducta.

Ya hemos señalado cómo muchos teóricos del aprendizaje mantienen que el castigo es el método más básico de educación moral. Skinner, sin embargo, rechaza repetidamente su utilización por no considerarlo realmente eficaz para la supresión de las respuestas y por creer que implica numerosos efectos nocivos que alteran la emisión de otras conductas convenientes.

Según Skinner hay que distinguir tres tipos de efectos en el castigo:

1.- Los efectos inmediatos. Consisten generalmente en la supresión de las conductas asociadas con el castigo.

2.- Las reacciones emocionales condicionadas. La conducta castigada se convierte en una fuente de estímulos aversivos condicionados que provocan respuestas incompatibles y ocasionan importantes alteraciones emocionales que pueden perturbar la emisión de conductas aceptables.

3.- El refuerzo condicionado negativo. La conducta que reduzca la estimulación aversiva condicionada quedará por ello automáticamente reforzada.

da.

Considerando la totalidad del proceso provocado por el castigo, Skinner afirma que esta técnica no crea una probabilidad negativa de la respuesta anterior, sino más bien una probabilidad positiva de otra respuesta incompatible con ella.

Este mecanismo no cumple el propósito con el que suele ser aplicado de suprimir la conducta castigada. Por lo tanto aunque desaparezca momentáneamente puede volver a aparecer por distintas razones. Skinner menciona a lo largo de su obra las siguientes:

1.-Pérdida de eficacia del refuerzo condicionado negativo:

"Si se evita repetidamente el castigo, el refuerzo condicionado negativo se extingue. Entonces la conducta incompatible se refuerza cada vez con menos fuerza y finalmente surge de nuevo la respuesta castigada." (181)

2.-Cambios en la intensidad de las respuestas incompatibles:

Si dos respuestas son topográficamente iguales pero con signo contrario, el resultado será su suma algebraica. "Pero si el movimiento resultante cambia la intensidad relativa de las variables, la conducta puede oscilar y la dirección puede cambiar en cualquier momento.

(181) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág 218).

(...) Pero rara vez son las respuestas iguales topográficamente, (...) y por lo tanto, una no puede ser restada de la otra. Normalmente, cuando dos respuestas simultáneas son intensas, sólo puede emitirse una de ellas. La aparición de una de estas respuestas se llama "dominancia". (...) La respuesta dominante, por el mero hecho de haber sido emitida, no altera la intensidad de la respuesta desplazada, sin embargo puede cambiar alguna de las variables que controlan esta respuesta, y ésto puede dar lugar a una oscilación. (...) La respuesta opuesta se convierte así en momentáneamente dominante".(182)

3.-Si el castigo se aplica de forma intermitente, que es lo más frecuente cuando depende de la intervención de algún agente social, se refuerzan los dos tipos de respuestas incompatibles.

Pero el castigo, además de no conseguir suprimir la respuesta a la que sigue, ocasiona importantes efectos nocivos :

1.-La reacción emocional condicionada puede disminuir las posibilidades de una conducta adecuada. Skinner no considera que el papel del sentimiento de culpabilidad sea eficaz.

2.-La asociación de la conducta con sus consecuencias aversivas puede generalizarse a otros aspectos de la misma situación, así como a otras conductas convenientes pero similares en cierto sentido a la castigada.

(182) Skinner, P.F. Ob.ant.cit. (pág 247).

"Cuando el castigo es muy severo, el conocimiento de sí mismo (...) puede verse alterado. Los comportamientos suprimidos pueden incluir el comportamiento basado en el conocimiento de las condiciones corporales asociadas". (183)

3.-El agente que castiga quedará también asociado con la estimulación aversiva y será por lo tanto evitado en el futuro.

Skinner concluye que "el efecto temporal conseguido con el castigo ha de pagarse a un precio muy alto, puesto que reduce la eficacia general y la felicidad del grupo". (184) Por lo cual, propone la utilización de otras técnicas alternativas cuando se desee suprimir alguna conducta, como por ejemplo, la extinción y el condicionamiento de respuestas incompatibles, que será mucho más eficaz si se provoca directamente y no mediante el mecanismo provocado por el castigo.

d.- La conducta social

Siguiendo su postura simplificadora general, Skinner considera que los fenómenos grupales pueden explicarse sin necesidad de recurrir a ningún principio nuevo. En este sentido, amplía un concepto anterior para explicar el refuerzo social como aquél que se produce a través de la intervención de otra persona. Este se caracteriza por una mayor

(183) Skinner, B.F. "Sobre el conductismo". Ob.ant.cit. (pag. 66).

(184) Skinner, B.F. "Ciencia y conducta humana" . Ob.ant.cit. (pág 219).

flexibilidad y extensión.

El grupo ejerce un gran control sobre el individuo. "Una persona está sometida a un control más fuerte cuando dos o más personas manipulan variables que tienen efectos comunes sobre su conducta".(185)

La persona no adquiere la moral a través del conocimiento de unas normas sociales o de definiciones acerca del bien y el mal. El grupo no formula explícitamente las conductas que son aceptables o inaceptables, se limita a controlarlas, a través del condicionamiento emocional y del refuerzo operante.

Este control siempre suele implicar efectos contrarios a los intereses del individuo, como por ejemplo en la conducta altruista, pero dichos efectos quedan compensados por las ventajas que la persona obtiene del hecho de vivir en un grupo.

Skinner concluye que mediante el análisis funcional de estos procesos podemos evitar las complicadas y confusas definiciones acerca de lo bueno y lo malo:

"En el marco de una ciencia natural se observan ciertos tipos de conductas cuando la gente vive en grupo; conductas que están destinadas a controlar al individuo y que actúan en beneficio de los demás miembros.

(185) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág 348).

Definimos "bueno" y "malo" o "correcto" y "equivocado" en relación a un determinado conjunto de prácticas. Explicamos éstas observando los efectos que ejercen sobre el individuo y sobre los miembros del grupo, de acuerdo con los procesos básicos de la conducta." (186)

Como claramente puede apreciarse en el párrafo anterior, Skinner rechaza explícitamente todo análisis filosófico, y adopta respecto a la moral una postura básicamente relativista. Volveremos sobre este aspecto al analizar su pensamiento pedagógico.

e.- El autocontrol

Skinner pretende explicar la conducta humana de autocontrol según los principios elaborados a partir de experimentos en los que el sujeto, la conducta y la situación eran infinitamente más simples, manifestando así de nuevo su postura elementalista y su negación a admitir niveles más complejos de funcionamiento. Aunque Skinner habla de autocontrol "el énfasis continúa puesto en la conducta y no en el sujeto que actúa." (187)

En general, "cuando descubrimos una variable independiente que puede ser controlada, descubrimos el método para controlar la conducta que es función de ella. (...) Un hombre se controla a sí mis-

(186) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág 353).

(187) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág 256).

mo exactamente igual que como controlaría la conducta de cualquier otra persona", ⁽¹⁸⁸⁾ manipulando las variables externas que la determinan. La causa de esta conducta "autocontrolada" sigue estando en el ambiente , y el hecho de que en este caso sea un ambiente social el que proporciona las contingencias, no resta nada a su carácter de terminista, aunque implique formas de causalidad algo más complicadas.

Para Skinner, ser moral equivale, pues, a comportarse según la expectativa de obtener con ello un refuerzo. Aunque pudiera parecer que su postura guarda cierto parecido con la de los utilitaristas, implica importantes diferencias . Para estos, la moral era el resultado de un juicio racional acerca de las consecuencias de su acción. Para Skinner, por el contrario, la conducta no está orientada hacia el futuro sino determinada por el pasado. "La conducta humana no depende de la acción previa de ningún valor . (...) El valor que el individuo parece haber escogido respecto a su propio futuro, no es nada más que esta circunstancia que operó de modo selectivo al crear y perpetuar la conducta que una elección de este tipo parece ejemplificar." (189)

"En lugar de decir que, un hombre actúa a causa de las consecuencias que van a seguir a su conducta, decimos simplemente que actúa a causa de las consecuencias que han seguido a una conducta similar en

(188) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág 255).

(189) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág 454).

el pasado. Esto es desde luego, la ley del efecto o condicionamiento operante. (...) El objetivo no es una propiedad de la conducta en sí misma, sino una manera de referirnos a las variables que la controlan. (...) El hecho de que la conducta parezca estar dirigida a "algo" es engañoso. (...) En general, buscar "algo" consiste en emitir una respuesta que en el pasado ha producido "algo" como consecuencia.

(190)

Y en segundo lugar, la postura de Skinner se diferencia de la de los utilitaristas, en que niega totalmente la existencia de un juicio racional en la determinación de la conducta.

"Lo que el conductismo rechaza es el inconsciente como agente, y, desde luego, también rechaza la mente consciente como agente." (191)

En este sentido, y como claramente puede observarse en el párrafo anterior, la postura skinneriana se opone a las hipótesis fundamentales del psicoanálisis y del enfoque cognitivo-evolutivo acerca de la moral. Para Skinner, todo el comportamiento está determinado por sus contingencias pasadas. Incluso, las respuestas que parecen depender exclusivamente de la voluntad de la persona, son necesarias. La conducta de tomar una decisión no depende de un juicio racional acerca de sus consecuencias, como suponían los utilitaristas. Para Skinner, es el resultado de un refuerzo diferencial suministrado por la sociedad. Aunque el individuo puede operar sobre el ambiente, está sin embargo determinado por él. En la conducta de tomar una decisión

(190) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (pág 119).

(191) Skinner, B.F. "Sobre el conductismo". Ob. ant. cit. (pág 143).

el individuo manipula variables según sus contingencias pasadas, aumentando con ello la probabilidad de un refuerzo máximo.

En este mismo sentido se analizan las formas más complejas de pensamiento. También las teorías filosóficas son el resultado de contingencias de refuerzo:

Las teorías filosóficas son comportamientos que tienen consecuencias identificables (...) Conflictos como el existente entre el empirismo y el racionalismo, son conflictos entre contingencias (...) Los cambios en filosofía se deben a que las prácticas características de un "ismo" producen eventualmente las condiciones en las que se genera y mantiene durante algún tiempo, un patrón distinto de comportamiento". (192)

Si consideramos que la moral consiste en la elaboración de principios autónomos que dirijan la vida del individuo, debemos concluir que, para Skinner, la moral no existe.

"El hombre autónomo (...) existe sólo en nuestra ignorancia". (193)

Skinner niega por lo tanto la posibilidad de los niveles superiores de desarrollo moral. Y, puesto que la consistencia individual, entre distintos aspectos y situaciones, parece ser una caracterís-

(192) Skinner, B.F. "Sobre el conductismo". Ob. ant. cit. (pág 136)

(193) Skinner, B.F. "Más allá de la libertad y de la dignidad".

O. ant. cit. (pág 23).

tica de estos últimos , es lógico que la niegue también:

"Si el medio ambiente del cual la conducta es función varía de un momento a otro, no existe ninguna razón para esperar congruencia en la conducta". (194)

El estudio que Skinner únicamente puede aceptar se basa en el ambiente y olvida la contribución del propio sujeto a su desarrollo, descuidando así lo más específico de éste.

"Puede ser verdad que no haya estructura sin construcción, pero debemos prestar atención al ambiente constructor y no a la mente constructora". (195)

f.-Algunas críticas formuladas contra el enfoque skinneriano

Probablemente sea Skinner el teórico del aprendizaje que más críticas haya recibido. Y esto no es de extrañar si tenemos en cuenta que es también el autor de esta tendencia más conocido y radical, y que la postura de Watson no ofrecía un conjunto tan sistemático ante el cual plantear objeciones-. Por eso, aunque algunas de estas críticas puedan generalizarse a todo el enfoque del aprendizaje, vamos a considerarlas en relación a la teoría en la que se basaron. Teniendo

(194) Skinner, B.F. "Ciencia y conducta humana". Ob. ant. cit (pág 312).

(195) Skinner, B.F. "Sobre el conductismo". Ob. ant. cit. (pág 111).

en cuenta también que, en cierto sentido, han sido superadas por otros autores del mismo enfoque.

A.-Críticas a la perspectiva metodológica

1.- Una de las críticas que más frecuentemente se ha formulado contra la postura skinneriana ha sido la de su carácter ateórico:

"Skinner no ha intentado presentar una teoría psicológica, sino bien ha insistido mucho sobre la cuestión de las formas que no deben tomar las explicaciones psicológicas ".(196)

Aunque Skinner manifestó en un principio estar más interesado por la predicción que por la explicación de la conducta, después ha manifestado lo contrario. Por consiguiente, la cuestión de si su trabajo es o no ateórico merece un análisis más minucioso.

Hempel define la naturaleza y función de una teoría de la siguiente manera:

"Las teorías se introducen normalmente cuando estudios anteriores realizados sobre una clase de fenómenos han revelado un sistema de regularidades que se pueden expresar en forma de leyes empíricas.

(196) Boakes, R.A. y Halliday, M.S. " El análisis skinneriano de la conducta". (pág 213). En : Berger, R. y Cioffi, F. (Comps.) "La explicación en las ciencias de la conducta". Alianza. Madrid. 1974. (1970).

Las teorías intentan, por tanto, explicar estas regularidades y, en general, proporcionar una comprensión más profunda de los fenómenos en cuestión. A este fin, una teoría interpreta estos fenómenos como manifestaciones de entidades y procesos que están detrás o por debajo de ellos, por así decirlo. Se presume que estos procesos están gobernados por leyes teóricas características, o por principios teóricos, por medio de los cuales la teoría explica entonces las uniformidades empíricas que han sido descubiertas previamente, y predice también nuevas regularidades de tipo similar."

(197)

Por una parte, el trabajo de Skinner ha consistido en la observación de regularidades, rechazando su interpretación en función de entidades o procesos subyacentes. Y, en este sentido, deberíamos considerarlo como lo que Hempel trata de "estudios anteriores a la elaboración teórica".

Pero, Skinner mantiene que la mera regularidad de eventos sirve para explicar las leyes de la conducta, sin necesidad de recurrir a ningún proceso subyacente. Y, en este sentido, desde su punto de vista, puede considerarse que ha elaborado una teoría.

2.- Se ha criticado también a Skinner por su rechazo a utilizar hipótesis, a las que considera como prejuicios que pueden falsear los resultados de los experimentos, y por otra parte, innecesarias.

Pero, a nuestro modo de ver, sus experimentos no carecen de hipótesis, aunque no estén explícita y específicamente formuladas, éstas dirigen, en cierto modo, su realización. Tal como señala Suppe, (198) toda observación parte de un planteamiento teórico previo, que se manifiesta en el hecho de que autores de distintas teorías observen distintos aspectos de un mismo fenómeno. Por lo tanto, creemos que se puede criticar a Skinner por no formular explícitamente sus hipótesis, pero no por carecer de ellas. Es más, la mayoría de sus trabajos sobre la conducta humana no son otra cosa que planteamientos hipotéticos.

3.-Las definiciones formuladas por Skinner han sido criticadas como ejemplos de ambigüedad y tautología. Las respuestas se definen en función de los estímulos que las determinan; y los estímulos, según las respuestas que suscitan. En este sentido, cabe destacar por su gran repercusión la crítica planteada por Chomsky. (199) Según dicho autor las deficiencias skinnerianas de definición obedecen al rechazo por los planteamientos teóricos. Pero para analizar las creemos que es necesario distinguir entre los requisitos de una definición operativa, y los de una definición científica en ge-

(198) Suppe, F. "The Search for Philosophic Understanding Scientific Theories". En: Suppe, F. (dir. de ed.) "The Structure of Scientific Theories". Univ. of Illinois Press. 1974. Trad. castellana en: Editora Nacional. 1979.

(199) Chomsky, N. "Crítica de "Verbal Behavior" de B.F. Skinner". En: Bayes, K. (Comp.) "Chomsky o Skinner". Fontanella. Barce. 1977. (1959)

neral.

(200)

Según Hempel , el primer requisito que debe cumplir una definición para ser científica es el de su contrastabilidad empírica. El operacionalismo se basa en la importancia de dicho requisito. Una definición operativa es la que indica una operación de contrastación y su resultado, de forma inequívoca para que sea realizable por cualquier observador competente de la misma manera. Pero las definiciones deben cumplir además otros requisitos , como por ejemplo, el de la consistencia sistemática, en los que suelen fallar las definiciones operativas. Dichas definiciones ofrecen solamente interpretaciones parciales de los fenómenos en cuestión, ya que sólo son aplicables dentro de un limitado ámbito de circunstancias. Y, por el contrario, el operativismo , mantiene que el significado de un término queda total y exclusivamente determinado por su definición operativa. Este tipo de definiciones son términos preteóricos que deben ser conectados con términos teóricos para lograr cumplir los requisitos de una definición científica.

Las definiciones skinnerianas son típicamente operativas, y por lo tanto, implican las limitaciones señaladas por Hempel para esta clase de definición; es decir, la de constituir interpretaciones parciales aplicables solamente a situaciones específicas, y una cierta inconsistencia sistemática cuando se consideran al mismo tiempo distintas definiciones alternativas. Algunas de las críticas de Chomsky hacen

referencia a esta segunda limitación característica del operaciona-
lismo. Pero otras, sin embargo, muestran el fracaso de la teoría
skinneriana para cumplir los requisitos propios de una definición
operativa. Así, por ejemplo, se dice que dos estímulos son simila-
res, y susceptibles por tanto de generalización, cuando determinan
respuestas iguales, sin especificar cuándo dos respuestas deben ser
consideradas como iguales. Por lo cual el término es ambiguo y no
permite una contrastación uniforme por distintos observadores.

4.- Hay, por último, un conjunto de críticas metodológicas que
vamos a considerar al mismo tiempo que analizamos si la explica-
ción ofrecida por Skinner cumple o no los requisitos de una expli-
cación científica, ya que están estrechamente relacionadas con
ello.

Toda explicación debe cumplir dos requisitos:

1.- Relevancia explicativa: la información explicativa aducida
debe proporcionar una buena base para creer que el fenómeno que se
trata de explicar tuvo o tiene lugar.

2.- Contrastabilidad: los enunciados que constituyen una explica-
ción científica deben ser susceptibles de verificación o refutación
empírica. (201)

(201) Hempel, C.G. Ob.ant.cit. (págs 78-79).

Skinner enfatiza hasta tal punto la necesidad de rigor y control científico, que si bien su teoría puede ser tomada como ejemplo de contrastabilidad, siempre que se tengan en cuenta las condiciones en las que fue elaborada, no sirve para explicar la conducta en otras circunstancias. Cuando se pretende hacerlo, las explicaciones resultantes no cumplen en absoluto el requisito de la relevancia explicativa. Es decir, que no es "científico" explicar el desarrollo moral a través del comportamiento de una rata cuando es condicionada a apretar una palanca porque obtiene con ello alimento. Los experimentos realizados por Skinner son altamente controlados y rigurosos pero no proporcionan información suficiente para que sus resultados sean directamente aplicados a la explicación de las formas más complejas de comportamiento humano. Y, en realidad, todas las críticas formuladas contra aspectos concretos de la teoría skinneriana, residen en esta excesiva extrapolación de resultados. Skinner acentúa la contrastabilidad en detrimento de la relevancia explicativa.

B.- Críticas a la teoría de la conducta operante

5.- La distinción señalada por Skinner entre operantes y respondientes no es tan clara como señala. En este sentido se han realizado distintos experimentos, como el de Miller y Carmona, anteriormente citado.

6.- No puede explicarse todo el aprendizaje en función de los dos tipos de condicionamiento asociativo propuestos por Skinner. Es necesario recurrir a principios más complejos de funcionamiento, como el

del aprendizaje vicario o el simbólico .

7.- Skinner señala que una de las diferencias entre operantes y respondientes es que mediante las primeras, y por el principio de aproximaciones sucesivas, pueden explicarse las conductas nuevas que no cabían dentro de la teoría de las segundas. Sin embargo, Bandura y Walters, van a dar el mismo argumento en contra de la explicación skinneriana; es decir, que no sirve para mostrar cómo se adquieren las respuestas nuevas, pues el principio señalado por él implicaría una lentitud irreconciliable con la rapidez con que se adquieren en realidad. Para estos autores, el aprendizaje vicario sí explicaría su adquisición. Hay otros teóricos del mismo enfoque que acentúan la importancia de las variables intermedias de índole cognitivo en este tipo de conductas, como por ejemplo, Aronfreed. Y es curioso notar, cómo una de las principales críticas formuladas por el enfoque cognitivo-evolutivo en contra del aprendizaje, consiste también en que no consideran que explique las respuestas auténticamente nuevas; es decir, aquellas que no existen en el ambiente, y que son creadas por el individuo. Estas sucesivas críticas revelan, a nuestro modo de ver, un progresivo acercamiento a lo más específico del desarrollo moral: la propia actividad de la persona.

6.- Críticas a la teoría del autocontrol

La mayoría de las críticas realizadas contra la teoría skinneriana del autocontrol se originan, como ya hemos señalado, en el hecho de es

una extrapolación a partir de los resultados obtenidos en experimentos en los que el sujeto, la conducta y la situación estaban simplificados al máximo. Por lo tanto, todas las críticas proponen para este tipo de conductas niveles superiores de complejidad.

9.- Dentro del mismo enfoque, y sin negar el determinismo skinneriano, se señala que el autocontrol requiere niveles de funcionamiento más complejos, como el aprendizaje vicario y la intervención de importantes variables intermedias de índole fundamentalmente cognitivo.

10.- Hay otro tipo de críticas, basadas únicamente en argumentos filosóficos, que rechazan directa y exclusivamente, el carácter determinista de la teoría skinneriana. A nuestro modo de ver, este tipo de argumentos por sí solos, resultan insuficientes para refutar la teoría de Skinner. Y éste se defiende contra ellos afirmando que el hecho de que los resultados experimentales sean contrarios a nuestro modo de entender la vida, y nos disgusten, no resta nada de su valor.

11.- Hay por último, otro tipo de críticas a la teoría determinista planteada por Skinner, que resultan, a nuestro modo de ver, más adecuadas para su refutación:

A.- Metodológicamente, el determinismo resultante de los experimentos realizados por Skinner sólo está demostrado para las conductas, situaciones y sujetos específicos implicados en ellos. Cualquier gene-

realización es una mera hipótesis que, como tal, necesita ser verificada.

B.- Empíricamente, la existencia del concepto filosófico de "libertad" puede considerarse demostrada en los estudios acerca de la autonomía, que la consideran como el resultado final de un proceso evolutivo en el que el sujeto desempeña un papel fundamentalmente activo.

3.- Importancia de los factores biológicos innatos en la adquisición de la moral como reflejo condicionado de ansiedad; EYSENCK

Para Eysenck, la conciencia es un reflejo condicionado de ansiedad ante determinadas acciones y situaciones⁽²⁰²⁾. Su adquisición sigue el proceso de condicionamiento clásico estudiado por Pavlov, y se basa en la asociación entre dos estímulos, uno incondicionado y otro neutro, que se presentan en una relación de contigüidad temporal.

Para que un individuo adquiera la conciencia de las normas sociales, y aprenda a someterse a ellas, es necesario que las transgresiones, como estímulos condicionados (EC), sean seguidas de castigos; es decir de

(202) Eysenck, H.J. "The Biology of Morality". En: Lickona, T. "Moral Development and Behavior". Holt. New York. 1976.

estímulos que sin necesidad de ninguna asociación provocan de forma natural una respuesta incondicionada de dolor (RI) (EI). Si las transgresiones son así castigadas en un suficiente número de veces, provocarán una respuesta condicionada de ansiedad (RC), y su mera contemplación bastará para que el sujeto las evite, siendo de esta forma reforzado negativamente al poner fin a dicha ansiedad.

Una vez establecidas, estas respuestas condicionadas de ansiedad son muy resistentes a la extinción, aunque en ello, igual que en su adquisición, los sujetos presentan importantes diferencias.

La conciencia moral es la forma de vivir estas respuestas condicionadas:

"Cuando llega la tentación, se produce una respuesta de ansiedad condicionada y nosotros, como consecuencia de ella, hacemos algo similar a un cálculo hedónico relacionado, no con la satisfacción presente y el castigo futuro (...) sino más bien con la satisfacción presente y una simultánea sensación desagradable de ansiedad". (203)

Para Eysenck, la conducta de resistencia a la transgresión depende de la conciencia del individuo, y por lo tanto debe ser consistente con ella. Pero la conciencia se forma a partir de asociaciones entre conductas contrarias a las normas sociales y castigos. Por eso la

(203) Eysenck, H.J. "The Development of Moral Values in Children: The Contribution of Learning Theory". (pág 14). Brit. J. Ed. Psy. 1960, 30, (11-21)..

conciencia es una mera vivencia emocional.

No es necesario que el individuo sea condicionado para evitar cada una de las posibles transgresiones, ya que en el hombre los procesos lingüísticos facilitan en gran medida la generalización de estímulos. Por lo tanto, es suficiente incluir dentro de una denominación común estímulos condicionados y estímulos neutros, para que estos segundos provoquen también la respuesta de ansiedad condicionada, y sean así mismo evitados.

Los individuos presentan notables diferencias en su conciencia moral, así como en el acatamiento de las normas sociales. Eysenck estudia dichas diferencias basándose fundamentalmente en los casos extremos. Y considera que obedecen a dos tipos de factores : 1.-factores sociales o aprendidos; 2.- factores biológicos o innatos.

1) La conciencia moral de un individuo depende de los castigos que haya recibido después de cometer una transgresión. En general, la eficacia de un castigo estana función inversa del intervalo de tiempo transcurrido entre la transgresión y su aplicación; y una función directa de la intensidad del mismo. Pero esta segunda parte no parece tener siempre los mismos efectos. Según la ley de Yerkes-Dobson, la ejecución y el aprendizaje mejoran al aumentar el nivel del impulso hasta un cierto límite, pasado el cual, empeoran.(204)

(204) Eysenck, H.J. Ob.ant.cit. (pág 13).

Además, si el castigo no sigue inmediatamente después de la conducta que se desea evitar, no solamente es ineficaz para provocar el efecto buscado con él, sino que puede incluso actuar en sentido contrario, ya que aumenta considerablemente el nivel de activación. (205)

2.- Los individuos difieren notablemente en su grado de condicionabilidad debido a ciertos factores biológicos de carácter innato. Eysenck pretende explicar la conducta moral de una persona en función de dos dimensiones bipolares y en gran medida hereditarias.

1) Extroversión versus introversión. El individuo extrovertido tiene un gran nivel de inhibición cortical y un nivel bajo de activación. En el individuo introverso las intensidades se invierten. La activación cortical guarda estrecha relación con el control de los centros inferiores, por eso se relaciona con la conducta moral .

"La conducta del extrovertido es desinhibida, pero su cortex está en un estado de desactivación o inhibición. Por el contrario, el cortex del introverso está en un estado de desinhibición o activación, pero su conducta es inhibida." (206)

La inhibición cortical se manifiesta como una tendencia a producir una respuesta más débil después de cualquier actividad o esfuerzo. Los

(205) Eysenck, H.J. "Crime and Personality". Routledge
Londres. 1964. Trad. cast. en Marova. 1976.

(206) Eysenck, H.J. "The Biology of Morality". Ob. ant. cit. (pág 111).

extrovertidos se condicionan por ello con más lentitud y menor intensidad que los introvertidos, presentando procesos más rápidos de extinción.

2) Neuroticismo versus estabilidad emocional. Esta dimensión se relaciona con diferencias en el S.N.A.; y por lo tanto, con las respuestas emocionales, que tienden a ser fuertes y fugaces en el individuo del extremo neurótico, y débiles y lentas en el individuo estable.

Eysenck, en un experimento recogido en el artículo anteriormente citado, condicionó a dos grupos de ratas a tomar alimento después de oír el sonido de un timbre . Si cogían el alimento a los tres segundos de oírlo recibían un shock; mientras que si lo tomaban una vez transcurrido este intervalo, no lo recibían . El grupo de ratas estables emocionalmente aprendió a retrasar la respuesta con lo que obtenían el alimento y evitaban el shock. Pero, las ratas más inestables dieron dos tipos de respuestas. Algunas, comían inmediatamente a pesar del shock; mientras que otras no comían, consiguiendo evitar el shock pero a costa de pasar hambre. Eysenck concluye que en las ratas inestables el nivel de activación era tan alto que tanto el deseo de comer como el miedo condicionado eran demasiado fuertes como para permitir aprender la respuesta adecuada. El grupo de ratas que comían siempre no habían sido suficientemente condicionadas. Mientras que el grupo que no comía nunca había sido excesivamente condicionado. Estas diferencias se deben a la segunda dimensión,

Eysenck deduce de estos resultados que una misma técnica de castigo puede producir distintos efectos según las características del sistema nervioso de cada sujeto. El individuo introvertido y estable presentará una ansiedad normal que le permitirá aprender rápida y adecuadamente. El individuo introvertido inestable presentará una ansiedad dística, similar a la de las ratas que evitaban la comida para no recibir el shock, con efectos excesivos que pueden alterar la emisión de otras respuestas adecuadas. Los individuos extrovertidos aprenderán en general más despacio, y si tienen un nivel alto de inestabilidad emocional, sus impulsos transgresores serán tan fuertes que se condicionarán con gran dificultad.

Eysenck resume su teoría acerca del desarrollo moral de la siguiente forma :

"Mi planteamiento es que la conducta moral esta mediada por la conciencia del individuo, y que esta conciencia se adquiere por un proceso de condicionamiento. El condicionamiento a su vez depende del nivel de activación cortical. También mantengo que las personas impulsivas, que dependen de sus sensaciones, se rigen por bajos niveles de activación cortical. La combinación de estos dos factores, condicionamiento débil y dependencia de las sensaciones, proporcionan el determinante biológico de la conducta psicopática o criminal."(207)

(207) Eysenck, H.J. Ob.ant.cit. (pág 123).

Para las teorías del aprendizaje, la moral es el resultado de distintas influencias ambientales, y por eso se preguntan más acerca de su variabilidad que de su posible consistencia. Skinner llega incluso a afirmar que si el medio ambiente del cual la conducta es función, varía de un momento a otro, no hay razón alguna para esperar consistencia en la conducta.

La teoría del aprendizaje moral planteada por Eysenck implica respecto a la mayoría de las teorías del mismo enfoque importantes diferencias. En primer lugar, aunque estudie la moral como resultado de un proceso de condicionamiento clásico, considera que éste se encuentra determinado por dos características del sistema nervioso de cada individuo de tipo hereditario. Y en segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, Eysenck pretende poder explicar no sólo la relativa variabilidad de la conducta en función del ambiente, sino también su relativa coherencia en función de dichas características biológicas que cada persona posee de forma distinta. En este sentido, su teoría parece representar un considerable progreso respecto a otras teorías del aprendizaje moral, más unilateralmente planteadas. Pero en realidad, Eysenck sigue considerando la moral como un producto cultural que el individuo se limita a interiorizar, desempeñando en su desarrollo un papel bastante similar al que le adjudicaban las otras teorías. En otras palabras, la moral, aunque dependa de factores biológicos y sociales, sigue siendo en la teoría de Eysenck, un producto "de terminado" en el que el individuo no aporta nada realmente nuevo.

La teoría de Eysenck ha recibido numerosas críticas. Así por ejemplo, desde el mismo enfoque del aprendizaje, Bandura y Walters consideran que :

"La opinión de que conviene basar el estudio de la conducta "normal" en observaciones de individuos muy desviados , ha dado lugar a varias teorías de la personalidad en términos de rasgos,(como la de Eysenck) (..) que pretenden valorar la conducta de los individuos sin desviaciones en términos de una configuración de dimensiones o categorías tomadas en préstamo de la psiquiatría descriptiva(..). En general, la existencia de las teorías en términos de rasgos y de los artefactos de medida relacionados con ellas tienen el efecto de fomentar la investigación imprecisa y descriptiva, impidiendo así el progreso en el descubrimiento de relaciones entre los antecedentes y los consecuentes que regulan la conducta social." (209)

Por otra parte, Graham considera que la teoría del aprendizaje moral planteada por Eysenck tiene las siguientes limitaciones :

- 1.- Ignora el papel del refuerzo positivo en los procesos de condicionamiento operante.
- 2.- Ignora la posibilidad de un condicionamiento de tipo racional, considerando sólo el aprendizaje emocional.
- 3.- No permite distinguir entre una ansiedad irracional y la culpabilidad autocrítica como base de la moral.

4.-No permite distinguir entre los castigos aplicados por agentes sociales y las consecuencias impersonales de la conducta. (210)

En resumen, desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, Eysenck ignora muchos aspectos y variables, fundamentalmente de índole social y cognitivo, que contribuyen a la adquisición de la moral. Y, desde otro punto de vista, su teoría sigue contando con la mayoría de las limitaciones del enfoque en el que la hemos incluido. No obstante, puede permitir conocer algo más acerca de las bases biológicas de lo que se ha dado en llamar control del yo, y en este sentido se han realizado estudios que muestran relaciones positivas entre dicho factor y el factor introversión. (211) Pero este tipo de investigaciones sólo podrá considerar el fenómeno del desarrollo moral si incluye también otras importantes variables que a él contribuyen.

4.- La moral como resultado de principios de aprendizaje social:

BANDURA Y WALTERS

a.-Perspectiva metodológica y planteamientos generales

La postura representada por Bandura y por sus colaboradores, entre los que cabe destacar a Walters, es, en cierta medida, opuesta a la de

(210) Graham, D. Ob. ant. cit. (págs 107-108)

(211) Kipnis, D. "Studies in Character Structure". Jour. Per. Soc. Psy. 1968, 8, (217-227).

otros autores del aprendizaje, como por ejemplo, Skinner y Eysenck. El enfoque "sociocomportamental" parte de la base de que los principios de condicionamiento clásico e instrumental son insuficientes para explicar la conducta social:

"Para explicar adecuadamente los fenómenos sociales, es necesario ampliar y variar estos principios, e introducir otros nuevos ya establecidos y confirmados mediante estudios de la adquisición y modificación de la conducta humana en situaciones diádicas y de grupo."

(212)

Bandura y Walters van a elaborar una psicología social desde el punto de vista del aprendizaje. Su objetivo va a seguir siendo la identificación de covariaciones entre antecedentes manipulables y consecuencias conductuales. Pero estos autores critican explícitamente las teorías conductistas de los fenómenos sociales basadas en extrapolaciones de experimentos realizados con animales o con personas aisladas. El estudio del aprendizaje social requiere por el contrario dos tipos de investigaciones:

1.-Los estudios de campo o correlacionales. Permiten observar una amplia gama de estimulaciones que sería imposible reproducir experimentalmente; así como determinar la influencia simultánea de un gran número de variables de instrucción. Pero no es posible establecer a partir de las covariaciones encontradas en ellos, relaciones causales entre las variables.

2.-Los estudios experimentales. Permiten una rigurosa manipulación de las variables independientes y una observación controlada de las modificaciones resultantes a partir de ellas en las variables dependientes de respuesta. Por lo tanto "la experimentación de laboratorio permite hacer afirmaciones relativamente precisas sobre relaciones causales." (213)

"Muchas veces se desestiman las implicaciones de los resultados de los estudios experimentales de la conducta social, diciendo que la artificialidad de las manipulaciones de laboratorio impiden la generalización a las situaciones de la vida real (...) En realidad, los experimentos no se diseñan para reproducir dichas situaciones, (...) pero la extrapolación de sus resultados a las situaciones cotidianas sólo está justificada cuando la manipulación experimental abarca los elementos de estimulación que parecen ser esenciales para producir el efecto en la vida real ; (...) así como la coincidencia entre las variables dependientes y las respuestas experimentalmente estudiadas." (214)

Bandura y Walters consideran por tanto que el estudio del aprendizaje social, dentro del cual se incluye la adquisición de la moral, requiere ser planteado sobre sujetos humanos y en situaciones sociales, necesitando dos tipos distintos y complementarios de investigación. Pero, la mayoría de sus estudios han consistido en experimentos de la-

(213) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob.ant.cit (pág 55)..

(214) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob.ant.cit. (pág s 51-52).

boratorio a partir de los cuales se han elaborado explicaciones causales acerca de la conducta. Si bien es cierto que dichos autores señalan la necesidad de ciertas precauciones para extrapolar sus resultados a las situaciones de la vida real, no lo es menos, que los criterios para dicha extrapolación no son fáciles ni unívocos. De tal forma que la ampliación de las relaciones causales para explicar el desarrollo moral natural es, a nuestro modo de ver, inadecuada ; ya que siempre las fuentes de estimulación implicadas en él son más y de mayor complejidad que las estudiadas en los experimentos; y, la respuesta en cuestión, es decir, la moral, tampoco parece ser similar a la respuesta estudiada experimentalmente. Consideramos por lo tanto que la teoría de Bandura y Walters ofrece una importante contribución al estudio del desarrollo moral pero no puede ser una explicación total del mismo.

Una de las características más definitorias de las teorías del aprendizaje es que en ellas se estudia la conducta como algo determinado fundamentalmente por el ambiente. Bandura y Walters, a pesar de no compartir en este sentido la radicalidad de otros autores, tampoco representan sin embargo una excepción. Admiten que la conducta no sólo se debe a factores de tipo social o aprendidos, sino también a factores de tipo biológico o genéticos. Pero señalan que la influencia causal de estos últimos ha sido sobrevalorada en detrimento de aquellos, y que por otra parte es mucho más conveniente y eficaz estudiar la conducta desde el punto de vista del apren-

dizaje:

"Cuando se descubren asociaciones entre los factores constitucionales y las pautas de conducta social, muchos teóricos tienden a considerar que la característica genética es la influencia causal básica, cuando, de hecho, la relación puede ser mucho más indirecta. (...) En las sociedades, en las que la posesión de ciertos atributos determinados genéticamente brinda una reputación y facilita la adquisición de medios de gratificación, los factores constitucionales influyen inevitablemente sobre la naturaleza de las historias de aprendizaje social de las personas individuales. Por otra parte, los factores biológicos y bioquímicos interactúan evidentemente con las variables de aprendizaje social de una forma sutil que muchas veces han infravalorado hasta los teóricos que pretenden dar interpretaciones bio-sociales del desarrollo humano." (215)

Pero Bandura y Walters, a pesar de admitir la importancia de otros factores, consideran que los cambios conductuales que aparecen con la edad se deben fundamentalmente a modificaciones ambientales:

"Las teorías en términos de aprendizaje social predicen que los cambios bruscos en la conducta de un individuo de determinada edad sólo pueden deberse a alteraciones bruscas de la instrucción social y de otras variables biológicas o ambientales relevantes que se dan rara vez en la historia del aprendizaje social de los individuos du-

(215) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob. ant. cit. (págs 38-39).

rante los años anteriores a la edad adulta". (216)

Las teorías del desarrollo en términos de estadios consideran generalmente que éstos son el resultado de uno de los siguientes factores : a.- el desenvolvimiento de un patrón de maduración innato; b.- la autorregulación de los esquemas del individuo con los esquemas del medio. Ambas tienen en común el considerar que la conducta depende en cierta medida del sujeto , y que por lo tanto, cabe esperar en ella una relativa consistencia a pesar de que cambie el medio. Pero hay una gran diferencia entre el determinismo maduracional y la teoría de la autorregulación. En la primera, el desarrollo sigue siendo algo pasivo, y en la segunda, pasa a ser algo básicamente activo, desde el punto de vista del sujeto.

Bandura y Walters identifican desarrollo psicológico con historia de aprendizaje social, estudiándolo a partir de las distintas variables ambientales que lo determinan. Su teoría pretende explicar así la variabilidad de la conducta. Al no considerar al sujeto como posible origen de la misma, rechazan abiertamente todas las teorías del desarrollo en términos de estadios:

"En el mejor de los casos , las teorías de estadios especifican sólo vagamente las condiciones que hacen que varíe la conducta de un nivel a otro. En algunas de estas teorías se supone que la con-

(216) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob.ant.cit. (pág 37).

ducta propia de cada edad emerge espontáneamente, como resultado de algún proceso biológico o de maduración que normalmente no se especifica. Otras parecen suponer que el nivel de maduración del organismo impone a los agentes de socialización pautas de conducta de instrucción infantil que son relativamente universales, con lo que predetermina la secuencia de variaciones del desarrollo. (...) Las teorías en términos de estadios acentúan la variabilidad intraindividual a lo largo del tiempo y las semejanzas entre los individuos de edades específicas; como consecuencia, tienden a minimizar la variabilidad interindividual en cuanto a la conducta que es obvia y notable; debida a las diferencias biológicas, étnicas, culturales, y a los diversos sistemas de instrucción social de los agentes de socialización. (217)

En resumen, podemos concluir que el enfoque del aprendizaje social estudia la variabilidad de la conducta en función del ambiente; mientras que las teorías de estadios la estudian en función del desarrollo y de los cambios evolutivos que según distintos factores aparecen con la edad. Para el psicoanálisis, estos cambios aparecen sin necesidad de intervención ninguna por parte del sujeto, los estadios se suceden con el mero desenvolvimiento de la maduración; para el enfoque cognitivo-evolutivo, la superación de un estadio que da paso al siguiente se produce por un desequilibrio que el sujeto debe restaurar en un nivel de complejidad superior para volver a adaptarse a un ambiente siempre cambiante.

(217) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob. ant. cit. (pág 36).

Bandura y Walters no sólo explican, como ya hemos señalado, la variabilidad de la conducta en función de los cambios ambientales; sino que también pretenden explicar su relativa consistencia en función de los efectos que han tenido sobre el individuo cambios anteriores. Y es que "la historia del aprendizaje social del individuo puede modificar su susceptibilidad a la influencia social que ejercen el refuerzo y los procedimientos de modelado". (218)

b.- El aprendizaje social ; principios fundamentales

1.- Según Bandura y Walters la teoría del aprendizaje basada en el refuerzo no podía explicar la adquisición de respuestas nuevas. En algunos de los casos, ni siquiera lo intentaba; y en otros, como en el principio de refuerzo diferencial y aproximaciones sucesivas skinneriano, resultaba totalmente incompatible con las características que suele adoptar en la realidad dicha adquisición, especialmente con su rapidez.

El enfoque sociocomportamental propuesto por estos autores pretende explicar la adquisición de nuevas respuestas mediante un nuevo tipo de aprendizaje, observacional, que se produce, a diferencia de los anteriores, sin necesidad de una ejecución manifiesta, y, por lo tanto, sin refuerzo directo. Este sin embargo sí desempeña un importante papel para el mantenimiento de las conductas adquiridas por observación.

(218) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob. ant. cit. (pág 23).

(219)

Bandura señala la existencia de dos tipos de procesos mediadores en el aprendizaje observacional : 1.- un sistema de imágenes; 2.- y un sistema verbal.

a.-Al observar la conducta de un modelo, el individuo tiene una serie de respuestas perceptivas. Si la observación se produce un adecuado número de veces, cada parte de la conducta del modelo evocará las otras por la asociación establecida a partir de su contigüidad temporal, aunque no esten presentes en ese momento.

b.- Si la conducta del modelo es verbalmente codificada, y la mayoría de las conductas pueden serlo, entonces el aprendizaje observacional será mucho más rápido y duradero. La conducta del modelo puede guiar la conducta del sujeto ante una señal parcial mediante instrucciones verbales que representen toda la secuencia.

El aprendizaje observacional varía en función de distintas factores. Un nivel de activación moderado por parte del observador parece ser el que produce la atención necesaria para tal tipo de aprendizaje. Por otra parte, cuando el modelo tiene prestigio, poder, capacidad de gratificar o afinidad con el observador, también el aprendizaje es mayor.

(219) Bandura, A. "Social Learning Theory of Identificatory Processes".

En: Coslin, D. (dir. de ed.) "Handbook of Socialization. Theory and Research". Rand-McNally. Chicago. 1969.

Mediante el aprendizaje observacional se pueden explicar, según Bandura y Walters, conductas que aparentemente parecen no existir en el exterior, y que resultan de la imitación de una amalgama de conductas de distintos modelos:

"Cuando un niño está expuesto a varios modelos , puede seleccionar a uno o a varios de ellos como fuente primordial de su conducta, pero casi nunca reproduce todos los elementos del repertorio de un sólo modelo ni restringe su imitación a él. (...) el grado de innovación de una conducta estará probablemente en función de la diversidad de los modelos observados". (220)

Aparte de la adquisición de nuevas respuestas, la exposición a modelos puede provocar otras modificaciones en la conducta del observador, como la inhibición o desinhibición de respuestas que éste ya poseía, o la provocación de respuestas que no son totalmente nuevas ni estaban tampoco inhibidas por las experiencias de aprendizaje previas.

Hemos señalado que el aprendizaje observacional se producía, por lo menos en un principio, sin necesidad de refuerzo directo, pero esto no quiere decir que no exista en dicho proceso ningún tipo de refuerzo. Por el contrario, la observación de las consecuencias de la conducta de un modelo actúa como un refuerzo vicario que modifica

(220) Bandura ,A. y Walters, R.H. Ob.ant.cit. (pág 104).

la probabilidad de emisión de dichas conductas por parte del observador. Pero puede producirse el aprendizaje observacional aunque no exista siquiera dicho refuerzo vicario , o , incluso, a pesar de observar que la conducta del modelo tiene consecuencias aversivas.

"Aunque las consecuencias inmediatas o inferidas de la respuesta para el modelo tienen una influencia importante sobre la ejecución de respuestas imitativas por parte de los observadores, la adquisición de esa respuesta parece que proviene de una estimulación sensorial contigua". (221)

El enfoque sociocomportamental mantiene que el aprendizaje basado en la imitación de modelos es un importante mecanismo de socialización mediante el cual pueden transmitirse patrones de conducta de gran complejidad de forma sorprendentemente rápida y precisa. Bandura⁽²²²⁾ señala que existe evidencia empírica de que las siguientes respuestas pueden aprenderse por imitación : 1.- normas de actuación y autoevaluación; 2.-patrones de reacción emocional; 3.- estilos sintácticos; 4.- orientaciones de juicio moral;5.-pautas de autorrefuerzo. Pero en general, a nuestro modo de ver, el hecho de que se demuestre , en la mayoría de los casos experimentalmente, que dichas conductas pueden "aprenderse" por imitación, no quiere decir que su desarro

(221) Bandura,A. y Walters, R.H. Ob.ant.cit. (pág 111).

(222) Bandura,A. "The Role of Modeling Processes in Personality Development". En: Hartup,W.W. y Smothergill,N.L. "The Young Child :Review of research". National Association for the Education. Washington. 1967. Trad. cast. en Delval (comp.) "Lecturas de psicología del niño". vol.2 , Alianza. Madrid. 1978.

llo diga necesaria y exclusivamente dicho proceso.

2.- El hecho de que el enfoque sociocomportamental señale la necesidad de considerar el aprendizaje por imitación para explicar la conducta social, no significa que olvide la importancia que el refuerzo directo tiene en dicha conducta, y especialmente, en su mantenimiento y fortalecimiento. El condicionamiento instrumental es considerado como un importante mecanismo de socialización, aunque no pretende explicarse a partir de él la totalidad de dicho proceso.

Bandura y Walters señalan que los programas combinados de intervalo y razón variables han demostrado ser en el laboratorio los más eficaces para mantener la tasa de respuestas al nivel requerido por el experimentador. Y la pauta más frecuente de refuerzo social parece ser similar a estos programas combinados, ya que la complejidad de las situaciones y conductas implicadas en el proceso de socialización natural hacen imposible otro tipo de programas más sistemáticos o regulares; así como también el hecho de que una determinada conducta no obtenga nunca refuerzo y pueda ser por lo tanto extinguida. La gran persistencia que muestran las conductas desviadas parece deberse a lo difícil que resulta que no sean reforzadas de forma intermitente. Se ha demostrado incluso que determinadas conductas, como por ejemplo la conducta de dependencia, se hacen más resistentes a la extinción, si son seguidas a veces de estímulos aversivos y a veces de estímulos gratificantes que si solo anteceden a estos últimos. Como consecuencia, parece poder concluirse que el aprendizaje instrumental de la conducta social requiere un aná-

lisis minucioso de los resultados obtenidos en estudios sobre sujetos humanos en situaciones sociales , y no puede derivarse directamente de extrapolaciones basadas en otro tipo de investigaciones , ya que la complejidad de estimulaciones y respuestas implicada en el proceso de socialización modifica notablemente los efectos que en éstas tienen aquellos.

3.- Bandura y Walters mantienen respecto a la eficacia del castigo un punto de vista relativamente similar al de Skinner. Consideran que su efecto no es la supresión de la conducta a la que sigue sino su mera ocultación, que puede generalizarse excesivamente a otras conductas, situaciones o personas, con las que fácilmente se asocia. También señalan que su eficacia aumenta notablemente si se refuerza al mismo tiempo una conducta incompatible . Para estos autores la moral no se basa en el condicionamiento de la ansiedad, como señalaban Eysenck y Mowrer, sino en el refuerzo positivo de respuestas incompatibles con las transgresiones.

"La mayoría de las inhibiciones resultantes de los procesos ordinarios de socialización no se refuerzan casi nunca por reducción de la ansiedad. Como las respuestas antagónicas (positivas desde el punto de vista social) suelen ser relativamente dominantes, los estímulos condicionados aversivos no suelen activar las respuestas emocionales condicionadas, vinculadas a la comisión de los actos de transgresión, por ello, las respuestas aprendidas de evitación sólo se extinguen en circunstancias en que se hacen difíciles o imposibles las respues-

tas alternativas." (223)

En resumen, el castigo no suprime la transgresión sino que solamente la oculta. Y puede generalizarse peligrosamente a conductas, situaciones o personas con las que se asocie. Además, dada la imposibilidad de su constante aplicación, quedan reforzadas intermitentemente las conductas que se desea evitar, y ofrece en muchas ocasiones, como en el caso de los castigos que implican agresividad, un modelo de comportamiento no aceptable que será probablemente imitado. Bandura y Walters proponen otras técnicas alternativas que sin los efectos negativos del castigo pueden conseguir que el sujeto deje de transgredir las normas sociales, como son la extinción por falta de refuerzo y la inhibición por refuerzo positivo de respuestas incompatibles.

4.- Es evidente el importante papel que cumple la generalización en el proceso de socialización, ya que gracias a ella , basta con que el sujeto aprenda a inhibir o evitar una determinada transgresión para que emita estas mismas respuestas ante un gran número de posibles transgresiones. Pero también es cierto que este proceso puede ampliarse o aplicarse de forma inadecuada. Por consiguiente , el aprendizaje de las pautas sociales no sólo requiere del mecanismo generalizador sino también, y en estrecha relación con él, de un proceso de finas y precisas discriminaciones.

Muchas de las conductas de imitación que resultan inadecuadas para

los niños se mantienen a pesar de ser castigadas, según Bandura, por la incapacidad de éstos para discriminar con precisión, y no por haber adquirido la conducta del adulto las características de un refuerzo secundario, como señalaba Mowrer.

c.-La adquisición de la moral : aprendizaje del autocontrol

Bandura y Walters rechazan abiertamente las teorías del desarrollo moral que consideran posible la autonomía del individuo, y analizan los casos que suelen dar lugar a interpretaciones de este tipo como conformidad con el grupo de "referencia". Así por ejemplo, la conducta que suele tomarse como culpabilidad autocrítica, independiente del hecho de que otros conozcan o no la transgresión, casi nunca, o nunca, cumple dicho requisito, ya que implicaría que la culpa estuviese "determinada por un agente moral interno, que se originó y desarrolló a partir de las sanciones impuestas por los padres y otros agentes primarios de socialización , pero que en el momento de sentirse, es completamente independiente de las experiencias sociales en curso del individuo. Y desde el momento en que la persona selecciona un grupo de referencia cuyos miembros tienen normas similares a las suyas propias, sus autovaloraciones implican, indudablemente, una determinación de cómo reaccionarían estos miembros ante su conducta. Las dimensiones del grupo que la persona toma como referencia para valorar su conducta pueden variar considerablemente : cuando el grupo de referencia inmediata es pequeño y selecto y no comparte los valores de la mayoría de las personas de su clase social ,

puede parecer que la persona está efectuando una autovaloración independiente y que despliega una conducta "regida por lo interno", cuando, de hecho, depende mucho de la aprobación real o imaginaria, de unos pocos individuos, cuyos juicios valora considerablemente."

(223)

Pero es indudable que en todas las culturas hay exigencias que obligan a los individuos a regular las gratificaciones biológicas según distintas pautas. La socialización implica la adquisición por parte de la persona de un cierto grado de autocontrol. Este último término sirve para definir todas las conductas que generalmente suelen incluirse dentro de la moral, y Bandura y Walters lo utilizan para designar a determinados procesos de aprendizaje social que regulan las gratificaciones del individuo de la forma más conveniente para asegurar el mantenimiento de la sociedad. Para estos autores, desarrollo moral equivale pues a socialización, y los principios que rigen su aprendizaje son los mismos que hemos resumido en el párrafo "b" ; es decir, principios de aprendizaje social.

Bandura y Walters estudian tres tipos de conductas que consideran como manifestaciones de dicho autocontrol: 1.- la resistencia a la transgresión; 2.- la regulación de autorrefuerzos; 3.- la capacidad de postponer una gratificación inmediata para conseguir otra superior a largo plazo.

Estas conductas requieren el aprendizaje de difíciles y precisas discriminaciones. Tanto su adquisición como su mantenimiento pueden explicarse mediante los dos principios básicos del aprendizaje social : la imitación y el refuerzo directo. La eficacia de estos dos procedimientos para la adquisición del autocontrol varía, en general, según las mismas variables que modifican su eficacia para la adquisición y el mantenimiento de cualquier otra conducta, y que ya hemos señalado en el apartado anterior .

Bandura y Walters dedican una especial atención a los efectos de las distintas técnicas de disciplina sobre dichas conductas de autocontrol. Consideran inadecuada la clasificación que más frecuentemente suele adoptarse acerca de procedimientos materiales y psicológicos; proponiendo la distinción entre la presentación de un estímulo aversivo, y la negación de una recompensa. Esta clasificación no se basa como la anterior en una aparente diferencia entre las técnicas, sino en la comprobación empírica de sus distintos efectos sobre la conducta. La presentación de un estímulo aversivo produce la disminución de la conducta a la que sigue, siempre que esté presente el agente del castigo; mientras que la negación de una recompensa produce conductas instrumentales.

Pueden obtenerse también resultados bien distintos según el momento de aplicación de los refuerzos y de los castigos. De tal forma que, si por ejemplo, estos últimos son aplicados al principio de una transgresión, contribuirán al desarrollo de una mayor resistencia;

mientras que si son aplicados después, su efecto ya no será el mismo, y pueden provocar respuestas autopunitivas con las que el sujeto quizá evite los castigos, reforzándose así toda la secuencia conductual de la transgresión. Para Bandura y Walters, la resistencia a dicha transgresión y el sentimiento de culpabilidad son dos conductas bien distintas, que implican técnicas de disciplina también diferentes: el condicionamiento clásico, en el caso de la primera; y el condicionamiento instrumental, en el caso de la segunda. Por lo tanto, según dichos autores, no hay ninguna razón para esperar que estas conductas sean emitidas por los mismos sujetos. Por el contrario, parecen ser incluso, incompatibles. Como consecuencia de todo ello, rechazan abiertamente la teoría psicoanalítica acerca del sentimiento de culpabilidad y de la conducta moral como resultado de una misma entidad interna denominada superyó.

Hay otras importantes variables que modifican la eficacia de las técnicas de disciplina; como son, por ejemplo : su intensidad, la experiencia previa de aprendizaje y las características del agente que las aplica.

En resumen, Bandura y Walters concluyen que las técnicas de disciplina 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. "La relativa ineficacia de bu-

na parte de la instrucción social se debe, probablemente , a que se concentra en la modificación de las respuestas desviadas, en lugar de dedicarse a provocar y recompensar las conductas sociales valiosas." (224)

Bandura y Walters critican las teorías que consideran la moral como un único factor . Y señalan que la evidencia empírica muestra una constante falta de consistencia entre los distintos aspectos o situaciones teóricamente relacionados por dicho factor moral. Por lo tanto, mantienen que es mucho más conveniente preguntarse acerca de la especificidad del autocontrol que de su generalidad. Y encuentran la respuesta a su pregunta, como a todas las que se plantean, en la historia de aprendizaje social que determina , en última instancia, cualquier característica del comportamiento de una persona. Así, la inconsistencia que suele encontrarse en la conducta moral de un sujeto a través de distintas situaciones, es el resultado de técnicas de disciplina también inconsistentes:

"La resistencia a la transgresión y otras formas de autocontrol pueden transmitirse a través del modelado paterno, que tiende a atenuar los efectos de la instrucción directa.(...) No hay duda de que a la mayoría de los niños se les proporcionan muchas oportunidades de observar las transgresiones de sus padres ; tales experiencias son más que capaces de contrarrestar las inhibiciones que se han estable-

cido mediante la instrucción directa y pueden fomentar, de hecho, el aprendizaje de medios de transgredir las prohibiciones sociales y legales". (225)

Para que un individuo muestre una conducta moral consistente es necesario , según Bandura y Walters, que sus padres hayan mostrado, a su vez, una resistencia muy generalizada a la transgresión y pautas de refuerzo consecuentes con los ejemplos de conducta que dan.

Bandura y Walters consideran la conducta moral como el resultado de la imitación y del refuerzo directo, de la misma forma que consideran cualquier otro tipo de conducta social. Por lo tanto es lógico que apliquen también a la teoría del desarrollo moral basada en los estadios la misma crítica que plantean a este tipo de teorías, y que ya hemos resumido en el apartado anterior. En este sentido, Bandura (226) y MacDonald realizaron una investigación para demostrar que las respuestas de juicio moral eran mucho más independientes de la edad que lo que había señalado Piaget; y que las orientaciones morales de los niños pueden ser modificadas mediante la manipulación de las contingencias de refuerzo de su conducta y por la exposición a determinados modelos. La muestra estaba compuesta por 78 niños y 87 niñas , con edades comprendidas entre los cinco y once años, y que asistían

(225) Bandura, A. y Walters, R.H. Ob. ant. cit. (pág 198).

(226) Bandura, A. y McDonald, F.J. "The Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgments". Jour. of Abn. and Soc. Psychol., 1963, 67, (274-281).

a colegios de zonas habitadas fundamentalmente por familias de clase media. Para comprobar su hipótesis, aplicaron a estos niños un pequeño cuestionario compuesto de historias similares a la utilizadas por Piaget, para evaluar si sus juicios se basaban en la intencionalidad o en las consecuencias de la acción. Los sujetos que manifestaban una orientación dominante, ya fuera hacia el subjetivismo o hacia el realismo, eran asignados a una de las siguientes condiciones experimentales: a.- exposición a modelos adultos que emitían juicios morales contrarios a los del grupo, y refuerzo positivo cuando imitaban dichos juicios del modelo; b.- exposición a modelos similares a los anteriores pero sin refuerzo de la conducta imitativa por parte del niño; c.- refuerzo positivo cada vez que el niño mostraba un juicio moral contrario al que había manifestado en un principio. Después, volvieron a plantear las historias para medir los efectos de las distintas situaciones de aprendizaje empleadas. Los resultados mostraron que los juicios morales basados en la intencionalidad eran más frecuentes entre los niños mayores, pero los autores consideran que el hecho de que estos juicios se modificaran en función de las distintas condiciones de aprendizaje refuta la teoría de Piaget acerca de los dos estadios del desarrollo moral. La exposición a modelos, que formaba parte de las situaciones "a" y "b" resultó ser el método más eficaz para modificar los juicios morales. Por el contrario, los niños de la situación "c", sometidos solamente a refuerzos positivos, no mostraron una modificación significativa de dichos juicios; así como tampoco fue superior el cambio mostrado por los niños que eran reforzados cuando imitaban la conducta de los modelos, en relación

a los niños que no lo eran. De lo cual parece poder deducirse que los juicios morales de los niños no son muy sensibles a las contingencias de refuerzo directo, y sí lo son, por el contrario, a la exposición a modelos diferentes de juicio moral.

Turiel ⁽²²⁷⁾ critica el experimento de Bandura y McDonald, considerando que no puede tomarse como una auténtica prueba de la teoría de los estadios de Piaget. En primer lugar, porque la responsabilidad objetiva o subjetiva es solamente uno de los once aspectos observables que Piaget considera para distinguir entre la moral heterónoma y la moral autónoma. Por lo tanto, Bandura y MacDonald no estudian los estadios sino solamente uno de sus muchos aspectos. En segundo lugar, la medida utilizada por estos autores, y el modo de considerar los resultados indican que se han limitado a aislar respuestas superficiales basadas en las elecciones de los sujetos ante dos posibles alternativas. Estas respuestas específicas nunca pueden servir para estudiar los estadios del desarrollo moral que se caracterizan por estructuras generales de funcionamiento. Y, por último, otra importante deficiencia de su procedimiento fue la administración del post-test inmediatamente después del tratamiento experimental; ya que un importante criterio para distinguir entre cambios superficiales de respuestas específicas y cambios estructurales es su perdurabilidad a largo plazo. Por todo lo cual, concluye Turiel

(227) Turiel, E. "An experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgments". Jour. Per. Soc. Psychol., 1966, 3, (611-618).

que, en el experimento de Bandura y MacDonald, "los cambios inducidos no representan a estructuras subyacentes, sino que, por el contrario, consisten en una mera "adivinanza" de lo que parecen ser las respuestas correctas. Al contrastar pares de historias en las que se repiten siempre una acción bien intencionada con un gran daño material, junto con una acción maliciosamente intencionada pero sin consecuencias graves; el niño del estadio objetivo puede aprender fácilmente que la acción con consecuencias menores es la que se considera peor, y así, puede dar una respuesta de "estadio superior" sin haber aprendido el concepto de intención". (228)

(229)

Por otra parte, Chandler, Greenspan y Barenholm han señalado que el cambio de juicio moral consistente en dejar de considerar las consecuencias de una acción para pasar a tener sólo en cuenta la intención, no es más que un mero cambio del aspecto en el que se basa la "centración", y que no implica un nuevo estadio superior o más "descentrado" de desarrollo moral.

Turiel señala también que la teoría de Piaget acerca de los estadios morales ha sido refutada por distintas investigaciones, y los criterios elegidos por él para distinguir las diferencias evolutivas no han resultado ser los más adecuados. Pero, la investiga-

(228) Turiel, E. Ob. ant. cit. (pág 617-618)

(229) Chandler, E.J.; Greenspan, S. y Barenholm, C. "Judgments of Intentionality in Response Videotaped and Verbally Presented Moral Dilemmas". Child Dev., 1973, 35, (315-320).

ción realizada por Bandura y MacDonald no permite comprobar su teoría de los estadios estructurales del desarrollo moral, independientemente de que ésta sea o no la descripción más adecuada de dichos estadios.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta, a la hora de juzgar la importancia del trabajo de Bandura y MacDonald, que a partir de su publicación, y en gran parte originadas por él, se realizaron numerosas investigaciones, orientadas desde distintas perspectivas, acerca de la influencia social de los modelos en el desarrollo del juicio moral . Y, como veremos más adelante, a partir de estos trabajos sí que es posible elaborar algunas conclusiones , relativamente definitivas, respecto a dicha influencia .

5. La moral como resultado del condicionamiento instrumental y la imitación generalizada en función del refuerzo : GEWIRTZ

Gewirtz mantiene una teoría de la adquisición de la moral tan radical como la de Skinner, y en algunos aspectos muy similar a ella. Pero la postura de Gewirtz surge como una crítica mucho más explícita contra los planteamientos principales del enfoque cognitivo y social del aprendizaje, según los cuales , los principios de condicionamiento clásico e instrumental son insuficientes para explicar la conducta humana de índole social, dentro de la cual. se incluye la conducta mo-

ral sin distinción específica.

Para Gewirtz, "el aprendizaje de la imitación es sólo un tipo especial de aprendizaje instrumental, y es ilusorio mantener que la (...) imitación generalizada y la identificación se adquieren sin condicionamiento instrumental directo". (230) La primera conducta imitativa de un niño se produce por casualidad o por insistencia de los adultos. Una vez emitida, es reforzada, aumentando con ello su probabilidad futura. Después de un conveniente número de refuerzos, puede considerarse que el niño ha adquirido ya la conducta de imitación. Este tipo funcional de respuesta se generaliza a distintas conductas y situaciones, y basta con que se refuerce intermitentemente uno de dichos comportamientos para que sigan manteniéndose todas las conductas de la misma clase funcional. Si algunas imitaciones específicas se castigan adecuada y consistentemente, el niño puede llegar a discriminar entre la totalidad de las respuestas del modelo, las que serán reforzadas y las que por el contrario, serán castigadas. Pero para que se sigan manteniendo las primeras, es indispensable que algunas de ellas sigan siendo reforzadas directamente.

Gewirtz considera que el término "identificación" es más ambi-

(230) Gewirtz, J.L. "Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Stimulation and Behavior in Early Human Development". En: Goslin, D.A. (dir. de ed.). Ob. ant. cit. (pág 141).

gúo, complejo y general que el de "imitación", por lo cual señala (231). que éste segundo resulta más adecuado. Pero a pesar de ello, continúa utilizando ambos términos. Así por ejemplo, se refiere con el primero a la adquisición de las normas morales:

"La identificación con el modelo en el nivel de los valores abstractos puede requerir finas discriminaciones por parte del niño, pero (...) debe seguir los mismos principios que la imitación generalizada."(232)

Como puede observarse en el párrafo anterior, Gewirtz considera que la adquisición de las normas morales se produce también por el principio de condicionamiento instrumental. Y en su desarrollo, los procesos cognitivos no desempeñan apenas ningún papel. Gewirtz critica la alusión a variables intermedias de este tipo en los siguientes términos : "Al no tener un status operativo independiente en el contexto de la imitación , estos conceptos, tal como se formulan, sólo pueden inferirse de la conducta que se supone deben explicar". (233)

La teoría de Gewirtz se opone al principal postulado del enfoque sociogrupal de Bandura y Walters, según el cual la adquisición de

(231) Gewirtz, J.L. y Stingle, K.G. "Learning of Generalised Imitation as the Basis for Identification". *Psycho.Rev.*, 1968, 75, (374-397).

(232) Gewirtz, J.L. Ob.ant.cit. (pág 157).

(233) Gewirtz, J.L. Ob.ant.cit. (pág 145).

las respuestas nuevas no puede explicarse recurriendo sólo al principio de condicionamiento instrumental, ya que por el contrario, sigue un mecanismo con características bien distintas denominado por ellos como aprendizaje vicario u observacional.

Por otra parte, la teoría de Gewirtz niega la importancia de los procesos cognitivos en la adquisición de la moral, oponiéndose así, tanto a la totalidad de los autores del enfoque cognitivo-evolutivo, como a algunos autores del aprendizaje, entre los cuales cabe destacar a Aronfreed, cuya teoría analizaremos después.

En general, puede considerarse que la teoría de Gewirtz olvida la importancia de la ansiedad y deja sin explicar la imitación de conductas con consecuencias aversivas para el propio sujeto, como suelen ser muchas de las conductas generalmente señaladas como morales, ya que incluso, aunque las consideremos como una generalización más, la existencia de un castigo consiguiente debe alterar su probabilidad de emisión; y requieren por tanto de una investigación y un análisis específico, que Gewirtz no realiza. Por otra parte, su teoría es, en gran medida, similar a la de Skinner, y cuenta con las mismas limitaciones que ésta, fundamentalmente en su rechazo a admitir niveles más complejos de funcionamiento que los que obedecen el principio de condicionamiento instrumental.

6.- La moral como resultado de la expectativa de sus consecuencias:

MISCHEL

a.- El estudio de la moral : distinciones fundamentales

(234)

Mischel señala que una psicología "comprehensiva" de la moralidad tiene que considerar tanto el juicio moral o evaluación de una persona acerca del bien y el mal, como su conducta moral ; La relación entre estos dos aspectos está determinada por distintos procesos de autorregulación, mediante los cuales el individuo puede llegar a comportarse de forma coherente con sus ideas.

El estudio de la moralidad requiere también una distinción entre "competencia" y "actuación". La competencia de una persona es su capacidad para emitir comportamientos y juicios morales que ha adquirido a lo largo de su vida. La actuación es, por el contrario, lo que una persona emite en una situación específica, en función de las distintas variables y motivaciones que actúan sobre ella en ese momento. Es decir que para Mischel, la competencia es el resultado global del aprendizaje, mientras que la actuación esta en función de variables situacionales, fundamentalmente motivacionales:

(234) Mischel,W. y Mischel,H.N. "A Cognitive Social-Learning Approach to Morality and Self-Regulation". En: Lickona,T. (dir. de ed.) "Moral Development and Behavior". Holt. New York 1976.

La teoría de Mischel pretende "distinguir entre dos tipos de determinantes: los de la competencia del individuo para la acción y el juicio moral; y las variables motivacionales que influyen en que realice o no en situaciones específicas las conductas de las que es capaz." (235)

En principio, los planteamientos generales de Mischel parecen corresponder a una teoría del aprendizaje moral distinta de las que hemos venido exponiendo hasta ahora. Su distinción entre conducta manifiesta y competencia sugiere una concepción del desarrollo en la cual el sujeto puede desempeñar un papel eminentemente activo. Pero las investigaciones realizadas por Mischel no siguen esta misma orientación. Y las conclusiones a las que llega a partir de ellas, tampoco. Este autor considera que la adquisición de la moral implica una gran variedad de factores en interacción, pero se limita a estudiar los determinantes ambientales, y frecuentemente, en sus conclusiones parece no tener en cuenta las otras variables que en sus planteamientos más generales había considerado.

b.- La competencia moral

"Como resultado de la maduración cognitiva y del continuo proceso de aprendizaje social, tanto directo como observacional, el individuo adquiere una capacidad progresivamente superior para generar una conducta organizada." (235)

Como puede observarse en el párrafo anterior, Mischel considera que el individuo es capaz de generar o "construir" una conducta progresivamente más organizada. Y en este sentido, concede al sujeto un mayor protagonismo en su propio desarrollo moral que la mayoría de las teorías del aprendizaje. Pero para situar correctamente su punto de vista es necesario analizar algunas interpretaciones del término "construcción".

Skinner señala, como ya hemos mencionado, que aunque el desarrollo puede implicar la existencia de determinadas construcciones, lo importante es estudiar al ambiente que construye y no al sujeto constructor. El enfoque cognitivo-evolutivo mantiene, en este aspecto, el punto de vista contrario, ya que considera que el sujeto va modificando sus esquemas al acomodarse al ambiente, pero que también modifica dicho ambiente al asimilarlo a sus esquemas. El desarrollo implica así la construcción de una serie de estructuras, o formas de organización de la actividad mental en todos sus aspectos, tanto cognitivos como sociales, morales, etc. Puede distinguirse en dicho desarrollo una secuencia fija de estadios, cada uno de los cuales se define en función de una estructura de conjunto, que permite a su vez explicar las conductas específicas que en él aparecen.

Mischel considera que cada individuo adquiere en su experiencia una capacidad distinta para construir una gran variedad de conductas morales, inmorales y amorales. Utiliza el término "construcción" para referirse a conductas y no a estructuras. La "especificidad" es proba-

blemente una de las características conductuales a la que más alude. Por otra parte, considera que la moral es un producto social. El papel del individuo se limita a "construir" conductas en relación con ella. Por lo tanto, su teoría se diferencia claramente de la del enfoque cognitivo-evolutivo acerca de las estructuras de conjunto mediante las cuales pueden ser explicados los comportamientos específicos de un determinado estadio.

Mischel prefiere interpretar los cambios del desarrollo acentuando la influencia del ambiente, aunque reconozca la necesaria influencia de la maduración. Pero, a pesar de que considere ambos factores en interacción, el resultado de ésta no deja por ello de ser básicamente determinista.

"Los cambios conductuales que aparecen con la edad (...) pueden reflejar tanto alteraciones en las principales variables del aprendizaje que se relacionan con los distintos niveles del desarrollo; como cambios maduracionales en capacidad cognitiva en inextinguible interacción con los anteriores".(236)

En este sentido, Mischel coincide con Skinner al considerar que lo más importante es el estudio del ambiente que "determina" la construcción de ciertas conductas. Pero se diferencia, por el contrario, en el reconocimiento de niveles más complejos de funcionamiento como el aprendizaje observacional; así como en la importancia concedida a lo cognitivo dentro de la competencia general de un individuo.

(236) Mischel, W. y Mischel, H.N. Ob. ant. cit. (pág 87).

La diferencia entre la teoría de Mischel y el enfoque cognitivo-evolutivo se manifiesta con claridad en la crítica que aquél formula a la medida de razonamiento moral utilizada por Kohlberg:

"La medida de Kohlberg no permite separar entre el tipo de razonamiento del que el sujeto es capaz y el tipo de razonamiento que prefiere ofrecer; es decir, entre la competencia y la actuación. (...) El estadio de madurez moral asignado parece reflejar los modos preferidos de justificación moral y no necesariamente los límites superiores del sujeto ." (237)

Mischel parece no tener en cuenta al formular esta crítica que para el enfoque cognitivo-evolutivo la justificación que un sujeto elabora acerca de un determinado problema moral no se interpreta en su contenido específico sino que se analiza desde un punto de vista estructural, dentro del cual las actuaciones que no correspondan al límite superior pueden tener también gran importancia. Y que además, cuando un sujeto da respuestas de niveles distintos puede encontrarse en un momento de transición entre estadios, cuya característica principal es precisamente dicha multiplicidad. Por otra parte, cuando el sujeto no está "motivado", y no puede ofrecer su verdadero pensamiento, las respuestas que plantea se caracterizan generalmente por su inconsistencia, y ésta será evidente en el análisis estructural si es que no ha sido antes detectada en la misma entrevista. La necesidad de tener en cuenta este aspecto es algo que fue señalado

(237) Mischel, W. y Mischel, H.N. Ob. ant .cit. (pág 88).

ya por Piaget desde los comienzos del "método clínico", en el que se han basado muchas de las investigaciones realizadas dentro de este enfoque.

En resumen podemos concluir que mientras el enfoque cognitivo-evolutivo pretende explicar la conducta y el desarrollo en general en función de determinadas estructuras de conjunto, acentuando la consistencia; Mischel, y el enfoque del aprendizaje al que pertenece, pretenden explicar la conducta y sus distintas modificaciones en relación con la edad a partir de las experiencias de aprendizaje social específicas de cada sujeto, conducta y situación, acentuando así su falta de consistencia general:

"Las diferencias intraindividuales, así como las diferencias entre distintos individuos, deben explicarse en términos de las experiencias e historia de aprendizaje social únicas de cada persona; reflejan la interacción de los productos del desarrollo cognitivo y del aprendizaje social con la especificidad de las situaciones psicológicas inmediatas en las que construye la conducta." (238)

c.- Algunos determinantes de la conducta moral y de la autorregulación

El hecho de que un individuo manifieste o no en una situación específica la conducta socialmente positiva para la que está capacita-

(238) Mischel, W. y Mischel, H.N. Ob. ant. cit. (pág 88).

do, depende, según Mischel, de distintas motivaciones también específicas. El paso de la competencia a la actuación está determinado por la expectativa de sus consecuencias, el valor subjetivo de las mismas y distintos sistemas de autorregulación.

1) La expectativa de las consecuencias de la respuesta

Para Mischel toda la conducta del individuo está determinada por la expectativa que éste ha ido adquiriendo a través de su experiencia acerca de las posibles consecuencias de su conducta:

"Desde esta perspectiva incluso los más nobles altruismos correspondientes a los niveles superiores de razonamiento moral, dependen de la expectativa que el sujeto tiene acerca de sus consecuencias, aunque éstas suelen ser más distantes y no se encuentren en el ambiente externo inmediato, siendo difícilmente identificables, ya que residen en el mismo sujeto y no en agentes sociales." (239)

En este sentido, el punto de vista de Mischel parece similar al de Skinner, y por lo tanto, podría considerarse que no explica la adquisición de nuevas conductas acerca de las cuales el sujeto no ha podido aprender a esperar ninguna consecuencia. Pero Mischel, a diferencia de Skinner y Gewirtz, acepta el principio de aprendizaje observacional, y considera que la experiencia del sujeto a través de la cual éste forma sus expectativas no consiste sólo en el refuerzo di-

(239) Mischel, W. y Mischel, H.N. Ob. ant. cit. (págs 97-98).

recto sino también en el refuerzo vicario, e incluso en el aprendizaje observacional sin necesidad de refuerzo alguno.

"Los niños aprenden la conducta de los modelos aunque no observen sus consecuencias. En el caso de hacerlo, éstas pueden inhibir o facilitar la posterior ejecución de sus conductas." (240)

Para Mischel, por lo tanto, el aprendizaje observacional puede tener efectos bien distintos en la competencia y en la actuación, así se puede explicar la ineficacia de algunos procedimientos para mantener sus efectos a largo plazo.

Las necesidades sociales exigen que la conducta del individuo no dependa tanto del refuerzo externo, sino que pueda ser intrínsecamente regulada. Para ello es indispensable la adopción de determinadas técnicas de refuerzo que comentaremos después.

2) Valores subjetivos

Pero puede suceder que dos personas tengan una expectativa similar acerca de las consecuencias de una conducta y sin embargo que ésta sea mucho más probable en una de ellas que en la otra, porque dicho factor no es el único determinante de las respuestas de un individuo, ya que éstas quedan también influidas por el valor subjetivo que sus refuerzos implican.

(240) Mischel, W. y Mischel, H.N. Ob. ant. cit. (pág 89).

"Un valor subjetivo es un estímulo que ha adquirido el poder de provocar estados emocionales positivos o negativos en la persona y que actúa como un incentivo o refuerzo para su conducta. (...)

El valor afectivo de un estímulo depende de las condiciones exactas -de la persona y de la situación- en que ocurre. Entre las variables que se conoce que modifican la valencia y el significado emocional de un estímulo están las siguientes: el contexto, la secuencia y el patrón de conductas implicado; los procesos de comparación social; y las "etiquetas" cognitivas que la persona asigna a su propio estado de activación emocional."(241)

Pero puede suceder incluso que a pesar de que tanto las expectativas como el valor subjetivo de las consecuencias de una conducta sean iguales para dos personas, la probabilidad de su emisión sea distinta para cada una de ellas. Y es que las personas en cuestión pueden diferir en su grado de tolerancia a la discrepancia entre valores subjetivos y conducta, ya se trate de la suya propia o de la de los demás.

3)-Sistemas de autorregulación

El problema de la relación entre el razonamiento de una persona y su conducta real reside, según Mischel, en los distintos sistemas de autorregulación que el individuo ha ido adquiriendo a lo largo de su

(241) Mischel, W. y Mischel, H.N. Ob. ant. cit. (pág. 91).

vida. Y el grado de discrepancia que la persona es capaz de tolerar entre ambos niveles se debe también a estos mismos sistemas. Es decir, que para que una persona se comporte de acuerdo con su razonamiento moral es necesario que haya adquirido para ello determinados sistemas de autorregulación, cuyo efecto fundamental será que la persona dejará de estar externamente controlada para pasar a depender más de refuerzos que ella misma puede suministrarse gracias a la mediación de distintos procesos cognitivos, que le permitirán modificar los estímulos y organizar su conducta en complejas secuencias sin necesidad de refuerzo externo alguno.

La conducta moral, es decir, la conducta socialmente conveniente, implica la adquisición de sistemas de autorregulación en los cuales cabe distinguir los siguientes aspectos:

- 1.-Reglas que especifiquen normas o criterios de rendimiento en situaciones concretas.
- 2.-Consecuencias internas del éxito o fracaso en el logro de los criterios de rendimiento.
- 3.-Autoinstrucciones y transformación cognitiva de estímulos para lograr el autocontrol requerido con el fin de obtener la meta propuesta a largo plazo.
- 4.-Organización de planes que dirijan la secuencia del complejo esquema de comportamientos tanto en ausencia de ayudas externas, como en presencia de obstáculos procedentes del exterior.

Para Mischel, la conducta de autocontrol no requiere como condi--

ción necesaria haber desarrollado previamente ningún principio moral autónomo, sino que es el resultado de determinadas técnicas de disciplina. Los cambios que aparecen con la edad en los sistemas de autocontrol no son más que un reflejo de cambios de instrucción social. Así por ejemplo, el razonamiento moral consistente en juzgar las acciones según sus consecuencias está determinado por el tipo de instrucción que se basa en prohibir ciertas conductas aludiendo a sus posibles resultados negativos, ya que se supone que el niño no puede comprender otro tipo de argumentos. La explicación ofrecida por Mischel acerca de los cambios evolutivos parece sugerir, como señala Skinner, que al fin y al cabo, lo importante es estudiar al ambiente que construye y no al sujeto constructor.

La teoría de Mischel acerca de la adquisición de la moral está basada en el estudio de conductas específicas. "Enfatiza la relativa especificidad de los componentes del autocontrol y por consiguiente la importancia que en él puedan tener variables situacionales y cognitivas también específicas." (242) Para Mischel, las expectativas que una persona tiene acerca de los resultados de su conducta son generalmente específicas, y puesto que éstas se encuentran determinadas por aquellas, también lo será. Así por ejemplo, la localización interna del control, por la cual la persona concibe que su propia conducta es causa de las consecuencias externas, implica dos tipos distintos e independientes de adquisición: uno para las consecuencias positivas y otro para las consecuencias negativas. Es decir, que la localización interna del control en el caso de

(242) Mischel, W. y Mischel, H.N. Ob. ant. cit. (pág 104).

las consecuencias positivas no se relaciona con la localización interna del control en el caso de las consecuencias negativas. Mischel realizó un experimento con niños de tres a cinco años de edad en el que comprobó la existencia de dos tipos independientes de localización interna del control. Los niños que consideraban las consecuencias externas negativas como efectos de su propia conducta eran mucho más capaces de evitar estímulos aversivos a largo plazo; pero no eran sin embargo capaces de emitir persistentemente una respuesta instrumental con refuerzo positivo diferido. Por otra parte, los niños que consideraban las consecuencias externas positivas como efectos de su propia conducta, eran capaces de obtener refuerzos positivos a largo plazo, pero no de evitar estímulos aversivos. La localización interna del control no aumentó con la edad. Mischel interpreta este resultado como un hecho contrario a la teoría piagetiana de la causalidad, pero como ya veremos más adelante, las edades estudiadas por Mischel no sirven para concluir nada al respecto.

Mischel considera que a pesar de la gran especificidad de la conducta, la persona sin embargo se vive como consistente debido a su tendencia a evitar la discrepancia que le lleva a seleccionar los aspectos que en común puedan tener sus diferentes comportamientos. Y en este sentido, la consistencia, aunque no sea una realidad en sí misma, actúa como una motivación y puede por lo tanto determinar, en cierta medida, la conducta.

(243) Mischel, W.; Zeiss, R. y Zeiss, A. "Internal-External Control and Persistence". Jour. Pers. Soc. Psychol., 1974, 29, 2, (265-278).

Mischel mantiene que la conducta está determinada por la expectativa subjetiva acerca de sus posibles consecuencias en una situación específica. Y en este sentido, su teoría es , tal como señala Graham, similar a la de Gewirtz y Skinner. Pero sin embargo, Mischel supera, total o parcialmente, tres limitaciones de dichas teorías: el rechazo a admitir niveles más complejos de funcionamiento que el del condicionamiento operante; la omisión del sujeto; y el determinismo ambiental de la conducta.

Para Mischel, el mantenimiento de la sociedad exige que los hombres adquirieran unas determinadas normas y sistemas de autorregulación modificando así su gratificación más directa de necesidades biológicas. Conducta moral es sinónimo de conducta socialmente positiva. Y los valores morales se adquieren mediante la interiorización de las normas culturales básicas. En estos supuestos su teoría no difiere de la de Skinner. Pero Mischel, aunque acentúa la importancia del condicionamiento operante, admite que numerosas conductas sociales se adquieren y mantienen por el principio de aprendizaje observacional; al mismo tiempo que destaca la importancia de lo cognitivo en este tipo de conductas. Por otra parte Mischel señala que el individuo es capaz de una gran variedad de respuestas, y que adquiere esta competencia moral en cierta relación con su maduración cognitiva. Por lo tanto, parece conceder al sujeto un mayor protagonismo en su propio desarrollo que el adjudicado en las teorías de Skinner y Gewirtz. Como consecuencia de lo anterior, la conducta deja de estar totalmente controlada por las contingencias ambientales. Aunque esto no signifique que las respuestas dejen de estar determinadas.

7.-La moral como resultado del control cognitivo en el condicionamiento de la ansiedad; ARONFREED

a.- Relación con otras teorías

La postura de Aronfreed respecto a la adquisición de la moral representa una notable diferencia en relación al resto de las teorías del aprendizaje. Y puede ser considerada como una explicación intermedia entre el enfoque conductista y el cognitivo-evolutivo.

1) Aronfreed señala que "las teorías del aprendizaje social, incluso las más sofisticadas, restringen el papel de los valores al de meros mediadores cognitivos inferidos a través de la conducta manifiesta; y no consiguen explicar cómo los valores controlan dicha conducta ni examinan la naturaleza del pensamiento representacional."(244) Aronfreed, por el contrario, considera que la conducta de un sujeto puede estar controlada, por su propia evaluación o decisión cognitiva, y no solamente por variables ambientales o fisiológicas.

2) Por otra parte, Aronfreed rechaza el planteamiento de las teorías del aprendizaje que lleva a identificar la moral con la conformidad a las normas externas:

(244) Aronfreed, J. "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory". En: Lickona, T. (dir. de ed.) "Moral Development and Behavior". N. York. Holt. 1976. (pág 57).

"La aproximación cognitivo-evolutiva al estudio de la adquisición de la conciencia proporciona un buen antídoto al paradigma conductista según el cual una acción se considera moral en función de su conformidad con las normas externas. El pensamiento representacional es más rico en estructuras y posibles variaciones que las conductas susceptibles a definiciones normativas de conformidad o desviación. Por lo tanto, la consideración moral de un acto no puede ser determinada sin conocer las categorías y operaciones de valor a través de las cuales ha sido procesado". (245)

3) Otra diferencia entre la teoría de Aronfreed y el resto de las teorías del aprendizaje es que aquella acentúa la consistencia moral, mientras que éstas se basan en el estudio de la especificidad:

"Una teoría psicológica que pretenda explicar los valores morales, o cualquier otro tipo de valores, debe de relacionarlos con disposiciones cognitivas y afectivas de gran estabilidad. El individuo en pocas ocasiones construye sus valores sobre conductas aisladas o contextos específicos. Un sistema de valores es la representación de complejas interrelaciones entre un amplio espectro de conductas alternativas, las condiciones bajo las cuales pueden producirse, y los posibles resultados de dichas acciones. El niño debe adquirir primero las estructuras cognitivas que servirán de sustrato para su sistema de valores, mediante ellas controlará conductas altamente diferenciadas."(246)

(245) Aronfreed, J. Ob. ant. cit. (pág 57).

(246) Aronfreed, J. Ob. ant. cit. (pág 65).

Como puede observarse en el párrafo anterior, Aronfreed considera que el sujeto construye sus propias estructuras cognitivas, que constituyen una condición necesaria para la adquisición moral y que originan una conducta consistente. El hecho de que numerosos estudios no hayan encontrado relación entre los niveles morales cognitivos y conductuales, se debe al descuido de las importantes variables afectivas que median entre ambos.

Pero a pesar de las importantes diferencias que acabamos de mencionar, la teoría de Aronfreed acerca de la adquisición moral tiene muchos aspectos en común, tanto metodológica como conceptualmente, con el resto de las teorías del aprendizaje, con las que comparte en primer lugar un mismo punto de partida en el estudio de este tema. Y es que para Aronfreed, a pesar de que el sujeto construya sus propias estructuras cognitivas y de que el término moral no equivalga a conformidad, sin embargo el proceso de adquisición moral se produce a través de la interiorización de las reglas culturales básicas.

En consecuencia con este punto de partida, Aronfreed rechaza la teoría de los estadios morales universales propuesta por el enfoque cognitivo-evolutivo, señalando que dicha universalidad resulta sólo aplicable al desarrollo de las estructuras cognitivas; y que olvida la importancia de los factores motivacionales y afectivos en la adquisición de los valores morales. Estas críticas están estrechamente relacionadas con el punto de partida en el que se basa cualquier teoría del aprendizaje moral, incluida la de Aronfreed. Y es que si el sujeto no construye los

principios morales, sino que se limita a interiorizar los del exterior, es lógico que éstos no sean universales y que varíen, por el contrario, según las diferencias culturales.

b.- El control cognitivo en el condicionamiento de la ansiedad

Aronfreed pretende estudiar el proceso de socialización y los factores que contribuyen a transformar el control de la conducta en un control interiorizado.

Una conducta internamente controlada es aquella que " puede ser elicitada en ausencia de agentes de socialización, a pesar de haber sido adquirida bajo el control de los resultados directos de la respuesta mediados por agentes sociales, o por la observación de una conducta similar en dichos agentes de socialización." (247)

Aronfreed considera que la interiorización del control conductual implica tanto el mecanismo del aprendizaje observacional como el de las consecuencias directas de la respuesta.

En relación a la imitación, Aronfreed . . . señala que para que se produzca, el observador debe formar un modelo cognitivo, o esquema mediador entre la conducta observada y la posterior reproducción; el grado de re-

(247) Aronfreed, J. y Reber, A. "Internalized Behavioral Suppression and the Timing of Social Punishment". Jour.Per.Soc.Psychol, 1965, I, (3-16)

fuerzo de ésta última dependerá de su adecuación con el modelo cognitivo que ha formado el sujeto.(248)

Pero cuando Aronfreed se refiere al desarrollo moral concede una especial importancia al condicionamiento de la ansiedad que se produce como consecuencia de castigar adecuadamente las conductas transgresoras. Y, por consiguiente enfatiza más la supresión de respuestas negativas, que el fortalecimiento de las positivas.

El mecanismo básico de la adquisición moral consiste, según Aronfreed, en la asociación del castigo, y de la ansiedad provocada por él, con ciertas señales internas que aparecen en la transgresión, de forma que dichas señales puedan ejercer el control afectivo sobre la conducta del sujeto. Pero según los principios que rigen el mecanismo del condicionamiento clásico, el tiempo de aplicación del castigo es un factor determinante en la inhibición de la respuesta, que sólo se producirá si éste se asocia con el comienzo de la transgresión. La contribución de Aronfreed en el estudio de este mecanismo ya señalado por distintos autores consiste en la consideración del papel de los factores cognitivos, mediante los cuales y a través de una correcta explicación verbal por parte del agente que castiga, la ansiedad puede quedar asociada a las mismas intenciones transgresoras, permitiendo así la inhibición de la conducta, aunque el castigo haya sido aplicado al final de la transgresión. Pero para que dicha explicación

(248) Aronfreed, J. "Conduct and Conscience". Academic Press. N.York 1968.

verbal por parte del agente de socialización sea realmente eficaz, debe de ser contigua temporalmente con cambios en los estados afectivos del niño, ya que :

"La asociación de cambios en los estados afectivos con la representación es lo que da a la evaluación cognitiva del niño su control sobre la conducta". (249)

c.- La mediación afectiva del control cognitivo

A partir de los experimentos realizados sobre la eficacia del castigo en la interiorización del control conductual, Aronfreed concluye que :

"La verbalización de normas al niño, especialmente si se basa en sus intenciones , conduce a un control interiorizado más efectivo que el que cabe esperar de la mera asociación entre conducta manifiesta y castigo. En segundo lugar, para que las representaciones transmitidas sean efectivas deben de implicar un valor afectivo para el sujeto, que se consigue por una precisa asociación con el castigo. (...)

Las discrepancias entre conocimiento y conducta reflejan simplemente que la afectividad generada por la evaluación del niño es insuficiente para que la dirección cognitiva tenga el mayor valor en la dimensión moral . En este caso, serán necesarios aumentos de recompensa social o experiencias aversivas para que las categorías cognitivas del niño ad-

(249) Aronfreed, J. "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory". Ob. ant. cit. (pág. 62).

quieran una mayor magnitud afectiva en las elecciones morales".

(250)

Como puede observarse en el párrafo anterior, Aronfreed considera que la eficacia del control cognitivo es una función directa de la intensidad de los cambios afectivos con los que se asocia. Y en este sentido, su teoría resulta opuesta a la mayoría de las hipótesis sobre el papel de los procesos cognitivos en el desarrollo moral, según las cuales dichos procesos actúan como superación de estados emocionales más primitivos, y son una función inversa de éstos. Las consecuencias pedagógicas de los dos planteamientos también son opuestas. La consideración de los estados emocionales como causas perturbadoras lleva al rechazo de los procedimientos de condicionamiento a través del castigo, y propone métodos cognitivos exclusivamente; mientras que para Aronfreed éstos resultan ineficaces si no van acompañados de cambios afectivos suficientemente intensos, y el castigo se debe utilizar para conseguirlos.

d.- Técnicas de disciplina

Aronfreed distingue entre técnicas de disciplina de "inducción" y técnicas de disciplina de "sensibilización":

Las técnicas de disciplina de "inducción" coinciden con lo que frecuentemente se denomina procedimientos "psicológicos", y "tienden a provocar en los niños reacciones ante sus propias transgresiones

que pueden ser pronto independientes de las fuentes de estimulación externa originales."(251)

Uno de los componentes de este tipo de disciplina es el uso de la explicación o razonamiento por parte de los agentes de socialización. Pero en segundo lugar, y de forma relativamente independiente, estas técnicas utilizan la "retirada de la afectividad" hasta que el niño corrige su conducta prohibida. Por lo tanto, dichas técnicas emplean lo que según Aronfreed son los dos elementos necesarios para la adquisición de la moral. Y resultan por ello las más eficaces en la interiorización del control conductual.

Las técnicas de sensibilización se basan en la aplicación directa de castigos físicos o verbales. Dependen mucho más que las anteriores de la presencia física del agente de socialización y es poco probable que produzcan reacciones a la transgresión independientes de su fuente original de estimulación. Sus efectos se limitan a sensibilizar al niño a la anticipación de las posibles consecuencias de sus conductas, consistiendo por lo tanto en la evitación de los castigos y no en la inhibición de las transgresiones.

Aronfreed considera que las técnicas de disciplina utilizadas en la primera infancia tienen una gran importancia ya que en esta etapa se forman las disposiciones cognitivas y afectivas básicas a partir de las cuales el sujeto elaborara los principios morales que guía-

(251) Aronfreed, J. "Conduct and Conscience". Ob. ant. cit. (pág 317).

rán toda su conducta moral posterior.

Aronfreed señala que las características distintivas de las técnicas de disciplina no son la severidad ni el momento de aplicación de los estímulos averativos, como han señalado otros autores, sino la discriminación y la intensidad de los cambios afectivos producidos por los castigos. Y, por lo tanto, las técnicas de inducción son mucho más eficaces ya que provocan discriminaciones muy superiores a las producidas por las técnicas de sensibilización.

e.-Reacciones posteriores a la transgresión

Aronfreed clasifica las respuestas posteriores a la transgresión según su grado de interiorización :

1.-Autocrítica. Consiste en la reproducción de la crítica que el agente de socialización verbalizaba cuando castigaba al sujeto después de una transgresión. Otros autores, como Grusec⁽²⁵¹⁾, han señalado que este tipo de respuestas se mantienen por su eficacia para evitar el castigo. Pero Aronfreed afirma, por el contrario, que la autocrítica se basa en la reducción de la ansiedad, ya que se asocia con las señales de terminación del castigo; el mantenimiento de dicha respuesta no puede explicarse por su capacidad instrumental porque en muy pocas ocasiones se exterioriza. Por otra parte, la conducta auto-

(251) Grusec, J. "Some Antecedents of Self-criticism". Jour.Pers. Soc. Psychol., 1966, 4, (244-252).

crítica parece implicar la existencia de una estructura cognitiva subyacente que la facilita.

2.-Reparación. Es una orientación correctiva, consistente en la emisión de respuestas para compensar los efectos negativos que la transgresión cometida por el sujeto haya podido tener sobre los demás. Aronfreed considera que el aprendizaje de las respuestas de reparación tampoco depende de su refuerzo directo, sino que es más bien el resultado del reconocimiento cognitivo de la propia responsabilidad acerca de las consecuencias de la transgresión. Aunque también podrían aprenderse para evitar el sufrimiento simpático que la observación del dolor de los demás puede provocar.

3.-Confesión. Suele servir como instrumento para evitar o reducir el castigo; también puede utilizarse como una forma de anticiparlo, reduciendo así la ansiedad, sobre todo cuando éste es inevitable. Se diferencia de la autocrítica y de la reparación en que necesita la intervención de otra persona, y por ello es una respuesta más orientada hacia el exterior.

4.- Reacciones orientadas hacia el exterior. Hay diversas respuestas que difieren de las anteriores por implicar un grado mucho menor de interiorización. Entre estas cabe destacar la huida, ya sea física o verbal, en forma de mentira; y la interpretación de acontecimientos accidentales como castigos. Aunque dichas conductas sean más externas que las anteriores, sin embargo requieren cierto grado de interiorización ya que se producen en ausencia incluso de un posible castigo.

Por otra parte, y como ya hemos señalado al hablar del sentimiento de culpabilidad, Aronfreed distingue entre tres formas posibles de considerar las consecuencias de la transgresión, -miedo, vergüenza y culpa- que también se caracterizan a su vez, por un grado diferente de interiorización.

La teoría de Aronfreed en relación a esta dimensión continua de la interiorización parece guardar cierta similitud con el enfoque cognitivo-evolutivo, pero para Aronfreed dicha dimensión es solamente el resultado de la socialización, aunque sus efectos esten modificados por las estructuras cognitivas del sujeto. Y, por lo tanto no cabe esperar que las características encontradas en los individuos de una sociedad respecto a la evolución de esta dimensión sean iguales a las de los individuos de otras sociedades.

"En estudios trans-culturales se ha encontrado que la orientación hacia una superior interiorización de la evaluación conductual no se desarrollo siempre, sino que por el contrario, en algunas ocasiones, el resultado de la socialización parece ser el contrario, es decir, una orientación hacia el exterior." (252)

(252) Aronfreed, J. "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory". Ob. ant. cit. (pág 67).

EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO DEL DESARROLLO MORAL

a) El enfoque cognitivo-evolutivo incluye a distintos autores que comparten unos planteamientos teóricos básicos y una misma estrategia general de investigación. Entre sus antecedentes filosóficos más directos hay que destacar , como ya señalamos en el capítulo segundo, al evolucionismo y el pragmatismo. Así, por ejemplo, la aplicación que Baldwin realiza de los planteamientos evolucionistas al ámbito de la psicología, constituye ya un verdadero punto de partida para este enfoque. Las explicaciones elaboradas por dicho autor acerca del desarrollo a través de distintos períodos; la construcción activa de las normas morales por parte del sujeto; y la evolución de la conciencia a partir de modificaciones tanto del yo como del ambiente, son muy similares a las que mantendrán después otros autores como Piaget o Kohlberg. Por otra parte, también, la filosofía pragmática ofrece características comunes con esta teoría psicológica, especialmente en lo relativo a sus postulados acerca del desarrollo moral. Así por ejemplo, se destacan las explicaciones de Dewey acerca de la continuidad entre pensamiento científico y pensamiento moral, ya que los ideales morales se consideran como ins-

trumentos para la resolución de problemas, y son "construidos" por el propio sujeto; y la distinción entre tres niveles de desarrollo moral: un nivel premoral o preconvencional, un nivel convencional y un nivel autónomo. Esta clasificación elaborada por Dewey se reducía a un mero planteamiento teórico, pero será después adoptada por otros autores del enfoque cognitivo-evolutivo, convirtiéndose así en una teoría psicológica consistente y rigurosamente comprobada a nivel empírico.

El hecho de tomar como punto de partida para el estudio psicológico un análisis filosófico previo, mostrado en la influencia anteriormente citada, no es algo casual ni aislado, sino que constituye la tendencia general del enfoque cognitivo-evolutivo. Las teorías más significativas de dicho enfoque, como son la de Piaget y la de Kohlberg, comienzan con un análisis filosófico de las categorías epistemológicas y éticas, para pasar después a comprobar la hipótesis de que el desarrollo ontogenético conduce a estadios progresivamente más adecuados desde el punto de vista de la filosofía. Y en esto, el enfoque cognitivo-evolutivo se diferencia claramente de las otras perspectivas teóricas sobre el desarrollo de la moral. El psicoanálisis, a pesar de no rechazar tan abiertamente el pensamiento filosófico, tiende a reducirlo sin embargo a un simple mecanismo de defensa. Su punto de partida, los datos obtenidos en la situación terapéutica, son bien distintos del análisis de categorías epistemológicas o éticas. Por otra parte, el enfoque basado en las teorías del aprendizaje se opone radicalmente a cualquier consideración filosófi-

ca, suponiendo que ésta perturbaría el rigor necesario en una ciencia natural. Y adopta respecto a la moral una postura de relativismo cultural que Kohlberg denomina "falacia psicologista", por analogía con la falacia naturalista basada en la confusión entre hechos y valores.

"Confundiendo el discurso de los hechos con el discurso de los valores, el relativismo cree que cuando un juicio ético no es ciencia empírica, no es racional. Esta ecuación entre la ciencia y la racionalidad se produce porque el relativismo no comprende correctamente los modos filosóficos de investigación. (...) La filosofía trata más acerca de lo que "debe ser" que acerca de lo que "es". (...) Los criterios de validez para los juicios éticos pueden establecerse independientemente de los criterios "científicos" o predictivos. (...) El relativismo skinneriano confunde lo "deseable" con lo observable empíricamente, es decir, con lo "deseado".(253) "La ceguera epistemológica del conductismo le impide ver que el mismo concepto de moralidad es un concepto filosófico y no un concepto conductual".

(254)

En resumen, el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo considera que la filosofía constituye un requisito previo necesario para su estudio; y que a su vez, la psicología puede responder a algunas cuestiones que tiene planteadas el análisis filosófico del conocimiento y de la moral.

(253) Kohlberg, L. y Mayer, R. Ob. ant. cit. (págs 466-467).

(254) Kohlberg, L. "From is to Ought". Ob. ant. cit. (pág 152).

b) Vamos a resumir los planteamientos teóricos generales del enfoque cognitivo-evolutivo, basándonos para ello en los principales aspectos que Kohlberg y otros autores señalan: (255)

1.-El desarrollo básico implica transformaciones básicas de estructuras cognitivas que no pueden ser definidas ni explicadas por los parámetros asociacionistas del aprendizaje (continuidad, repetición, refuerzo, etc), sino que deben explicarse en función de parámetros de organizaciones globales o sistemas de relaciones internas.

2.-El desarrollo de las estructuras cognitivas es una construcción del propio sujeto a partir de la interacción entre sus estructuras y las del medio, y no es el desenvolvimiento de un patrón maduracional innato, ni una copia de las estructuras ambientales.

3.- Las estructuras cognitivas son siempre estructuras (esquemas) de acción. Las actividades cognitivas, desde las sensomotrices, pasando por las simbólicas, y hasta las proposicionales, son siempre organizaciones de acciones sobre objetos.

4.-El desarrollo es un proceso constante de adaptación. Las nuevas estructuras cognitivas logradas representan siempre formas superiores de equilibrio en la interacción organismo-medio; es decir, una ma-

(255) Kohlberg, L. y otros. "Introduction to the Standard Form Scoring Manual". (págs 1-3), Center for Moral Education, Harvard. 1979.

por reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto (percibido) y la acción del objeto (percibido) sobre el organismo. El resultado de la interacción no es una estática correspondencia entre cognición y objeto, sino una forma general de adaptación. Las nuevas estructuras implican siempre un aumento en la estabilidad (conservación) de las acciones cognitivas a través de distintas transformaciones aparentes.

c) Además de estos planteamientos teóricos generales respecto al desarrollo, el enfoque cognitivo-evolutivo implica otros supuestos bastante más específicos acerca del desarrollo social y afectivo que resumimos a continuación:

5.-El desarrollo afectivo no es realmente algo distinto del desarrollo cognitivo, sino que ambos son aspectos paralelos, y representan distintas perspectivas y contextos del cambio estructural.

6.-El desarrollo y la organización de la personalidad implican una unidad básica denominada generalmente "yo". Aunque el desarrollo social incluye distintos aspectos (psicosexual, moral, etc), éstos se unen por su común referencia a un específico concepto del yo en un mundo social también específico. El desarrollo social es básicamente: la reestructuración de: 1.-el concepto del yo; 2.- en relación con los conceptos acerca de los demás; 3.-siendo ambas partes integrantes de un mismo mundo social, con determinadas normas sociales. El nivel de desa-

rrollo social depende del nivel de desarrollo cognitivo y de un factor más general que es la madurez del yo.

7.-Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo cognitivo acerca de los objetos físicos son también fundamentales para el desarrollo social. Pero aparte de dichos procesos, el desarrollo de los conceptos sociales requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles; es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierta medida, como el yo; y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. Por lo cual, los cambios evolutivos en el yo social reflejan cambios paralelos en la concepción del mundo social.

8.-El desarrollo social y el desarrollo del yo conducen también a estadios superiores de equilibrio o reciprocidad. En su forma generalizada, este equilibrio es el punto final de la moralidad, entendida como principio de justicia -de reciprocidad e igualdad-. En su forma individualizada, define relaciones de entrega mutua y recíproca. La analogía social a las conservaciones lógicas y físicas es el mantenimiento de la identidad del yo a través de las distintas adopciones de papel que la persona debe realizar.

d)En realidad, y como ya hemos señalado, las diversas perspectivas teóricas implican, a su vez, un objeto de estudio también distinto. Las estructuras, en las que se basa el enfoque cognitivo-evolutivo,

corresponden, generalmente, a realidades psicológicas bien distintas de las que parecen describir los principios elaborados por el aprendizaje acerca de los cambios conductuales.

Las estructuras son características generales o formas de organización de las respuestas, y no tasas de frecuencia o intensidades de las mismas producidas por su asociación con un estímulo específico. Las estructuras cognitivas son reglas para el procesamiento de la información o para establecer distinto tipo de relaciones. Pero éstas son un proceso activo y no una mera conexión determinada por asociaciones y repeticiones externas, ya que dichas relaciones se forman a partir de procesos activos y selectivos (de atención, memoria, etc); pero fundamentalmente, porque dependen de modos generales o relaciones desarrolladas por el organismo, aplicables a cualquier tipo de experiencias.

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

e) Esta distinción nos conduce al problema de los estadios del desa-

rollo . Las teorías basadas en la maduración, y en parte, también el enfoque psicoanalítico, consideran que los cambios estructurales obedecen al desenvolvimiento de un patrón innato. Es decir, que un estadio deja paso al siguiente, independientemente de la experiencia del sujeto, por el conjunto de modificaciones que el simple curso de la edad "determina". Por otra parte, el enfoque basado en las teorías del aprendizaje considera que los cambios estructurales son el resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas. Por el contrario, el enfoque cognitivo-evolutivo considera que los cambios estructurales son construcciones realizadas por el propio sujeto para adaptarse a la realidad en función de la asimilación de las estructuras externas a sus propias estructuras y de la acomodación de éstas a aquellas. En otras palabras, cada estadio implica o se define por una organización cualitativamente distinta mediante la cual el organismo se adapta progresivamente mejor a la realidad, y que es el resultado de la interacción entre el organismo y el medio, pero no refleja directamente a ninguno de los dos.

(256)

Las características señaladas por Piaget para describir los estadios del desarrollo, generalmente aceptadas por todos los autores del enfoque cognitivo-evolutivo, son las siguientes:

1.-Los estadios implican diferencias cualitativas en las estruc-

(256) Piaget, J. "The General Problem of the Psychobiological Development of the Child". En: Tanner, J.M.; Inhelder, B. (dirs. de ed.) *Discusion on Child Development*, vol 4, New York. International Universities Press, 1960.

turas de una misma función en distintos momentos del desarrollo.

2.-Estas diferentes estructuras forman una secuencia invariante de desarrollo individual. Los factores culturales pueden acelerar, retrasar o detener dicha secuencia, pero no modificarla.

3.-Cada una de estas distintas y secuenciales formas de pensamiento se caracteriza por una estructura global. Las respuestas de un estadio en una tarea no representan respuestas específicas determinadas por el conocimiento o familiaridad de tareas similares, sino que son el resultado de estructuras de pensamiento subyacentes. Por lo tanto, deben ser consistentes entre sí.

4.-Los estadios son integraciones jerárquicas. Como ya se ha señalado, los estadios forman un orden de estructuras que desempeñan una misma función de manera progresivamente más diferenciada e integrada. Por lo tanto, los estadios superiores sustituyen, o integran, las estructuras de los inferiores.

Un concepto de gran importancia para la teoría del desarrollo es el de desfase (decalage). Un desfase horizontal se produce cuando la misma operación se aplica a distintos contenidos; mientras que el desfase vertical consiste en la reconstrucción de la misma estructura a través de distintas operaciones.

CUADRO NUMERO DOS: COMPARACION ENTRE UNA TEORIA PSICOMATICA DE LOS ESTADIOS Y UNA TEORIA COGNITIVO EVOLUTIVA (Elaborado a partir de la descripción de Kohlberg, 1973).

<u>PIAGET: ESTADIOS ESTRUCTURALES</u>	<u>ERIKSON: ESTADIOS FUNCIONALES</u>
<p>1.- Los estadios son estructuras de una única función.</p> <p>2.-Los estadios posteriores son integraciones jerárquicas que reemplazan a los anteriores.</p> <p>3.-La experiencia determinante del cambio consiste básicamente en conflictos y adaptaciones de tipo cognitivo.</p> <p>4.-El cambio evolutivo es un cambio en la percepción del mundo físico, social y moral.</p> <p>5.-Los estadios posteriores son cognitivamente más adecuados que los anteriores, ya que:</p> <ul style="list-style-type: none">-Incluyen sus estructuras.-Resuelven mejor los mismos problemas.-Tienen una aplicación más universal. <p>6.-La consecución de un estadio implica la superación del anterior.</p>	<p>1.-Los estadios son posibilidades de nuevas funciones del yo.</p> <p>2.-Las funciones anteriores no son reemplazadas sino que permanecen con las posteriores.</p> <p>3.-La experiencia determinante del cambio es una experiencia personal, de opciones y conflictos personales.</p> <p>4.-El cambio evolutivo es una elección y un compromiso personal diferente.</p> <p>5.-Los estadios posteriores son más adecuados que los anteriores en "fuerza del yo", implican una superior capacidad para ordenar las experiencias personales de forma más estable e intencionada.</p> <p>6.-La consecución de un estadio no implica la adecuación o superación del anterior.</p>

B) La contribución de Jean Piaget

Sin duda alguna, es Piaget el autor más importante del enfoque cognitivo-evolutivo, hasta el extremo de que no sería muy incorrecto denominar a este enfoque "psicología piagetiana". Desde el punto de vista teórico, a él se deben sus principales planteamientos; y desde el punto de vista empírico, es necesario considerar tres tipos de aportaciones: en primer lugar, el "método clínico" utilizado por él constituye un importantísimo instrumento para el estudio del desarrollo; en segundo lugar, Piaget ha realizado numerosas investigaciones, cuyos resultados, verificados también por otros autores, proporcionan una información clave para el estudio de un amplio campo de temas; y por último, hay algunos trabajos, como el del juicio moral, que a pesar de no haber sido, en general, confirmados, han desempeñado sin embargo el importante papel de originar toda una tendencia de investigación, tanto para su continuación como para su crítica.

1) Algunas observaciones sobre su biografía (257)

Para comprender adecuadamente el significado de la obra de Piaget es conveniente tener en cuenta algunas datos acerca de su biografía.

(257) Piaget, J. "Autobiography". En: Boring, E.G. "History of Psychology in Autobiography". vol. 4, Clark Univ. Press. Worcester, Mass. 1952.

La formación académica de Piaget fue en biología, carrera en la que se doctoró en 1918. Pero , simultáneamente a la realización de estos estudios , Piaget mantenía un creciente interes por la filosofía. Diversas lecturas, entre las que cabe destacar la de Bergson, le influyeron para decidir investigar las relaciones entre la biología y la epistemología. Y el camino entre ambas iba a ser la psicología genética. En un principio, Piaget pensó dedicar unos años al estudio evolutivo del conocimiento para pasar después a un nivel más filosófico. Pero en realidad, aunque nunca perdió esta perspectiva de su punto de partida, su obra es fundamentalmente , psicológica. Movidó por estas motivaciones, pasó después de doctorarse a trabajar en distintos laboratorios de psicología. Entre estos cabe destacar el de Binet y Simón donde se le encargó la estandarización del test de Burt sobre razonamiento en niños parisienses. Piaget se interesó aquí, no por los aspectos psicométricos y normativos del test, sino por los procesos mediante los cuales el niño llegaba a sus respuestas, y fundamentalmente a sus respuestas incorrectas. Esta influencia, unida al aprendizaje del método del examen psiquiátrico, que realizó con Bleuler en la Sorbona, se verán reflejadas más tarde en la utilización del "método clínico" para el estudio del desarrollo cognitivo, que caracterizará a todas sus investigaciones. Por otra parte, sus contactos con Claparède, así como su posterior nombramiento como Director del Bureau International de l'Education, integrado después en la UNESCO, influyeron para que Piaget aplicase los resultados de sus investigaciones al ámbito pedagógico.

2) La psicología genética

Ya hemos señalado cómo para Piaget el objetivo inicial de su investigación psicológica fue el de encontrar las relaciones comunes entre biología y epistemología. Y es que toda su teoría está basada en el supuesto de que existen los mismos problemas en:

- 1.-La adaptación de un organismo a su medio (biología).
- 2.-La adaptación de la inteligencia en la construcción de las estructuras. (psicología genética).
- 3.-La constitución de las relaciones epistemológicas en general. (epistemología genética).

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta al analizar la teoría psicológica de Piaget: los supuestos previos sobre los que se basa, que son de tipo biológico; así como las conclusiones que a través de ella se pretende extraer, conclusiones de tipo filosófico acerca del conocimiento.

La continuidad entre estos niveles, es decir, entre biología y conocimiento, reside en que ambos comparten un mismo modo de funcionamiento, lo que Piaget denomina "invariantes funcionales". Y es que los resultados de ambos tipos de procesos están : 1.- "organizados" en sistemas de relaciones entre elementos o totalidades; 2.-y dirigidos mediante la "asimilación" y la "acomodación" a adaptaciones de equilibrio superior . Piaget acentúa, por lo tanto, el sustrato biológico de la inteligencia, a través de sus invariantes funcionales : la organización y la adapta-

ción. Estas características no sólo reflejan la continuidad entre biología e inteligencia, sino también, entre los distintos estadios del desarrollo, ya que en ellos siempre siguen permaneciendo como modos invariantes de funcionamiento.

Pero a pesar de que en un principio Piaget se acercara a la psicología con el mero propósito de obtener así un instrumento para la epistemología genética, sin embargo, y como ya hemos señalado, el estudio psicológico fue cobrando cada vez mayor importancia, de tal forma que Piaget ha definido su psicología como un instrumento de psicología general, y no como un simple medio de llegar a conclusiones epistemológicas.

"La psicología genética es el estudio de la psicología general (estudio de la inteligencia, de las percepciones, etc), pero en tanto que trata de explicar las funciones mentales por su modo de formación, o sea, por su desarrollo en el niño (...) es un instrumento esencial de análisis explicativo para resolver los problemas de la psicología general". (258)

3) Características de la explicación genética

Como señala Hempel: "La tarea de las explicaciones genéticas es determinar la secuencia de sucesos principales a través de los cuales un sistema originario se ha transformado en otro posterior (...) Las premisas explicativas de tales explicaciones (...) contendrán un gran nú-

(258) Piaget, J. e Inhelder, B. "Psicología del niño". (pág 12) Morata. Madrid, 1975 .(1969).

mero de enunciados singulares (...) No incluyen todo suceso pasado, los sucesos mencionados son elegidos sobre la base de suposiciones relativas al tipo de sucesos que tienen importancia causal para el desarrollo del sistema(...) En ningún caso las premisas explicativas formulan las condiciones suficientes para la aparición del hecho mencionado en el explicandum, aunque a menudo las premisas enuncian algunas de las condiciones necesarias para la aparición del mismo en las circunstancias que generalmente se dan por descontadas. Por eso, una conclusión razonable es que las explicaciones genéticas son totalmente probabilísticas." (259)

1.-Piaget no se propone en ningún momento llegar a explicaciones causales de los procesos psicológicos, como pretendía, por el contrario, el enfoque basado en las teorías del aprendizaje, y en cierta medida, el psicoanálisis.

"Lo que caracteriza a la explicación fisiológica es el hecho de ser estrictamente causal. Sin embargo, en las conductas mentales y en los hechos de conciencia calificados sigue existiendo un elemento irreductible a la fisiología por ser irreductible a la causalidad; nos referimos a la implicación de las relaciones, conceptos y operaciones en el campo cognitivo, y de valores de todo género en el plano afectivo(...) La explicación psicológica estará basada en el análisis de las implicaciones, pero explicándolas y no simplemente describiéndolas. Los psicólogos alemanes distinguen entre una psicología que

(259) Hempel, C. Ob. ant. cit. (págs 152-154).

"comprende" y una psicología que "explica". La primera se sitúa en el punto de vista del sujeto e intenta elucidar sus móviles y sus estados de conciencia: alcanzando así el campo de las implicaciones. La segunda se sitúa en el campo de las causas; tiende entonces siempre a la explicación fisiológica(...) Pero la conducta es una unidad, y salvo en casos límites, no se la podría comprender sin al mismo tiempo explicar, ni tampoco a la inversa. Las causas fisiológicas y las implicaciones psicológicas son irreductibles una a otra. El papel de la explicación psicológica consistirá en unir las implicaciones de la conciencia y las causas orgánicas." (260)

La explicación piagetiana se diferencia de los otros dos tipos de explicación, el psicoanalítico y el conductista, en que no pretende ser, en ningún momento una explicación causal. En el enfoque psicoanalítico, esta adquiere unas connotaciones muy especiales, ya que se formula siempre "a posteriori", y nunca llega a ser verificable. Es decir que el nexo entre causas y efectos es de necesidad, pero nunca se especifican las condiciones necesarias y suficientes de un determinado efecto. Por otra parte, las diferencias entre el tipo de explicación piagetiana y conductista están estrechamente relacionadas con el concepto de asimilación. En realidad, la implicación puede entenderse como un resultado de la asimilación. Cuando Piaget reconoce la existencia de este proceso como parte integrante del desarrollo adaptativo, está acentuando la importancia de la actividad del sujeto

(260) Piaget, J. "Introducción a la epistemología genética: El pensamiento biológico, sociológico y psicológico". (págs 131-132), Paidós. Buenos Aires. 1975 (1950).

en la organización de sus propias estructuras, que no serán una simple copia de las estructuras ambientales, como propone el enfoque asociacionista (E-R), sino verdaderas construcciones realizadas a través de la interacción entre el organismo y el medio. La asimilación hace que para responder a un determinado estímulo, éste debe integrarse primero en una estructura anterior, porque el sujeto sólo es sensible a dichos estímulos en función de sus esquemas ya construidos que se modificarán y enriquecerán con estas nuevas relaciones. Por lo tanto, el hecho de considerar la asimilación como una condición necesaria de la respuesta, convierte al estímulo en una condición insuficiente de la misma. Y aunque algunos teóricos del aprendizaje han incluido en el esquema diversas variables intermedias, éstas siempre han distado mucho de la capacidad organizadora de estructuras, que Piaget postula como actividad del sujeto. Por lo tanto, su teoría representa una verdadera alternativa a las limitaciones explicativas del conductismo.

2.- Otra característica de la explicación piagetiana es que en ella nunca se pretende reducir los conceptos y principios psicológicos a los de otra disciplina. Como se ha señalado anteriormente, Piaget considera que la psicología es irreductible a la fisiología porque sus implicaciones son irreductibles a la causalidad. Y en este sentido, se diferencia también del psicoanálisis y del conductismo, enfoques en los que el mecanismo reduccionista ha influido considerablemente.

3.- La explicación piagetiana es una explicación teleológica. Las

invariantes funcionales son un claro ejemplo de ello, ya que se refieren a procesos de totalización y direccionalidad. Pero la explicación genética es muy distinta del tipo de explicación teleológica que en ocasiones ofrece el psicoanálisis. En parte, porque como ya se ha señalado, dicho enfoque rechaza este tipo de explicación, recurriendo a conceptos y principios de la física, y negando así el papel del propio sujeto como "constructor" de sus estructuras. Y, en parte, porque las explicaciones teleológicas del enfoque psicoanalítico son "a posteriori", y no cumplen los requisitos que según Hempel debe reunir una explicación científica -la relevancia explicativa y la contrastabilidad- ; mientras que la explicación teleológica del enfoque piagetiano sí cumple dichos requisitos y puede ser por tanto considerada como una explicación científica.

. 4.- La explicación genética consiste en el estudio de las formas finales a través del proceso de desarrollo que las ha producido. En otras palabras, se basa en la descripción de los pasos que atraviesan hasta llegar a su estado final. En algunas ocasiones se ha criticado el trabajo de Piaget considerándolo como atóxico y meramente descriptivo. Pero los datos de los que parte están seleccionados según hipótesis teóricas previas, basadas generalmente en la idea central de que el desarrollo conduce a estados de equilibrio superior. Además también el análisis de dichos estados descansa sobre un planteamiento fundamentalmente teórico y a través de él se pretenden extraer conclusiones epistemológicas. Por lo tanto, consideramos que el hecho de que la explicación piagetiana consista en la descripción, no resta nada de su

poder explicativo , ya que incluso la descripción misma es una descripción básicamente teórica .

4) El método clínico

(261)

En "La representación del mundo en el niño", Piaget propone la utilización de un nuevo método para el estudio del pensamiento infantil. Señala que las técnicas empleadas hasta entonces no resultan adecuadas para tal objeto : Los tests falsean la orientación espontánea del niño; y la observación pura se encuentra con el obstáculo del egocentrismo intelectual ; no permitiendo distinguir entre las fabulaciones y las creencias. Por eso, es necesario estudiar el desarrollo del pensamiento infantil a través de un nuevo método, que supere las limitaciones de los anteriores. La solución reside para Piaget en seguir la técnica empleada por los clínicos , pero insertándola dentro de un esquema similar al de la experimentación. Así la investigación piagetiana: plantea problemas, elabora hipótesis, varía sistemáticamente las condiciones que influyen en los resultados, y contrasta cada una de sus hipótesis en función de las respuestas que el niño da en la entrevista; pero antes y después de todo ello, el método clínico debe recurrir a la observación pura, sólo así puede garantizar que tanto la formulación de hipótesis, como la interpretación de su verificación , estén relacionadas con las tendencias espontáneas del pensamiento infantil. La obtención de datos resulta más difícil y laboriosa que en otras técnicas , ya que "el ar-

(261) Piaget, J. "La representación del mundo en el niño". Morata, Madrid. 1975. (1926).

te del clínico no consiste en conseguir que haya una respuesta , sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques". (262)

Piaget considera que las respuestas del niño en la entrevista pueden ser de cinco tipos distintos:

1.-"No importaquismo": suele ser el resultado del aburrimiento o ausencia de motivación, y consiste en contestar cualquier cosa y de cualquier forma, sin ni siquiera esforzarse en inventar algo.

2.-La fabulación: consiste en la invención de una historia sin haber reflexionado primero.

3.-La creencia sugerida: consiste en contestar en función de la pregunta del entrevistador y no según el pensamiento espontáneo.

4.-La creencia desencadenada: es una respuesta intermedia entre la sugerida y la espontánea. No es el resultado de una reflexión anterior, sino el producto del razonamiento realizado ante una petición.

5.-La creencia espontánea: consiste en la respuesta que es el fruto de la reflexión anterior y original, coincidiendo con una pregunta que el niño ya se había planteado , y en la que por consiguiente apenas necesita razonar durante la entrevista.

Las respuestas más valiosas para la investigación del pensamiento infantil son las creencias espontáneas; en segundo lugar, y siempre en relación con observaciones posteriores, pueden ser útiles, las

creencias desencadenadas, ya que al fin y al cabo, también representan las tendencias originales del pensamiento del niño; y en tercer lugar, y en mucho menor grado, las fabulaciones. Las creencias sugeridas no son en absoluto utilizables para la investigación, y en ello, Piaget refleja lo distante que está su enfoque de considerar el pensamiento como una copia del mundo exterior. Las respuestas de "no importaquismo" tampoco tienen ninguna importancia para el estudio de las estructuras de pensamiento subyacentes.

La aplicación del método clínico exige una gran habilidad por parte del entrevistador, que sólo puede conseguirse, entre otras cosas, después de cierta práctica. En general, lo más importante es evitar las sugerencias al mismo tiempo que se estimula al niño para que manifieste su pensamiento. Para ello es indispensable que el interrogatorio esté planteado en el mismo lenguaje que éste utiliza, y por lo tanto requiere de una observación previa. La interpretación de los resultados también ofrece gran dificultad. Hay algunas reglas que pueden ayudar sin embargo a distinguir entre el material que debe ser interpretado y el que no. En primer lugar, tanto el "no importaquismo" como la creencia sugerida, son respuestas aisladas que pueden eliminarse mediante la contra-sugerencia y distinguirse por su falta de relación con el resto del pensamiento del sujeto. Es más difícil distinguir las fabulaciones, que no pueden identificarse por los criterios anteriores y requieren para ello la comparación con las respuestas de niños de la misma edad y el estudio de su evolución, la existencia de

formas de respuesta intermedias que conducen a formas finales adecuadas, sería un criterio para calificar a la respuesta de espontánea, distinguiéndola así de la fabulación. Más difícil es sin embargo identificar las creencias desencadenadas, y en último extremo, el único recurso sería la observación pura, pero esta dificultad no es muy importante porque este tipo de respuestas también puede servir para el estudio del pensamiento infantil.

En resumen, las creencias espontáneas son respuestas originales, consistentes entre sí, comunes a los niños de la misma edad, que pueden situarse en una secuencia de desarrollo que conduce a la forma adulta, y resisten a la contra-sugerencia.

La crítica de Mischel, a la que ya nos hemos referido, acerca de la imposibilidad de distinguir a través del cuestionario de Kohlberg, lo correspondiente a la capacidad del sujeto, ya que las respuestas son meras actuaciones que pueden o no coincidir con aquella, pierde fuerza si consideramos las limitaciones que el mismo método clínico se impone desde un principio.

El método señalado por Piaget ha sido en general el que han utilizado la mayoría de los autores del enfoque cognitivo-evolutivo, ya que resulta el más adecuado para el tipo de análisis estructural que en él se requiere. Pero esto no significa que haya permanecido inmodificable. La tendencia general ha sido conservar la forma de obtención de datos, y el tipo de análisis de los resultados, pero añadiendo progresivamen-

te formas más elaboradas de estandarización, lo cual resulta indispensable para la comparación entre distintos grupos de sujetos, como después tendremos ocasión de analizar al referirnos al cuestionario de Kohlberg.

5) El desarrollo psicológico

1.- Como autoequilibración

Para Piaget el desarrollo es una progresiva adaptación, un proceso continuo de equilibración entre la asimilación de la realidad a las estructuras del sujeto, y la acomodación de dichas estructuras a la realidad.

Cuando el sujeto construye una determinada estructura, consigue con ello cierto grado de equilibrio en su adaptación a la realidad. Pero para que el sujeto continúe su desarrollo es necesaria la intervención de un nuevo conflicto que rompa el equilibrio logrado y obligue al sujeto a construir una nueva estructura de equilibrio superior.

2.- Los factores del desarrollo

La concepción piagetiana del desarrollo es bien distinta de las que hemos venido comentando hasta ahora. Y es que el cambio evolutivo no va a ser en ella el resultado de la maduración y el aprendizaje (factor que Piaget divide en : experiencia con los objetos y experiencia social); si-

no un proceso constructivo, una constante autorregulación que se realiza a partir de la interacción de dichos factores. Por lo tanto, para Piaget el desarrollo es el resultado de : 1.-la maduración del sistema nervioso y de diversos sistemas endocrinos; 2.- el ejercicio y la experiencia sobre los objetos; 3.-la experiencia y la interacción social; 4.- y el mecanismo constructivo de la autorregulación.

3.- La secuencia del desarrollo

Para Piaget el desarrollo es un movimiento constante de "descentración", como consecuencia del cual , el sujeto va superando en cada etapa un tipo distinto de egocentrismo según los medios que sus logros cognitivos le posibilitan. El desarrollo de las estructuras pasa por tres grandes períodos distintos de adaptación a la realidad, al término de los cuales puede considerarse terminado. Las modificaciones posteriores sólo implican cambios en el contenido, porque las estructuras básicas ya han quedado construidas en el período formal , que suele corresponder a la edad de la adolescencia.

1º) El período sensorio-motor. Va desde el nacimiento hasta aproximadamente el año y medio de vida. En él se desarrolla la inteligencia "práctica", mediante la cual el sujeto consigue resolver un conjunto de problemas al nivel de la acción. Al principio de esta etapa el niño sólo dispone de un limitado repertorio de reflejos heredados. Pero enseguida comienza a diferenciarlos y generalizarlos gracias a la asimilación, y a partir de ellos conseguirá construir un complejo sistema de

esquemas aplicables a distintos contenidos. Con ellos el niño organizará la realidad según cuatro importantes categorías de la acción: el objeto permanente, el tiempo, el espacio y la causalidad. En este primer período del desarrollo, el niño realiza toda una "revolución copernicana en miniatura". Pasa de referirlo todo a su cuerpo y a su acción, adualismo que caracteriza este primer egocentrismo, a reconocerse como un objeto entre otros sometido como ellos a las mismas leyes; es decir, a considerar los objetos como entidades en sí mismas, independientes de su acción, y que siguen existiendo aunque no estén presentes en su campo perceptivo.

Al final de este período, el niño ya es capaz de realizar la función semiótica; es decir, de diferenciar significantes de sus significados y de utilizar aquellos para referirse a éstos. Esta nueva capacidad adquirida a través de la acción, hará posible la adquisición del lenguaje; así como también los logros que aparecen en el estadio siguiente, en el cual se reconstruirán las categorías de la acción en el nivel de la representación, dando así lugar a un desfase vertical.

2º) El período de las operaciones concretas. Va desde el año y medio hasta los 11 ó 12 años de edad. Se divide en dos subperíodos: el subperíodo preoperacional (aproximadamente hasta los 7 años); y el subperíodo de las operaciones concretas propiamente dicho (hasta los 11 ó 12 años de edad).

El medio de adaptación a la realidad ya no va a ser la acción, como

en el período anterior, sino la representación de objetos concretos. El primer subperíodo es una fase de preparación , que como tal no se caracteriza por una estructura de conjunto que equilibre el proceso adaptativo, sino más bien por todo lo contrario. En otras palabras, para definir este subperíodo es necesario recurrir a la descripción del conjunto de limitaciones que implica respecto al subperíodo siguiente , o fase de completamiento.

El superíodo preoperacional representa un considerable progreso respecto a la inteligencia sensomotriz . , en él no existe la dependencia de lo inmediato , tanto temporal como espacialmente, que caracterizaba al período anterior. Pero sin embargo, aparece un nuevo tipo de egocentrismo, el representacional, que consiste en la incapacidad para tomar el papel de otra persona y ver así la relatividad del propio punto de vista; así como en la imposibilidad de diferenciar entre lo psíquico y lo físico, lo objetivo y lo subjetivo. Su razonamiento presenta numerosas contradicciones lógicas a las que es totalmente insensible. Aunque esté más liberado de lo inmediato, sin embargo su pensamiento todavía depende mucho de la configuración perceptiva. Se "centra" en un aspecto de la misma y es incapaz de considerar simultáneamente otros que pueden estar relacionados con aquél. Esta forma de pensamiento es estática e inmóvil, sólo alcanza a representaciones de aspectos parciales, sin poder imaginar modificaciones ni reconstruir las que hayan podido realizarse. Es irreversible y por lo tanto incapaz de comprender que el efecto de una operación puede ser anulado mediante la operación inversa, o compensado por otras características recíprocas. No puede por

lo tanto entender que en toda modificación hay algo que permanece invariable. Su "centración" en un aspecto parcial de la configuración perceptiva le obliga a pensar que cuando éste se ha modificado, todo se ha modificado; de forma relativamente parecida al niño de un año que actuaba como si el objeto desaparecido hubiese dejado de existir. Y es que a pesar de las importantes diferencias, ambos períodos poseen algunas limitaciones en común, que sólo podrán superarse con la construcción de las operaciones. La inteligencia sensomotriz es en un principio egocéntrica a nivel de la acción, y la inteligencia preoperacional es egocéntrica a nivel de la representación; la primera depende de lo inmediato y cuando un objeto deja de estar presente actúa como si por ello hubiese dejado de existir; la segunda depende de aspectos parciales de la configuración perceptiva, y cuando se modifica uno de ellos piensa que todos se han modificado.

El subperíodo de las operaciones concretas propiamente dichas, que va desde los siete hasta los once años aproximadamente, completa la fase de preparación que constituía el subperíodo anterior, superando para ello las principales limitaciones que éste implicaba.

Las operaciones aparecen cuando las acciones interiorizadas se organizan en estructuras globales y se hacen reversibles.

La adquisición de las nociones de conservación es probablemente el mejor criterio para suponer que el sujeto posee un pensamiento operacional. Transformar significa: modificar un atributo dejando invaria-

ble el resto, es un proceso reversible y por lo tanto sus efectos pueden ser anulados mediante la transformación contraria. En el sub período anterior, el niño estaba centrado en aspectos parciales de los estados resultantes, y era incapaz de pensar acerca de las transformaciones, ya que las asimilaba a su propia acción de forma egocéntrica. Con la adquisición de las operaciones, el niño será capaz de considerar simultáneamente múltiples aspectos de las configuraciones perceptivas, descentrando así su orientación egocéntrica; así como de imaginar los resultados de operaciones inversas. Su pensamiento se hace considerablemente más flexible y plástico, pero todavía no constituye una estructura de auténtico equilibrio. Su punto de partida es siempre lo real. La aplicación de una misma operación a contenidos distintos requiere que el sujeto domine todas las propiedades básicas de éstos. Y a ello se debe el hecho de que, se presenten en él desfases horizontales. Así por ejemplo, las nociones de conservación de la materia, el peso y el volumen se adquieren en edades distintas.

3º) El período de las operaciones formales. Comienza a partir de los once o doce años de edad. Y constituye la estructura última de equilibrio resultante del desarrollo cognitivo. Los cambios posteriores sólo añadirán modificaciones al contenido, pero no a las estructuras subyacentes.

El pensamiento de esta etapa es independiente del contenido ya que se basa en una estrategia formal. Su punto de partida es siempre lo posible y no lo real como en el período anterior. Mediante el análisis

combinacional de todos los casos posibles, lo real se convierte en un caso especial entre ellos.

La estrategia utilizada en esta etapa para llegar a la solución de un problema; es decir, el planteamiento de todas las posibilidades y la investigación para ver cuál de ellas se cumple en la realidad, constituye la base del método científico hipotético-deductivo. Tal como pretendía la hipótesis inicial de Piaget, según la cual el desarrollo cognitivo conduce a formas de equilibrio superior según un análisis epistemológico.

El adolescente es capaz de un pensamiento proposicional o pensamiento de segundo grado, en relación, no con los objetos directos, sino con enunciados acerca de ellos. Es evidente que este tipo de pensamiento implica un considerable progreso respecto a flexibilidad y distanciamiento de la realidad inmediata. Pero en un principio dicho distanciamiento se radicaliza dando así lugar a la última deformación egocéntrica que el desarrollo cognitivo implica. Deformación necesaria en todo proceso adaptativo y que coincide con su primer momento, la asimilación de la realidad al yo. Esta característica de la adolescencia ha sido descrita generalmente y de forma ya "típica", como tendencia al idealismo y a la oposición sistemática. Pero lo que no se ha considerado sin embargo es que representa un momento necesario para llegar a los estadios superiores del desarrollo.

"(...) Según una ley, cuyas primeras manifestaciones se aprecian

ya en el lactante y, posteriormente, en la primera infancia, todo nuevo poder de la vida mental empieza incorporándose al mundo en una asimilación egocéntrica, para encontrar a continuación el equilibrio a través de una acomodación a lo real. Por lo tanto, existe un egocentrismo intelectual de la adolescencia comparable al egocentrismo del lactante que asimila el universo a su actividad corporal y al egocentrismo de la infancia que asimila los objetos al pensamiento. (...) El egocentrismo del adolescente se manifiesta mediante la creencia en el infinito poder de la reflexión, como si el mundo debiera someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad. Es la edad metafísica por excelencia : el yo es lo suficientemente fuerte como para reconstruir el universo y lo suficientemente grande , como para incorporárselo. (...) Posteriormente (...) el egocentrismo metafísico de la adolescencia encuentra paulatinamente corrección al reconciliar el pensamiento formal con la realidad; el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino preceder e interpretar la experiencia. Y entonces, este equilibrio es notablemente superior al del pensamiento concreto, puesto que además del mundo real, engloba las construcciones no definidas de la deducción racional y de la vida interior."

(263)

4.- Los aspectos del desarrollo

Generalmente se considera que la teoría piagetiana es una teoría

(263) Piaget, J. "Seis estudios de psicología". Ob. ant. cit. (pág. 86).

del desarrollo cognitivo exclusivamente. Pero sin embargo ésta pretende ser una explicación del desarrollo entendido como un proceso global de adaptación, y en el que afectividad e inteligencia constituyen aspectos paralelos e inseparables. La afectividad proporciona la energía necesaria y otorga valor a la acción, pero es la inteligencia quien dirige el desarrollo facilitando los instrumentos y aclarando los objetivos. Por lo tanto, aunque el cambio evolutivo dependa de ambos aspectos, su estructura viene determinada por la inteligencia. Y Piaget dedica su atención fundamentalmente a los cambios cualitativos que ésta atraviesa en su desarrollo, cambios que tienen una gran repercusión en todos los aspectos evolutivos.

La importancia y diferencia de este tipo de análisis acerca del desarrollo puede observarse en relación al párrafo de Piaget anteriormente citado, en el cual se considera una característica de la adolescencia, generalmente interpretada como una mera oposición sistemática al padre, originada por conflictos afectivos, como una limitación necesaria del desarrollo cognitivo formal, sin la cual el sujeto no podría lograr las formas superiores de equilibrio.

6) El desarrollo moral

1.-Características de la moral

1ª) Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cual-

quier moralidad reside en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas.

2*) Para que las realidades morales se constituyan se necesita una disciplina normativa (ninguna moral es innata), y para que se constituya dicha disciplina es preciso que los individuos entren en relación unos con otros.

3*) El niño adquiere la conciencia del deber y aprende a situar por encima de su yo una realidad normativa, a través de las relaciones con el adulto y de las relaciones con sus iguales.

4*) En la medida en que la moral depende de las relaciones que el individuo sostiene con los demás, cabe esperar que haya tantos tipos de moral como tipos de relaciones sociales e interindividuales.

5*) Existen entre los niños dos tipos de moral basadas en los dos tipos de relaciones sociales que estos mantienen a lo largo del desarrollo: la moral heterónoma, resultado de las relaciones de presión y la moral autónoma, resultado de las relaciones de cooperación.

6*) Las relaciones que el niño mantiene con su ambiente social dependen de determinadas posibilidades y limitaciones de su desarrollo general. En un principio, el niño sólo es capaz de respeto unilateral y por consiguiente de las relaciones de presión que determinan la moral heterónoma; sólo cuando puede mantener un respeto mutuo y establecer relaciones de cooperación, el niño puede construir la moral autónoma. (294)

(264) Piaget, J. "La nueva educación moral". Losada. Buenos Aires.

Para Piaget, el desarrollo lógico y el desarrollo moral son aspectos paralelos e inseparables de un mismo proceso global de adaptación. Por lo tanto, el desarrollo moral conduce a una forma de equilibrio superior de las relaciones sociales que es el principio de justicia; de la misma manera, que el desarrollo lógico culminaba con el equilibrio del pensamiento formal en las relaciones sujeto-objeto. Por otra parte, aunque el desarrollo moral requiera la existencia de relaciones sociales, no es sin embargo una mera interiorización de las normas exteriores; así como tampoco el desarrollo lógico era una mera copia de asociaciones ambientales; sino que ambos son el resultado de una construcción que realiza el propio sujeto a través de la interacción entre sus esquemas y los del entorno. En el caso del desarrollo moral, este último es un entorno básicamente social, y la construcción comienza cuando el sujeto está inserto en determinadas relaciones sociales. En este principio descansa toda la pedagogía "activa"; y es que si la moral no es una interiorización de normas exteriores y fijas, sino que es el resultado de la propia actividad del niño cuando entra en relación con el adulto y con otros niños, entonces, de nada sirve la pedagogía tradicional basada en las "lecciones morales" acerca de normas previamente elaboradas que los niños deben adquirir, sino que es necesario proporcionar la oportunidad para que se construyan las realidades morales que darán lugar a la autonomía; es decir, favorecer la propia actividad social de los niños, y la reflexión posterior acerca de la misma. Otro aspecto de la teoría piagetiana consiste en que el motor del desarrollo moral reside, en cierta medida, en el conflic-

to resultante de relaciones sociales opuestas o antagónicas. Con el comienzo de las relaciones de cooperación basadas en la igualdad y en el respeto mutuo, el niño tiene la oportunidad de comprender la relatividad del punto de vista y del principio de justicia que aplica el adulto. Hasta aquí, la teoría piagetiana del desarrollo moral es ampliamente aceptada por la mayoría de los autores del enfoque cognitivo-evolutivo. Sin embargo, lo que ha sido frecuentemente criticado es la especificación de que el establecimiento de relaciones sociales igualitarias con compañeros de la misma edad sea la única forma de alcanzar la autonomía.

2.-El estudio del desarrollo moral : relación con el desarrollo lógico

Para Piaget, "la lógica es la moral del pensamiento como la moral es la lógica de la acción"; ambos son aspectos paralelos e indisolubles de un mismo proceso general de adaptación; ambos tienen sus raíces en el período sensoriomotor y conducen a formas de equilibrio basadas en la reciprocidad; y ambos presentan un primer momento egocéntrico, encuentran su primer control en las relaciones de presión y respeto unilateral, y alcanzan el equilibrio a través de relaciones sociales igualitarias; única fuente de auténtica discusión y crítica. La moral cumple respecto a la afectividad el mismo papel que la lógica cumple en el pensamiento : controlarlo y estructurarlo en organizaciones de equilibrio superior. Y, por otro lado, la moral constituye la comprensión consciente de la práctica. Así se relacionan dentro del esquema teórico básico los tres aspectos fundamentales del desarrollo moral.

Como consecuencia de estas relaciones, Piaget utiliza los resultados obtenidos en el estudio del desarrollo lógico como hilo conductor para estudiar el desarrollo moral.

La obra más importante y conocida de Piaget acerca del desarrollo moral, y a la que ya hemos hecho referencia, es, sin duda alguna, "El criterio moral en el niño". En ella pretende estudiar el tema en función de los resultados obtenidos en dos tipos distintos de investigación:

1º) La evolución del juego de reglas permite estudiar simultáneamente la conciencia del niño hacia un sistema de reglas y la práctica de las mismas. Además constituye una excelente situación para eliminar la influencia directa del adulto y conseguir respuestas infantiles espontáneas y originales.

Pero, por otra parte, aunque Piaget considere a estos juegos como "admirables instituciones sociales" con complejos sistemas de reglas, no constituyen en sí mismos un ejemplo del desarrollo moral.

2º) Las respuestas de los niños ante problemas morales hipotéticos permite obtener una muestra más directa del juicio moral pero no deja de implicar algunas dificultades metodológicas :

1º-No permite estudiar directamente su relación con la conducta ; es decir, comprobar si la conciencia de la regla implica su práctica. Piaget pretende subsanar esta limitación a través de la comparación entre los resultados obtenidos en el juicio moral acerca de problemas

morales hipotéticos y los resultados obtenidos en el estudio del desarrollo del juego de reglas en sus dos aspectos, el de la conciencia y el de la práctica.

2ª-Es un ejemplo de pensamiento verbal, es decir de una reflexión ante representaciones evocadas mediante el lenguaje y no con percepciones de acciones reales en las cuales el sujeto esté implicado. El primer aspecto no ofrece mayor dificultad puesto que se ha demostrado la falta de diferencias significativas ante representaciones verbales y ante percepciones más completas de una misma situación, en los juicios morales resultantes. Pero el segundo aspecto constituye una de las limitaciones con que tropieza casi siempre la investigación ante la imposibilidad de estudiar directamente situaciones reales de la vida del sujeto. Indudablemente la habilidad del entrevistador puede subsanar en parte esta dificultad, aunque no superarla totalmente, ya que puede estimular la emisión de juicios espontáneos, y cabe esperar que éstos sean muy similares a los que el niño realiza normalmente.

3ª- Pero el falseamiento de la respuesta del niño no sólo puede proceder de lo artificial de la situación, sino del hecho de que está respondiendo a un adulto. Y sus respuestas pueden ser más un intento de adecuación a lo que se suponen son los esquemas del adulto que un reflejo de los esquemas propios. Pero, en realidad, y dejando a un lado las posibles sugerencias que siempre deben y pueden ser evitadas en la aplicación del método clínico, cuando el niño adecúa su respuesta a lo que considera correcto según el adulto, está manifestando claramente

una moral heterónoma. Y es más, según la teoría piagetiana, los niños que no hayan llegado al estadio de la autonomía, pretenderán adecuar sus respuestas a una asimilación egocéntricamente deformada de lo que han oído decir a los adultos. Y precisamente en función de la divergencia entre su pensamiento verbal y su pensamiento real puede explicarse la falta de consistencia entre conducta y juicio moral tal como se mide en la mayoría de las investigaciones.

"El pensamiento verbal del niño, hasta los diez u once años, ¿no es acaso esencialmente una repetición o una deformación del pensamiento del adulto, sin relación con las evaluaciones reales del niño en la práctica de su conducta?".(265)

4º-Otro problema relativo a la validez de los problemas morales hipotéticos para medir el juicio moral reside en el hecho de que lo medido pudiera ser más la inteligencia que la moral. En primer lugar, la teoría piagetiana mantiene que el desarrollo intelectual y el desarrollo moral son aspectos paralelos e indisolubles de un mismo proceso general de desarrollo adaptativo, y en gran medida similares. Por lo tanto, incluso suponiendo que lo medido fuera el desarrollo moral implicaría una determinada medida de desarrollo cognitivo general. Pero se ha demostrado que este último factor no puede explicar por sí sólo el desarrollo del juicio moral. Por otra parte, se han realizado algunos estudios, a los que nos referiremos más adelante, para probar la hipótesis de que el tipo de historias utilizadas por

(265) Piaget, J. "El criterio moral en el niño". Ob. ant. cit. (pág. 99).

Piaget no siempre proporcionan medidas de juicio moral. Turiel señala, como ya hemos mencionado, que por ejemplo las historias acerca de la responsabilidad, pueden medir el resultado de una discriminación distinta a la de la intencionalidad.

3.-La evolución de la regla en el juego

Para Piaget el juego implica un considerable predominio de la asimilación sobre la acomodación. En otras palabras, cuando un niño juega está modificando la realidad en función de sus estructuras, y de esta manera las consolida para poder después realizar una mejor adaptación. El estudio del juego permite, pues, observar el funcionamiento de las estructuras infantiles y la forma en que éstas modifican y reconstruyen la realidad. En relación a las reglas, podemos comparar a través de él, la conciencia y la práctica de las mismas. Cabe por supuesto la objeción de que en el juego la asimilación egocéntrica puede desempeñar un papel más importante que en el resto de la conducta social del niño. Y por lo tanto, que la extrapolación de sus resultados al desarrollo moral debe realizarse con algunas limitaciones. Sin embargo, puede considerarse que el juego es una excelente, aunque parcial, muestra del desarrollo moral. La evolución de la regla en el juego atraviesa por cuatro etapas.

1º) La regularidad sensoriomotriz (Hasta los tres años) Es el antecedente de las reglas futuras que el niño desarrolla gracias a la inteligencia práctica que posibilita los juegos de ejercicio. En estos juegos el placer es exclusivamente motor e individual. Mediante la asimi-

lación y la acomodación, estos juegos acaban por ritualizarse, convirtiéndose así en verdaderos hábitos imperativos, a través de los cuales el niño adquiere la conciencia de regularidad.

2ª) La regla egocéntrica (De los tres a los siete años) El desarrollo cognitivo alcanzado gracias a la función semiótica hace posible la transición entre lo individual y lo social. Aparecen entonces juegos de socialización rudimentaria, en los que el niño juega junto a los demás, con un sentimiento de participación colectiva, pero de forma egocéntrica; es decir, sin someterse a reglas comunes y sin tener en cuenta a los demás en su propio juego, cosa que se muestra con claridad en el hecho de que siempre se gana, ya que ganar no significa vencer a los demás. El placer de estos juegos es por lo tanto egocéntrico y no social.

Estos juegos muestran ya algunas reglas que se caracterizan por los siguientes puntos: 1.- Implican obligatoriedad; 2.- se consideran de origen adulto y, por lo tanto, transcendentales; 3.- y son el resultado de una asimilación egocéntrica de reglas exteriores, por lo cual, no se corresponden con una práctica efectiva.

Cuando se pregunta a los niños acerca de la posibilidad de cambiar las reglas del juego, se observa una clara diferencia entre los niños de cuatro a cinco años de edad, y los niños de seis y siete años. Los primeros dan muestra de un aparente liberalismo, que refleja en realidad, una falta de conciencia respecto a la regla. Los segundos, por el

contrario, consideran que la regla es sagrada y inmutable, por lo cual cambiarla representaría una falta; su origen procede del adulto, y debido al respeto místico y unilateral que se siente hacia él, la regla debe cumplirse siempre. Aunque, como ya hemos dicho, la práctica de la misma, es muy defectuosa por estar egocéntricamente deformada. Piaget considera que la relación entre la conciencia y la práctica de la regla reside en la participación que el propio individuo se otorga en la elaboración de la misma. Si la regla es exterior, su práctica es defectuosa.

3ª) Regla social sin conciencia autónoma (De los siete a los diez años) En este período comienzan ya las relaciones de cooperación, pero debido al desfase vertical que se produce entre acción y representación, la autonomía de la conciencia no se desarrolla hasta dos o tres años después.

Los juegos tienen ya un carácter social, sus reglas implican las siguientes características: 1.-Son reglas comunes, no individuales ni egocéntricas; 2.-requieren un acuerdo mutuo; 3.-se someten a un control colectivo, y por ejemplo, ganar significa vencer a los demás, el juego suele ser una mutua evaluación de poderes con una conclusión reconocida por todos; 4.-la regla no se conoce en su detalle, y no hay discusiones jurídico-morales en torno a ella; 5.-la conciencia de la regla se basa todavía en el respeto unilateral, y es, por consiguiente, heterónoma. Esta heteronomía no siempre es relativa al adulto sino a las reglas en sí mismas.

4*) La regla social con conciencia autónoma (De los diez a los doce años) El desarrollo cognitivo alcanzado, así como las relaciones de cooperación desarrolladas ya desde el período anterior, y otras influencias, como por ejemplo, el descubrimiento de la imperfección de la justicia del adulto, facilitan la autonomía moral, como consecuencia del respeto mutuo.

La regla autónoma no es una ley exterior y sagrada, sino el resultado de una decisión libre y racional. Y por lo tanto, no se considera inmutable, sino que puede, por el contrario, ser modificada por el mutuo acuerdo, ya que de él se creó. En los juegos de este período pueden observarse discusiones jurídico-morales acerca de las reglas, y hay una codificación de todos los casos posibles. Su práctica es mucho más adecuada que en los períodos anteriores, ya que la regla depende de la propia decisión racional del niño.

Piaget señala que la tendencia a la codificación jurídico-moral es más frecuente y aparece antes en los niños que en las niñas.

De los resultados obtenidos en el estudio del desarrollo de las reglas a través del juego, Piaget concluye que:

1.-A una conciencia de la regla como algo exterior, místico y transcendente, corresponde una práctica defectuosa por deformación egocéntrica.

2.-A una conciencia de la regla autónoma y racional corresponde una práctica eficaz y adecuada.

En otras palabras, la regla heterónoma corresponde con una práctica defectuosa de la misma; mientras que la regla autónoma conlleva una práctica adecuada. Cabe sin embargo distinguir un momento evolutivo en el que la relación no coincide con la anteriormente citada, ya que hay una práctica correcta de las reglas pero éstas son heterónomas. Esto se explica mediante el concepto de desfase vertical. Y es que la explicación verbal de las reglas es un proceso más complejo que su práctica., pero siempre está estrechamente relacionado con ella, ya que en ella se basa:

"En el pensamiento moral teórico, el individuo explica de manera consciente , mediante la reflexión, los principios morales realmente activos en su caso. La teoría constituye la comprensión consciente de la práctica." (266)

4.-El desarrollo del juicio moral : la moral heterónoma y la moral autónoma

Ya hemos mencionado antes el tipo de estudios en los que Piaget basa su teoría acerca de los dos estadios evolutivos de la moral, así como también , sus posibles limitaciones . Vamos a resumir ahora las conclusiones a las que llega a partir de sus resultados.

1ª) La moral heterónoma . Comienza generalmente a los tres años, edad en la que el desarrollo de la función semiótica, y fundamentalmente del lenguaje y de la imitación, posibilitan cierto intercambio social;

y termina aproximadamente a los once años de edad con el inicio de las operaciones formales y el desarrollo de la capacidad de cooperación.

La heteronomía moral del niño es el resultado de la interacción entre un factor ontogenético y un factor social. El primero lo constituye el egocentrismo intelectual del niño; el segundo reside en la relación de autoridad que el adulto mantiene con él, y que aún sin pretenderlo provoca en el niño un respeto unilateral dando así lugar a las relaciones de presión.

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

La práctica de las reglas es defectuosa por estar deformadas egocéntricamente; así como también porque se basan en la presión y en el sentimiento de culpabilidad. La heteronomía hace que cuanto más obligatoria se considere una regla más defectuosa sea su práctica por los conflictos de culpabilidad que se producen al no poderla cumplir. En este sentido, esta teoría resulta opuesta a la de Aronfreed, según la cual, la resistencia a la transgresión es una función directa del grado de reacción emocional que dicha transgresión implica.

Piaget establece un paralelismo entre los resultados del realismo lógico y los resultados del realismo moral, ambos consecuencia del egocentrismo representacional; es decir, de la incapacidad para diferenciar

entre lo físico y lo psíquico, entre lo subjetivo y lo objetivo. En el pensamiento lógico, el egocentrismo origina las tendencias animistas, artificialistas y realistas. Estas últimas son las que encuentran un paralelo más claro en el desarrollo moral.

1.-El realismo lógico consiste en la reificación de los fenómenos de la conciencia. Manifestaciones de él son, por ejemplo, la concepción infantil acerca del sueño, como una imagen etérea fijada a los ojos; y la consideración del pensamiento como una potencia material ligada al universo exterior.

2.-El realismo moral se manifiesta en las siguientes características:

- 1) La idea del deber como algo heterónomo.
- 2) La identificación del bien con la obediencia.
- 3) La consideración de la regla al pie de la letra y no en su espíritu (realismo del detalle).
- 4) La consideración de la responsabilidad según las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta la intención de la misma, ni las circunstancias que la rodean.
- 5) La confusión entre las leyes físicas y las leyes morales y la creencia de que existen sanciones automáticas que emanan de las cosas: justicia immanente.
- 6) La identificación entre mentira y error. Y la consideración de que ésta es mala por el castigo.
- 7) La concepción retributiva de la justicia, basada en la es-

tricta correlación entre los actos y su distribución.

8) La consideración de las sanciones como algo necesario cuya función básica es la expiación dolorosa de la falta para conducir así a la obediencia.

9) Los ejemplos que el niño propone para castigar una determinada falta implican castigos fuertes y arbitrarios. La única relación que guardan con la falta cometida es la proporcionalidad.

Pero el desarrollo de la noción de justicia implica en este mismo período dos diferentes estadios :

1º) La justicia retributiva predomina sobre la distributiva; es decir que la sanción se considera por encima de la igualdad, aproximadamente hasta los siete años, edad en que comienza en el juego la cooperación inicial sin autonomía.

2º) La justicia distributiva empieza a hacerse predominante a partir de los siete años. Y por lo tanto ya no se consideran los castigos como expiatorios ni necesarios, sino que se basan en la reciprocidad y en la necesidad de hacer comprender la falta, por lo cual son motivados en función de la misma.

Al principio, para el niño la justicia se identifica con la autoridad, y por lo tanto sólo es justo lo que el adulto ordena, por encima de cualquier otra cosa, incluida la solidaridad con los otros niños.

Al ir desarrollándose las relaciones de cooperación entre iguales y al ir descubriendo el niño la imperfección de la justicia del adulto, la igualdad ocupará el papel antes destinado a la autoridad, y la justicia pasará por una fase de "igualitarismo" intermedia antes de llegar a su equilibrio final.

2*) La moral autónoma. Comienza aproximadamente a partir de los diez u once años de edad. En este momento, el egocentrismo intelectual ha que dado ya completamente superado, y con él, las manifestaciones realistas de tipo lógico y de tipo moral. Por otro lado, las relaciones de cooperación basadas en el respeto mutuo y en la igualdad han sustituido totalmente a las relaciones de presión y al respeto unilateral hacia la autoridad. Aunque ya desde los siete años se había superado el egocentrismo y habían comenzado las relaciones de cooperación, sin embargo, el desfase producido entre práctica y conciencia retrasa la aparición de la moral autónoma unos años más.

La moral heterónoma se basaba en el sometimiento del sujeto a unas reglas exteriores y específicas que debía cumplir al pie de la letra. Por el contrario, la moral autónoma consiste en la construcción por parte del propio sujeto de principios ideales a los cuales subordinar las reglas concretas.

La noción de justicia evoluciona, superando el estadio del mero igualitarismo, para dar lugar a la equidad. El principio de justicia resultan-

LA MORAL HETERONOMA	LA MORAL AUTONOMA
<p>1.- Es impuesta desde el exterior como un sistema de reglas obligatorias. Tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber.</p> <p>2.- Se basa en el principio de autoridad, el respeto unilateral y las relaciones de precepción.</p> <p>3.- Se encuentra de hecho en la mayoría de las relaciones y entre el adulto y el niño.</p> <p>4.- Su práctica es defectuosa por ser exterior al individuo que la deforma egocéntricamente.</p> <p>5.- La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de una acción: realismo moral.</p> <p>6.- La noción de justicia se basa primero en la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo. Y las prohibiciones deben ser necesarias, dolorosa y arbitrariamente castigadas. La función del castigo es la expiación.</p> <p>Al final la justicia empieza a basarse en la igualdad. Deja de ser retributiva y se hace distributiva, pasando por una fase de mero y estricto igualitarismo.</p>	<p>1.- Surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia. Tiene carácter espontáneo y es la fuente del bien.</p> <p>2.- Se basa en el principio de la igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación.</p> <p>3.- No es estática y fija, sino una forma de equilibrio límite en las relaciones sociales.</p> <p>4.- Su práctica es correcta por ser el resultado de una decisión libre y racional.</p> <p>5.- La responsabilidad se juzga en función de la intención.</p> <p>6.- La noción de justicia supera la fase del estricto igualitarismo para basarse en la equidad. El principio de justicia autónoma es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales. Se basa en la reciprocidad. Los castigos se convierten así en algo motivado, no necesario y recíproco.</p>

te no es un sistema fijo y estático, sino una forma de equilibrio límite según la cual las relaciones sociales se apoyan, igual que las operaciones formales del pensamiento lógico, en la reversibilidad.

a) Algunas críticas planteadas a la teoría de Piaget y principales investigaciones sobre el desarrollo moral basadas en ella . . .

1.-Características de las críticas generales formuladas a la teoría piagetiana

(266)

Flavell analiza las críticas planteadas a la teoría piagetiana, desde un punto de vista formal, según se refieran a : las características generales de la teoría; la obtención, presentación y análisis de datos empíricos; y por último, el tipo de interpretación que de ellos se hace.

1º) La teoría de Piaget ha sido frecuentemente criticada de imprecisión y vaguedad. Su gran extensión, tanto temporal como en cantidad de temas tratados, hace que a menudo un mismo concepto sea definido de formas distintas. Algunos autores consideran que en Piaget hay un exceso de elaboración teórica; mientras que otros la califican de meramente descriptiva. Lo que es indudable, como ya hemos señalado al hablar de la explicación genética, es que parte de una hipótesis general : "el desarrollo conduce a formas superiores de equilibrio ". Y esta hipótesis,

(266) Flavell, J.H. "La psicología evolutiva de Jean Piaget". Paidós, Buenos Aires, 1978 (1963).

aunque se comprueba de forma empírica, se fundamenta en análisis epistemológicos y éticos previos; análisis de índole filosófico que no necesitan como tales de verificaciones empíricas. La teoría de Piaget no contiene, por el contrario, hipótesis específicas ni predicciones acerca de los temas que estudia; se caracteriza, sin embargo, por sus abundantes descripciones, insertadas en planteamientos teóricos de distinta generalidad, mediante los cuales se pretenden relacionar numerosos aspectos y niveles. Así por ejemplo, a través de los conceptos de invariantes funcionales, estructuras y contenido, se pretenden explicar tanto la continuidad como la discontinuidad del desarrollo; es decir se aborda simultáneamente el problema de la generalidad y el de la relativa especificidad de la conducta.

A nuestro modo de ver, las pretensiones de la teoría piagetiana hacen que el resultado en ocasiones algo confuso y de difícil comprensión. La amplitud y globalización de sus conceptos teóricos determina en ellos numerosos significados connotativos, pero a costa de disminuir considerablemente su precisión. De forma tal que resulta imposible relacionarlos en una lectura superficial con comportamientos específicos, de forma inequívoca. Estas limitaciones son una consecuencia de las pretensiones inherentes a la teoría piagetiana, y consideramos que, el esfuerzo que pueden exigir del lector queda compensado con creces por los importantes logros que mediante ella se han obtenido.

2º) La mayoría de las críticas que a la teoría piagetiana se han formulado se deben probablemente a sus aspectos empíricos.

Piaget presenta sus investigaciones de una manera muy peculiar; en primer lugar, plantea la teoría en cuestión, pero sin especificar cuál fue la hipótesis inicial o las expectativas anteriores a su estudio empírico; después, incluye los datos textuales, en forma de protocolos de conducta; y pasa a analizarlos cualitativamente describiendo a partir de ellos las etapas del desarrollo que sigue el aspecto estudiado; en último lugar, considera la importancia teórica de los resultados en relación con el resto del desarrollo, y frecuentemente intenta elaborar, al modo hegeliano, una síntesis entre dos perspectivas filosóficas antagónicas.

La crítica que generalmente se le hace en relación a este aspecto suele consistir en uno de los siguientes puntos:

- 1.No especificar de forma clara y precisa el procedimiento utilizado (cantidad de preguntas que se planteó a cada sujeto, técnica de muestreo, etc.)
- 2.No incluir ninguna información acerca de los sujetos aparte de su edad. Nunca menciona su nivel intelectual, su clase social u otro tipo de variables que pueden afectar a los resultados.
- 3.No realizar ningún tipo de análisis cuantitativo con los datos obtenidos.
- 4.No especificar el tipo de expectativas anteriores al estudio, y si éste las confirmó o no.
- 5.No relacionar sus resultados con los obtenidos en otras investigaciones empíricas.

Piaget justifica algunas de estas limitaciones como características

del método clínico requeridas para el estudio del desarrollo de las distintas estructuras cognitivas. Pero en este sentido, incluso otros autores del mismo enfoque cognitivo-evolutivo añaden que resulta posible superar el método psicométrico tradicional e incluir algunos análisis cuantitativos que permitan la comparación de distintos grupos de sujetos.

Flavell considera que las características formales de los estudios de Piaget han provocado una gran cantidad de réplicas e investigaciones posteriores que hubieran podido evitarse de haberse formulado aquellos de forma más convencional:

"(...) Piaget con frecuencia está en lo justo, sobre todo en (...) los aspectos esenciales. Pero el hecho central es el siguiente: si la realización y la comunicación de sus investigaciones se hubieran adecuado más a los cánones científicos usuales, habría sido posible estimar qué necesitaba repetirse y qué no, qué estaba convincentemente establecido y qué parecía erróneo o incierto. Nos inclinamos a creer que Piaget efectuó sus investigaciones para convencerse a sí mismo y que, tras haberlo logrado, esperó que los demás depositaran confianza en su palabra". (267)

3º) Por último, están las críticas relativas al tipo de interpretación que Piaget realiza a partir de sus datos empíricos. En general consisten en considerar que dicha interpretación va mucho más allá de lo que

(267) Flavell, J.H. Ob. ant. cit. (pág. 455).

los datos, a veces inciertos, permiten; así como también que dichas interpretaciones algunas veces parecen adecuarse más a modelos pre-establecidos que a los resultados empíricos.

"En su uso de modelos lógico-algebraicos hay, al parecer, muchas interpretaciones forzadas de este tipo. Para tomar dos ejemplos notables, la asociatividad y la identidad general son propiedades de todos sus agrupamientos operacional-concretos, y, sin embargo, es difícil ver los paralelos que tienen en la conducta la mayor parte de las formas que, según se supone, los agrupamientos modelan."(268)

Las críticas formuladas a la teoría piagetiana del desarrollo moral poseen en general las mismas características que Flavell considera de de el punto de vista de la totalidad del enfoque. Hay que añadir que la obra más conocida de Piaget acerca de este tema, "El criterio moral en el niño", publicada por vez primera en 1932, constituye más un planteamiento general y provisional que una obra definitiva. En algunas ocasiones, las críticas residen en haber interpretado esta obra como una conclusión definitiva. En otros casos, son el resultado de una lectura errónea. Hay también autores que censuran a Piaget por no explicar en los resultados de su estudio aspectos que nunca pretendió estudiar. Así por ejemplo, en el mencionado trabajo, Piaget nunca señala que considere los dos tipos de moral, la heterónoma y la autónoma, como estadios propiamente dichos; y sin embargo, hay muchas críticas que se basan en la demostración de que las características señaladas por

Piaget para distinguir los dos tipos de moral no son universales. Otra crítica frecuente suele incidir sobre el método utilizado para la obtención de los datos así como para el análisis de los mismos, considerando que el primero puede invalidar los resultados, y que el segundo conduce a interpretaciones demasiado globales. Se propone por consiguiente, la simplificación de los estímulos y la cuantificación de los resultados. Esta crítica no siempre conlleva investigaciones posteriores que superen a las de Piaget, ya que puede implicar importantes deformaciones del objeto de estudio; aunque, en general, la cuantificación de los resultados constituya un requisito indispensable para la comparación de distintos grupos de sujetos, tema que nunca pretendió abarcar Piaget. En este sentido, Larsen (269) afirma que las investigaciones cuantitativas y simplificadoras no resultan mejores para estudiar los problemas del desarrollo que las utilizadas por la Escuela de Ginebra; y que aquellas son el resultado de pretender extender excesivamente el método estadístico a aspectos de la realidad para los que resulta inadecuado.

"El modelo estadístico obliga a asumir que el mundo está formado por variables que pueden describirse en función de escalas lineales, y que las relaciones funcionales entre dichas variables son lineales y continuas". (269)

La forma más adecuada de considerar y criticar la teoría y el método

(269) Larsen, C.Y. "Methodology in Developmental Psychology: An Examination of Research on Piagetian Theory". *Child Dev.*, 1977, 48, (1160-1166) (pág. 1165).

do piagetianos consiste en insertarlos dentro de la psicología evolutiva; disciplina, que como señala Wohlwill⁽²⁷⁰⁾ requiere una metodología específica en función de su objeto de estudio, distinta de las perspectivas experimentales y correlacionales generalmente aceptadas. Lo que sí es indudable es que cualquier extensión de los hallazgos encontrados a partir de la metodología evolutiva a las otras perspectivas requerirán la simultánea utilización de sus procedimientos específicos. Y así por ejemplo, el estudio de las diferencias individuales en el ritmo de desarrollo, y la posible influencia de distintas variables, necesita cuantificar los resultados meramente cualitativos a través de los cuales se llegó a establecer la secuencia de dicho desarrollo.

2.-Principales críticas y estudios posteriores acerca del realismo moral

Piaget estudia el desarrollo moral utilizando como hilo conductor los resultados obtenidos en el estudio del desarrollo lógico, ya que considera que son aspectos paralelos e indisolubles. Esta estrategia se manifiesta con especial claridad en sus conclusiones acerca del realismo moral, característica de la heteronomía, paralela al realismo lógico que caracteriza al pensamiento preoperacional. Este último consiste en la tendencia a la reificación de los fenómenos de la conciencia. Y aquél se define como la forma de juzgar la responsabilidad de una acción en función de sus resultados materiales y sin tener en cuenta

(270) Wohlwill, J. "The Study of Behavioral Development". Academic Press, New York, 1973.

la intención.

La medida del realismo moral utilizada por Piaget consiste en plantear al niño dos historias y preguntarle después si le parece que los personajes son igual de malos, o hay uno peor que otro, pidiéndole por supuesto, que razone su respuesta. Veamos un ejemplo del tipo de historias empleadas para la medida del realismo moral:

a) "Un niño que se llama Juan está en su habitación. Le llaman para cenar. Entra en el comedor. Pero detrás de la puerta había una silla, sobre la silla una bandeja, y sobre la bandeja había quince tazas. Juan no podía saber que todo esto estaba detrás de la puerta. Entra, la puerta tira la bandeja, y se rompen las quince tazas.

b) Había una vez un niño que se llamaba Enrique. Un día que su madre no estaba, quiso coger mermelada del armario. Se subió a una silla y alargó el brazo. Pero la mermelada estaba tan alta que no pudo cogerla, lo que pasó fue que dió un golpe a la taza y la taza se cayó y se rompió.

¿Qué te parece, estos niños son igual de malos, o hay uno peor que otro? ¿Por qué? " (271)

El tipo de críticas planteadas acerca de la teoría piagetiana del realismo moral han tratado fundamentalmente de : 1.-la definición misma del concepto y su importancia dentro del desarrollo; 2.-la validez

(271) Piaget, J. "El criterio moral en el niño". Ob. ant. cit. (pág. 102) .

de la medida utilizada para su estudio y la interpretación de los resultados; 3.-la especificidad de su adquisición en torno a distintos contenidos; 4.-su relación con el resto de las características morales; 5.-las diferencias individuales y culturales en su desarrollo.

1) La definición del realismo moral

Para Piaget el realismo moral consistía en juzgar la responsabilidad de una acción teniendo en cuenta exclusivamente sus consecuencias materiales, por lo que éste se consideraba superado, cuando el sujeto basaba su juicio en la intencionalidad de dicha acción.

Chandler, Greenspan y Barenhoim, en un estadio anteriormente citado, consideran que el cambio interpretado por Piaget como superación del realismo moral no implica un verdadero progreso evolutivo, ni constituye un resultado realmente reversible; sino que es, por el contrario, "centrar se" en un aspecto distinto de la situación, pero igual de parcial, y por consiguiente, igual de irreversible y heterónomo que el anterior.

Desde el punto de vista de Piaget considerar la intención como la base de la responsabilidad parece en sí mismo más adecuado, autónomo, y de superior complejidad evolutiva, que considerarla en función de las consecuencias materiales. En este sentido Aronfreed critica al enfoque cognitivo-evolutivo por suponer que el desarrollo consiste; de forma universal, "en una orientación de juicio moral cada vez más interiorizada; ya que, como han mostrado algunos estudios transculturales, el re-

sultado de la socialización , es en muchas ocasiones, el opuesto; es decir, una orientación más exteriorizada, " (272) y en función de la cual, el individuo adulto se basará en las consecuencias de una acción para juzgar a partir de ellas la responsabilidad del sujeto.

El enfoque cognitivo-evolutivo podría responder a la crítica de Aronfreed señalando que el hecho de que la socialización conduzca a orientaciones más exteriorizadas no quiere decir que el desarrollo moral siga el mismo camino, ya que desarrollo moral y socialización no son un único proceso, y pueden tomar en ocasiones direcciones opuestas.

a) Pero la mayoría de las críticas aceptan que la intención constituye un criterio más maduro de considerar la responsabilidad de una acción, ya que se presenta en un momento posterior del desarrollo. Lo que acentúan dichas críticas es el carácter incompleto de la descripción piagetiana; limitación que suele atribuirse al tipo de medida utilizada por Piaget.

b) Otro tipo de críticas , en la línea de Aronfreed y de Chandler, Greenspan y Barenholm, consideran el juicio basado en la responsabilidad intencional exclusivamente como un estadio intermedio o semirreversible. Las investigaciones realizadas en este sentido se apoyan en hipótesis relacionadas con el desarrollo cognitivo general; mientras que el conjunto de investigaciones que apoyan la hipótesis anterior suelen par

(272) Aronfreed, J. "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory". Ob. ant. cit. (pág. 67).

tir de consideraciones metodológicas orientadas hacia la simplificación de los estímulos y la cuantificación de los resultados. Analizaremos algunos de estos trabajos en el apartado siguiente sobre la validez de la medida utilizada por Piaget. Veamos ahora un ejemplo del tipo de investigación que considera el criterio piagetiano de la intencionalidad como una fase intermedia, no reversible, del desarrollo.

(273)

Cottlieb, Taylor y Ruderman realizaron un conjunto de experimentos con el objetivo de investigar los procesos cognitivos subyacentes al realismo moral:

1.- La primera hipótesis estudiada fue que los niños pequeños, de unos cinco años de edad, respondían en función de las consecuencias por estar incluidas en la última historia y constituir así la información más reciente.

Los resultados mostraron que sólo los niños utilizaban la última información para sus juicios. Las niñas, por el contrario, no se basaban en ella. Por lo tanto, la hipótesis quedó parcialmente confirmada, pero sin poder explicar las diferencias encontradas en los resultados.

2.- Su segunda hipótesis basaba el realismo moral descrito por Piaget en la preferencia de los niños más pequeños por la información más concreta.

Para probarla variaron sistemáticamente el grado de abstracción tanto

(273) Cottlieb, D.E.; Taylor, S.E.; Ruderman, A. "Cognitive Bases of Children's Moral Judgment". Child Dev., 1977, vol. 13, 8, (547-556).

de los resultados como de las intenciones; de tal forma que la hipótesis se vería verificada en el caso de que los niños más pequeños mostrasen una clara preferencia por la información concreta y no por los resultados en sí mismos. Pero los datos no permitieron verificarla.

3.-Su tercera hipótesis fue que el realismo moral descrito por Piaget se debía a que la información de las consecuencias materiales era más fácil de imaginar que la información relativa a las intenciones, por lo cual los niños más pequeños se basan en aquella para formular sus juicios.

El experimento consistió en presentar mediante imágenes tanto la información de los resultados como la información de las intenciones. Pero de nuevo la hipótesis quedó sin verificar, ya que los niños más pequeños no mostraron preferencia por este tipo de presentación de estímulos.

4.-Por último decidieron modificar el sentido de la hipótesis para basarla no tanto en el contenido de las respuestas en función de la presentación de estímulos, como sí en los procesos cognitivos subyacentes a las mismas.

Para probar dicha hipótesis descartaron como inadecuada la forma más usual de medir el realismo moral, consistente en la presentación simultánea de dos historias pidiendo al sujeto la comparación entre dos personajes, dos intenciones, y dos resultados. Decidieron, por el contrario, presentar de una en una las historias, para estudiar

así cada uno de estos aspectos de forma individual y analizar el tipo de información que procesa el sujeto.

El método utilizado en este cuarto experimento les permitió identificar tres estrategias distintas de razonamiento moral. Los niños más pequeños se "centraban" en uno de los aspectos -la intención o los resultados- y eran incapaces de cambiar su perspectiva. Los niños de una edad intermedia, se basaban solamente en una de estas dos informaciones, pero cuando se les pedía, eran capaces de considerar la otra. Los niños más mayores tenían en cuenta simultáneamente tanto el motivo como los resultados de la acción, y eran capaces de evaluar por separado cada uno de ellos. Las edades de los sujetos de este cuarto experimento oscilaban entre los tres y los seis años aproximadamente.

Los autores concluyen en base a estos resultados que el desarrollo moral y el desarrollo lógico constituyen aspectos paralelos y estrechamente relacionados; la secuencia observada en el desarrollo moral está determinada por nuevos procesos cognitivos que aparecen en cada uno de los estadios; y por supuesto, consideran demostrada la existencia de cambios discretos en el desarrollo; la segunda estrategia de razonamiento implica respecto a la primera la capacidad para cambiar de perspectiva; la tercera estrategia añade a ésta última la capacidad para considerar dos perspectivas simultáneamente, es decir, la posibilidad de "descen- trar " el razonamiento de forma reversible.

Esta investigación representa un considerable progreso respecto a

la realizada en este sentido por Piaget, apoyando, sin embargo, las hipótesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo, y por lo tanto, constituyendo más una continuación de aquella que lo contrario. Al comentar otras investigaciones planteadas para refutar la teoría piagetiana volveremos sobre los resultados encontrados por Cottlieb, Taylor y Ruderman, ya que pueden explicar algunas contradicciones que en ellas aparecen.

2) La medida del realismo moral

1.-La medida piagetiana no se considera válida para el estudio del desarrollo de la intencionalidad en el juicio moral porque no aísla adecuadamente dicho aspecto.

Esta crítica ha sido la más frecuente, prácticamente todos los autores que estudian el realismo moral la incluyen en sus trabajos. A nuestro modo de ver, es una crítica adecuada, ya que efectivamente las historias de Piaget consistían siempre en: 1º) una acción intencional, seguida, por descuido o torpeza, de una consecuencia negativa insignificante; 2º) una acción no intencional, seguida, por descuido o torpeza, de una consecuencia negativa mucho más grave que la anterior.

La presentación de dos acciones, una intencional y otra no, pero seguidas ambas con consecuencias idénticas, parece ser un requisito indispensable para el estudio de la intencionalidad en el juicio moral. Las diferencias encontradas en los estudios que utilizan situaciones de este

tipo, reflejan que la adquisición de la intencionalidad como criterio para evaluar la responsabilidad de una acción es muy anterior a lo que se señalaba en el estudio de Piaget. Algunos trabajos, como el de Armsby y el de Buchanan, interpretan sin embargo estas diferencias, a nuestro modo de ver inadecuadamente, en función de otras modificaciones que respecto al método clínico ellos añaden en sus estudios.

2.- Las historias planteadas por Piaget son difícilmente recordadas, sobre todo por los sujetos más pequeños, por lo cual constituyen más una medida de memoria a corto plazo que una medida de juicio moral; o pueden reflejar el orden de presentación de los estímulos, y no diferencias evolutivas en el razonamiento moral de los niños.

(274)

Feldman y otros, señalan que los niños más pequeños responden en función del orden de las historias debido a sus limitaciones de retención a corto plazo; y a la interacción entre diversos contextos y sus valores. Por lo tanto, la medida utilizada por Piaget, en la cual no se variaba sistemáticamente el orden de presentación de los distintos tipos de situaciones, no puede representar una medida válida del juicio moral, por lo menos en los niños más pequeños.

En general, este tipo de crítica no suele tener en cuenta las características fundamentales del método clínico utilizado por Piaget; características que pueden permitir subvertir, en gran parte, las limitacio-

(274) Feldman, N.S. y otros. "Order of Information and Children's Moral Judgment". Child Dev., 1976, 47, (556-559).

nes que se adjudican a las historias por él planteadas. Pero, indudablemente, si se pretenden replicar sus investigaciones reproduciendo únicamente un aspecto de ellas y modificando el resto, no es de extrañar que los resultados varíen; es decir, que el tipo de historias utilizadas por Piaget resulten inválidas si son aplicadas en el contexto de un estudio psicométrico.

(275)

Por otra parte, algunos estudios como el de Armsby, en los cuales se modifican distintas variables respecto al estudio realizado por Piaget, concluyen que los resultados se deben a la modificación de la técnica del método clínico, cuando en realidad, parecen deberse más bien, a una variación sistemática de las situaciones planteadas a los niños. Armsby, por ejemplo, modificó dos aspectos básicos en su investigación: 1.- las historias, también presentadas de dos en dos, implicaban conductas intencionales y no intencionales pero con consecuencias idénticas; 2.- la aplicación de las mismas era por escrito. Los resultados del estudio muestran que los niños utilizan antes de lo que señalaba Piaget, la intencionalidad como fundamento de sus juicios. El autor interpreta este resultado en función de la técnica escrita, ya que supone haber subsanado con ella, interferencias entre las diferencias de retención a corto plazo y las diferencias debidas a la edad en el juicio moral. A nuestro modo de ver, sin embargo, los resultados de Armsby difieren de los de Piaget por haber modificado las historias planteadas a los niños, haciendo variar el grado de intencionalidad, pero manteniendo constantes las consecuencias.

(275) Armsby, R.E. "A Reexamination of the Development of Moral Judgments in Children". Child Dev., 1971, 42, (1241-1248).

3.-El tipo de análisis realizado por Piaget, así como la forma básica de obtener los datos, impide una correcta interpretación de los mismos, limitación subsanable mediante su cuantificación.

(276)

Buchanan y Thompson modificaron el método utilizado por Piaget para estudiar el realismo moral en los siguientes puntos:

1. La presentación de la situación-estímulo se realizaba mediante película, y no de forma verbal.
2. El niño emitía un juicio cuantitativo acerca de las situaciones, y no un juicio verbal. El análisis de los datos era cuantitativo.
3. El niño juzgaba independientemente cada una de las historias y no de dos en dos.
4. El niño juzgaba, no sólo historias relativas a 1.-alta intencionalidad-poco perjuicio; y 2.-baja intencionalidad-gran perjuicio; como hacía Piaget, sino también :3.-alta intencionalidad-gran perjuicio; y 4.-baja intencionalidad-poco perjuicio.

El estudio se realizó con sujetos de seis a diez años de edad. Sus resultados mostraron que casi todos los niños consideraban tanto la intención como las consecuencias. Únicamente los más pequeños, parecían no tener en cuenta la intención cuando las consecuencias se mantenían constantes. Y, tal como señalaba Piaget, los pequeños parecían preferir la información relativa a las consecuencias; mientras que los mayores parecían preferir la relativa a las intenciones.

(276) Buchanan, J; Thompson, S. "A Quantitative Methodology to Examine the Development of Moral Judgment". Child Dev., 1973, 44, (186-189).

Buchanan y Thompeon señalan que la utilización del método cuantitativo ofrece las siguientes ventajas respecto a la utilización del método clínico piagetiano:

1. Evita posibles influencias del experimentador en las respuestas de los sujetos.
2. Es más sensible a pequeñas variaciones en la consideración de las consecuencias y de las intenciones en el juicio moral de los niños.
3. No depende de la capacidad del niño para expresar verbalmente sus decisiones.
4. Reduce considerablemente el número de respuestas necesarias por parte del niño, permitiendo así aumentar el número de situaciones y por lo tanto variar sistemáticamente muchas más variables.

Los autores concluyen que las diferencias encontradas por ellos, respecto a la investigación realizada por Piaget, se deben a que el método cuantitativo permite un estudio más correcto del desarrollo. A nuestro modo de ver, dichas diferencias pueden explicarse en función de las modificaciones realizadas sobre las mismas historias a través de una correcta variación de las dos dimensiones: la intencionalidad y las consecuencias de las acciones. Y no es necesario recurrir a la cuantificación de los resultados para encontrar este tipo de diferencias, como muestra el estudio de Cottlieb y sus colaboradores. Es más, a través del análisis cualitativo se pueden interpretar de forma mucho más precisa, y dicho análisis continúa siendo la base del método clínico utilizado por el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo.

4.-La inadecuación de la medida utilizada por Piaget determinó un análisis incompleto del desarrollo del realismo moral.

(277)

McKechnie señala que los dos estadios descritos por Piaget son los extremos de una secuencia de desarrollo que éste no pudo descubrir debido a las deficiencias de su instrumento de medida.

(278)

Kugelmass y Breznitz describen cuatro diferentes estadios en el desarrollo de la intencionalidad:

1.-El uso preverbal. En este primer estadio, el niño es capaz de utilizar la intencionalidad como criterio para juzgar la responsabilidad de una acción, pero no es todavía capaz de expresar claramente en qué basa su juicio. Por otra parte, sólo utiliza la intención como criterio para juzgar situaciones relacionadas estrechamente con sus propias experiencias.

2.-Verbalización del principio. El niño puede ya especificar el criterio que está utilizando, aunque no lo aplique todavía de forma sistemática puede sin embargo usarlo prácticamente en todas las situaciones.

3.-Apelación al principio. El niño puede apelar o mencionar el principio de forma espontánea, aumentando considerablemente las posibles modificaciones del mismo para su aplicación a situaciones diversas.

(277) McKechnie, R. J. "Between Piaget's Stages: a Study in Moral Development". Brit. Jour. Ed. Psychol. , 1971, (213-217).

(278) Breznitz, S. ; Kugelmass, S. "Intentionality in Moral Judgment: Developmental Stages". Child Dev., 1967, 38 , (469-479) .

4.-Sútil aplicación del principio. El niño es capaz de utilizar el principio de forma sumamente compleja y altamente diferenciada. No todos los niños alcanzan este último estadio.

(279)

Kugelmass y Breznitz señalan que el desarrollo del concepto de intencionalidad es muy lento entre los once y catorce años, presentando, por el contrario, una gran intensidad entre los catorce y los diecisiete, edad en que vuelve a detenerse. Este ritmo de desarrollo podría muy bien deberse a la influencia de diversos factores cognitivos. El uso de la intencionalidad como criterio de juicio parece ser uno de los aspectos descritos por Piaget que más depende del desarrollo cognitivo general y menos de otro tipo de influencias sociales.

Estos autores han construido una escala para medir el desarrollo de la intencionalidad, y por lo tanto, para medir en el extremo opuesto, el realismo moral. Está compuesta por ítems verbales en los cuales se varía tanto la intención como los resultados, de forma independiente. Estos últimos van desde el robo hasta la muerte de una persona. Se le pide al niño que juzgue al actor de la situación, censurando su conducta según una escala de uno a cuatro. Los ítems se analizaron según la técnica del escalograma propuesta por Guttman, y se encontró que formaban una escala genuina.

La comparación entre la medida de Kugelmass y Breznitz y la de Pia-

(279) Kugelmass, S. y Breznitz, S. "Intentionality in Moral Judgment : Adolescent Development.", Child Dev., 1968, 39, (249-256).

get es, en cierto sentido, similar a la que analiza Larsen entre el trabajo de éste último y el de Brainerd, en relación al problema del desarrollo cognitivo:

"Piaget no hace estas distinciones en el fenómeno del desarrollo cognitivo porque está interesado en el estudio de la estructura que subyace a la conducta , así como en los cambios que aquella experimenta, y no en la construcción de escalas lineales ni en el descubrimiento de relaciones lineales entre variables. Las variables y sus relaciones se asume que son fundamentalmente cualitativas y solo incidentalmente susceptibles de reducción a datos cuantificables y lineales. Es posible, por supuesto, afirmar que la estrategia se ha enriquecido últimamente, pero la aproximación cualitativa de la escuela de Ginebra debe ser todavía considerada como una parte muy importante de la metodología específicamente evolutiva. Por lo menos, en el presente estudio, los métodos cuantitativos no han mostrado ser en sí mismos claramente superiores."(280)

La utilización de los métodos cuantitativos no parece ser más adecuada para la investigación del desarrollo como tal que la utilización de métodos cualitativos, pero sin embargo sí resulta necesaria a la hora de estudiar las diferencias individuales en el ritmo de la secuencia evolutiva. En otras palabras , la función de los métodos cuantitativos en la investigación del desarrollo moral no debe consistir en sustituir a los métodos cualitativos, sino en complementarlos .

(280) Larsen, G.Y. Ob. ant. cit. (pág 1165).

3) La especificidad del realismo moral en función del contenido

McKechnie, en un estudio anteriormente citado, señala que el contenido de la historia, es decir, el tipo de conducta moral que en ella se incluye, puede modificar el juicio moral del niño. Las conductas estudiadas en su investigación fueron: la mentira, el robo, la agresión y la desobediencia. Y en los resultados encontró que los niños manifiestan diferencias en su realismo moral según el contenido de las historias debido fundamentalmente al tipo de educación que han recibido.

(281)

Keasey, en una investigación realizada con niños de preescolar encontró que éstos usaban antes y mejor la intencionalidad en referencia a acciones propias que en referencia a acciones de otras personas. Este resultado, similar al descrito en el primer estadio de Kugelmass y Breznitz, parece deberse al egocentrismo intelectual característico de esta etapa, que impide diferenciar adecuadamente entre el yo y el otro.

(282)

Elkind, en una investigación por el mismo considerada como una ampliación del estudio realizado por Piaget, encontró que el tipo de daño producido por una acción puede modificar el juicio moral del niño y su consideración de la relativa importancia de las intenciones

(281) Keasey, C.B. "Young Children's Attribution of Intentionality of to Themselves and Others". Child Dev., 1977, 48, (261-264).

(282) Elkind, D; Dabek, R.F. "Personal Injury and Property Damage in the Moral Judgments of Children". Child Dev., 1977, 48, (518-522).

frente a las consecuencias. Los resultados de este estudio mostraron que: 1.-cuando se mantienen constantes las intenciones de dos conductas , se juzga peor aquella que causó daños personales que la que originó daños materiales; 2.-cuando se mantiene constante el daño, todos los niños juzgan peor la conducta intencional que la accidental; 3.-y cuando se varían tanto las intenciones como el tipo de daño, los niños más pequeños juzgan en función de las consecuencias, y los mayores en función de los resultados.

Diversos autores del enfoque basado en las teorías del aprendizaje consideran que la especificidad de la intencionalidad constituye por sí misma un argumento en contra de la hipótesis básica del enfoque cognitivo-evolutivo:

"La falta de generalización del modelado de la intencionalidad a otros aspectos no resulta sorprendente en función de las posibles diferencias específicas que influyen en cada uno de ellos".(283)

En el párrafo anterior Mischel plantea una posible solución al problema de la especificidad del realismo moral en relación al contenido. Y es que para llegar a ella es preciso distinguir entre: 1.-Desniveles horizontales del desarrollo, que consisten en diferencias evolutivas de una misma operación al aplicarse en distintos contenidos, como parecen reflejar los resultados del estudio de Kessey, y los de Elkind...

(283) Mischel,W. ; Mischel,H.N, Ob.ant.cit. (pág. 101).

2.-y efectos del modelado, como parecen reflejar los resultados del estudio de McKechnie. Estos últimos se diferencian de los primeros por ser un resultado de la influencia social específica de cada niño, mientras que aquellos siguen una secuencia evolutiva similar en todos los niños, y parecen por lo tanto, implicar las características generales de este tipo de cambios.

4) Realismo moral y localización del control conductual

Como ya hemos señalado anteriormente, el estudio de la relación entre el juicio moral y la localización del control constituye una de las áreas más prometedoras de interacción entre la teoría cognitivo-evolutiva y la del aprendizaje.

La localización del control es interna cuando el sujeto concibe que los acontecimientos están motivados por su acción; mientras que es externa, cuando se consideran originados por fuerzas externas.

Mischel relaciona teóricamente la localización del control con la noción de causalidad descrita por Piaget, pero basándose en la referencia que de él hace Flavell.

"Piaget afirma que el niño siente sus propios esfuerzos y deseos como causa de los acontecimientos externos. El período que va desde los tres hasta los seis ó siete años de edad es, según Piaget, cuando las atribuciones causales comienzan a evolucionar desde el egocentrismo hasta el realismo deductivo del adulto socializado. Estas diferencias en

la dirección evolutiva sobre la causalidad interna-externa conduciría a predicciones opuestas en cuanto a la localización del control. El estudio presente no encontró correlaciones significativas entre estas variables."(284)

El estudio de Mischel al que se hace referencia en el párrafo anterior fue realizado con niños de edades comprendidas entre los tres y cinco años. En él no se encontraron diferencias evolutivas de localización del control, es decir, diferencias debidas a la edad, ya que la peculiar localización de cada niño parecía estar determinada por su específica historia de aprendizaje, y no mostraba la existencia de una estructura subyacente; así por ejemplo, la localización interna del control para acontecimientos positivos no se relacionaba con la localización interna del control para acontecimientos negativos.

(285)

Bachrach, Huesman y Peterson realizaron una investigación sobre la relación entre la localización del control y el juicio moral, con niños de siete a once años de edad. El objetivo del estudio era averiguar si existía alguna causa común que explicara la relación de estos dos constructos con la edad. Los resultados fueron los siguientes: 1.-La interiorización del control correlaciona consistentemente con la intencionalidad del juicio moral cuando se controla la edad. 2.-Tanto

(284) Mischel, W. "Internal-External Control and Persistence". Ob. ant. cit. (pág. 276).

(285) Bachrach, R.; Huesman, L. R.; Peterson, R. A. "The Relation Between Locus of Control and the Development of Moral Judgment". Child Dev, 1977, 48, (1340-1352).

la interiorización del control como la intencionalidad del juicio evolucionan con la edad, y presentan un considerable progreso a la edad de ocho años; 3.- la correlación entre la interiorización del control y la intencionalidad del juicio moral aumenta significativamente con la edad.

Los autores interpretan estos resultados debido a la existencia de un factor cognitivo subyacente que surge durante el período de las operaciones concretas, entre los seis y los once años de edad; contrariamente a lo que esperaban en un principio, la interiorización del control parece ser una condición necesaria, y por lo tanto anterior, a la intencionalidad del juicio moral, y no al revés.

El estudio de Bachrach, Huessman y Peterson interpreta de forma mucho más adecuada que el de Mischel, las posibles relaciones entre la localización del control y otros aspectos del desarrollo descritos por Piaget. En primer lugar, Michel parece confundir el egocentrismo sensomotor, en el cual se refiere todo a la propia acción, pero por ser inconsciente de cualquier diferenciación objetiva con el entorno, y el egocentrismo representacional que consiste en la incapacidad para tomar otros puntos de vista distintos y para diferenciar entre lo subjetivo y lo objetivo. Michel menciona las características correspondientes a la edad comprendida entre los tres y los seis años, aproximadamente la que él estudia, mezclando las características del egocentrismo sensomotor con las del egocentrismo representacional. Por otra parte, y teniendo en cuenta los resultados encontrados por Bachrach, Huessman y Peterson, el hecho

de que Mischel no encuentre ninguna relación entre la localización del control y la edad, así como el hecho de que dicha localización no sea consistente y no parezca por tanto responder a ninguna estructura subyacente podría muy bien deberse a que los sujetos con los que realizó su investigación tenían de tres a cinco años de edad, y tal como se señala en el otro estudio, la estructura cognitiva responsable tanto de la localización como de la intencionalidad del juicio moral se construye bastante más tarde, en el subperíodo de las operaciones concretas.

5) Las diferencias individuales en el desarrollo del realismo moral:

influencia del aprendizaje

Boehm realizó una investigación con el objetivo de estudiar en una muestra de niños americanos el proceso de desarrollo de la intencionalidad descrito por Piaget, y las relaciones entre éste, la inteligencia y la clase social.

Su hipótesis implicaba las siguientes predicciones:

1.-Los niños más inteligentes muestran un juicio moral más maduro que los de inteligencia media.

2.-Los niños de clase media muestran un juicio moral más maduro que los de clase baja.

3.-En las respuestas relativas a la independencia del adulto y la reciprocidad con el grupo de pares, las predicciones son las inversas: los niños más inteligentes y los niños de clase media presentan un juicio moral menos maduro que los niños menos inteligentes y los niños

de clase baja.

El estudio fue realizado con una muestra de niños y niñas de edades comprendidas entre los seis y nueve años que asistían a escuelas públicas, católicas y judías. El instrumento de medida era similar al de Piaget.

Los resultados mostraron que :

1.-Los niños más inteligentes consideran antes la intencionalidad para juzgar la responsabilidad de una acción que sus consecuencias.

2.-Los niños de clase baja consideran antes la intencionalidad para juzgar la responsabilidad de una acción que sus consecuencias.

3.-Las diferencias entre los niños de mayor o menor nivel intelectual en el desarrollo del juicio moral son mucho mayores entre los de clase media que entre los de clase baja.

4.-Los niños de clase baja de los dos niveles de inteligencia muestran antes la reciprocidad con los iguales y la independencia respecto al adulto que los niños de clase media.

El autor concluye : "Al contrario que lo que Piaget señala , nuestros datos no muestran que la madurez del juicio moral aumente cuando el niño se independiza del adulto y logra la reciprocidad con sus iguales . En el presente estudio parece no haber ninguna relación entre la madurez de las respuestas y la independencia del adulto. Es más, los niños de clase baja que logran una mayor independencia del adulto, puntúan menos en la consideración de la intencionalidad para juzgar la responsabilidad de una ac-

ción, y los niños de clase media que puntúan más en este segundo aspecto son sin embargo menos independientes del adulto".(286)

Boehm realizó un segundo experimento para estudiar la relación entre el desarrollo del juicio moral descrito por Piaget y el tipo de educación. La muestra estuvo formada por 110 estudiantes asistentes a una escuela pública de Brooklyn, Nueva York; y a una escuela católica de Natick, Massachusetts. El procedimiento fue similar al del experimento anterior, consistiendo en la aplicación del método clínico, e incluyendo dos historias de las de Piaget y dos de Boehm y Szeminska.

Los resultados mostraron que :

1.-En relación a la intencionalidad-consecuencias de la acción:

a.-Los niños de la escuela católica puntuaron significativamente más que los de la escuela pública , excepto en una de las cuatro historias, la que incluimos en la página 315.

b.-Los niños más inteligentes y de clase media puntuaron más en las dos escuelas, que los niños menos inteligentes o que los niños de clase baja de cualquier nivel de inteligencia.

c.-En la escuela pública, los niños más inteligentes de clase baja puntuaron más que los niños de dicha clase pero de inteligencia media. Sin embargo, en la escuela católica, no sucedió así, las diferencias debidas al nivel intelectual dentro de los niños de clase baja, aunque no significativas, favorecían a los de una inteligencia inferior.

(286) Boehm, L. "The Development of Conscience: A Comparison of American Children of Different Mental and Socioeconomic Levels". Child Dev. 1962, 33, 575-590, (pág. 589).

2.-En relación a la independencia del adulto y la reciprocidad con los iguales:

d.-Los niños de la escuela católica puntuaron más en una de las dos historias e igual en la otra que los niños de la escuela pública.

e.-Los niños de la clase baja puntuaron más en las dos escuelas que los niños de clase media.

f.-En la escuela pública los niños más inteligentes de la clase baja puntuaron más que los niños de dicha clase social y de inteligencia media. En la escuela católica, esto sólo sucedió con una de las historias, pero no con la otra.

g.-Los niños más inteligentes de clase media puntuaron más que los niños menos inteligentes en ambas escuelas.

(287)

El autor concluye que en general las escuelas católicas enfatizan más la importancia de las intenciones independientemente de los resultados. Y considera que la única historia en la que no mostraron mejores puntuaciones, historia relativa a un ejemplo de desobediencia al adulto, refleja también las diferencias educativas de estos dos grupos de niños. En este último estudio, contrariamente a lo que se esperaba, los niños de la escuela católica no fueron más dependientes del adulto que los niños de la escuela pública. Otro resultado interesante es que los niños de clase baja que muestran un más rápido desarrollo son en la escuela pública, los más inteligentes; y en la escuela católica, los de intelligen-

(287) Boehm, L. "Development of Conscience: A Comparison of Students in Catholic Parochial Schools and in Public Schools". Child Dev., 1962, 33, 591-602).

cia media, como si el hecho de pertenecer a la clase trabajadora fuese una desventaja para los niños más inteligentes de la escuela católica.

Para aceptar como válidas las conclusiones del estudio de Boehm encontramos dos importantes dificultades:

1.-La medida de realismo moral presenta características similares a las de Piaget y es por consiguiente susceptible de su misma crítica; es decir que no aísla suficientemente la intención de otro tipo de variaciones en los resultados.

(288)

2.-Tal como Armsby señala, las escuelas católicas y públicas del estudio de Boehm corresponden a diferentes ámbitos culturales y geográficos y por lo tanto sus conclusiones acerca de la educación no resultan válidas.

Por otra parte, el hecho de que las diferencias encontradas entre los niños pertenecientes a distintas escuelas se relacionen consistentemente con determinadas historias puede deberse a una inadecuada interpretación de los resultados, sin analizar la estructura subyacente a los mismos y considerando en cambio, las diferencias de contenido que son más sensibles a influencias educativas y culturales.

En resumen, el estudio de Boehm ofrece interesantes resultados, especialmente en la interacción entre inteligencia, clase social y educación sobre el desarrollo de determinados valores morales; pero éstos no parecen mantenerse en otros estudios y ello puede ser debido; a la inadecuación del instrumento de medida utilizado por Boehm así como a una inco-

(288) Armsby, R.E. Ob. ant. cit. (pág. 1242).

recta interpretación de los resultados en función de su contenido y no de su estructura subyacente. Por otra parte, en los dos experimentos, el desarrollo de la intencionalidad parece ser relativamente independiente, y en algunos casos contrario, al desarrollo de la reciprocidad. Volveremos sobre este resultado más adelante.

Arnsby, en un estudio anteriormente citado, modificó las principales limitaciones que hemos señalado al trabajo de Boehm, incluyendo una correcta variación de las dos dimensiones -intencionalidad, consecuencias- en las historias, así como escuelas públicas y católicas del mismo ámbito cultural y geográfico. Sus resultados no indican que la educación determine diferencias en el desarrollo de la intencionalidad,

(284)

Kugelmass y Breznitz realizaron uno de sus primeros trabajos acerca del desarrollo del juicio moral con el objetivo de comprobar la hipótesis piagetiana sobre la influencia del grupo de iguales como agente de socialización a través del cual el niño consigue la autonomía moral. Para verificarla compararon a los niños de un kibbutz israelí, comunidad que constituye una excelente condición de socialización a través de la reciprocidad con los iguales; y los niños de la ciudad, educados en un ambiente donde los adultos desempeñan el principal papel en la socialización. La medida del realismo moral incluía historias de distinto grado de intencionalidad y con diferentes consecuencias que el niño debía calificar según una escala de uno a cuatro. Los resultados

(284) Kugelmass, S.; Breznitz, S. "The Development of Intentionality in Moral Judgment in City and Kibbutz Adolescents". Jour. Genet. Psy. 1967, 111, (103-111).

mostraron la ausencia de diferencias significativas en el desarrollo de la intencionalidad entre estos dos grupos de sujetos, impidiendo así la verificación de la hipótesis inicialmente adoptada. Los autores concluyen que este aspecto del desarrollo moral parece estar estrechamente relacionado con procesos cognitivos subyacentes y que para averiguar las posibles variables que en él influyen será preciso investigar aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo general.

En resumen, los estudios correlacionales sobre el desarrollo de la intencionalidad, que reúnen unos determinados requisitos metodológicos, parecen mostrar que dicho desarrollo depende en gran medida del desarrollo cognitivo general, y no refleja la influencia de la educación tanto como otros aspectos descritos por Piaget.

Por otro lado es necesario considerar las investigaciones experimentales que sobre posibles modificaciones del desarrollo de la intencionalidad se han realizado. Una de las más importantes es, probablemente, la de Bandura y MacDonald, a la que ya nos hemos referido anteriormente, y que a pesar de pretenderlo no constituye, como señala Turtel una refutación de la teoría piagetiana acerca del desarrollo estructural del juicio moral, porque considera cambios superficiales y demasiado recientes. A nuestro modo de ver, el estudio de la influencia social debe distinguir entre : 1.-la determinación total de las adquisiciones del sujeto, que se reducen por tanto a ser una mera copia del exterior; 2.-la influencia exterior que origina un nuevo desequilibrio y obliga al sujeto a construir nuevas estructuras para su restauración; 3.- y la ausencia total de in-

fluencia exterior en el desarrollo por ser éste el mero desenvolvimiento de un patrón innato. Aunque el enfoque cognitivo-evolutivo, y por lo tanto Piaget, mantienen la segunda hipótesis, las críticas formuladas a su teoría frecuentemente la incluyen en la tercera.

(285)

Surber critica la teoría piagetiana del desarrollo moral, señalando que los cambios en él implicados son siempre cambios continuos, basándose en el hecho de que la consideración de las consecuencias y de las intenciones está presente siempre, oscilando el grado de cada una de ellas en relación a la otra. Como respuesta a esta crítica, podemos contraponer los resultados de la investigación de Gottlieb y sus colaboradores, ya citada anteriormente, en los que aparecían los mismos datos que en la investigación de Surber; es decir que desde un principio, el niño puede tener en cuenta tanto las consecuencias como las intenciones, pero que lo que cambia es la estrategia cognitiva subyacente; y que cada estadio implica una adquisición nueva respecto al anterior, aunque el proceso de dicha adquisición sea en sí mismo continuo.

(286)

Greenspan y Simeonsson realizaron una investigación con el objetivo de estudiar la influencia del aprendizaje en el juicio moral de los niños, comprobando la relación entre el estilo de prohibición adulta (orientada hacia la acción deseada o hacia las consecuencias deseadas) y la

(285) Surber, C.F. "Developmental Processes in Social Inference: Averaging of Intentions and Consequences in Moral Judgment". Dev. Psychol., 1977, 13, (654-665).

(286) Greenspan, S; Simeonsson, R.J. "Influence of Adult Prohibition Style on Moral Judgments of Children". Dev. Psychol., 1978, 4, (431-432).

consideración por parte del niño de las consecuencias o de las intenciones para juzgar la responsabilidad de una acción.

Los resultados mostraron que los niños de siete años hicieron sus juicios morales de acuerdo con la influencia recibida; cuando habían estado expuestos a un estilo orientado hacia la acción, basaron sus juicios en la intención; y cuando habían estado expuestos a prohibiciones orientadas hacia las consecuencias, basaron sus juicios en ellas. Aparentemente estos resultados por sí solos podrían considerarse como un apoyo para la teoría del aprendizaje, pero por otra parte, los niños de nueve años, mostraron bajo las dos condiciones, el mismo tipo de juicios, basados en la intencionalidad.

A nuestro modo de ver, estos resultados reflejan la forma en que interactúan la influencia social y las estructuras del niño, y es que para los niños de siete años, la prohibición adulta basada en las acciones suponía un desequilibrio para sus estructuras de juicio moral, y por lo tanto, desencadenaba un proceso de cambio, pero éste no era una copia del exterior, sino una construcción realizada por el propio niño a partir de dicho desequilibrio. Así se explica también el hecho de que los niños de nueve años no modificaran sus juicios en función de la prohibición adulta, ya que el estilo orientado hacia las consecuencias no representaba para ellos ningún conflicto, o mejor dicho era un conflicto ya superado.

Saltzstein ha realizado diversas investigaciones con el objetivo de estudiar la influencia social en los juicios morales basados en la inten-

(287)

cionalidad y en las consecuencias. En uno de estos trabajos comprobó el efecto de la influencia social directa o indirecta. La situación experimental consistía en la audición de dos casos criminales. Después de que el sujeto oía el primero se le pedía que dictara sentencia, a continuación oía el duro dictamen que había impuesto un juez, y se le pedía que volviera a dictar sentencia para el mismo caso. Luego se procedía de la misma forma con el caso siguiente. Las historias variaban en intencionalidad y consecuencias resultantes. La influencia directa era el efecto de la segunda sentencia originado por la audición del dictamen del juez. La influencia indirecta, o transfer, era el cambio experimentado entre la sentencia primera del caso número uno, y la sentencia primera del caso número dos. Los resultados mostraron que la influencia social directa declina con la edad, mientras que, por el contrario, la influencia social indirecta aumenta.

Los resultados de este trabajo sugirieron que la influencia social tiende con la edad a transformar las estructuras del sujeto, más que a ser una mera copia del exterior, razón por la cual, la influencia indirecta aumenta con la edad mientras que la directa disminuye. Para comprobarlo se realizó un segundo experimento en el cual los sujetos dictaban sentencia a cuatro casos hipotéticos de distinta intencionalidad y daño

(287) Saltzstein, H.D.; Supraner, A.; Sanvitale, D. "Direct and Indirect Social Influence on Children's Legal Judgements". Dev. Psychol., 1976, 13, (561-562).

material. Se trataba de averiguar si la influencia social indirecta era una mera anticipación de la sentencia del juez o si implicaba una verdadera transformación de las estructuras subyacentes. Para ello se formaron dos grupos experimentales. Uno de ellos, se sometía a la condición del estudio anterior, y era el grupo de anticipación. El otro, o grupo de no-anticipación era advertido de que no sería la sentencia del juez en el segundo caso. Sólo si no aparecían diferencias entre estas dos condiciones podía considerarse que la influencia social constituía un verdadero cambio en las normas de evaluación del sujeto, como así fue. Un segundo experimento mostró que los niños inferían que la dureza del juez era debida a la intencionalidad del acto, y por lo tanto, basaban sus juicios en la intencionalidad en ocasiones posteriores. (288)

Los autores interpretan estos resultados en función de la importancia de la propia actividad del sujeto en el proceso de influencia social, que no puede, por tanto, entenderse como una mera copia del exterior. También señalan que el cambio mestrado por los sujetos en este experimento podría no ser un verdadero cambio evolutivo en sí mismo, sino una modificación del contenido, como afirman Chandler y sus colaboradores en el trabajo anteriormente citado.

Podemos concluir por consiguiente que la influencia social en el desarrollo de la intencionalidad es el resultado de la interacción entre las estructuras del medio y las del ambiente, y que en la mayoría de los ca-

(288) Saltzstein, H.D.; Sanvitale, D.; Supraner, A. "Social Influence on Children's Standards for Judging Criminal Culpability". Dev. Psychol., 1978, 14, (125-131).

Los cambios sólo producen cambios en el contenido, ya que los cambios estructurales dependen de complejas y "activas" modificaciones de considerable lentitud. Estos últimos pueden ser favorecidos por las influencias ambientales que actúan desequilibrando al sujeto y estimulan así la necesidad de construir nuevos equilibrios más estables.

3.-Principales críticas y estudios posteriores basados en la teoría de Piaget acerca del desarrollo de la reciprocidad.

1) Importancia de las relaciones de cooperación con los iguales.

Piaget considera que la autonomía se basa en el principio de la reciprocidad; de igual manera que las operaciones cognitivas consisten en sistemas de acciones interiorizadas y reversibles. Pero, para Piaget, el único medio de desarrollar dicha reciprocidad lo constituyen las relaciones de cooperación con los iguales. A través de ellas, el niño descubre la relatividad de la justicia del adulto y construye su propia moral en relación con sus compañeros. Este ha sido el aspecto de la teoría piagetiana del desarrollo moral más ampliamente criticado, ya que las críticas relativas al anterior se referían más a cuestiones metodológicas que a la teoría en sí misma, y pueden ser consideradas como una ampliación de la teoría piagetiana más que como lo contrario.

Tanto Bull como Wright señalan que Piaget subestimó la importancia del respeto unilateral como condición necesaria para el desarrollo de la autonomía, sobrevalorando, por el contrario, el papel de las relaciones de cooperación en dicho desarrollo. Pero cada uno de estos autores énfasis un aspecto diferente dentro de una misma crítica general.

Bull considera que Piaget parece ignorar la posibilidad de relaciones igualitarias entre el adulto y el niño, al suponer que una vez que éste entra en relación con sus iguales, "de forma automática" , se desarrolla la autonomía. (289)

Wright señala, por el contrario, que Piaget no considera la posibilidad de relaciones heterónomas entre iguales:

"Para el carácter conformista, (y puede que para el niño en un determinado período, o para niños sin contacto con sus padres), el grupo asume las funciones parentales; y por lo tanto, el grupo es el objeto del respeto unilateral, así como los padres lo son para los otros individuos. La ley del grupo posee la misma autoridad y el mismo absolutismo que la ley parental. Por lo que nos sugieren estas ideas, Piaget subestimó el grado en que las relaciones de respeto unilateral hacia la autoridad constituyen un antecedente necesario del efecto liberador que tiene la experiencia con los iguales; tampoco reparó en el hecho de que, sin esas relaciones, la experiencia del grupo no puede conducir a la moral de cooperación".(290)

La primera parte de las críticas de Bull y de Wright, lo que ambas tienen en común , es el resultado de una errónea lectura de la obra de Piaget, así como el enjuiciamiento de la misma sin tener en absoluto en cuenta el resto de la teoría piagetiana en el cual se inserta.

(289) Bull, N.J. "Moral Judgment from Childhood to Adolescence".
Routledge and Kegan Paul. Londres. 1969. (págs. 15-17).

(290) Wright, D. Ob. ant. cit. (pág. 189).

Ya que afirmar que Piaget rechaza la importancia del respeto unilateral como condición necesaria del desarrollo de la autonomía significa adjudicar a este autor algo totalmente contrario a sus planteamientos más básicos acerca del desarrollo. La teoría de los estadios como formas invariantes, que necesariamente se dan en todos los sujetos para la consecución de los equilibrios finales, es precisamente lo mismo que parecen señalar Wright y Bull acerca del respeto unilateral y la autonomía. Pero, además, no es ni siquiera necesario recurrir a los planteamientos generales, el mismo Piaget expresa esta idea en relación al problema del respeto unilateral:

"El respeto unilateral, ¿no representará un papel útil y necesario en la medida en que sea espontáneo? El hecho de que rechazemos los procedimientos que lo imponen durante toda la vida, o, por lo menos, durante toda la infancia y la adolescencia, no significa que aceptemos, por el contrario, la tentativa inversa. Cuando se comprueba el tiempo que le ha costado a la humanidad hacer simplemente un hueco a la cooperación al lado de la presión social, cabe preguntarse si no es precipitar las cosas querer constituir en el niño una moral de respeto mutuo antes de toda moral unilateral. El puro deber no agota la vida moral. Pero, ¿no es necesario haberlo conocido para comprender plenamente el valor de ese libre ideal que es el bien? El respeto mutuo es una especie de forma límite hacia la cual tiende el respeto unilateral, y padres y maestros deben hacer todo lo posible para convertirse en colaboradores iguales al niño. Pero nosotros creemos que esta posibilidad depende del mismo niño; durante los primeros

años de la vida se mezcla fatalmente un elemento de autoridad que une a los niños con los adultos". (292)

Como claramente puede observarse en el párrafo anterior, la crítica de Wright y Bull es, en cierto sentido, totalmente errónea, ya que procede de una incorrecta interpretación de la obra piagetiana. Por otra parte, cuando Wright señala que el grupo puede ocupar las funciones parentales y convertirse así en fuente de heteronomía, no hace sino mostrar con ello un ejemplo más de la teoría de Piaget; lo mismo puede afirmarse, de lo que señala Bull, ya que las relaciones igualitarias entre el adulto y el niño constituyen una excepción más que una regla.

b. En relación con las críticas anteriormente citadas, pero con una base empírica considerablemente más sólida, está la comprobación realizada por Kohlberg acerca de la teoría de Piaget. Kohlberg orientó su investigación a partir de una idea que parece deducirse indirectamente del trabajo piagetiano: la existencia de tendencias evolutivas universales en el desarrollo del juicio moral. Pero es necesario señalar que esta hipótesis no se encuentra específicamente formulada en Piaget, y que probablemente, de haberlo estado hubiera modificado algunos aspectos de la teoría piagetiana. Kohlberg, en distintos estudios transculturales (293), ha observado la universalidad de: el absolutismo, la falta de intención, y la orientación al castigo, en los juicios morales de los niños pequeños. Pero, por otra parte, no ha encontrado pruebas de la

(292) Piaget, J. "La nueva educación moral". Ob. ant. cit. (págs. 24-25).

(293) Kohlberg, L. "El desarrollo moral". Ob. ant. cit. (pág. 227).

teoría piagetiana acerca de la tendencia infantil hacia la regla como algo sagrado, inmutable y de origen adulto. Parece por lo tanto que los resultados del estudio del juego de reglas no son válidos como muestra del desarrollo moral, o lo son en un sentido muy relativo; mientras la rigidez en las reglas del juego decrece de los cinco a los doce años, la rigidez relativa a las reglas morales aumenta en el mismo período evolutivo. Kohlberg concluye que el primer estadio del juicio moral no consiste en una orientación hacia la regla sagrada, sino más bien en una orientación hacia el castigo; orientación basada en una estructura cognitiva subyacente que impide considerar los aspectos subjetivos a la hora de juzgar la responsabilidad de una acción. Por otra parte, Kohlberg critica la teoría piagetiana acerca del grupo de iguales como única fuente de autonomía, frente a las relaciones de presión con el adulto. El desarrollo no parece conducir, como señala Piaget, de una moral basada en la autoridad, a una moral basada en la igualdad. La secuencia evolutiva es considerablemente más compleja; aunque el equilibrio final sea un principio reversible de justicia universal, su construcción requiere algunos estadios intermedios que Piaget no menciona. En la teoría de Kohlberg, más consistentemente estructural que la de Piaget, el grupo de iguales constituye la fuente para la adopción de un papel; de la misma forma que la relación con los padres, o cualquier otro tipo de relación. El desarrollo moral es el resultado del desarrollo cognitivo y del desarrollo logrado en la capacidad para adoptar papeles; es decir, para ponerse en el lugar de los demás, tener simultáneamente en cuenta todos los elementos importantes en una situación, y llevar a través de distintos niveles de adopción de pa-

pel hasta la universalidad, entendiéndola no al modo kantiano, sino como la aplicabilidad de los principios morales de justicia a cualquier persona, superando los distintos relativismos de índole social y cultural. En resumen, para Kohlberg, el desarrollo moral no requiere la existencia de dos tipos específicos de relaciones sociales : las de presión y las de cooperación, sino que se basa en el proceso de adoptar distintos papeles; proceso que , junto con el desarrollo de las propias estructuras del sujeto, favorecerá el ejercicio de la reversibilidad requerido para la construcción del principio de justicia universal con que se caracteriza la moral autónoma.

A.nuestro modo de ver, el análisis piagetiano del desarrollo del juicio moral, en numerosas ocasiones, considera más los cambios de contenido que experimentaban los niños en los que se basó que auténticos cambios estructurales. El tipo de análisis requerido para el estudio de estos últimos es sumamente complejo. Las primeras conclusiones del trabajo de Kohlberg se basaron también en cambios relativos al contenido, y como analizaremos después, dieron origen a interpretaciones erróneas de los cambios evolutivos que , como los descritos por Piaget, no cumplieran las características específicas de este tipo de cambios.

(294)

c.- Bloom critica la teoría de Piaget por no dejar cabida al efecto de la enseñanza moral racional y explícita sobre el niño; Y Wright explica esta supuesta omisión a partir de inferencias basadas en la teoría

(294) Bloom, L. "A Reappraisal of Piaget's Theory of Moral Judgment".
Jour. of Gen. Psychol., 1959, 95, (3-12).

piagetiana, pero que no están específicamente incluidas en la misma:

"Para Piaget, la teoría constituye la comprensión consciente de la práctica.(...) lo cual produce un desfase temporal entre ambas.(...) Aunque Piaget no lo dice, este desfase limitaría la naturaleza y el alcance de la influencia que la enseñanza moral del adulto pueda tener sobre el niño (...) se infiere que la moral práctica puede determinar a la teórica, pero que la teórica no determina a la práctica. La especulación moral constituye la moral teórica del adulto, y toda su influencia gravitará sobre la moral teórica del niño. Por lo tanto, la especulación del adulto no afectara al niño en su moral práctica, y la influencia que ejerza sobre su moral teórica puede servir solo para atrasarla, o para ayudar a equipararla con la moral práctica".(295)

Vamos a tratar de enumerar los múltiples aspectos implicados en las críticas formuladas por Bull y Wright.

1.Desde el punto de vista psicológico, Piaget parte del hecho de que las consignas morales que el adulto proporciona al niño permanecen totalmente exteriores a él:

"En principio, las consignas morales permanecen casi necesariamente en un plano exterior al niño, por lo menos durante los primeros años. La mayoría de los padres imponen al niño gran número de razones y deberes, que permanecen durante mucho tiempo incomprensibles para él, aunque llegue a realizarlos". (296)

(295) Wright,D. Ob.ant.cit. (pág. 143).

(296) Piaget,J. "El criterio moral en el niño". Ob.ant.cit. (pág. 160)

Pero el hecho de que las consignas permanezcan en principio exteriores al niño no significa que sean ineficaces; como puede observarse en el párrafo anterior, el mismo Piaget señala que el niño las cumple aunque no las comprenda. Por tanto, la inferencia realizada por Wright a partir de la obra de Piaget de que la especulación del adulto sólo podría afectar a la moral teórica del niño resulta inadecuada. Además si el niño comienza por practicarlas, mediante los procesos de acomodación y asimilación, puede construir a partir de ellas sus propias estructuras morales.

2. Pero la crítica de Bloom puede entenderse en otro sentido, y es que la teoría piagetiana en ningún momento considera que el desarrollo moral consista en la interiorización de los valores adultos, sino en la construcción de principios basados en la reciprocidad que surgen en la acción del niño con sus iguales. En este sentido, Bloom acertaría al señalar que Piaget rechaza la influencia "directa" de la enseñanza racional explícita sobre la moral del niño, ya que ésta en ningún caso se limita a ser una mera copia de modelos exteriores interiorizados. Y la evidencia empírica, incluso la procedente de otros enfoques teóricos más próximos al aprendizaje que el de Piaget, parece apoyar la hipótesis de la transformación de las estructuras exteriores en función de las propias. Por lo tanto, a nuestro modo de ver, si entendemos lo que Bloom señala en este sentido, la crítica resultaría totalmente inadecuada, no por interpretar erróneamente la teoría piagetiana, sino por censurar lo que constituye una de sus más importantes contribuciones.

3. Desde el punto de vista pedagógico, la postura de Piaget, y la de

los representantes de la "Escuela Nueva", consiste en la consideración de la actividad del niño como la fuente principal de la educación. En este sentido, está totalmente de acuerdo con sus planteamientos psicológicos, y tampoco implica la ignorancia ni el rechazo de la enseñanza racional y explícita del adulto en el terreno moral:

"La mayoría de los procedimientos orales de educación moral tienen en común el suponer como único manantial de inspiración moral la autoridad del maestro o del adulto en general: la lección, por consiguiente, es el órgano indispensable de la verdad ya hecha, y el niño está obligado a recibirla desde fuera; lo quieran o no, la mayoría de los métodos orales reposan casi siempre en el respeto unilateral. ¿Qué ocurriría si todo el trabajo de la clase descansara sobre la actividad del niño mismo y especialmente sobre la actividad común? Al convertirse de este modo el respeto mutuo en manantial de la experiencia moral, ¿está llamada a desaparecer completamente la lección moral? No lo pensamos así, en modo alguno, sino que creemos que la lección moral debe tender a no traspasar el papel asignado a toda lección en la pedagogía moderna: constituir la respuesta a una cuestión previa." (297)

Se señala en repetidas ocasiones que la teoría de Piaget debe entenderse como una reacción contra las posturas, psicológicas y pedagógicas, basadas en la concepción del desarrollo moral a partir de la interiorización de normas impuestas por la autoridad. A nuestro modo de ver, son, en la mayoría de los casos, los autores que comentan a Piaget los que radicalizan su posición, deformándola, hasta convertirla realmente en una reacción.

(297) Piaget, J. "La nueva educación moral". Ob. ant. cit. (págs. 31-32).

4. Vamos a considerar por último dentro de esta crítica general realizada por Bloom y Wright, una de las inferencias que éste segundo autor elabora a partir de la teoría piagetiana; la suposición de que el hecho de constituir la conciencia la comprensión consciente de la práctica, y requerir ambos aspectos un desfase vertical de algunos años, implica que la moral teórica no determina a la moral práctica, sino que es determinada por ella.

Es cierto que Piaget basa todo el desarrollo en la acción; las operaciones mentales no son sino acciones interiorizadas organizadas en sistemas reversibles. El primer estadio, construye sus estructuras en el nivel de la acción, y se requieren varios años para reconstruirlas en el plano de la representación. Este desfase se aplica también a las reglas. Pero en ningún momento señala Piaget que las acciones iniciales sean morales; por el contrario, afirma que constituyen la fuente afectiva a partir de la cual, por sucesivas diferenciaciones y organizaciones, se construirá la moral. En otras palabras; sería incorrecto deducir de la teoría piagetiana, tal como hace Wright, que en el desarrollo moral, primero se adquieren las conductas y después éstas se convierten en principios teóricos. Tal como señala Kohlberg, el desarrollo de los principios morales autónomos es una condición necesaria pero no suficiente para una conducta moral autónoma; ya que la moral teórica influye sobre la conducta moral pero no la determina.

En resumen, la inferencia de Wright resulta incorrecta. Para Piaget, el desarrollo de la moral, como cualquier otro aspecto del desarrollo, se basa en la acción del propio sujeto, a partir de la cual se construyen los

principios teóricos que a su vez influirán considerablemente en la conducta. Hasta tal punto esto es así que la conducta moral consistente sólo puede explicarse a partir de la autonomía en el razonamiento moral. La crítica de Wright contra la teoría piagetiana de la reciprocidad parece haberle hecho suponer que las relaciones entre la conducta y la conciencia moral no pueden ser "recíprocas"; es decir, que si ésta última se desarrolla a partir de aquella no puede una vez desarrollada influir a su vez sobre ella.

d. Hay otro tipo de críticas relacionadas con la teoría piagetiana acerca del papel del grupo de compañeros como fuente de autonomía, aunque de forma mucho más indirecta que las anteriores. Bull, por ejemplo, señala que Piaget parece no tener en cuenta las diferencias individuales en su teoría de la reciprocidad; ya que si el establecimiento de relaciones igualitarias conduce automáticamente a la autonomía, ¿cómo se explica el hecho de que existan personas delincuentes que han pertenecido al mismo grupo que otras que no lo son?. La crítica de Bull, a nuestro modo de ver incorrecta, tiene su origen en la consideración del proceso moral descrito por Piaget como algo automático; ya que nada más lejos del automatismo que la construcción evolutiva de las estructuras morales. Es cierto sin embargo que Piaget no ha estudiado las diferencias individuales, pero criticarle en este sentido, sería considerar una de estas dos posibilidades: 1.- que debía haber cambiado su objeto de estudio; 2.- o que debía haber ampliado su investigación. Y ninguna de ellas resulta adecuada acerca de la obra de Piaget, ya que ésta ha sido la contribución más importante realizada en todos los tiempos dentro del ámbito de la psicología evolutiva, y sin la cual, sin duda alguna, las explicaciones acerca

del desarrollo moral y de su educación estarían muy lejos de ser lo que hoy son. Las críticas relativas a la falta de consideración de las diferencias individuales o del olvido acerca del desarrollo afectivo sólo pueden admitirse como sugerencias para las investigaciones futuras que adoptan como punto de partida la teoría piagetiana. Y en este sentido hay algunas aportaciones del enfoque cognitivo-evolutivo de considerable importancia.

2) El desarrollo de la noción de justicia

Piaget señala que la moral heterónoma se caracteriza por una noción de la justicia en función de la obediencia al adulto y de la evitación del castigo; al mismo tiempo que se considera a éste último como algo necesario, arbitrario, doloroso, y cuya única función es la expiación. En este sentido, la descripción piagetiana coincide con la mayoría de los estudios al respecto. Kohlberg, por ejemplo, describe el primer estadio del desarrollo moral como la "orientación hacia el castigo"; orientación que parece, en principio, independiente de que se utilice o no con el niño en cuestión esta técnica de disciplina. Parece ser que, en una determinada fase, los niños son especialmente sensibles a las consecuencias más manifiestas de las acciones, muchas de las cuales podrán verse como castigos para el niño, aunque desde otro punto de vista no lo sean. La creencia en la justicia immanente en las cosas es otro resultado más de las construcciones estructurales específicas de este período evolutivo. En otras palabras, la orientación al castigo que manifiesta el niño en un principio no está determinada por la influencia social sino que

es una construcción activa que cada niño realiza a través de la interacción entre sus propias estructuras y las del ambiente.

Según la descripción piagetiana, la noción de justicia empieza a cambiar cuando el niño descubre la imperfección de la justicia del adulto y comienza a establecer relaciones de cooperación con sus iguales. Primero se produce una fase intermedia de estricto igualitarismo, en la cual se sitúa la igualdad por encima de todo; pero después, se logra una noción de justicia recíproca más equilibrada, basada en la equidad. Un ejemplo de este cambio es la ausencia del recurso a la autoridad o al adulto cuando se producen conflictos de justicia entre niños. Este aspecto ha sido uno de los más criticados de la teoría piagetiana acerca del desarrollo de la noción de justicia. Parecen existir en él importantes diferencias culturales, y refleja a nuestro modo de ver, más un cambio relativo al contenido que un cambio estructural.

(298)

1. Johnson compara la teoría de Piaget con otros estudios anteriores acerca del juicio moral de los niños:

(299)

a. Barnes, en 1894, realizó un trabajo acerca de la noción de justicia, a través de las respuestas de dos mil niños americanos, con edades comprendidas entre los siete y dieciséis años, a los que solicita-

(298) Johnson, R.C. "Early Studies of Children's Moral Judgments".
Child. Dev., 1962, 33, (603-605).

(299) Barnes, E. "Punishment as Seen by Children". Ped. Sem., 1984, 3, 325-345.

ta la descripción de los castigos justos e injustos que habían recibido. En base a los resultados obtenidos, Barnes concluye que los niños tienden a considerar que todos los castigos son justos porque proceden de los adultos; y también que las faltas deben ser expiadas de forma dolorosa. Esta orientación disminuye con la edad.

(300)

b. Schallenberger publicó, también en 1894, un análisis sobre el juicio de los niños acerca de sus propios derechos; basado en un estudio realizado con tres mil niños americanos, de edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años, a través de sus respuestas ante una situación hipotética. A partir de los resultados, Schallenberger concluye que:

- 1.-los niños más pequeños consideran necesario el castigo como expiación;
- 2.-los niños un poco más mayores, consideran el castigo como restauración del daño ocasionado;
- 3.-y los niños de mayor edad, consideran que es suficiente con una explicación, y que no es por tanto necesaria la aplicación de castigos.

También encuentra Schallenberger que los niños pequeños tienden a juzgar en función de las consecuencias; mientras que los mayores consideran para ello los motivos que han conducido a la persona a realizar una determinada acción.

Estos resultados, aunque obtenidos con anterioridad a la elaboración de la teoría piagetiana, pueden considerarse como un apoyo para la misma.

(300) Schallenberger, M. "Children's Rights". Ped. Sem., 1894, 3,

(301)

2.- Durkin realizó una investigación con el objetivo de estudiar la relación entre la inteligencia y el desarrollo de la noción de justicia descrito por Piaget; utilizando para ello , niños de distinto nivel socioeconómico y de diversas nacionalidades, para comprobar si la teoría piagetiana era generalizable en este sentido.

La muestra estaba compuesta por 101 niños . Cada uno de los cuales se clasificó en uno de los tres grupos formados en torno a las distintas edades señaladas por Piaget como momentos clave del desarrollo de la noción de justicia : los siete , los diez y los trece años.

El método utilizado para medir el desarrollo de la noción de justicia fue similar al de Piaget, consistiendo en entrevistas individuales en las que se planteaba a cada uno de los niños historias relativas a posibles violaciones del principio de justicia. Para medir la inteligencia se utilizó la prueba de Kuhlmann-Anderson.

Los resultados no mostraron una clara evidencia de la teoría piagetiana acerca del desarrollo de la noción de justicia; ya que el progresivo aumento de la reciprocidad sólo se encontró entre los siete y los diez años de edad. Los niños de trece años situaban la justicia en torno a las figuras representativas de autoridad, tendencia similar, en cierto sentido, a la de los niños de siete años, pero distinta en otros aspectos. Los mayores manifestaron una comprensión de la complejidad del problema y una capacidad para considerar

(301) Durkin, D. "Children's Concepts of Justice: a Comparison with the Piaget Data". Child Dev., 1959, 30, (59-67).

los distintos factores en él implicados, muy superiores a las de los niños de siete años de edad. La relación entre la inteligencia y el desarrollo de la noción de justicia no quedó claramente definida.

3.-Los resultados obtenidos por Durkin parecen confirmar la teoría de Bull; según la cual, la forma de equilibrio basada en la reciprocidad no se alcanza hasta una edad muy posterior a la señalada por Piaget, alrededor de los diecisiete años ; ya que la reciprocidad encontrada por Durkin a los diez años de edad no constituía una forma estable de equilibrio, sino que consistía por el contrario en un estricto igualitarismo , resumible en la máxima "ojo por ojo, diente por diente" Bull afirma que Piaget señala la dirección del desarrollo pero no muestra el camino por el cual se llega a la forma final. En otras palabras, que el análisis evolutivo realizado por Piaget resulta incompleto. Bull propone cuatro estadios del desarrollo del juicio moral: la anomía, la heteronomía, la socrionomía y la autonomía. Esta crítica es compartida por la totalidad de los autores que estudian el tema, y ha dado lugar al enriquecimiento del mismo a partir de numerosas investigaciones orientadas al estudio de las fases intermedias y finales del desarrollo. Entre estas teorías , la más importante es, sin duda alguna, la de Lawrence Kohlberg.

(302)

4.-Peterson, Hartmann y Gelfand, han realizado recientemente una in-

(302) Peterson, L.; Hartmann, D.P.; Gelfand, G.M. "Developmental Changes in the Effects of Dependency and Reciprocity Cues on Children's Moral Judgments and Donation Rates". Child Dev, 1977, 48, 1331-1339.

investigación con el objetivo de comprobar las relaciones evolutivas de la reciprocidad en el juicio y en la conducta moral, con niños de pre-escolar. En un primer experimento compararon los juicios de los niños acerca del relativo mérito de la conducta consistente en "dar algo" como resultado de haber recibido algo a cambio primero, o como una muestra de generosidad. En un segundo experimento, compararon este tipo de conducta en niños que habían sido ayudados previamente como respuesta recíproca y en niños que no lo habían sido.

Los resultados del experimento número uno mostraron que aunque todos los niños consideraron como mejor la conducta de dar algo cuando se había recibido antes algo; los mayores consideraron, a diferencia de los pequeños, como más meritoria la conducta de dar que no implicaba reciprocidad.

Los resultados del experimento número dos mostraron que los niños que no habían sido ayudados primero, a los cuales se había, en cierto sentido, decepcionado, no mostraron después una conducta "generosa" en la misma medida que los niños a los que sí se había ayudado. Estas diferencias fueron superiores entre los niños pequeños que entre los mayores.

Los autores interpretan los resultados del experimento número uno, de acuerdo con las explicaciones ofrecidas por Durkin y Kohlberg: después de una reciprocidad limitada a aspectos concretos y basada en un estricto igualitarismo, el juicio se orienta hacia la responsabilidad social. Por otra parte, la inconsistencia encontrada a partir de los resultados

del experimento número dos entre el juicio moral y la conducta, se considera como el efecto de algún posible error en el diseño experimental, y por lo tanto, no susceptible de generalización, aunque se sugieren algunas recomendaciones pedagógicas para evitar dicha inconsistencia.

A nuestro modo de ver, los resultados obtenidos en este estudio, y teniendo en cuenta también la edad de los sujetos, coinciden con el segundo estadio de Kohlberg, el de la orientación moral instrumentalista, y el tercer estadio, el de la "moral del buen chico", basado en las consignas que suelen ofrecerse al niño; y no, como señalan los autores, el estadio cuarto de la moral desde la perspectiva del sistema social, en un principio definido como el estadio del mantenimiento y el orden, definición que originó numerosos errores de interpretación, ya que no supone una característica realmente estructural, sino orientada en base al contenido. Por otra parte, los resultados obtenidos en la relación juicio-conducta son perfectamente explicables desde la perspectiva evolutiva, ya que una real consistencia sólo es predecible una vez que el sujeto ha llegado al nivel autónomo. En términos piagetianos, podrían explicarse diciendo que es imposible cumplir los "deberes" impuestos exteriores; y como tales incomprensibles para el sujeto.

(303)

5.-Haviland ha estudiado las creencias y las conductas punitivas entre muchachos delincuentes, encontrando que su frecuencia y duración es considerablemente mayor que entre el resto de los chicos. Aquellos superan antes esta tendencia en relación al grupo de compañeros que en

(303) Haviland, J.M. "The Punitive Beliefs and Behaviors of Adolescent Delinquent Boys". Dev. Psychol., 1977, 13, (677-678).

relación a la autoridad. Haviland interpreta este resultado como un "desfase horizontal". A nuestro modo de ver, sin embargo, el hecho de que refleje las diferencias específicas de un grupo determinado, impidiendo su generalización como tendencia evolutiva, hace que resulte inadecuada dicha denominación. Y es que el desarrollo de la noción de justicia descrito por Piaget está en gran medida orientado en función del contenido, y no de los cambios estructurales. Por eso ha sido el que ha recibido las críticas más consistentes. La principal limitación de la teoría del realismo moral era su medida. Sin embargo la evolución de la noción de justicia señalada por Piaget refleja en muchos aspectos las características específicas del grupo de sujetos con los que trabajó.

LA RELACION ENTRE EL TIPO DE EDUCACION ESCOLAR Y EL
NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL :

Primer volumen: Tres explicaciones psicológicas del
desarrollo moral paralelas a tres distintas perspectivas
educativas.

Segundo volumen: Un estudio empírico sobre la relación
entre el tipo de educación escolar y el razonamiento moral
de los alumnos.

TESIS DOCTORAL

Realizada por María José Díaz-Aguado Jalón
Dirigida por Dr. Don José A. Forteza Méndez

INDICE DEL SEGUNDO VOLUMENSEGUNDA PARTE: DIVERSAS APROXIMACIONES TEORICAS AL ESTUDIO DEL DESARROLLOMORAL.CAPITULO CUARTO : La explicación del enfoque cognitivo-evolutivo sobre el desarrollo moral. (Continuación).D) La teoría de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral....(p. 364).

1.-Significación de la obra de Kohlberg y su relación con la de Piaget.

a.-Características comunes:

- 1.Desde el punto de vista filosófico.
- 2.Desde el punto de vista pedagógico.
- 3.Desde el punto de vista de una psicología del desarrollo.
- 4.Desde el punto de vista de una teoría del desarrollo moral.

b.La inspiración piagetiana de la hipótesis básica de Kohlberg.

c.La superación de las limitaciones del trabajo piagetiano.

d.La obra de Kohlberg como continuación de la de Piaget.

2.-Los planteamientos filosóficos básicos de la teoría de Kohlberg y el relativismo ético.

a.-Los orígenes del relativismo ético.

b.-La adecuación ética formal de los estadios del desarrollo moral: La prescriptibilidad y la universalidad.

3.-El trabajo empírico de Kohlberg como verificación de la teoría de los estadios del desarrollo moral.

Los estudios longitudinales y transculturales.

4.-La medida del razonamiento moral : distintas formas de corrección del cuestionario de Kohlberg.

a.-El sistema de 1958: la estructura del estadio como un "tipo" ideal de contenido.

b.-El sistema de 1972: separación entre estructura y contenido.

c.-El sistema estandarizado: a partir de 1973.

5.-La teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral: significado del término "cognitivo" y de su importancia dentro del desarrollo.

1.El carácter cognitivo de la influencia social a través del proceso de "adopción de papeles".

2.El orden "lógico" de los estadios morales.

3.El estadio como estructuración lógica del mundo.

6.-Los dos antecedentes del desarrollo moral : el razonamiento y la adopción del papel social.

a.Desarrollo moral y desarrollo cognitivo.

b.Desarrollo moral y desarrollo social.

7.-El desarrollo del juicio moral como condición necesaria para la conducta moral.

8.- Los aspectos emocionales del desarrollo moral.

9.- El desarrollo del juicio moral : distintos niveles y distintos estadios.

(Cuadro número cuatro: los tres niveles del juicio moral descritos por Kohlberg).....(p. 398).

(Cuadro número cinco: los seis estadios del juicio moral descritos por Kohlberg).....(p. 408).

10.- El desarrollo moral como construcción de un principio de justicia universal.

E) Algunas críticas formuladas a la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral.

1.- La teoría de Kohlberg como una teoría del desarrollo del carácter moral; Peters

a.-Algunas dudas sobre aspectos específicos de la teoría:

-El orden lógico de los estadios.

-Las consecuencias pedagógicas.

b.-La crítica formulada por Kohlberg a las teorías del carácter moral en función de "virtudes" y "hábitos".

c.-La inconsistencia de la noción de desarrollo moral sin una teoría ética explícitamente formulada.

2.- La crítica de Alston: el carácter hipotético de las explicaciones y la referencia a la "utilización" de conceptos morales, (como algo distinto de su construcción). Necesidad de integrar algunos planteamientos freudianos en la teoría de Kohlberg.

3.- Algunas críticas planteadas a la teoría de Kohlberg desde

el enfoque del aprendizaje:

A.-Mischel: lo específico e inconsistente de la moral como reflejo de la variabilidad ambiental.

B.-Aronfreed: Los estadios del desarrollo moral como distintas estructuras cognitivas aplicadas a contenidos morales: Algunas limitaciones a la explicación del desarrollo moral en función de una secuencia de estadios universales.

4.-El análisis crítico de la metodología inicialmente adoptada por Kohlberg para el estudio del razonamiento moral: Kurtines y Greif.

5.-La teoría de Kohlberg sobre las tendencias evolutivas universales como una generalización excesiva de tendencias culturales.

- 1.Sobre la necesidad de estudiar también el contenido.
- 2.Sobre la inadecuación de la teoría de Kohlberg como descripción de cambios universales: Simpson.
- 3.Sobre la superioridad de los estadios posteriores.

6.-Una revisión crítica de la teoría de Kohlberg desde el enfoque cognitivo-evolutivo; la contribución de Turiel al estudio del desarrollo moral.

-La necesidad de una adecuada distinción entre pensamiento moral y pensamiento convencional.

TERCERA PARTE : LA INFLUENCIA DE LA EDUCACION EN EL DESARROLLO MORAL.

CAPITULO PRIMERO: Una revisión crítica de las investigaciones realiza-

das sobre la importancia de diversas variables en el ritmo individual del desarrollo moral ; enfocada como una fase previa para estudiar la relación entre el tipo de educación escolar y el estadio de razonamiento moral alcanzado(p. 468).

A.-La importancia de diversas diferencias individuales en el desarrollo del razonamiento moral.

1.-La inteligencia y el razonamiento moral:

- El desarrollo lógico como condición necesaria pero no suficiente del desarrollo moral.
- La utilidad de las medidas psicométricas y piagetianas en la investigación del desarrollo moral.
- La necesidad de controlar la inteligencia para estudiar la influencia de la educación en el razonamiento moral.

2.-Las diferencias existentes en razonamiento moral en función del sexo.....(p. 476).

- Los resultados de las investigaciones empíricas.
- La interpretación de las diferencias como un error del instrumento de medida: Magowan y Lee ; Gilligan.
- La interpretación de las diferencias como un efecto de distintas condiciones ambientales relacionadas con la pertenencia a uno y otro sexo ; Turiel.

Conclusión: evidencia de la interacción "sexo-tipo de educación"; y por tanto ,conveniencia de aplicar primero el cuestionario de Kohlberg en una muestra española masculina.

3.-Otras diferencias individuales relacionadas con el desarrollo moral.....(p. 484).

- A) El desarrollo social (adopción de papeles) como condición necesaria del desarrollo moral: Selman.
 - B) El desarrollo de la "identidad del yo" como condición necesaria para la construcción de los principios autónomos: Podd y Cauble.
 - C) La fuerza del yo, como condición necesaria para la consistencia de los principios morales autónomos y la conducta moral.
 - D) Otras características generales de la personalidad adulta: Haan, Smith y Elock; Salzstein y Diamond; Schwartz, Feldman y Brown; Dortzbach.
- Conclusiones sobre la relación entre otras variables de la personalidad y el razonamiento moral.

B.-La importancia de las distintas influencias sociales en el desarrollo del razonamiento moral.

- La explicación del enfoque cognitivo-evolutivo sobre las influencias sociales.
- Algunos estudios críticos desde el enfoque del aprendizaje.
- Las investigaciones realizadas como réplica a las críticas:
 - Turiel; Le Furgy y Woloshin; Rest y Kohlberg.
- Los distintos tipos de influencia social: la raza; la clase social; la educación familiar; la educación escolar; y la generación. Sobre la posibilidad de reducir todos los tipos de influencia social a la educación.

1.Las diferencias de clase social en el desarrollo del razonamiento moral.....(p.506.)

- Los resultados de las investigaciones empíricas.
- La interpretación de las diferencias como diferencias de inteligencia.
- La interpretación de las diferencias en función de las expectativas sociales relacionadas con la pertenencia a una u otra clase social.
- La interpretación de las diferencias en función de las distintas técnicas de disciplina utilizadas por una y otra clase social

2.-La influencia de la educación familiar en el desarrollo del razonamiento moral,(p. 513).

- A) Los estudios sobre la eficacia de las diversas técnicas de disciplina familiar: Allinsmith; Sears, Maccoby y Levin; Aronfreed; Bandura y Walters; y Hoffman.
- La clasificación de Hoffman como una adecuada integración de las anteriores: la afirmación de poder, la privación de afecto y la inducción.
 - Wichern y Nowicki : relación entre la enseñanza de la independencia y la localización interna del control.
- B) Los estudios sobre la relación entre el juicio moral de los hijos y el de sus padres.
- 1.Holstein.
 - 2.Haan, Langer y Kohlberg.
 - 3.Peterson.
- Conclusiones sobre la influencia familiar en el desarrollo del razonamiento moral : la inadecuación de la teoría asociacionista , y la evidencia de las "construcciones" estructurales.

3.-La influencia de la educación escolar en el desarrollo del razonamiento moral:.....(p. 537).

1.Las investigaciones transculturales sobre la influencia de la educación : Bronfenbrenner.

-Los primeros estudios de Bronfenbrenner sobre las diferencias socioculturales de carácter moral.

-La crítica de Shepherd y la necesidad de medir las diferencias educativas. (Sobre la inadecuación de la medida propuesta por Shepherd y la necesidad de elaborar un instrumento apropiado).

2.Los estudios correlacionales sobre la influencia de distintos tipos de educación escolar en el desarrollo del razonamiento moral .

1) a.Turiel: la influencia de la educación "tradicional", "progresiva", y "católica", en sujetos de ambos sexos y de tres edades diferentes.

b.Clinchy, Leif y Young : la influencia de la educación "tradicional" y "progresiva" en dos niveles distintos de muchachas adolescentes.

-Interpretación de los resultados de ambos estudios. Aportaciones y limitaciones de cada uno de ellos. Sobre la necesidad de medir la variable independiente "educación escolar", y conocer las diferencias existentes en la "educación familiar". Conclusiones para la investigación empírica.

2) Otras descripciones de "tipos" de educación escolar:

a.Bull: la educación tradicional y la educación directa.

b.Harvey,Hunt y Schroder: 1.-la enseñanza unilateral-regular;

2.-la enseñanza unilateral-irregular ; 3.-la enseñanza protectora-interdependiente; 4.-la enseñanza informativa-interdependiente.

3) El estudio correlacional de la influencia de la educación a través de la relación entre una determinada característica y el razonamiento moral : Maqsud (la heterogeneidad social)

3.-Los estudios experimentales sobre la influencia de distintos aspectos de la educación escolar en el desarrollo del razonamiento moral.

a.-Los efectos de la "discusión moral" en el razonamiento moral.

- Las conclusiones de las réplicas a las críticas del aprendizaje : Turiel y Rest.
- El trabajo de Blatt.
- La elaboración de métodos didácticos basados en esta técnica.

b.-Los efectos de la participación en una "comunidad justa" sobre el razonamiento moral. (la hipótesis de la necesidad de una estructura institucional "justa" para la construcción del principio de justicia universal.

- Los estudios pre-experimentales en prisiones y en escuelas: Kohlberg, Scharf y Hickey.
- Los estudios experimentales en escuelas : Schepps.

CAPITULO SEGUNDO: Tres perspectivas pedagógicas diferentes paralelas a las tres explicaciones psicológicas del desarrollo moral: Skinner, Neill, y Piaget.....(pág. 579.)

-Cuadro número siete : tres perspectivas pedagógicas paralelas a las tres explicaciones psicológicas del desarrollo moral: el progresismo,

la transmisión de cultura, y el romanticismo .

1.-La educación como control del individuo a través del refuerzo positivo para asegurar la transmisión de los valores y, por tanto, la supervivencia de la cultura : SKINNER.....(pág. 582).

2.-La educación en libertad como profilaxis de la neurosis: NEILL.
(pág. 591).

3.-La educación progresiva basada en la propia actividad del individuo para la construcción de las estructuras superiores de adaptación a la realidad : PIAGET.....(pág. 597).

-La influencia de J. Dewey.

√La postura de Piaget.

CAPITULO TERCERO: Un análisis comparativo del nivel de razonamiento moral alcanzado por los muchachos de 1º de BUP y COU de tres colegios de Madrid (uno progresivo y dos tradicionales.....(pág. 604).

a.-Los objetivos.

b.-Las hipótesis.

c.-El método:

1.-Los sujetos.

2.-El procedimiento.

d.-Los resultados:

1.-Las diferencias en la V.I. educación escolar.

2.-Las diferencias en la educación familiar.

3.-Las diferencias en la V.D. razonamiento moral.

e.-Conclusiones.

APENDICE A : LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

- 1.-La evaluación de las diferencias educativas : progresismo versus tradicionalismo:
 - Criterios seguidos para la evaluación de las diferencias.(pág. 625)
 - a)-El cuestionario de actitudes educativas, y criterios de corrección.
 - b)-Contenido de la entrevista individual con los profesores , criterios de corrección , y algunos protocolos de los tres colegios.

- 2.-El cuestionario ICS (Indice de Características de Status) para el control de la clase social. (de Martínez, Burgaleta y Rodríguez). (pág. 644)
 - Instrucciones para la corrección.

- 3.-El cuestionario de actitudes de los padres ante la educación de sus hijos (de Schafer y Bell).....(pág.651)
 - Criterios de corrección.

- 4.-El cuestionario de razonamiento moral de Kohlberg (versión estandarizada de 1978, forma A).....(pág.656)
 - La entrevista .
 - La evaluación de los resultados.
 - 1.-Los dilemas morales hipotéticos.
 - 2.-La entrevista estructural.
 - 3.-El procedimiento de evaluación:
 - a.-Valores, normas, elementos, y subestadios.
 - b.-El procedimiento.

APENDICE B : LOS RESULTADOS .BIBLIOGRAFIA

D) La teoría de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral

1.-Significación de la obra de Kohlberg y su relación con la de Piaget.

La forma más adecuada de analizar el significado de la obra de Kohlberg es en relación con la de Piaget. Kohlberg adopta como punto de partida la teoría y el método piagetianos acerca del desarrollo; y la aplicación que de ellos hace al estudio del desarrollo moral resulta más coherente con los mismos que la realizada por el propio Piaget. En otras palabras el trabajo de Kohlberg es la continuación del de Piaget, superando en gran medida las limitaciones que éste presentaba, y ampliándolo a los distintos aspectos y problemas relacionados con el mismo.

a.-El análisis de las características comunes en la obra de estos dos autores requiere distinguir diversos niveles:

1.Desde el punto de vista filosófica.. Piaget comenzó el estudio del desarrollo de la inteligencia para intentar resolver problemas epistemológicos. Y en el análisis de sus resultados empíricos constantemente aparecen alusiones a sus conclusiones filosóficas. Por otra parte, en la interpretación de las dos morales infantiles: la heterónoma y la autónoma, sugiere su relación con las distintas formas históricas del pensamiento ético. Kohlberg adopta como punto de partida para el estudio del desarrollo moral una hipótesis filosófica , que le lleva a predecir la aparición de formas progresivamente más adecuadas . El análisis de dicha adecuación jerárquica se realiza en el nivel ético .

Ambos autores consideran el desarrollo como una progresiva construcción de formas de equilibrio superior. La adecuación jerárquica de las mismas se analiza respectivamente desde el punto de vista epistemológico y ético.

2.Desde el punto de vista pedagógico. Tanto Piaget como Kohlberg han aplicado sistemáticamente sus teorías al ámbito educativo. Nos referiremos a dicha aplicación en el capítulo tercero. En general puede considerarse que ambos autores pertenecen claramente a la perspectiva pedagógica "progresiva", que constituye, sin duda, la conclusión más adecuada a sus planteamientos filosóficos y psicológicos.

3.Desde el punto de vista de una teoría psicológica general acerca del desarrollo. Piaget formuló los principios básicos de la teoría denominada "cognitivo-evolutiva"; principios totalmente aceptados por Kohlberg, y que siguiendo una referencia de este mismo autor hemos resumido en las páginas 264-265. Pero Kohlberg amplía estos planteamientos, aplicándolos con gran sistematicidad y coherencia al estudio del desarrollo moral. Y la explicación de los resultados le lleva a definir el contexto evolutivo en el que se insertan, superando así, por lo menos en parte, una limitación frecuentemente criticada de la teoría piagetiana: su parcialidad al desarrollo cognitivo. Estos principios, tal como los define Kohlberg, están recogidos en las páginas: 265-266.

4.Desde el punto de vista de la teoría del desarrollo moral. Kohlberg

ha realizado , directa o indirectamente, un trabajo empírico considerablemente superior al de Piaget en este sentido. Lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta la extensión de la obra piagetiana. Esta diferencia relativa a la base empírica ha repercutido como cabía suponer en la adecuación de las respectivas elaboraciones teóricas. Pero a nuestro modo de ver, la comparación de las mismas, no debe partir de un análisis paralelo, sino que debe considerar a una como continuación de la otra. La teoría de Kohlberg constituye una explicación mucho más correcta del desarrollo moral, pero ésta hubiera sido imposible sin el antecedente de la teoría evolutiva de Piaget.

b. La hipótesis inicial y general que subyace a toda la obra de Kohlberg está inspirada en el trabajo de Piaget sobre el desarrollo del criterio moral, pero entendiéndolo en función de todo el marco conceptual global en el que se inserta; hasta tal punto esto es así, que en la mayoría de los casos, la interpretación que Kohlberg hace de Piaget, parece oponerse a lo que éste autor especifica en su obra relativa al desarrollo moral, y es que procede del resto de su teoría , resultando de todo ello, una lectura mucho más correcta que la realizada por los autores cuyas críticas hemos resumido en el apartado anterior.

La hipótesis inicial del trabajo de Kohlberg incluye dos aspectos relacionados entre sí:

1º) Que existen tendencias ontogenéticas universales en el desarrollo moral, similares a las interpretaciones éticas de los filósofos occidentales.

2º) Que el desarrollo de estas tendencias morales "racionales" es

un proceso distinto del aprendizaje de las "irracionales" o arbitrarias reglas culturales; es decir, que el desarrollo moral no es lo mismo que el aprendizaje social de la moral, que no es ni un proceso mecánico, ni un proceso irracional. (304)

C.- Pero Kohlberg señala algunas limitaciones importantes de la explicación piagetiana acerca del desarrollo moral; algunas, como resultado de un mejor análisis teórico; y otras, producto de su investigación empírica.

1.- En primer lugar, Kohlberg considera que la teoría piagetiana acerca de la importancia del grupo de iguales como factor de desarrollo moral es inadecuada, ya que dicho grupo es una oportunidad entre otras para adoptar papeles y no una condición única necesaria para la autonomía; además, no representa una dimensión evolutiva en sí misma, como señalaba Piaget. En segundo lugar, la descripción de Piaget se detiene en un momento, cuando el niño establece relaciones de cooperación con los iguales, en el que no cabe suponer terminada la secuencia evolutiva del desarrollo moral. Y por último, parecen existir en el desarrollo más tipos de moral que las descritas por Piaget.

2.- Los resultados del estudio transcultural y longitudinal parecen mostrar que algunas de las características señaladas por Piaget no corresponden a tendencias evolutivas generales; como por ejemplo, la idea de que la regla es algo sagrado y procede del culto, o el paso directo de una moral ba-

(304) Kohlberg, L. "From is to Ought". Ob. ant. cit. (pág. 155).

sada en la autoridad a una moral basada en la igualdad. Sin embargo, los resultados de estos estudios muestran la generalidad transcultural de otras características; como por ejemplo: la tendencia infantil hacia el absolutismo, la orientación al castigo y la incapacidad para considerar las intenciones para juzgar la responsabilidad de una acción.

d.-La obra de Kohlberg representa, como ya hemos señalado, una continuación de la obra piagetiana en el estudio del desarrollo moral; y en este sentido supera, en gran parte, las limitaciones que en ella había sobre el tema. Vamos a tratar de enumerar brevemente las contribuciones más importantes del trabajo de Kohlberg dentro del contexto del enfoque cognitivo-evolutivo creado por Piaget en relación al estudio empírico y a la elaboración teórica acerca del desarrollo moral:

1.La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral es más coherente con los principios generales acerca del desarrollo, señalados por Piaget y aceptados por la mayoría de los autores del enfoque cognitivo-evolutivo, que la teoría del propio Piaget.

2.La investigación empírica sobre la que se apoya la teoría de Kohlberg es considerablemente más sólida que la de Piaget; incluye estudios longitudinales y transversales; controla la influencia de variables intervinientes distintas a la edad; informa sobre las características formales de la investigación, es decir, sobre las muestras, los procedimientos, etc; contiene generalmente un análisis cuantitativo de los resultados sin menoscabo de su consideración cualitativa; e interpreta dichos resultados en relación con el resto de las investigaciones psicológicas recientes, permitiendo

así un mayor aprovechamiento de los mismos.

3. El instrumento de medida creado por Kohlberg para estudiar los cambios estructurales del razonamiento moral a lo largo del desarrollo, resulta mucho más adecuado en este sentido que el de Piaget; y ha permitido su utilización en la mayoría de las investigaciones posteriores con mejores resultados; su estandarización ha posibilitado una comparación más correcta y fácil entre distintos grupos de sujetos. Pero hay que señalar que las primeras interpretaciones y formas de puntuación utilizadas por Kohlberg cometían el mismo tipo de defectos que la medida piagetiana; ya que consideraban cambios relativos al contenido como si fueran cambios estructurales.

4. La descripción evolutiva de Kohlberg resulta mucho más completa y elaborada que la de Piaget. Ya hemos señalado la crítica que frecuentemente se hace a este autor en el sentido de no explicar la secuencia del desarrollo moral, sino de limitarse a describir el punto de partida y las características generales de la forma de equilibrio final. Kohlberg propone la existencia de seis estadios estructurales en el desarrollo moral, con las mismas propiedades que los estadios del desarrollo lógico. Su descripción procede de un análisis ético sobre la adecuación de los mismos; así como de un estudio longitudinal y transversal que comenzó en 1955 y todavía continúa, acerca de los cambios estructurales que experimentan un grupo de muchachos. Los resultados de este importante trabajo han obligado a modificar en algunas ocasiones las elaboraciones teóricas, las descripciones de los estadios, e incluso el instrumento de medida; ya que ha permitido comprobar la inadecuación de algunas explicaciones, como por ejemplo, la existencia de regresiones, y la correspondencia de los últimos estadios con el.

período de la adolescencia, basadas en interpretaciones erróneas de cambios relativos al contenido como cambios estructurales.

5. Kohlberg ha realizado estudios más sistemáticos y válidos sobre la relación entre el nivel del juicio moral y el nivel conductual; llegando así a establecer principios teóricos acerca de los mismos considerablemente más adecuados que los de Piaget. Estas explicaciones han motivado la delimitación de una teoría del desarrollo del yo que da cuenta dentro del contexto del enfoque cognitivo-evolutivo de la importancia real de otros aspectos del desarrollo no considerados en un principio por Piaget, o por lo menos no estudiados, aunque se mencionará su posible relación con el proceso adaptativo general.

6. El mismo Kohlberg y sus colaboradores han realizado importantes investigaciones sobre las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral en función de distintas variables independientes; como por ejemplo: la inteligencia, la educación, el ambiente familiar, la clase social, el sexo, etc. Pudiendo establecer a partir de sus resultados importantes conclusiones para la pedagogía moral, y cubriendo una las limitaciones frecuentes del enfoque evolutivo.

7. Las características del estudio empírico realizado por Kohlberg le han permitido comprobar los cambios estructurales del desarrollo moral durante la edad adulta; relacionando así su teoría con el enfoque evolutivo "Life-Span", y ampliando positiva y considerablemente el objeto de estudio en relación al trabajo de Piaget que se detenía en la edad de los doce años. Este hecho ha posibilitado además una interpretación mejor del cam-

bio evolutivo en sí mismo, así como de los factores que sobre él pueden incidir.

2.-Los planteamientos filosóficos básicos de la teoría de Kohlberg y el relativismo ético.

Como ya señalábamos al comenzar el apartado relativo al enfoque cognitivo-evolutivo, una característica específica de sus autores más representativos es el tratamiento que hacen de la filosofía; disciplina, cuando menos ignorada, por el resto de los enfoques psicológicos. Kohlberg señala la necesidad del análisis filosófico en dos momentos distintos; 1.-para elaborar los planteamientos hipotéticos iniciales; ya que incluso el mismo concepto de moralidad es en sí un concepto filosófico; 2.-y para extraer posibles conclusiones a partir de los resultados empíricos; especialmente cuando éstas se dirigen hacia el ámbito educativo.

La hipótesis básica de Kohlberg se apoya sobre un planteamiento filosófico. En función de ella se predice: 1.- la existencia de categorías morales universales, similares a las categorías lógicas del espacio, el tiempo, la permanencia y la causalidad; 2.-la universalidad de una secuencia invariante de estadios estructurales en el desarrollo de dichas categorías; 3.-la integración jerárquica de dicha secuencia, como formas progresivamente más adecuadas desde el punto de vista ético. El análisis filosófico incluye por tanto: la consideración epistemológica del relativismo ético; y el análisis ético de los distintos estadios morales como formas progresivamente más adecuadas.

a.-Los orígenes del relativismo ético.

La hipótesis general de Kohlberg representa la alternativa contraria al relativismo ético; tendencia cada vez más extendida, tanto en ámbitos científicos como pedagógicos, y según la cual, se niega la posibilidad de juzgar los principios morales en sí mismos; es decir, independientemente de su función social.

El análisis de los orígenes del relativismo ético lleva a la conclusión de que éste procede, en la mayoría de los casos, de uno de estos tres errores epistemológicos:

1. Derivación ilógica a partir de la "tolerancia ética". Consiste en suponer que el hecho de respetar los valores de cada persona, grupo o cultura, implica, necesariamente, la imposibilidad de juzgar su adecuación desde el punto de vista ético.

2. Confusión con el relativismo cultural. Este error se produce cuando el reconocimiento de la arbitrariedad de las normas culturales se generaliza hasta negar la posibilidad de cualquier otro tipo de moral.

3. Una defectuosa interpretación de la necesidad de rigor científico. Consiste en rechazar el análisis de los valores como algo no racional que puede alterar el rigor científico de un estudio. Su falta de consideración conduce a la confusión de los valores con los hechos, dando así origen a la falacia naturalista que lleva a identificar lo observado empíricamente con lo aceptable desde el punto de vista ético.

b.-La adecuación ética formal de los estadios del desarrollo moral.

Kohlberg propone, como ya hemos señalado, la hipótesis contraria al

relativismo : la existencia de categorías universales que el sujeto construye siguiendo una secuencia invariante de formas progresivamente más equilibradas.

Los estadios morales se definen en función de su estructura de razonamiento moral. Un primer criterio de adecuación sería el psicológico. En repetidos experimentos, a los que nos referiremos más adelante, Kohlberg y sus colaboradores han encontrado que ante la exposición a modelos que muestran distinto tipo de razonamiento, los sujetos prefieren, casi siempre, el que corresponde a un estadio superior al suyo; manifestando que lo consideran el más adecuado.

Pero este criterio es insuficiente para demostrar la superioridad de los estadios morales posteriores sobre los anteriores. Kohlberg señala que reducir el análisis a este tipo de equilibrio significaría caer en la falacia psicologista; es decir, confundir los hechos con los valores, identificando lo observado empíricamente con lo deseable éticamente.

Es, por lo tanto, necesario el análisis filosófico de los distintos tipos de juicio moral que aparecen en el desarrollo. Y para Kohlberg, la única filosofía válida en este sentido es la que reconoce la autonomía del ámbito de la moralidad; es decir, la que considera que los criterios de adecuación para juzgar una teoría moral deben ser criterios específicos, y no extraídos de otros ámbitos de la filosofía. Este enfoque no es otro que el de la ética formal.

Kohlberg va a considerar por tanto como criterios de adecuación ética

dos características formales : la prescriptibilidad y la universalidad, que coinciden con las generalmente adoptadas por este enfoque filosófico desde Kant.

La prescriptibilidad implica una serie de diferenciaciones entre el "ser" y el "deber", que se producen a través de la construcción de principios morales internos, distintos de las expectativas sociales o de cualquier otro tipo de presión externa.

El significado que Kohlberg da al término universalidad, no es exactamente el significado kantiano del mismo. Kant lo refería a la generalización de la conducta: "obra según una máxima que puedas desear que se convierta en una ley universal"; mientras que Kohlberg lo limita a la generalización de los sujetos.

"La universalidad del imperativo categórico kantiano obliga a conservar la regla de forma inmodificable. (E.T..) La universalidad del razonamiento característico del estadio sexto se refiere al sujeto que debe tomar la decisión, y de forma reversible, al sujeto sobre el cual incide ésta."(305)

La prescriptibilidad y la universalidad se corresponden con los dos criterios formales adoptados por el enfoque evolutivo para considerar la adecuación de los equilibrios logrados a través del desarrollo: la diferenciación y la integración.

(305) Kohlberg, L. "From is to Ought". Ob. ant. cit. (pág. 211).

Como conclusión a este análisis ético, Kohlberg señala que sólo el juicio característico del sexto estadio constituye un verdadero juicio moral; de la misma forma que Piaget consideraba al pensamiento formal como el único equilibrio adecuado desde el punto de vista cognitivo.

3.-El trabajo empírico de Kohlberg como verificación de la teoría de los estadios del desarrollo moral

La hipótesis inicial de Kohlberg estaba basada , como antecedentes más directos, en : la teoría de Piaget acerca del desarrollo, su metodología y la evolución de la moral; la filosofía ética formal; y el pragmatismo de Dewey, quién describió el desarrollo moral en tres niveles; el premoral, el convencional y el autónomo; en los que se inspiró Kohlberg para realizar su trabajo empírico.

Para demostrar, pues, la hipótesis de que el desarrollo moral se produce a través de una invariante secuencia de estructuras jerárquicas, Kohlberg comenzó en 1955 el conjunto de investigaciones que resumimos a continuación:

1.Un estudio longitudinal, que comenzó en 1955 y todavía continúa, en el cual se han realizado entrevistas, cada tres años, a un grupo de 50 muchachos de Chicago , pertenecientes a la clase media y a la clase trabajadora, y cuya edad inicial oscilaba entre los diez y los dieciséis años.

2.Un estudio longitudinal de seis años de duración, realizado en Turquía, con muchachos de ambiente rural y de ambiente urbano, de las mismas

edades.

3. Distintos estudios transculturales realizados en : Canadá, Gran Bretaña, Israel, Yucatan, Honduras, y la India.

Kohlberg analiza la verificación de la teoría de los estadios del desarrollo moral, siguiendo las características señaladas por Piaget y recogidas en las páginas 368 y 369, en los siguientes términos:

a. La existencia de una estructura subyacente a cada uno de los estadios parece estar reflejada en la consistencia de las respuestas de cada sujeto. Más del 50% del material proporcionado en una entrevista es clasificable dentro de un único estadio; y más del 25% del resto corresponde al estadio anterior o posterior.

b. El criterio de la integración jerárquica se comprueba a nivel empírico proporcionando a los sujetos ejemplos de los seis tipos de razonamiento moral; de los cuales sólo pueden comprender los correspondientes a los estadios anteriores y al propio. Algunos sujetos llegan incluso a comprender el razonamiento de un estadio inmediatamente superior al suyo. Y cuando se pregunta acerca de sus preferencias, la mayoría de los adolescentes consideran este estadio inmediatamente superior como el más adecuado.

c. La invariabilidad de la secuencia evolutiva plantea dos tipos distintos de verificación:

1. A partir de los estudios transculturales, realizados en los países anteriormente citados, se ha encontrado la misma secuencia evolutiva de

desarrollo moral. Las diferencias culturales se interpretan como diferencias de contenido (frente a la estructura invariante); como diferencias en la frecuencia de los diversos estadios; o como diferencias en el estadio superior que la cultura permite alcanzar. Así por ejemplo, el estadio quinto fue más frecuente entre los sujetos de Chicago que entre los sujetos de ningún otro país. Y, en Turkía y Yucatán no se encontró ningún sujeto perteneciente a los dos últimos estadios del desarrollo.

2. A partir de los dos estudios longitudinales se ha verificado también la invariabilidad de la secuencia evolutiva, ya que a lo largo de las distintas pruebas realizadas cada tres años, los sujetos siempre razonaban en función del mismo estadio que en la anterior o según un estadio inmediatamente superior.

El estudio longitudinal realizado con sujetos de Chicago presentó en un determinado momento resultados que parecían una regresión, y que obedecían a una incorrecta medida del razonamiento moral; mediante el minucioso análisis de este tipo de datos, Kohlberg ha ido modificando su instrumento de medida hasta construir el cuestionario actual.

4. -La medida del razonamiento moral : distintas formas de corrección del cuestionario de Kohlberg.

Cuando expliquemos los instrumentos de medida utilizados en nuestra investigación empírica, analizaremos detenidamente el procedimiento actual propuesto por Kohlberg para la medida del desarrollo moral. Vamos a limitarnos ahora a resumir brevemente los cambios más importantes

que ha ido experimentando éste a lo largo del tiempo, en función de los resultados longitudinales; cambios que sirven para reflejar la evolución de la teoría de Kohlberg, y que es indispensable tener en cuenta para interpretar todas las investigaciones posteriores que sobre él, o a través de él, se han realizado. El hecho de utilizar un sistema de puntuación u otro puede explicar muchos de los aparentemente contradictorios resultados que en ellas se encuentran.

El método utilizado por Kohlberg para la obtención de los datos es similar al de Piaget, superando algunas de las limitaciones que éste incluía. La situación mejor es la entrevista individual, a través de la cual se le van presentando al sujeto, de uno en uno, distintos dilemas morales. Se pretende así que éste vaya coordinando la relativa importancia de un conjunto de valores, como por ejemplo la vida; frente a otro tipo de valores, como por ejemplo la ley. Y de esta forma que aplique su estructura de juicio moral.

a. El sistema de corrección de 1958; la estructura del estadio como un "tipo ideal" de contenido.

En la primera definición elaborada por Kohlberg acerca de los estadios morales, la de 1958, éstos eran considerados como "tipos ideales". Cada uno de ellos se describía mediante su respuesta global a los dilemas. Así por ejemplo, el estadio cuarto correspondía a la moral basada en el mantenimiento de la ley y el orden. A partir de una afirmación determinada no se podía clasificar al sujeto en un estadio, pero el conjunto de las

elecciones y la forma de definir los valores componían el cuadro del tipo ideal. Cada una de las respuestas del sujeto era entonces, con mayor o menor probabilidad, un indicador de la estructura subyacente en determinados estadios. El conjunto de todas ellas determinaba el estadio en el que se clasificaba al sujeto, gracias a la comparación con el tipo ideal descrito por Kohlberg.

En esta perspectiva, el contenido del razonamiento moral consiste en las palabras y los conceptos utilizados por el sujeto en sus decisiones y razones verbales. Y el estadio es, por el contrario, una estructura más general: un esquema de organización que genera el contenido específico. El primer nivel en que esto sucede es en la elección ante el dilema; por ejemplo en el número uno, donde se trata de juzgar si se debe o no robar para salvar la vida de la mujer enferma, la estructura de cada estadio determina la probabilidad de una u otra elección. En términos generales: -alrededor del 90% de los sujetos del estadio uno considera equivocado robar; mientras que el 90% de los sujetos del estadio cinco lo considera correcto. La elección no es una guía segura para identificar el estadio cuando se considera en sí misma. Aunque podamos predecir, con cierta probabilidad la elección de un estadio; no podemos predecir el estadio a través de la elección. El 90% de los sujetos del estadio cinco considera correcto robar para salvar a la mujer, pero también lo consideran así: el 90% de los sujetos del estadio dos; el 70% de los sujetos del estadio tres; y el 50% de los sujetos del estadio cuatro. Además el contenido de la elección está determinado también por la cultura, el "rol", la situación histórica, etc., que rodean al sujeto. En resumen, desde esta perspectiva de corrección

la elección ante el dilema es , como gran parte del material proporcionado en la entrevista, contenido relacionado con la estructura.

b.El sistema de corrección de 1972: separación entre el contenido y la estructura.

Los resultados del estudio longitudinal mostraron que la descripción de los estadios como "tipos ideales" era inadecuada, ya que no definía una secuencia invariante de estructuras. Este defecto se descubrió a los doce años de comenzar el estudio. Algunos sujetos que habían sido clasificados en los últimos estadios , Presentaron un razonamiento moral similar al del estadio segundo: relativista y hedonista. Al principio se interpretó este resultado como un ejemplo de retroceso anterior a la estabilización del razonamiento autónomo. Pero enseguida, y gracias a la contribución de Turiel, que ha seguido trabajando sobre este tipo de problemas desde entonces, se explicó esta aparente regresión como un error del instrumento de medida, que había hecho clasificar como estadios cinco y seis, respuestas que correspondían a las formas superiores del estadio cuatro, y a través de las cuales el sujeto se dirige hacia un estadio específico de transición, con características diferentes, y que no se define tanto como una estructura de equilibrio sino como una forma de desequilibrio. Otra aparente regresión que apareció fue entre algunos sujetos, clasificados tres años antes como estadios cuatro, y que presentaban un razonamiento característico del estadio tres. Estos resultados se debían

(306) Kohlberg,L.; Kramer,R. "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development". Human Dev.,1969,12,(93-120).

a una incorrecta definición del estadio cuatro que identificaba las ideas de la ley y el orden (contenido) con la estructura de razonamiento en función del sistema social; lo cual condujo al error de clasificar dentro de esta estructura a sujetos que pertenecían en realidad al estadio tercero.

El análisis de estos resultados ayudó a elaborar con mucha más precisión las distinciones entre estructura y contenido; así como a modificar profundamente el sistema de corrección de 1958. Este se basaba en observaciones de contenido, suponiendo cierta asociación probabilística con las estructuras. El sistema de puntuación que Kohlberg comenzó a elaborar a partir de 1972 se basa en una correcta distinción entre estructura y contenido. Y sólo cuando se ha logrado mantener constante el contenido de las respuestas específicas se procede a su identificación estructural desde el punto de vista global.

c. El sistema de corrección a partir de 1973: la estandarización

A partir de 1973 Kohlberg ha trabajado sobre la estandarización tanto del cuestionario en sí, como de su corrección. La primera es el resultado de la larga experiencia acumulada a través de la investigación longitudinal y transversal, que ha permitido la elaboración de una entrevista, relativamente uniforme para todos los sujetos, mediante la cual puede estudiarse adecuadamente la estructura moral de los mismos. La corrección estandarizada se basa, no en la obtención de una puntuación global, sino en la identificación de cada uno de las unidades mínimas en que puede descomponerse el material de la entrevista con los criterios de juicio

moral descritos por Kohlberg con gran detalle, tanto desde el punto de vista estructural como en relación a posibles contenidos. Este nuevo procedimiento consigue índices de fiabilidad (test-retest o inter-jueces) muy superiores a los alcanzados por los métodos anteriores. Y los resultados obtenidos por él en el estudio longitudinal parecen mostrar que su validez también ha aumentado considerablemente.

5.-La teoría cognitivo-estructural del desarrollo moral; significado del término cognitivo y de su importancia dentro del desarrollo

Ya hemos ido analizando , desde distintos puntos de vista, la importancia del desarrollo estructural en la teoría de Kohlberg; vamos a tratar de resumir ahora , el otro aspecto que define a este enfoque psicológico : el significado de lo cognitivo.

"Cognitivo significa no sólo : 1.-la adopción fenomenológica o imaginativa de papeles sociales; y 2.-la búsqueda de las relaciones y transformaciones lógicas ; sino también 3.-la definición de las estructuras del sujeto en términos del significado que para él tiene el mundo."(307)

En otras palabras , este enfoque entiende el desarrollo moral como la construcción de distintas estructuras de razonamiento que permiten al sujeto ir resolviendo cada vez mejor los mismos problemas; la interacción social influye por supuesto en esta construcción, pero no de forma directa sino a través de las oportunidades que ofrece. al sujeto para adoptar distintos papeles. En este sentido, la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral es más "cognitivo-estructural" que la de Piaget; para éste último, la (107) Kohlberg, K. y otros. "Introduction to the Scoring Manual". Ob. cit. P.9.

secuencia evolutiva estaba determinada por : el tipo de relaciones sociales que rodeaban al niño y su propio desarrollo lógico; para Kohlberg, por el contrario, el desarrollo moral es el resultado de : la adopción de papeles sociales y el desarrollo cognitivo . La diferencia entre estas dos formas de considerar la influencia social es evidente. La primera no puede corresponder a una secuencia evolutiva general, sino que se convierte en la descripción del tipo de relaciones sociales más frecuentes entre los niños concretos con los que se realizó la investigación. Por eso, las características descritas por Piaget no son relativas a cambios evolutivos sino a cambios de contenido. La adopción de papeles sociales incluye ya un proceso en sí mismo cognitivo; ya que los modelos externos no inciden directamente sobre el niño, sino a través de la percepción fenomenológica que éste tiene de ellos, modificándolos activamente al intentar, de distintas formas, ponerse en su lugar.

Para Kohlberg, la universalidad de los estadios morales no depende tanto de que la influencia social tenga en las distintas culturas un conjunto de características generales; como por ejemplo, el hecho mismo de ofrecer la oportunidad para adoptar distintos papeles; como sí de las implicaciones lógicas inherentes en los mismos:

"Los estadios morales contienen una organización lógica(...) En un determinado estadio, cada aspecto debe implicar lógicamente a todos los demás. Por eso decimos que cada estadio contiene una estructura global. Es más, la invariabilidad de la secuencia evolutiva implica un orden lógico entre los distintos estadios que la componen. El estadio tres debe implicar al

estadio dos y no al cuatro. La existencia de un orden lógico, tanto en cada estadio como entre los distintos estadios, requiere que éstos sean en sí mismos operaciones lógicas. En otras palabras, un estadio implica a otro inferior, por lo menos parcialmente, debido a que contiene una estructura lógica superior que incluye a la estructura del estadio inferior. De ahí la irreversibilidad del proceso evolutivo(...) La secuencia representa un orden lógico interno de conceptos morales universal, y no un orden universal de prácticas educativas, ni un orden impuesto por el sistema nervioso. Este orden lógico interno se comprende al observar cómo cada nueva diferenciación básica depende lógicamente de la diferenciación anterior."(308)

La hipótesis cognitiva del desarrollo moral, que da denominación a este enfoque, puede resumirse de la siguiente manera: 1.-el desarrollo moral es básicamente el resultado de un proceso de adopción de papeles y de un proceso de desarrollo lógico. 2.-los cambios estructurales universales que se producen en el desarrollo moral siguen una secuencia de orden lógico; 3.-pero desarrollo moral no es sinónimo de desarrollo lógico, aunque ambos sean procesos isomórficos y paralelos, la correspondencia entre ellos dista mucho de ser perfecta; 4.-los estadios morales implican distintas formas de resolver problemas morales, y no se refieren a reconstrucciones de las operaciones lógicas en el ámbito moral; 5.-los cambios conductuales y emocionales no definen por sí mismos estadios estructurales de desarrollo, aunque incidan sobre ellos las modificaciones cognitivas; 6.-la denominación de moral, es decir la prescriptibilidad y universalidad, sólo puede

(308) Kohlberg, L. "From is to Ought". Ob. ant. cit. (pág. 186).

aplicarse adecuadamente al ámbito del razonamiento y al nivel evolutivo último; por eso, no es de extrañar la inconsistencia mostrada por los otros ámbitos en el resto de los estadios evolutivos.

El enfoque cognitivo-estructural del desarrollo moral consiste en suponer que lo que dirige la interacción entre el niño y el mundo es básicamente un proceso simbólico.

6. Los dos antecedentes del desarrollo moral: el razonamiento lógico y la adopción de papeles sociales.

a.-Desarrollo moral y desarrollo cognitivo.

El desarrollo moral atraviesa por una secuencia de seis estadios e implica a su vez otros distintos tipos de secuencias. Entre éstas, la más importante es sin duda la del desarrollo lógico. Ya hemos señalado cómo estos dos aspectos son isomórficos y paralelos, pero no presentan una correspondencia perfecta. El desarrollo cognitivo es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo moral. El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el razonamiento moral. Así por ejemplo, una persona con un pensamiento lógico en el estadio de las operaciones concretas está limitada a los estadios morales pre-convencionales; mientras que una persona que comienza el estadio de las operaciones formales, lo está al estadio tercero; y los estadios siguientes del razonamiento moral requieren un pleno dominio del pensamiento característico del último período evolutivo; es decir, requieren la capacidad para considerar las distintas posibilidades, aislar variables, etc. Pero no todas las personas que alcanzan estos estadios lógicos logran el

límite superior de razonamiento moral que ellos posibilitan.

En resumen, podemos expresar las relaciones entre estos dos aspectos evolutivos diciendo que el desarrollo cognitivo parece ser una condición necesaria y no suficiente para el desarrollo moral. Por lo tanto, el primero debe preceder al segundo. Y aunque el desarrollo moral dependa del desarrollo cognitivo, éste sin embargo no depende de aquél.

Estas relaciones se reflejan a nivel estadístico en las siguientes cifras. El término medio de adolescentes y adultos que llega en Estados Unidos al pensamiento formal es de un 50%; y entre éstos sujetos que llegan al límite del razonamiento lógico, sólo un 10% alcanza el nivel superior de desarrollo moral.

La importancia del desarrollo cognitivo dentro del desarrollo moral no suele reflejarse en las correlaciones empíricas entre CI y razonamiento moral; (correlaciones que suelen llegar aproximadamente a 0,3) Y esto podría explicarse en función del tipo de relación que entre estos dos aspectos del desarrollo existe. Por un lado está el problema de la similitud entre el desarrollo lógico descrito por Piaget y las tareas a través de las cuales suele medirse el C.I. Pero más importante que esto es el hecho de que el desarrollo cognitivo, una vez que ha alcanzado un determinado nivel, no puede explicar en absoluto las diferencias de desarrollo moral.

b. Desarrollo moral y desarrollo social.

Ya hemos señalado que la influencia social se ejercía a través del pro

ceso de adopción de papeles; en el cual el individuo aprendía a percibir a las demás personas, intentando ponerse en su lugar, a niveles progresivamente más complejos, comprensivos, y equilibrados.

El desarrollo de este proceso constituye también una secuencia de estructuras de perspectiva social invariante y jerárquica; cuyos estadios representan distintas formas de percibir a los otros, de interpretar sus pensamientos y sus sentimientos; y de comprender su papel en el conjunto de la sociedad. Están estrechamente relacionados con los estadios morales, pero son más generales que éstos; no incluyen decisiones acerca del bien y el mal. Hacer un juicio moral en un determinado nivel es bastante más complejo que limitarse a ver desde ésta el mundo. El desarrollo de la perspectiva social parece por tanto preceder también al desarrollo moral, constituyendo así un segundo antecedente necesario del mismo. Así por ejemplo, cuando una persona llega al estadio del pensamiento lógico formal; es decir, cuando es capaz de ver "sistemas" en el mundo como conjuntos de variables relacionadas entre sí; entonces, "puede" alcanzar el estadio cuatro de percepción social, a través del cual percibe a las personas como miembros de un sistema social común, que también le incluye a él; y por último, "puede" llegar al estadio cuarto del juicio moral en el que considera el bien y el mal desde el punto de vista del bienestar y el orden de la sociedad como un todo.

En resumen, el desarrollo lógico y el desarrollo de la perspectiva social constituyen el primer y el segundo antecedentes necesarios para el desarrollo moral. Pero la relación de los sujetos que alcanzan los

niveles correspondientes de estos tres aspectos refleja que el desarrollo lógico y el desarrollo de la perspectiva social, no pueden explicar por sí mismos el nivel de desarrollo moral alcanzado por una persona.

7.-El desarrollo del juicio moral como condición necesaria para la conducta moral.

Los estadios morales descritos por Kohlberg son distintas estructuras de juicio moral que conducen a la construcción de principios universales autónomos como formas de equilibrio final. El término moral, definido en función de sus características formales, la prescriptibilidad y la universalidad, sólo puede aplicarse correctamente al tipo de razonamiento basado en los principios autónomos. Por otra parte, ni la conducta ni la emoción, dirigen el cambio evolutivo básico ; aunque cabe hablar, sin embargo, de importantes modificaciones de las mismas en función de los cambios estructurales experimentados en el desarrollo moral. De tal forma que una conducta moralmente madura requiere como condición necesaria la construcción de principios morales autónomos. Aunque la existencia de estos últimos no constituya por sí misma una condición suficiente de aquella. Nos encontramos otra vez ante la "implicación psicológica".

Entre el razonamiento y la conducta moral intervienen distintos tipos de factores que determinan su relación en una situación específica. Es decir ; el hecho de que un individuo , cuyo juicio moral corresponde al nivel de los principios, lleve éstos a la práctica depende de : las presiones de la situación en sí misma; sus motivaciones ; sus emocio-

nes; y un factor denominado "fuerza del yo".

Pero , aunque el juicio moral no sea una condición suficiente para la acción moral, constituye :

1. La variable más importante de dicha conducta "moral".
2. La única variable realmente moral.
3. La única variable irreversible. (308)

Ninguno de los factores que hemos mencionado más arriba como posibles determinantes de la conducta del sujeto autónomo se refiere a una variable moral. Por tanto, la conducta que de ellos resulta, no debería denominarse en este sentido.

La importancia del factor denominado "fuerza del yo" en la conducta moral comenzó a manifestarse a partir de las investigaciones de Burton, anteriormente citadas ; y su consideración por parte de Kohlberg, representa un relativo acercamiento entre la teoría de este autor y el nuevo enfoque psicoanalítico del yo, aunque implique por supuesto importantes diferencias: para el primero significa afirmar que la conducta de conformidad con las reglas sociales se explica por un factor no estrictamente moral, sino relativo a la personalidad en general; factor que también puede modificar la relación entre la conducta y el juicio moral de un sujeto autónomo; para los segundos, significa explicar la moral como un proceso consciente.

(308) Kohlberg, L. "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education" Phi Delta Kappan, 1975. (670-677).

La "fuerza del yo" coincide con la denominada en el lenguaje coloquial "fuerza de voluntad"; y parece implicar características como : la capacidad de atención y persistencia en tareas monótonas ; la capacidad para aplazar las gratificaciones ; el cociente intelectual; etc. Estas características resultan, en cierta medida, similares a las que el enfoque del aprendizaje estudia como manifestaciones de autocontrol.

Kohlberg y sus colaboradores han realizado distintas investigaciones para estudiar la relación entre el juicio moral y la conducta. En una de ellas, realizada por Krebs y Kohlberg ⁽³⁰⁹⁾, encontraron los siguientes resultados ; al comparar el nivel de razonamiento moral con la conducta "tramposa" :

a. La frecuencia de dicha conducta disminuyó considerablemente al aumentar el nivel de juicio moral . Ésta apareció en: el 70% de los sujetos del nivel preconvencional; el 50% de los sujetos del nivel convencional; y el 15% de los sujetos del nivel autónomo.

b. Clasificando a los sujetos en función de sus resultados obtenidos en una prueba de atención, se encontraron diferencias importantes entre los persistentes y los no persistentes, que podían explicar la conducta no "tramposa" entre los sujetos no autónomos:

1. Sólo el 26% de los sujetos convencionales persistentes hizo trampa; frente al 74% de los sujetos no persistentes clasificados en el mismo nivel moral.

2. Entre los sujetos clasificados como estadios de juicio moral uno y dos, la relación fue inversa: los persistentes mostraron una conducta

(309) Krebs, R.; Kohlberg, L. "Moral Judgment and Ego Controls as Determinants of Resistance to Cheating". Center for Moral Education. Harvard University. 1973. Mimeo.

tramposa, con una frecuencia muy superior a los no persistentes.

Los resultados de este estudio parecen mostrar que la capacidad para mantener la atención, y por consiguiente, el factor denominado "fuerza del yo", puede explicar la relación entre la conducta de un sujeto y su juicio moral. Cuando la fuerza del yo es superior, la conducta se relaciona con el juicio, y esto implica comportamientos diferentes en función de los distintos juicios: mientras que para los preconvencionales, la consistencia se relaciona con la conducta "tramposa"; para los sujetos convencionales es a la inversa.

La fecha del estudio, publicado en 1973 indica que el instrumento de medida empleado en él fue el de 1958, por tanto, es posible considerar que el 15% de los sujetos clasificados como pertenecientes al estadio autónomo, corresponderían probablemente a las formas más equilibradas del estadio cuarto, según el sistema de corrección estandarizado. Y de esta forma, disminuiría considerablemente la inconsistencia entre principios morales y conducta.

Puesto que la relación entre el juicio moral de un sujeto y su conducta depende, en parte, de distintas presiones exteriores, así como del autocontrol adquirido por el sujeto, en este sentido el enfoque basado en las teorías del aprendizaje complementa a la explicación ofrecida por Kohlberg. Y ésta a su vez plantea una importante observación que es indispensable tener en cuenta para entender los resultados empíricos: nadie puede comportarse consistentemente según principios que no comprende o

en los que no cree. La construcción de principios autónomos es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la conducta moralmente madura.

8.- Los aspectos emocionales del desarrollo moral.

Para Kohlberg, igual que para Piaget, el desarrollo afectivo y el desarrollo cognitivo, representan aspectos paralelos e inseparables de un mismo proceso general de adaptación. Y la discrepancia que existe entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral no puede entenderse considerando a éste último, como algunos autores hacen, un proceso irracional, como sinónimo de "emocional"; en este sentido, los puntos de vista de Kohlberg y Piaget parecen ser relativamente distintos: en algunas ocasiones Piaget afirmaba la vinculación de lo emocional con lo irracional; mientras que Kohlberg acentúa insistentemente lo inadecuado de esta asociación:

"Es evidente que el juicio moral a menudo implica intensas reacciones emocionales, pero ello no le resta nada de su carácter cognitivo, aunque puede hacer que el componente cognitivo actúe de forma diferente en relación a otras áreas más neutras"(310)

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

(310) Kohlberg, L. "From is to Ought" . Ob. ant. cit. (pág. 189).

por cambios de índole cognitiva. Así por ejemplo, el desarrollo de los sentimientos de miedo, vergüenza y culpabilidad sigue la misma secuencia evolutiva que el resto de los conceptos morales:

"Los cambios cualitativos de los sentimientos morales reflejan a través del juicio moral las mismas estructuras cognitivas que el resto de sus componentes no directamente emocionales".(311)

En el trabajo publicado en 1969 por Kohlberg y Kramer , al que ya hemos hecho referencia, éstos concluían que los cambios estructurales básicos del desarrollo moral se producían durante la infancia y la adolescencia, y que los cambios posteriores durante la edad adulta correspondían a cambios cuantitativos , de estabilización de los estadios, y de contenido. Pero el análisis de los resultados obtenidos en el estudio longitudinal revelaron la incorrección de la explicación anterior; ya que los sujetos clasificados como estadios cinco y seis correspondían en realidad a la forma más equilibrada del estadio cuatro. En una revisión escrita cuatro años más tarde, Kohlberg señala que los estadios cinco y seis se adquieren durante la edad adulta. Ninguno de los sujetos menores de 23 años mostraron en el estudio longitudinal un consistente estadio cinco. Y ninguno de los sujetos de este estudio, cuya edad superior llegaba a los treinta años, mostraron hasta ese momento un consistente estadio seis; pero no se predice que no pudieran alcanzarlo todavía.

(311) Kohlberg, L. "Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited". En: Baltes, P. B.; Schaie, K. W. (Eds.) 1973.

Kohlberg señala que la experiencia determinante del cambio evolutivo durante la infancia y la adolescencia parece ser sobre todo una experiencia basada en la interacción simbólica del sujeto con el ambiente; es decir una experiencia cognitiva. Pero los resultados encontrados en el estudio longitudinal parecen reflejar la necesidad de otro tipo de experiencia para que los adolescentes modifiquen su razonamiento convencional y construyan los principios autónomos. Kohlberg señala que el cambio a este nivel no parece deberse al mismo proceso de adopción de papeles, sino que requiere por el contrario un tipo de experiencia "personal", que suele ir acompañada de intensos componentes emocionales.

Las dos experiencias "personales" que parecen favorecer el desarrollo del pensamiento moral convencional al nivel autónomo se producen, en la sociedad occidental, una vez que el sujeto ha terminado la enseñanza escolar superior.

"Una de estas dos experiencias parece proporcionarla el hecho de vivir fuera de la familia, formando parte de una comunidad, con sujetos de distintas ideas y valores, en un contexto conflictivo en el que se cuestiona la propia identidad y la necesidad de un compromiso." (312)

Una experiencia de este tipo parece proporcionarla, según Kohlberg, la situación de vivir en un Colegio Universitario. La importancia de la misma parece deducirse de los siguientes resultados:

(312) Kohlberg, L. Ob. ant. cit. (pág. 195).

1. Ninguno de los sujetos del estudio longitudinal que no asistieron a un Colegio Universitario, sino que ingresaron directamente al ejército o a las ocupaciones profesionales adultas, alcanzó el nivel de razonamiento moral autónomo.

2. Ninguno de los sujetos pertenecientes al nivel educativo escolar superior mostró un razonamiento autónomo.

(313)

3. Los experimentos realizados por Blatt para comprobar los efectos de los cursos de discusión moral mostraron que : en la enseñanza escolar superior, los sujetos del estadio dos avanzaban hasta el tres; y los sujetos del estadio tres, hasta el cuatro; pero los sujetos del estadio cuatro no progresaban hasta el cinco.

4. Por el contrario, un programa de discusión moral realizado por Boyd con sujetos de primer y segundo curso de un Colegio Universitario (freshment y sophomore) consiguió que el 40% de los sujetos del estadio cuatro progresaran hasta el cinco.

Estos resultados parecen reflejar la interacción entre los componentes de la experiencia cognitiva y la experiencia particular de una fase de la vida. Un estudio realizado por Beck, Sullivan y Porter, sugiere incluso que los efectos de la experiencia específica de cada sujeto durante la edad escolar, no se manifiestan hasta después de "la crisis universitaria" ; ya que el grupo experimental de enseñanza escolar superior con el que se había realizado un curso de discusión

(313) Blatt, M; Kohlberg, L. "The Effects of Classroom Moral Discussion on the Development of Moral Judgment". Jour. of Moral Education, 1975, 2, 129-161.

(314) Ref. en Kohlberg, L. Ob. ant. cit. (pág. 195).

moral no mostró diferencias significativas respecto al grupo de control hasta después de estar un cierto tiempo en un Colegio Universitario.

Kohlberg señala tres importantes condiciones que parecen reunirse en la situación universitaria como requisitos para el desarrollo del pensamiento convencional y la construcción de los principios autónomos : 1.- la crisis de identidad y la necesidad de un compromiso; 2.- una adecuada estimulación moral a través de conflictos y discusiones ; 3.- la experiencia de la responsabilidad sobre el propio "yo".

Pero, para llegar al estadio sexto parece necesario otro tipo diferente de experiencia "personal" : "la experiencia de la responsabilidad profunda por el bienestar de los demás y la experiencia de la elección moral irreversible específica de la edad adulta . (...) Aunque todavía no existen datos empíricos sobre la consecución del estadio superior de desarrollo moral". (315)

Kohlberg relaciona el desarrollo del razonamiento moral con los distintos estadios del desarrollo de la identidad señalados por Erikson . Ya nos hemos referido a esta comparación al mencionar la obra del autor psicoanalista en el capítulo dedicado a este enfoque. Kohlberg concluye que la crisis de identidad parece ser una condición necesaria para la consecución de los principios morales autónomos, y que tal como señala Erikson, esto sólo resulta posible después de la adolescencia , a lo largo de la edad adulta; y requiere determinadas experiencias "personales"

(315) Kohlberg, L. Ob. ant. cit. (pág. 198).

con intensos componentes emocionales , que difieren básicamente de las experiencias "simbólicas" que favorecían el cambio evolutivo durante la infancia y la adolescencia.

9.-El desarrollo del juicio moral : distintos niveles y distintos estadios

El juicio moral se distingue de cualquier otro tipo de juicios por estas tres características:

1. Es un juicio acerca de valores, y no de hechos.
2. Es un juicio social, un juicio acerca de las personas.
3. Es un juicio prescriptivo, un juicio acerca del "deber".

En términos kantianos : el juicio moral es un imperativo (no hipotético) categórico.

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

Los tres niveles del juicio moral son distintas formas de definir los valores; que se basan en un tipo distinto de razonamiento acerca de los mismos; y en una perspectiva social también diferente. El término "convencional" se refiere al nivel en el cual se mantienen las reglas y las expectativas en función de relaciones diádicas, o en función de la sociedad como un todo. El primer nivel evolutivo se denomina "pre-convencional" porque todavía no contiene una clara apreciación de la autoridad ni de las reglas sociales. El sujeto del nivel post-convencional comprende las reglas de la sociedad y va más allá de ellas. Su pensa--

CUADRO NUMERO CUATRO : LOS TRES NIVELES DEL JUICIO MORAL DESCRITOS POR KOHLBERG

EL NIVEL PRE-CONVENCIONAL	EL NIVEL CONVENCIONAL	EL NIVEL POST-CONVENCIONAL O DE LOS PRINCIPIOS
<p>1.-El bien se define en función de la obediencia literal a reglas u ordenes concretas tras las cuales se suponen premios o castigos. Las reglas no llegan en ningún caso a comprenderse como expectativas de la sociedad.</p> <p>En otras ocasiones, el bien se define en función de los propios intereses del yo.</p> <p>Para juzgar una conducta nunca se tiene en cuenta la intención que la motivó.</p>	<p>1.-El bien se define en función de la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad, o de grupos pequeños, como el de la religión o denominación política.</p> <p>Conformarse y mantener reglas y papeles significa más que simplemente obedecerlos, implica una motivación interna relacionada con ellos.</p>	<p>1.-El bien se define en función de derechos humanos universales, valores o principios que la sociedad y el individuo deben mantener. Cuando la ley protege los derechos humanos existe el deber moral de cumplirla, pero cuando la ley va contra los derechos humanos, existe el deber moral de no cumplirla.</p>
<p>2.-Las razones para seguir las reglas son: el propio interés, la evitación del castigo, la deferencia con el poder, evitar daño físico a las demás personas, y el intercambio de favores.</p>	<p>2.-Las razones para seguir las reglas son: la aprobación y la opinión social general, la lealtad a las personas y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.</p>	<p>2.-Las razones para seguir las reglas son: "el contrato social" o compromiso general que tenemos por el hecho de vivir en sociedad de mantener y respetar los derechos de los demás.</p> <p>.-el acuerdo con principios que cualquier persona moral debería considerar válidos.</p>
<p>3.-La perspectiva social es la de "un individuo" en relación a otros individuos, o las dimensiones y consecuencias físicas de reglas y acciones.</p>	<p>3.-La perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas.</p>	<p>3.-La perspectiva social es la de un individuo que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella.</p>

miento se basa en principios y valores contruídos por él mismo, a través de los cuales juzga las reglas sociales específicas, considerando que en ellos deben basarse. Cuando existe un conflicto entre los principios y las reglas, el sujeto autónomo se fundamenta en los principios.

El nivel pre-convencional es el nivel de la mayoría de los niños antes de los diez años de edad, y de algunos adolescentes y adultos en nuestra sociedad y en otro tipo de sociedades. El nivel post-convencional es alcanzado solamente por una escasa minoría de adultos, generalmente después de los 25 años. La mayoría de los adolescentes y adultos se encuentra, pues, en el nivel convencional.

Los tres niveles implican una forma distinta de relación entre el yo y las expectativas y reglas de la sociedad. En el nivel pre-convencional las reglas y expectativas sociales son todavía externas al yo. En el nivel convencional, se logra una apreciación social normativa de las reglas y expectativas de los demás, especialmente de las autoridades, y se identifica el yo con el papel social ocupado por el individuo. En el nivel de los principios, el sujeto distingue el yo de los papeles normativos, y define los valores en función de principios contruídos por él mismo.

La delimitación de la perspectiva social del nivel convencional, en el cual se identifica el yo con la sociedad y sus reglas, requiere clarificar el concepto de "identificación", y deshacer algunas

posibles ambigüedades respecto a su uso. El individuo del nivel convencional habla como "un miembro de la sociedad"; es decir, como una persona "normal" que reconoce su pertenencia a grupos e instituciones, y que juzga desde el punto de vista de lo que cree que son los demás "miembros normales de la sociedad". En este sentido, los fines, valores o necesidades del individuo se subordinan a los del grupo, o a los de la mayoría.

La perspectiva social del nivel pre-convencional es la de un individuo que razona sobre sus intereses y los de las personas que él debe cuidar. El mantenimiento de las reglas se basa en razones externas al yo : las consecuencias directas de las acciones, como por ejemplo, el castigo que éstas pudieran implicar.

El individuo del nivel post-convencional se sitúa , en cierto sentido, en un punto de vista similar al del sujeto pre-convencional, ya que juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad; pero con una profunda diferencia: mientras éste razonaba en función de intereses individuales y consecuencias externas; aquél va a hacerlo considerando como punto de referencia a la totalidad del género humano; es decir que amplía su perspectiva, no para quedarse en el grupo o en la sociedad, como el sujeto del nivel convencional, sino para llegar a principios de aplicación universal que cualquier hombre racional y moral consideraría como válidos. En lugar de definir el bien a través de las reglas y expectativas sociales, va a juzgar éstas en función de los principios que él mismo ha construido. Su punto

de vista va por lo tanto más allá que el de la sociedad; pero su actividad ante ésta es profundamente activa, no se conforma a la discrepancia entre las leyes y los principios universales; ya que éstos definen la base de una buena sociedad, y el individuo "debe" intentar que así sea.

b.-Los seis estadios del desarrollo del juicio moral

A) El nivel preconvencional

El estadio número uno : el estadio heterónomo

Contenido del estadio

El bien se define como: una obediencia ciega a las reglas y a la autoridad, la evitación del castigo, y el no hacer daño físico a las demás personas.

- a) Las acciones que se proponen como correctas consisten en : evitar romper reglas seguidas de castigo; la obediencia por el propio beneficio; y el no hacer daño físico a las demás personas.
- b) Las razones que se dan para seguir las reglas son : la evitación del castigo y el poder superior de las autoridades.

Perspectiva social del estadio

El punto de vista es egocéntrico. No se consideran los intereses de los demás . No se relacionan puntos de vista. Las acciones se juzgan físicamente sin tener en cuenta otro tipo de aspectos y sin incluir los intereses psicológicos de los demás. Se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.

El estadio número dos: el estadio hedonista - instrumental del intercambio.

Contenido del estadio

El bien se define como satisfacción de las propias necesidades y de las de los demás, así como el mantenimiento de buenos "tratos" en términos de intercambios concretos.

- a) Las acciones que se proponen como correctas se basan en el cumplimiento de las reglas pero cuando hay algún interés inmediato en ello. Hay que actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades, permitiendo que los demás hagan lo mismo. Los deberes consisten en mantener la estricta igualdad del intercambio.
- b) Las razones que se dan para seguir las reglas son: seguir los propios intereses y las propias necesidades en un mundo en el que se reconoce que los demás también tienen los suyos.

Perspectiva social del estadio

La perspectiva es individualista y concreta. Separa sus propios intereses y puntos de vista de los de las autoridades y de los de las demás personas. El bien es relativo, ya que se reconoce que cada uno tiene sus propios intereses. Cuando existe un conflicto entre distintos intereses individuales lo adecuado es integrarlos como intercambios instrumentales de servicios, tratando los intereses de cada individuo de forma estrictamente igual.

B) El nivel convencional

El estadio número tres : el estadio de la conformidad a las expectativas mutuas de las relaciones interpersonales.

Contenido del estadio

El bien se define en función del papel social, identificándolo con una "buena" interpretación del mismo; teniendo en cuenta a las demás personas y sus sentimientos, manteniendo la fidelidad y confianza de la pareja, y siguiendo las reglas y las expectativas.

- a) Las acciones que se proponen como correctas se basan en lo que esperan las personas más cercanas, o en lo que generalmente suele esperarse de "un hijo", "un hermano", "un amigo", etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenas intenciones, mostrando consideración hacia los demás. También significa: conservar las relaciones mutuas; manteniendo la confianza, fidelidad, respeto, y gratitud.
- b) Las razones que se dan para seguir las reglas son: 1) la necesidad de ser bueno ante uno mismo y ante los demás; 2) el amor por las otras personas; 3) y porque si uno mismo se pone en el lugar del otro, le gustaría recibir de él una buena conducta. (Regla de Oro).

Perspectiva social del estadio

Es la perspectiva de un individuo en relación con otros individuos. Considerar las expectativas y sentimientos de los demás es más importante que los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de una Regla de Oro concreta; es decir, poniéndose en el lugar de los demás, pero sin adoptar la perspectiva de un "sistema" generalizado.

El estadio cuatro: el estadio del sistema social y la conciencia.

Contenido del estadio

El bien se define como el cumplimiento del deber social, el mantenimiento del orden desde la perspectiva de un sistema general y la

búsqueda del bienestar de la sociedad o del grupo.

- a) Las acciones que se proponen como correctas consisten en el cumplimiento de deberes reales con los que se está de acuerdo. Las leyes deben mantenerse , excepto en casos extremos en los que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. El bien consiste en contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.
- b) Las razones que se dan para seguir las reglas se orientan en función de: la institución como un todo, "si cada uno hiciera lo que..."; el auto-respeto ; o la conciencia como acuerdo con las obligaciones que uno mismo se impone.

Perspectiva social del estadio

Se diferencia claramente el punto de vista social del acuerdo o motivación interpersonal. Y adopta la perspectiva del sistema que define los papeles y las reglas. Considera las relaciones individuales en términos de su función dentro del sistema.

B/C El nivel de transición

Este nivel es post-convencional , pero todavía no incluye principios autónomos.

Contenido del estadio de transición

4/5 La obligación se basa en la propia orientación de la conciencia. El conocimiento de la relatividad de las distintas normas sociales hace que el individuo se incline hacia valores personales. La "conciencia", sin embargo, constituye la interiorización de las normas sociales del estadio cuatro. Una persona tiene el deber de seguir su propia conciencia. Puede haber una ley moral externa y objetiva que exprese la esencia de la moralidad social.

4 1/2 La elección es personal y subjetiva. Se basa más en aspectos emocionales y hedonistas que en la propia conciencia, ésta se considera como algo arbitrario y relativa, también se rechazan en este sentido los términos de "deber", "moralmente adecuado", etc.

5(4) La decisión es personal y subjetiva a menos que interfiera con derechos de los demás. La moralidad es arbitraria y relativa porque las personas tienen derecho a la libre decisión. Los propios derechos están limitados, sin embargo, por los derechos de los demás.

La perspectiva social de la transición.

Es subjetiva y se sitúa fuera de la sociedad. La perspectiva es la de un individuo que se coloca fuera de su propia sociedad y se considera a sí mismo con capacidad para tomar decisiones sin que éstas impliquen, ni deban implicar, un compromiso generalizable o contrato social. Se pueden adoptar y elegir obligaciones definidas por una sociedad particular, pero sin haber construido principios morales que las apoyen.

C) El nivel post-convencional o nivel de los principios morales.

Las decisiones se basan en derechos, valores, o principios que son, (o podrían ser) admitidos por todos los individuos que componen o crean una sociedad con la intención de que ésta sea lo mejor posible.

El estadio cinco : el estadio del contrato social, de la utilidad y de los derechos del individuo.

Contenido del estadio

El bien se define en función de derechos básicos, valores, o contratos legales de una sociedad, incluso cuando entran en conflicto con reglas concretas o leyes específicas de un grupo.

- a) Las acciones que se proponen como correctas parten del conocimiento de que la gente mantiene distintos valores y opiniones que en su mayoría corresponden a su propio grupo. Estas reglas "relativas" deben mantenerse, a pesar de todo, en favor de la imparcialidad, y porque son el resultado de un contrato social. Existen algunos valores y derechos no-relativos, como la vida y la libertad, que deben defenderse en toda sociedad y a pesar de la opinión mayoritaria.
- b) Las razones que da el sujeto del estadio cinco para seguir las reglas se basan en el sentimiento de estar obligado a obedecer la ley por haber hecho un contrato social con el objetivo de defender sus propios derechos y los de los demás. Siente que la familia, la amistad, las obligaciones profesionales, etc, son también compromisos o contratos que ha adquirido libremente y que debe mantener por respeto a los derechos de los demás. Considera que las leyes y los deberes se basan en el cálculo racional de su utilidad global: "el mayor bien para el mayor número posible de personas".

La perspectiva social del estadio

Es anterior a la perspectiva de la sociedad. Es la perspectiva de un individuo racional que conoce valores y derechos previos a los acuerdos y contratos sociales. Integra distintas perspectivas a través de mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y procesos legales. Considera el "punto de vista legal" y el "punto de vista moral", reconociendo su conflicto e integrándolos con dificultad.

El estadio seis : el estadio de los principios éticos universales.

Contenido del estadio

Se guía por principios éticos universales que toda la humanidad

debería mantener.

- a) Las acciones que se proponen como correctas se basan en principios éticos que el propio sujeto ha construido. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son generalmente válidos porque se apoyan en dichos principios. Cuando la ley va en su contra, el individuo debe actuar según el principio. Estos son básicamente principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de todos los hombres como personas individuales. No son valores reconocidos por el sujeto, sino principios utilizados para generar decisiones particulares.
- b) Las razones que se dan para la acción moral se basan en el hecho de que, como persona racional, el individuo del estadio seis ha visto la validez de los principios y ha llegado a comprometerse con ellos.

La perspectiva social del estadio

Es la perspectiva del "punto de vista moral" del cual deben derivar los acuerdos sociales. Es la perspectiva de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad; es decir la premisa básica de respeto por la persona como un fin en sí misma, y no como un medio.

10.- El desarrollo moral como construcción de un principio de justicia universal.

En el apartado anterior nos hemos limitado a resumir específicamente el contenido y la perspectiva social de los seis estadios del desarrollo, así como de los posibles estadios transicionales entre el nivel convencional y el de los principios, vamos ahora a tratar de mostrar cómo cada uno de estos estadios implica una construcción progresivamente más reversible que culmina en el principio de justi-

CUADRO NUMERO CINCO : LOS SEIS ESTADIOS DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DESCRITOS POR KOHLBERG

El nivel pre-conventional	El nivel convencional	El nivel de los principios
<p>I) El estadio heterónimo.</p> <p>El bien se define como obediencia ciega a las reglas y a la autoridad, la evitación del castigo, y el no hacer daño físico a las personas.</p>	<p>II) El estadio hedonista-instrumental del interés propio.</p> <p>El bien se define como satisfacción de necesidades, y el mantenimiento de una estricta igualdad en intercambios concretos.</p>	<p>III) El estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales.</p> <p>El bien se define como un buen desempeño del papel social; conformándose a las expectativas de los demás.</p>
<p>La perspectiva social es egocéntrica. Se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según las dimensiones físicas de las acciones.</p>	<p>La perspectiva social es individualista y concreta. Separa sus propios intereses de todo lo demás. El bien es por tanto relativo. Los intereses individuales se tratan como intercambios instrumentales de servicios, de forma estrictamente igual.</p>	<p>IV) El estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales.</p> <p>El bien se define como el cumplimiento del deber social, en función del orden y bienestar de la sociedad.</p>
<p>La perspectiva social es egocéntrica. Se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según las dimensiones físicas de las acciones.</p>	<p>La perspectiva social es la de un individuo entre individuos. Considera las expectativas y sentimientos de los demás. Relaciona puntos de vista según la Regla de Oro aplicada de forma concreta. Se sitúa en relaciones dialécticas interpersonales.</p>	<p>V) El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo.</p> <p>El bien se define en función de derechos básicos, valores, o contratos legales de una sociedad.</p>
<p>La perspectiva social es egocéntrica. Se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según las dimensiones físicas de las acciones.</p>	<p>La perspectiva social es la de un individuo entre individuos. Considera las expectativas y sentimientos de los demás. Relaciona puntos de vista según la Regla de Oro aplicada de forma concreta. Se sitúa en relaciones dialécticas interpersonales.</p>	<p>VI) El estadio de los principios éticos universales.</p> <p>El bien se define en función de principios éticos universales que toda la humanidad debería mantener.</p>
<p>La perspectiva social es egocéntrica. Se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según las dimensiones físicas de las acciones.</p>	<p>La perspectiva social es la de un individuo entre individuos. Considera las expectativas y sentimientos de los demás. Relaciona puntos de vista según la Regla de Oro aplicada de forma concreta. Se sitúa en relaciones dialécticas interpersonales.</p>	<p>Es la perspectiva del punto de vista moral en el cual deben basarse todos los acuerdos sociales. Es la perspectiva de un individuo racional que reconoce la esencia de la moralidad: el respeto por la persona como un fin en sí misma y no como un medio.</p>

cia universal.

Para que los sujetos del estadio uno lleguen al estadio dos es necesario que sean capaces de reciprocidad lógica; es decir, de llegar a comprender, por ejemplo, que ellos mismos son hermanos de sus hermanos, o que una persona situada frente a ellos tiene la mano derecha en el lado contrario a la suya. Gracias a esta capacidad, los sujetos del estadio dos pueden entender las relaciones interpersonales como intercambios de igualdad recíproca. Por el contrario, el sujeto del estadio uno define la justicia en función de diferencias de status y de poder. El bien se identifica con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil.

El razonamiento del estadio tercero implica un nuevo tipo de operación lógica que reúne simultáneamente dos tipos de reversebilidad : la inversión y la reciprocidad. Los sujetos del estadio tres son capaces de comprender la Regla de Oro : "haz a los otros lo que te gustaría que te hicieran a tí." Pueden imaginarse a sí mismos en dos papeles distintos simultáneamente. Mientras que los sujetos del estadio dos interpretan la Regla de Oro como reciprocidad de intercambio de acciones : "haz a los demás lo que ellos te harían a tí". No pueden considerar simultáneamente lo que desearían que los demás hicieran si ellos estuviesen en su lugar.

El sujeto del estadio tercero define la justicia en función de la equidad; es decir, en base a la "Regla de Oro", considera que es justo dar

más a quien más lo necesita. Y así llega a una forma de equilibrio superior en las relaciones sociales. Pero la "Regla de Oro", tal como se aplica en el estadio tercero, no constituye un equilibrio estable en la solución de los conflictos, ya que no es completamente reversible. A través de ella no pueden invertirse los resultados de una operación para volver al estado inicial, los actores no pueden cambiar sus lugares y llegar a la misma solución. Para que la "Regla de Oro" del estadio tercero logre convertirse en una forma de equilibrio mejor es indispensable la comprensión de que los deberes son correlativos de sus derechos recíprocos. El sujeto del estadio tercero, por el contrario, no se plantea que la persona cuyo papel está adoptando deba de cumplir también a su vez esta misma regla. En este tipo de juicio "moral", la adopción de papeles se orienta dentro de un "congelado conjunto de virtudes y estereotipos".

En el estadio cuarto, los deberes ya no se definen en función de relaciones diádicas, sino en términos de un sistema de reglas y papeles. La adopción de un papel significa que el actor debe orientarse según la orientación del otro dentro de un amplio sistema al cual ambos pertenecen, y en el cual ambos están orientados. Este pensamiento llega así a un mejor equilibrio en las relaciones sociales. Pero su principal limitación reside en el hecho de que no puede imaginar un orden ideal al cual supeditar el sistema real en el cual el individuo está inserto. Por eso se califica todavía de pensamiento convencional.

Kohlberg señala respecto a este estadio, que en numerosas ocasiones ha sido interpretado erróneamente, junto con el razonamiento del estadio primero, como una forma muy primitiva de sometimiento a la autoridad.

En los estadios transicionales, el sujeto es capaz de comprender la relatividad y arbitrariedad de las reglas sociales. Gracias a un pleno dominio del pensamiento operatorio formal, el sujeto puede imaginar todas las posibilidades, y aplicar además este tipo de razonamiento al pensamiento mismo. Una de las formas que suele adoptar la transición, en la cual el sujeto se imagina fuera de la sociedad, siendo por tanto post-convencional, es la de rechazar escépticamente la terminología moral, ya que se considera todo desde un punto de vista relativo. En algunas ocasiones esto hace adoptar formas, a primera vista similares con los argumentos de los estadios uno y dos, pero con importantísimas diferencias respecto a ellas; ya que comprenden considerablemente mejor la complejidad de los problemas y la diversidad de perspectivas.

El pensamiento del estadio cinco es una de las dos formas que ofrecen una posible solución a los problemas relativistas. No se orienta en función de los criterios sociales establecidos, sino que define criterios para construir una sociedad mejor. El procedimiento para "hacer" las reglas se basa en el contrato social, principio legislativo que presupone orientaciones propias tanto en el que tiene que obedecer la ley como en el que la elabora, pero este último ha recibido el consenso racional de los individuos que componen la sociedad. Presupone la reciprocidad de las distintas partes del acuerdo, así como la igualdad entre ellas antes del mismo. La idea de un intercambio recíproco característica del estadio dos se convierte aquí en el principio de igualdad de oportunidades. Desde este punto de vista, el procedimiento formal adquiere en ocasiones una mayor importancia que las reglas concretas que genera y que la aplicación misma de

dichas reglas. Las acciones se juzgan en función de su utilidad racional. Se reconocen los derechos de los individuos y se distingue entre el punto de vista legal y el punto de vista moral, pero sin llegar a una correcta integración de ambos. Los derechos reconocidos como básicos adoptan generalmente la forma de "derechos cívicos". Como aquí se refleja, la universalidad del punto de vista legal, basada en un único procedimiento general, se produce ontogenéticamente antes que la universalidad del punto de vista moral.

El pensamiento del estadio cinco puede resolver mejor que el del estadio cuatro los conflictos en los cuales no existe un sistema establecido al cual referirse; o en los casos en los que las reglas y papeles sociales determinan perspectivas irreconciliables; pero el pensamiento racional del estadio cinco no proporciona una solución equilibrada cuando se enfrenten el punto de vista legal y moral.

"Cuando el reconocimiento de las propiedades formales de la ley: la universalidad y la imparcialidad, se amplía para definir los criterios de las reglas y elecciones morales se constituye el criterio formalista neo-kantiano de los principios morales." (316)

El razonamiento del estadio cinco no puede proporcionar una moralidad universal en la cual todos los hombres pudieran estar de acuerdo; define por el contrario, un conjunto de principios de procedimiento, basados en la igualdad y en la reversibilidad, que a pesar de ser en sí mismos universalizables conducen a distintos principios morales.

La construcción de principios éticos universales requiere una base diferente a la del estadio cinco, no basta para ello con la elaboración de un procedimiento legal universal. Es indispensable que las obligaciones morales se deriven directamente de un principio básico que puede definir sin conflicto ni inconsistencia las decisiones morales de cualquier hombre racional. La filosofía utilitarista y el formalismo kantiano pretendieron llegar a la construcción de principios universales, pero desde el punto de vista de Kohlberg, ambos intentos no van más allá del estadio cinco.

El sujeto del estadio seis acepta la regla utilitaria del estadio anterior, así como el razonamiento basado en el contrato social; pero mantiene dos principios morales que definen leyes de un orden superior y a las cuales las leyes civiles deben supeditarse:

1.-La persona tiene en sí misma un valor incondicional. Una persona debe ser tratada siempre como un fin y no como un medio.

2.-El principio de justicia individual . Toda persona merece una igual consideración de sus derechos en cada situación.

De estos dos principios se deriva, por ejemplo, el deber de salvar una vida, aunque implique conductas contrarias a la ley, e independientemente del papel social que ocupe dicha persona y del papel que ocupe quien tiene la posibilidad de hacer algo por ella. El sujeto del estadio seis define la obligación moral en función de la decisión de un individuo racional que actúa como agente moral. Su razonamiento es ideal y universal. Aplica la universalidad como un principio positivo de elección individual,

que representa el equilibrio último del proceso de adopción de papeles (role-taking): considera lo que cualquier ser humano debería hacer en la misma situación y ante cualquier ser humano. Para Kohlberg, la universalidad de los principios morales no coincide con el criterio kantiano sino que consiste en la universalidad de los sujetos de la acción moral. Los dos principios antes señalados son aplicables a toda la humanidad. Y el requisito de la reversibilidad hace que también sean aplicables sobre toda la humanidad como objeto de acción moral; es decir que una acción moral universalizable debe tener un objeto de acción también universalizable.

El sentido de justicia del estadio seis se basa en los derechos de todos los seres humanos, independientemente de la sociedad civil; y estos derechos se reconocen a través del principio de una igual consideración de toda persona para ser tratada como un fin en sí misma. La forma última del proceso de adopción de papeles constituye así el principio de justicia reversible y universal que representa el equilibrio superior del razonamiento moral y de las relaciones sociales.

E) Algunas críticas formuladas a la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral.

1.- La teoría de Kohlberg como una teoría del desarrollo del carácter moral: Peters.

Peters señala que la teoría de Kohlberg sobre los estadios del desarrollo moral es el trabajo más importante que en este sentido se ha hecho hasta la fecha. Pero considera que implica dos importantes limitaciones:

- 1.- la ausencia de explicaciones más detalladas en algunos de sus aspectos;
- 2.- y la excesiva generalización de sus resultados :

"(...) la moralidad es algo más que lo que Kohlberg explica, sus generalizaciones sólo son válidas para el aspecto de la moral estudiado por él". (317)

a.- Algunas dudas sobre aspectos específicos de la teoría

1. Peters considera que Kohlberg no ha explicado, ni mucho menos demostrado, su afirmación relativa a la irreversibilidad de los estadios morales en función de un supuesto orden lógico entre los mismos. "¿Cuál puede ser la superioridad del estadio segundo respecto al primero? (...) La explicación parece significar que el niño "debe" concebir las reglas en el orden en que, de hecho, las concibe." (317)

(317) Peters, R.S. "Moral Development: A Plea for Pluralism." En: Mischel, T. (ed.) "Cognitive Development and Epistemology". (págs. 238 y 242). Academic Press. New York. 1971.

El sentido de esta crítica coincide, a nuestro modo de ver, con la denominación que el mismo Peters le da : la ausencia de una explicación más detallada; y por tanto puede considerarse superada en el artículo de Kohlberg, titulado "From Is to Ought", en el que responde tanto a las críticas de Peters como a las de Alston. Estos tres trabajos se incluyen en el mismo volumen dedicado a la relación entre el desarrollo cognitivo y la epistemología.

Tal como hemos señalado anteriormente, el sujeto del estadio dos es capaz de razonar considerando la reciprocidad de los distintos papeles; esta operación lógica, de la que era incapaz el sujeto del estadio anterior posibilita un equilibrio superior en los juicios morales y en las situaciones sociales a los que ellos hacen referencia. Ya no se trata de una obediencia unilateral motivada por un castigo unilateral, sino de un intercambio recíproco. Y este es más equilibrado porque implica un nuevo grado de reversibilidad e igualdad.

2. Desde el punto de vista de Peters, Kohlberg exagera las diferencias entre los métodos pedagógicos basados en el "descubrimiento"; es decir, los métodos activos, y los métodos más tradicionales. Esta crítica coincide con la formulada por distintos autores a la teoría de Piaget ; la similitud entre ellas resulta más clara cuando se refieren a la "ignorancia" del papel desempeñado por los adultos en la evolución moral de los niños . Peters acepta que el desarrollo estructural requiere la actividad de los sujetos, pero señala la importancia que la educación debe conceder al contenido . Y en este sentido podemos reconocer una dife-

rencia básica entre los autores que expresan estas críticas y los planteamientos, no sólo psicológicos sino también pedagógicos, del enfoque cognitivo-evolutivo. Para Piaget y para Kohlberg, la educación debe consistir en favorecer y estimular adecuadamente la propia actividad del niño, ya que es a través de ella como éste construirá sus propias estructuras de relación con un mundo exterior constantemente en cambio. El problema del contenido es completamente secundario; es más, en el terreno moral la educación debe evitar en lo posible la transmisión de contenido; de hacerlo así impediría la consecución de su objetivo. Al presentar reglas concretas como algo fijo y establecido de antemano, obstaculizamos la propia actividad y reflexión del niño para la construcción de sus principios morales; pero esto no quiere decir que el adulto deba eludir cualquier intervención pedagógica, ya que tiene, sin duda, un importante papel que desempeñar. . . . Volveremos sobre ello cuando tratemos los planteamientos educativos de las distintas perspectivas teóricas.

La diferencia de estos dos planteamientos ante el estudio de la moralidad se hace evidente al comparar las explicaciones del enfoque cognitivo-evolutivo con el siguiente párrafo de Wright:

"(...) De cualquier forma, sigue siendo problemático el valor del estudio sobre el razonamiento de las personas acerca de dilemas morales hipotéticos(...) Después de todo, lo importante no es el por qué piensa una persona que una acción es mala, sino el hecho de que lo piense."
(318)

b.-La crítica de Kohlberg acerca de las teorías del desarrollo moral en función de un conjunto de "virtudes" y "hábitos".

Kohlberg ha manifestado, en repetidas ocasiones, un claro rechazo a admitir las teorías del carácter moral como explicaciones del desarrollo moral. En ellas se estudia, en el mejor de los casos, el resultado del proceso de socialización, por el cual el individuo aprende a conformarse o a interiorizar las reglas sociales básicas. Dichas teorías definen el carácter moral como un conjunto, relativamente arbitrario, de virtudes y hábitos; que difícilmente pueden mostrar consistencia, debido a que no se corresponden con categorías psicológicas reales sino que son conductas específicas ante situaciones también específicas.

Peters critica la teoría de Kohlberg, en este sentido, por no reconocer la importancia de la formación de "hábitos" en el desarrollo moral, y pretender explicar la conducta moral en función, exclusivamente, del nivel de juicio moral alcanzado. Pero Peters parece ignorar la teoría de Kohlberg acerca de "la fuerza del yo", y la importancia atribuida a esta característica general de la personalidad en la relación entre el juicio y la conducta moral. La respuesta más adecuada a la crítica de Peters la constituye la propia explicación de Kohlberg al respecto, que hemos incluido dentro del apartado dedicado al juicio moral como condición necesaria para la conducta moral. En resumen, podemos concluir que Peters interpreta, erróneamente, la explicación de Kohlberg como si el desarrollo del razonamiento moral fuese una condición suficiente para la conducta moral.

Peters señala que cuando Kohlberg rechaza las teorías del desarrollo moral en términos de "virtudes" no tiene en cuenta la posible diversidad de las características implicadas, ni el hecho de que no correspondan a todas las limitaciones que él parece atribuirles después de una generalización excesiva.

Peters distingue cuatro tipos fundamentales de virtud : 1.-virtudes de gran especificidad, como por ejemplo, la puntualidad y quizá la honestidad, que carecen en sí mismas de un motivo que conduzca a las acciones, también muy específicas, relacionadas con ellas; 2.-virtudes que implican una motivación intrínseca para la acción, como por ejemplo, la compasión; 3.-virtudes más artificiales, como la justicia y la tolerancia, que requieren consideraciones generales sobre los deberes, los derechos o las instituciones; 4.-virtudes de orden superior, como la integridad, el valor, o la perseverancia, que van en contra de determinadas inclinaciones .

Para Peters, el rechazo que Kohlberg manifiesta a reconocer la importancia de las virtudes dentro del desarrollo moral obedece a una excesiva generalización de las características propias del primer tipo de conductas a los otros tres, lo cual le impide considerar la importancia de estas últimas.

A nuestro modo de ver, el rechazo a considerar el desarrollo moral como la evolución de los dos primeros rasgos resulta justificado en función de sus características , ya que uno corresponde, en gran medida, a la adquisición de conductas de conformidad con las reglas sociales; y el otro:

es una reacción emocional, que no constituye en sí misma una entidad moral, y que sólo llega a serlo después de la construcción de los principios autónomos. Además, la teoría de Kohlberg sobre el proceso de adopción de papeles como factor indispensable del desarrollo moral es, en cierto sentido, un análisis de las transformaciones que sufren las reacciones empáticas a lo largo del desarrollo y en función de los cambios experimentados en el razonamiento moral.

Por otra parte, el tercer tipo de "virtud" señalado por Peters coincide básicamente con los principios morales; es decir, con el objeto de estudio más importante del trabajo de Kohlberg y con lo que este autor considera el resultado del desarrollo moral. Además, el cuarto tipo de "virtud" corresponde a la "fuerza del yo", característica general de la personalidad a través de la cual Kohlberg explica las relaciones entre el juicio moral autónomo y la conducta.

En resumen, podemos concluir que la crítica de Peters no responde a la teoría de Kohlberg. El rechazo a la definición del desarrollo moral en términos de "virtudes" no implica la negación de los rasgos incluidos por Peters dentro de esta categoría; algunos de los cuales corresponden a su objeto de estudio básico, y otros se consideran una consecuencia o una condición del mismo. La crítica de Kohlberg a las teorías del carácter moral obedece a una importante diferencia en el punto de vista adoptado respecto a la moral: para Kohlberg, implica la construcción de categorías universales a través de una secuencia invariante de estructuras jerárquicas; mientras que lo estudiado como carácter moral no corresponde a rasgos específicamente morales, ni a rasgos evolutivos,

sino que son, por el contrario, el resultado de características generales de la personalidad; y se define, generalmente, como la interiorización de las normas sociales.

(319)

Tal como Alston expresa, Peters critica la teoría de Kohlberg relacionándola con un objeto distinto al que este autor pretende estudiar; considerando que no llega a explicar problemas que nunca se planteó; en otras palabras, juzgando una teoría del desarrollo del juicio moral como si debiera ser una teoría del carácter moral, y por tanto, en gran medida, una teoría de la personalidad.

c.-La inconsistencia de la noción de desarrollo moral sin una teoría ética explícitamente formulada.

" Los resultados de Kohlberg son de indudable importancia, pero existe el grave peligro de que lleguen a convertirse en una teoría general del desarrollo moral, la cual presupone necesariamente una teoría ética general. Y Kohlberg es el primero en admitir que ha hecho muy poco por elaborar dicha teoría ética. (...) Sin una teoría de este tipo la noción de desarrollo moral es totalmente inconsistente". (320)

En "From Is to Ought", Kohlberg asume la anterior crítica de Peters y pretende definir su teoría psicológica en el contexto de una filosofía ética formal, superando así una anterior limitación, pero originando con

(319) Alston, W.P. "Comments on Kohlberg's "From Is to Ought". En: Michel, T (Ed.) Ob. ant. cit. (pág. 269).

(320) Peters, R.S. Ob. ant. cit. (pág. 264).

ello un nuevo tipo de críticas, como por ejemplo, la que Alston plantea al afirmar que Kohlberg no ha demostrado la adecuación de los niveles superiores.

2.-La crítica de Alston a la teoría de Kohlberg ; el carácter hipotético de las explicaciones y la referencia a la "utilización" de conceptos morales . Integración de algunos planteamientos freudianos en la teoría de Kohlberg.

A.- Desde el punto de vista metodológico o formal, Alston plantea a la teoría de Kohlberg las siguientes críticas :

1.Acerca de la validez de la medida de razonamiento moral. Alston mantiene que existe una evidente diferencia entre la posesión de conceptos morales y su utilización habitual. Y que por tanto, el cuestionario de Kohlberg no resulta válido porque no mide el último estadio alcanzado por el sujeto, sino su forma típica de razonamiento, la que está acostumbrado a mostrar, y la que prefiere. En este sentido, los resultados empíricos no sirven como verificación de la hipótesis del desarrollo moral a través de estructuras de integración jerárquica. Para ello sería necesario que midieran la "posesión" de conceptos morales, y no la "utilización" de los mismos. Por otra parte, el cuestionario de Kohlberg tampoco resulta adecuado como medida de la utilización habitual de conceptos morales, porque presupone la existencia de un orden lógico entre los mismos, del que éstos, en realidad, carecen.

Alston justifica su crítica sobre la diferencia entre posesión y utili-

zación de conceptos morales, en la inconsistencia de las respuestas de un mismo sujeto; es decir, en el hecho de que éstas no pertenezcan a un único estadio. Pero es necesario considerar que aunque la consistencia no sea perfecta, es sin embargo significativa: más del 50% de las respuestas que un sujeto da en el cuestionario corresponden a un único estadio, y la mayor parte del resto, al estadio anterior o posterior. Desde el punto de vista teórico esto resulta perfectamente explicable, ya que la existencia de estructuras globales no significa que el paso de un estadio al siguiente se produzca bruscamente; y por tanto la inconsistencia obedece a otra realidad psicológica distinta de la señalada por Alston: los momentos de transición y las características del cambio evolutivo.

Por otra parte, existe evidencia empírica directa en contra del argumento esgrimido por Alston. Rest, Turiel y Kohlberg demostraron que los sujetos pueden comprender el razonamiento de los estadios anteriores al suyo, el propio, e incluso, el del siguiente; pero que cuando se les pregunta sobre su preferencia, manifiestan generalmente una inclinación hacia este último. En otras palabras, no hay razones para suponer que las personas prefieran mostrar un razonamiento inferior al que poseen, tal como señala Alston; y sí hay razones para creer lo contrario.

2. Acerca del carácter hipotético de la explicación sobre el paralelismo entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral. Alston considera que la teoría del paralelismo es algo que Kohlberg da por supuesto sin necesidad de verificación alguna. Este principio es uno de los plan-

(321) Rest, J.; Turiel, E.; Kohlberg, L. "Level of Moral Development as a Determinant of Preference and Comprehension on Moral Judgment Made by Others". Jour. of Pers., 1969, 37, (225-252).

teamientos generales del enfoque cognitivo-evolutivo, y corresponde a una formulación piagetiana que el resto de los autores han aceptado sin objeción, pero ello no quiere decir que carezca de apoyo empírico. En este sentido Selman establece, por ejemplo, un paralelismo entre los distintos tipos de adopción de papel, relacionados cada uno con una operación lógica diferente, y los estadios del desarrollo moral.

Pero la crítica de Alston se basa, por otra parte, en una interpretación errónea de la teoría del paralelismo. Kohlberg mantiene que el desarrollo lógico y el desarrollo moral "implican" estructuras de un orden lógico paralelo. Y Alston convierte la implicación en causalidad, ya que infiere la necesidad de correspondencias perfectas entre los dos procesos para verificar dicho principio; en contra de ellas menciona por ejemplo el hecho de que:

"Muchos filósofos que son, por lo menos, de una complejidad conceptual similar a la del estadio seis, adoptan posturas en filosofía moral que corresponden a estadios anteriores, como el cuatro y el cinco".(323)

Como puede observarse en el párrafo anterior, Alston parece no haber comprendido que el hecho de que el desarrollo lógico sea una condición necesaria para el desarrollo moral no quiere decir que sea también una condición suficiente. Por otra parte, identifica sin justificación aparente alguna, el nivel de desarrollo lógico y el grado de complejidad filosófica racional. Como Kohlberg manifiesta en repetidas ocasiones, la

(322) Selman, R.L. "Social-Cognitive Understanding : a Guide to Educational and Clinical Practice." En: Lickona, T. (Ed.) 1976.

(323) Alston, W.P. Ob. ant. cit. (pág. 275).

adecuación ética del estadio seis no se define en función de su superioridad o sofisticación conceptual, sino según los criterios formales de la prescriptibilidad y universalidad. Pero, por otra parte, Alston tampoco está de acuerdo con este tipo de justificación.

3.- La imposibilidad de verificación objetiva de los criterios formales de adecuación lógica y ética. Alston señala que los planteamientos de Kohlberg acerca de la adecuación ética formal en función de la prescriptibilidad y universalidad, no son una explicación más objetiva de la integración jerárquica de los estadios que la afirmación de una simple preferencia personal. Y es más : "Kohlberg parece pretender destruir el popular contraste entre el juicio científico o juicio objetivo sobre hechos, y el juicio moral o subjetivo". (324)

Por otra parte, Alston tampoco acepta los criterios de adecuación lógica, y considera que el hecho de que una estructura implique lógicamente a otra no demuestra objetivamente su superioridad. En resumen, Alston parece rechazar el tipo de justificación filosófica por no coincidir con los criterios de verificación empírica característicos de la ciencia, pero la filosofía cuenta con otros recursos "racionales" de justificación, que son por supuesto muy superiores a la manifestación de una simple "preferencia personal". Además, los planteamientos psicológicos y pedagógicos de Kohlberg se basan explícitamente en la distinción y consideración de las cuestiones "de hecho", y las cuestiones "de valor":

"Confundiendo el discurso de los hechos con el discurso de los valores,

(324) Alston, W.P. Ob. ant. cit. (pág. 277).

el relativista cree que cuando un juicio ético no es ciencia empírica, no es racional. Esta ecuación de la ciencia con la racionalidad se debe a que el relativista no comprende adecuadamente el método de investigación filosófico. En su moderna concepción, la filosofía es la clarificación de conceptos con el propósito de una evaluación crítica de normas y creencias. El contenido de la filosofía se relaciona más con pensamientos sobre el "deber ser" que con pensamientos sobre "el ser", y aquellos se refieren a normas sobre el bien (ética); sobre la verdad (epistemología); y sobre la belleza (estética). (...) La mayoría de los filósofos están de acuerdo en que la validez de los juicios éticos puede establecerse independientemente del criterio "científico" de predicción". (325)

B.-Considerando la teoría de Kohlberg en sí misma y no ya desde el punto de vista metodológico, Alston señala una crítica general:

-La exageración de la importancia concedida al papel del pensamiento dentro del desarrollo moral, en detrimento de otro tipo de factores, como la afectividad y el hábito.

Y propone la aceptación de la teoría de Kohlberg como una explicación del desarrollo del juicio moral exclusivamente. También señala que dicha teoría se enriquecería con algunas de las hipótesis formuladas por el psicoanálisis, resumibles en dos fundamentales :

1. "Una condición necesaria para que una persona convierta en moral un determinado principio o una determinada regla, es que éstos formen parte,

(325) Kohlberg, L. "Development as the Aim of Education". Ob. ant. cit. (pág. 467).

dé, o se asocian con, un conjunto de reglas interiorizadas en la primera infancia, de la forma y con la intensidad emocional con la que describe Freud el establecimiento del "superyó".

2. Para que una persona este motivada a actuar de acuerdo con un principio moral, regla o juicio, debe necesariamente haber anticipado, aunque no hace falta que se haga consciente, que reaccionará con fuertes sentimientos de culpa si no lo hace así!" (326)

Si interpretamos estas hipótesis tal como Alston las expresa no parecen fáciles de integrar dentro de la teoría de Kohlberg, ya que van directamente contra sus planteamientos más básicos. Y, si las interpretamos con flexibilidad, podrían resultar compatibles ;.pero en mucho menor grado que si las comparamos , por ejemplo, con la teoría del aprendizaje formulada por Aronfreed; para quien la moral es el resultado de asociaciones cognitivas y fuertes reacciones emocionales producidas por la aplicación de castigos.

Alston termina su artículo señalando que la ignorancia de la afectividad y del hábito por la que se caracteriza la teoría de Kohlberg podría deberse a un "artefacto del instrumento de medida". Es decir, al despojar la estructura de todo contenido, se minusvalora la importancia de la afectividad y del hábito en el desarrollo moral, a la vez que se exageran los factores cognitivos. Pero si ésto fuese cierto significaría un claro apoyo a la teoría de que el cambio evolutivo en general esta dirigido

(326) Alston, W.P. Ob.ant. cit. (pág. 278).

fundamentalmente por las estructuras cognitivas del sujeto.

3.-Algunas críticas planteadas a la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral desde el enfoque basado en las teorías del aprendizaje.

A.- Mischel : lo específico e inconsistente de la moral como reflejo de la variabilidad ambiental

En el apartado dedicado a la exposición de las distintas teorías del aprendizaje de la moral hemos incluido el análisis de la explicación ofrecida en este sentido por Mischel . Su postura no comparte la radicalidad manifestada por autores, como Gewirtz o Skinner, ya que reconoce la importancia de lo cognitivo y la existencia de niveles más complejos de funcionamiento. En algunas ocasiones, la teoría de este autor parece estar mucho más próxima a las explicaciones cognitivo-evolutivas de lo que realmente está. En las páginas 239-242 analizamos con mayor detenimiento las relaciones entre ellas, ahora las resumiremos diciendo que para Mischel : el ambiente "determina" la "construcción" de una amplia gama de conductas morales; la moral es por lo tanto , social ; . dista mucho de ser una entidad consistente, ya que presenta la especificidad característica del ambiente "constructor".

Vamos a tratar de resumir brevemente las principales críticas que Mischel plantea a la teoría de Kohlberg :

1.-Limitaciones a la validez de la medida de razonamiento moral. Mis-

chel plantea, en este sentido, una crítica similar a la de Alston, y en la cual parece haberse inspirado cuando afirma que la puntuación de madurez moral obtenida por un sujeto no refleja siempre el razonamiento superior del que es capaz, sino que puede corresponder al razonamiento que prefiere manifestar. Esta crítica se inserta dentro de una distinción previamente adoptada por Mischel, la de la competencia y la actuación moral.

Pero Mischel considera, por otra parte, que este problema se soluciona cuando se "motiva" suficientemente al sujeto; y no mantiene como hacía Alston la existencia de una diversidad permanente entre razonamiento preferido y razonamiento alcanzado. Como ya señalábamos al tratar este tema, Mischel parece ignorar en esta crítica las principales características del método clínico creado por Piaget y en el cual se inserta el trabajo de Kohlberg.

2. Los cambios que aparecen con la edad en el razonamiento moral corresponden a cambios experimentados en las técnicas de socialización ante las nuevas posibilidades y limitaciones del desarrollo cognitivo alcanzado.

Mischel considera esta explicación como una alternativa adecuada a la explicación piagetiana, según la cual los cambios evolutivos, que siguen una secuencia universal, obedecen a cambios maduracionales. Es evidente lo erróneo de esta interpretación. De cualquier forma, la explicación ofrecida por Mischel presenta una importante diferencia respecto a la de Piaget o a la de Kohlberg, fundamentalmente respecto a la de éste último. Aunque Kohlberg reconozca la existencia de importantes modificaciones en las técnicas de disciplina y socialización en función de la edad, y

el posible efecto de las mismas en el desarrollo moral, explicar éste en función de aquellas significaría admitir que deben presentar su misma variabilidad, lo cual va totalmente en contra de su hipótesis general: la universalidad de los principios, categorías y estadios del desarrollo moral.

3.-La interpretación del último nivel evolutivo como autonomía moral resulta inadecuada. La conducta de una persona está siempre en función de las expectativas que ésta tiene acerca de sus consecuencias. Las respuestas interpretadas como casos de autonomía solo difieren por lo distante de los refuerzos, pero también están "determinadas" por ellos.

Ésta es una de las diferencias más importantes entre el enfoque del aprendizaje y la teoría de Kohlberg, y a la que ya nos hemos referido ampliamente a lo largo de todo el trabajo.

4.-El juicio moral de un sujeto, igual que cualquier otro tipo de conducta es sumamente específico. Las respuestas que una persona da ante distintos tipos de problemas morales no resultan consistentes entre sí; por ello no parecen deberse a una secuencia evolutiva e invariante de estructuras universales, sino a las distintas contingencias ambientales que sobre el sujeto han incidido e inciden.

5.-El cuestionario de Kohlberg tampoco logra superar el requisito de la validez predictiva. Mischel considera como único criterio posible la conducta moral. Y partiendo de la explicación ofrecida por Kohlberg acerca

de la necesidad de un determinado nivel evolutivo para la consistencia conductual, juzga inválido el instrumento por insuficiencia predictiva sin tener en cuenta la validez de constructo que implica la verificación empírica de la teoría anterior ni la posibilidad de otro tipo de criterio.

6.-Los cambios evolutivos encontrados en el estudio longitudinal de Kohlberg, y a los cuales se hace referencia en la publicación de Kohlberg y Kramer anteriormente citada, muestran la influencia de los modelos en el juicio moral ; influencia también demostrada en numerosos trabajos experimentales.

"El hecho de que los sujetos universitarios razonasen de forma clasificable en estadios anteriores a los que habían mostrado cuando realizaban todavía la enseñanza secundaria puede interpretarse , no como el reflejo de una regresión dentro de una secuencia invariante, sino como una forma discriminativa de responder ante los distintos cambios sufridos en la vida del individuo : modelos, valores, grupos de referencia y contingencias personales. Los estudiantes universitarios parecen haber respondido según el refuerzo y los modelos que proporciona un ambiente relativista y liberal, más que en función de una regresión o como resultado de una experiencia desequilibrante en una secuencia de estadios predeterminada. "(327)

Kohlberg ha ofrecido una posterior interpretación de estos resultados que resulta más adecuada que la primera y más completa y documentada que la de Mischel. Nos hemos referido a ella en las páginas 380-381 y 393-396,

(327) Mischel, W.; Mischel, H. "A Cognitive-Social Learning Approach to Morality and Self-Regulation". (pág. 105). En: Lickona, T. (Ed.) 1976.

al tratar, respectivamente, de la evolución del cuestionario de Kohlberg, y de las relaciones entre el desarrollo moral y sus aspectos emocionales.

Por otra parte, el enfoque cognitivo-evolutivo no niega la posible influencia de los modelos en el juicio moral; aunque la considere dentro de su esquema teórico básico como una posible fuente de desequilibrio que mueve al sujeto a una nueva construcción superior. Nos referiremos a esto más adelante cuando analicemos los estudios empíricos realizados a partir de la obra de Kohlberg.

B.-Aronfreed : los estadios del desarrollo moral como distintas estructuras cognitivas aplicadas a contenidos morales. Algunas limitaciones a la explicación del desarrollo moral en función de una secuencia de estadios universales.

La teoría de Aronfreed, que hemos expuesto a continuación de la de Mischel en las páginas 250-260, representa una posición intermedia entre el enfoque basado en las teorías del aprendizaje y el enfoque cognitivo-evolutivo, aunque puede considerarse más directamente relacionada con el primero de ellos.

Aronfreed señala que el enfoque cognitivo-evolutivo, y por lo tanto, la teoría de Kohlberg, representa un buen anécdoto contra las teorías conductistas que identifican la moral con la conformidad a las reglas sociales. Pero Aronfreed va a seguir considerando el desarrollo moral como un proceso de interiorización más que de construcción.

Otras características que distinguen la teoría de Aronfreed del resto de las teorías del aprendizaje, son : la importancia concedida a los procesos cognitivos, no como variables intermedias, sino con capacidad para "controlar" la conducta; y el énfasis puesto en la consistencia personal más que en su diversidad o especificidad. Estos aspectos que distinguen la teoría de Aronfreed de otras teorías del aprendizaje constituyen, a su vez, características que la aproximan a la teoría de Kohlberg.

Pero Aronfreed no acepta, sin embargo, la teoría cognitivo-evolutiva de la moral en función de una secuencia invariante de estructuras de razonamiento "moral" universales y jerárquicas. Vamos a enumerar las limitaciones que Aronfreed encuentra en la teoría de Kohlberg:

1.-La parcialidad de la teoría de Kohlberg como explicación general del desarrollo moral:

"Los estadios del desarrollo moral son marcadamente insuficientes como una explicación global del desarrollo de la conciencia en el niño. Aunque en su exposición sistemática a menudo se pretende explicar el desarrollo moral tanto en función de factores afectivos o motivacionales como cognitivos; sin embargo, en lo esencial del trabajo empírico se reduce a distintos tipos de razonamiento. Pero conocimiento no equivale a acción. (...) La concepción del niño como un filósofo moral en miniatura se nos muestra como un ideal cuando adoptamos un punto de vista psicológico más amplio ante el complejo ámbito de manifestaciones de la conciencia". (328)

(328) Aronfreed, J. "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory". (pág. 56) En: Lickona, T. (Ed.) 1976.

En el párrafo anterior, Aronfreed manifiesta una interpretación de la obra de Kohlberg mucho más adecuada que la de Peters o la de Alston. Los tres autores critican la teoría de Kohlberg por sobrevalorar la importancia de lo cognitivo en el desarrollo moral en detrimento de los factores afectivos o motivacionales. Pero Peters y Alston parecen confundir los términos de Kohlberg , convirtiendo implicaciones en causalidades y condiciones necesarias en condiciones suficientes, e ignorando algunos aspectos de su teoría. Aronfreed, por otra parte , establece su crítica, no a partir de lo que Kohlberg manifiesta explícitamente , sino en función de las tendencias generales observadas en su investigación empírica. Y en este sentido, la crítica de Aronfreed, publicada en 1976, resulta adecuada; pero también es cierto que algunos de los trabajos editados posteriormente parecen superarla.

2.-La inadecuación de los métodos utilizados para verificar la teoría de los estadios como estructuras universales de integración jerárquica. Aronfreed señala que la mayoría de los datos empíricos a partir de los cuales Kohlberg pretende verificar su hipótesis corresponden a distintos estudios transversales realizados con grupos de sujetos de diferente edad . Cuando la teoría en sí misma requiere la utilización de un único grupo de sujetos estudiados longitudinalmente.

Esta crítica de Aronfreed no puede dejar de resultarnos sorprendente, a pesar de contar con una base real. Y es que, si bien es cierto que un gran número de estudios empíricos realizados y dirigidos por Kohlberg emplean el método transversal, no lo es menos que su teoría cuenta con el apoyo de una investigación longitudinal de características excepcionales, que

comenzó en 1955 y todavía continúa. Si tenemos en cuenta la dificultad de este tipo de estudios y la ausencia general de los mismos, resulta mucho más significativo; el hecho de que la teoría de Kohlberg cuente con uno de ellos que el hecho de que no constituyan la totalidad de su investigación empírica.

3.-De la inadecuación de los métodos transversales empleados se deriva una "tipología del carácter moral" excesivamente simple; en la cual, unos estadios se sitúan en la cúspide, y son considerados como superiores o más maduros. La justificación filosófica de los mismos hace a veces confundir lo que corresponde al estudio científico y lo que corresponde a planteamientos éticos. Esta dificultad no se resuelve con los trabajos empíricos que muestran determinadas correlaciones entre el nivel de desarrollo moral y la conducta en situaciones conflictivas. "Añadir componentes conductuales a los rasgos de carácter no puede sustituir el análisis teórico y empírico de la naturaleza de las asociaciones entre el pensamiento y la acción." (329)

Aronfreed refleja en esta crítica la importancia que concede a su propia teoría del desarrollo moral, en la cual pretende explicar los mecanismos que subyacen a la adquisición de conductas "morales" a través de la asociación entre procesos cognitivos y reacciones emocionales intensas. Teoría que como todas las del aprendizaje, aunque en un menor grado, presta más atención: a la diversidad que a la generalidad; a procesos específicos para explicar adquisiciones específicas, que a adaptaciones globales para explicar relaciones generales. En este sentido, a nuestro modo de ver, la teoría de Aronfreed resulta adecuada, sin que ello signifique que la de

(329) Aronfreed, J. Ob. ant. cit. (pág. 57).

Kohlberg no lo sea. Ambas teorías se interpretan mejor como complementarias que como antagónicas.

Por otra parte, Aronfreed parece reflejar cierto escepticismo cuando se refiere a la consideración de Kohlberg de los estadios últimos como superiores o más maduros. Esta actitud no es de extrañar si tenemos en cuenta el contexto en el que se sitúa la teoría de Aronfreed ; relacionada tanto con la de Skinner como lo que pudiera estar con la de Kohlberg.

4.- Algunos hechos contrarios a la hipótesis del desarrollo moral a través de una secuencia de estructuras de razonamiento moral universales y jerárquicas.

Aronfreed se plantea respecto a la teoría de los estadios la siguiente cuestión : "El juicio moral va de los estadios inferiores a los estadios superiores siguiendo un orden natural. Si la secuencia no culmina en el estadio final nos encontramos ante el problema de si es necesario inferir una causa "no-natural" o una influencia social negativa para tal estancamiento".(340)

La cuestión que Aronfreed se plantea se disuelve al considerar el verdadero significado de la teoría de los estadios; que dista mucho de basarse en el mero desenvolvimiento de un patrón innato, como parece suponer Aronfreed; entendiéndolo por el contrario el desarrollo como una construcción activa que el sujeto realiza a partir de la interacción entre sus propias estructuras y las del ambiente. De este modo, no puede sorprender el hecho de que no todos los sujetos ni en todas las sociedades se logren los mismos equilibrios

(340) Aronfreed, J. Ob. ant. cit. (pág. 67).

finales. Y más que plantear la cuestión en la necesidad de inferir causas "no-naturales" para explicar los estancamientos, se dirige la atención al estudio de las condiciones que lo posibilitan. Además, los últimos estadios del desarrollo se presentan en tan pocas personas que resulta mucho más extraordinaria su aparición que su ausencia.

Aronfreed enumera los siguientes hechos como evidencias contrarias a la teoría de los estadios del desarrollo moral:

1. La clase social se relaciona con importantes diferencias en el juicio moral, diferencias que persisten a pesar de controlar el efecto de la inteligencia, y que aumentan a lo largo del desarrollo de forma considerable.

2. El desarrollo del juicio moral, desde una orientación exterior, basada en consecuencias materiales, a una orientación más interior no parece ser una tendencia universal, ya que algunos estudios transculturales realizados en sociedades "no-occidentales", muestran la tendencia contraria.

3. Los adultos de una misma sociedad manifiestan grandes diferencias en el juicio moral relacionadas con sus distintos puntos de referencia cultural, político, religioso, etc..

4. Las personas adultas que sufren situaciones extremas han mostrado a veces cambios radicales en sus valores morales; de forma similar, pero inversa, a la secuencia evolutiva de la infancia. Aronfreed menciona como ejemplo de una de estas situaciones, el de los campos de concentración.

5. A través de distintos experimentos se ha demostrado la influencia del aprendizaje, y sobre todo de la exposición a modelos, en el juicio moral.

Aronfreed señala que en base a estos datos se llega a la conclusión de que el desarrollo moral no corresponde a la teoría de las estructuras de integración jerárquica señalada por Kohlberg :

"Ninguna de las estructuras se pierde realmente como resultado del desarrollo cognitivo (...) aunque suelen presentar diferencias en frecuencia y predominancia(...) Porque los adultos plenamente desarrollados pueden manifestar distintos tipos de razonamiento, y algunas situaciones pueden suscitar razonamientos de un nivel inferior a aquél del que son capaces".(341)

Pero los argumentos señalados por Aronfreed para rechazar la teoría de los estadios morales no son a nuestro modo de ver tan sólidos como él pretende : 1.- las diferencias de clase social y las diferencias relacionadas con la pertenencia a subgrupos específicos se explican a través de las distintas oportunidades que en ellas se implican para adoptar papeles y desarrollar así las estructuras de razonamiento moral; pero también podrían deberse a simples diferencias de contenido, en cuyo caso no sería necesario explicar nada; 2.-la supuesta evidencia transcultural a la que Aronfreed alude sólo parece corresponder a uno de los estudios realizados por Erikson en 1950 y que no puede constituir por sí sólo un argumento contra la evidencia notablemente superior mostrada por el enfoque cognitivo-evolutivo .; 3.- la posibilidad de regresiones patológicas ante situaciones terriblemente traumáticas, como el ejemplo de los campos de concentración citado por Aronfreed nunca ha sido negada por el enfoque cognitivo-evolutivo, que formula sus teorías en función de sujetos "normales" y situacio-

(341) Aronfreed, J. Ob. ant. cit. (pág. 67).

nes , en principio, también "normales"; 4.-los resultados de los experimentos sobre influencia social no van directamente en contra de la hipótesis cognitivo-evolutiva propuesta por Kohlberg, ya que resultan en su mayor medida explicables a través de la teoría de la autoequilibración, elaborada en este sentido más específicamente por Turiel. 5.-por último, las razones que Aronfreed plantea en contra de la integración jerárquica de los estadios no incluyen ningún hecho realmente opuesto a la misma, ya que ésta significa que cada nueva construcción de adaptación a la realidad se realiza a partir de las estructuras anteriores, cuyas limitaciones quedan "necesariamente" superadas por la nueva construcción; es decir, cuando el sujeto llega al pensamiento formal, integra las estructuras del período anterior para formar un nuevo equilibrio que supera sus anteriores limitaciones , pero esto no quiere decir que se abandone para siempre el tipo de estrategia característica de las operaciones concretas.

Aronfreed considera haber demostrado la inadecuación de la teoría de las estructuras del razonamiento moral a través de una secuencia universal de integraciones jerárquicas. Y sugiere como una posible teoría alternativa , capaz de dar cuenta tanto de la generalidad como de la variabilidad cultural que el desarrollo moral presenta, la siguiente explicación:

"La sustancia cognitiva y afectiva básica de los valores morales se forma en una fase muy temprana del proceso de socialización, y permanece después relativamente estable. Pero llega a subordinarse a estructuras cognitivas progresivamente diferenciadas y de una capacidad operatoria progresivamente superior. Esta distinción entre sustancia y for-

ma puede ayudarnos a comprender cualquier regularidad transcultural del desarrollo moral. La dimensión sustancial del valor moral puede variar de una sociedad a otra. (...) Pero los operadores cognitivos que se imponen a la categoría sustancial determinan una secuencia invariante. Estos operadores podrían, por supuesto imponerse también a cualquier otro sistema representacional que el niño obtenga de su transacción con el mundo físico y social, totalmente independiente de cualquier contenido moral.

(...) pueden distinguirse estadios en el desarrollo moral correspondientes a cambios más generales de la capacidad cognitiva del niño; pero éstos no serán en sí mismos intrínsecamente morales; su estatus moral reside sólo en la base sustancial de los valores con los que operan".(342)

Aronfreed propone una teoría del desarrollo moral mucho más próxima a la de Kohlberg que el resto de las teorías del aprendizaje; llegando incluso a afirmar que el estudio de estos problemas sólo podrá progresar realmente si se comprende la naturaleza de los procesos cognitivos subyacentes a los cambios morales; pero las explicaciones planteadas por estos dos autores no carecen de diferencias: para Kohlberg el desarrollo moral no es un "desfase" horizontal del desarrollo cognitivo en el cual se apliquen las mismas estructuras a contenidos diferentes, como parece sugerir Aronfreed; sino que por el contrario, requiere la construcción de estructuras morales, distintas aunque paralelas, de las estructuras lógicas, y cuyo logro es el resultado de un proceso evolutivo sumamente complejo que sólo alcanzan una escasa minoría de los

(342) Aronfreed, J. Ob. anticit. (págs. 68-69).

sujetos adultos.

Los argumentos esgrimidos por Aronfreed en contra de la teoría de los estadios del desarrollo moral no constituyen una sólida evidencia en este sentido. Pero cuando Aronfreed sugiere una teoría alternativa en función de cambios cognitivos estructurales, el problema es muy superior ya que en este caso ni siquiera intenta justificación alguna, y mantiene sorprendentemente que el desarrollo cognitivo sí podría presentar una secuencia de estadios universal.

4.-El análisis crítico de la metodología inicialmente adoptada por Kohlberg en el estudio del razonamiento moral; Kurtines y Greif.

El análisis metodológico que Kurtines y Greif plantean a la aproximación de Kohlberg representa una contribución importante para la misma, y constituye una crítica radical de la metodología inicialmente adoptada para el estudio del desarrollo del razonamiento moral. El hecho de que se refiera al instrumento de medida de 1958, y de que muchas de las limitaciones del mismo hayan sido superadas posteriormente, no hace que la crítica resulte por ello inútil. Es más, ya hemos señalado que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la teoría de Kohlberg han partido de este primer instrumento, y para considerar el valor de sus resultados, así como el de la relación entre estos y otros resultados posteriores, es indispensable un minucioso análisis de sus posibles errores, limitaciones, y aciertos. Porque no todo es, como parecen sugerir Kurtines y Greif,

fuentes de error; también hay en él algunos aspectos aprovechables, de los cuales el más importante lo constituye, sin duda, el haber posibilitado la elaboración de una medida posterior de considerable superioridad metodológica, y el haber originado numerosas investigaciones que nos han permitido saber hoy mucho más sobre el desarrollo moral que lo que se sabía antes .

(343)

Vamos a enumerar brevemente las limitaciones que Kurtines y Greif atribuyen a la escala de juicio moral elaborada por Kohlberg en 1958 , así como a las investigaciones que a partir de ella se han realizado:

1.-La única descripción completa de la escala estaba incluida en la tesis doctoral de Kohlberg, presentada en 1958 y que nunca llegó a publicarse. La divulgación de la misma, realizada a través de artículos, era siempre incompleta, y a esto se han debido muchas de las dificultades con las que tropezaba el investigador independiente.

2.-La aplicación de la escala se realizaba a través de una entrevista individual, siguiendo el método clínico propuesto por Piaget para el estudio del desarrollo cognitivo y moral. Estaba compuesta por nueve dilemas morales , tres de los cuales constituyen el cuestionario actual (en su forma: A) que incluimos más adelante, y que hemos empleado en nuestro trabajo empírico. La aplicación de los nueve dilemas duraba aproximadamente dos horas. Por eso, muchas de las investigaciones reducían el número de los mismos. Al no existir ninguna estandarización del contenido de la escala,

(343) Kurtines, W.; Greif, E. B. "The Development of Moral Thought : Review and Evaluation of Kohlberg Approach". Psychol. Bull., 1974, 81, 453-470).

cada investigador incluía distintos dilemas en su estudio, y generalmente no especificaba cuales habían sido éstos al publicar sus resultados. Esta diversidad resultaba más grave por el hecho de que, tal como señala Kohlberg, no todos los dilemas son igual de válidos para medir el razonamiento moral.

Por lo tanto, la escala de juicio moral de Kohlberg incluía ya en esta primera fase de la aplicación demasiados elementos de variación para permitir la generalización de sus resultados o su comparación con los obtenidos en otras investigaciones; 1.- en el método clínico, los estímulos que se presentan a cada sujeto difieren de los de los demás porque se modifican en función de las respuestas que éste emite, para poder así explorar con flexibilidad la estructura de su pensamiento; 2.- a esto se añade la variabilidad del contenido de los dilemas por su falta de estandarización.

3.- La corrección de los resultados era de gran dificultad; 1.- esta medida no se basa en juicios específicos, sino en el análisis de la estructura de razonamiento; 2.- a esto hay que añadir el hecho de que el material necesario para la corrección de los protocolos sólo resultaba accesible a través del propio Kohlberg; 3.- y que existían distintos sistemas de puntuación que aumentaban las dificultades de comparación de los resultados. Se podían corregir las respuestas de la entrevista según un método global o en función de sus elementos. El primero consistía en la atribución de un determinado estadio a la respuesta de cada dilema, a través de su comparación, intuitiva y global, con la descripción de las respuestas típicas de cada uno de los estadios evolutivos. Esta corrección global podía expre--

sarse con dos tipos distintos de puntuaciones finales : 1.- a través de los porcentajes obtenidos por el sujeto en cada uno de los estadios; 2.-o indicando solamente el estadio que correspondía a la mayor parte de sus respuestas, (más del 50%). El sistema de corrección detallado era todavía más complejo, consistía en calificar cada unidad de contenido, o idea moral , en función de su correspondencia con un código establecido por Kohlberg, y que incluía treinta aspectos de moralidad diferentes, con ejemplos de protocolos representativos de los seis tipos de razonamiento; después de clasificadas todas las unidades, se calculaban los porcentajes de cada uno de los estadios. Ésta se convertía en una puntuación de madurez multiplicando cada porcentaje por el número del estadio correspondiente. En otras ocasiones, la puntuación podía referirse a dos estadios distintos.

La variabilidad y complejidad del sistema de corrección de la escala de juicio moral de Kohlberg implicaba tres consecuencias básicas para la evaluación de las investigaciones basadas en ella :

1. El procedimiento de corrección de los resultados hace que aumente la probabilidad de que estos reflejen influencias de la persona que los ha corregido. Lo cual se reduce con los métodos de corrección estandarizados y objetivos.

2. La variabilidad de los métodos de corrección y puntuación confunde la interpretación de los resultados. El hecho de que las puntuaciones correspondan a cinco métodos distintos , impide saber en muchas ocasiones cuándo las diferencias obedecen a diferencias psicológicas reales.

3. La complejidad y ambigüedad del sistema de corrección desanima al

investigador independiente y le previene en contra de la posibilidad de verificación de la teoría.

4.-Otras limitaciones de la escala.

a.La mayoría de los dilemas se refieren a protagonistas masculinos; y se ha comprobado en distintos estudios la influencia de éste hecho en la respuesta del sujeto . Algunos autores interpretan la inferioridad mostrada, en general, por las mujeres como el efecto de la falta de control del sexo del personaje en los distintos dilemas.

b.Otra limitación sería la relación entre el contenido de las diversas historias; lo cual produce un menor número de respuestas por parte del sujeto. Y para medir el tipo de razonamiento conviene precisamente lo contrario.

c.La medida de Kohlberg, igual que los tests proyectivos, refleja no sólo la influencia de la inteligencia, la clase social, etc.; sino también la de diversas características del entrevistador; como el sexo, la edad, etc. Pero además, al disponer de libertad de intervención, se aumenta considerablemente la probabilidad de cualquier otro tipo de influencias.

5.-La consideración de la fiabilidad. Kurtines y Greif señalan que las investigaciones realizadas a partir de la escala de Kohlberg, nunca proporcionan información sobre datos relativos a la fiabilidad intra-individual. Resulta lógico la ausencia de análisis de fiabilidad temporal debido a las especiales características de la medida: lo laborioso de su aplicación, y la dificultad para repetir el mismo tipo de dilemas en situaciones distintas. Ya no resulta tan explicable, sin embargo, la falta de análisis de con--

sistencia interna a través de las distintas respuestas del sujeto en la entrevista. Pero los autores de esta crítica parecen ignorar las frecuentes alusiones de Kohlberg, en las que se afirma que más del 75% de los sujetos resultan clasificables en un estadio determinado, porque más del 50% de sus respuestas ante los dilemas morales pertenecen al mismo. Por otra parte, la consideración de la consistencia requiere un análisis algo más complejo de lo que Kurtines y Greif sugieren. No puede limitarse a un cálculo estadístico. Es indispensable tener en cuenta también la realidad psicológica con la que se opera. Y es que la inconsistencia de los resultados ante una escala de este tipo no obedece "necesariamente" a errores de medida, sino que puede constituir, por el contrario, el fiel reflejo de una realidad psicológica: el cambio evolutivo, que no se realiza bruscamente como una transformación de "todo o nada"; y los estadios transicionales.

Por último, hay un tipo de fiabilidad que sí suele ser considerada por la mayoría de las investigaciones basadas en la escala de Kohlberg, se trata de la fiabilidad entre distintas correcciones de los resultados; es decir, del acuerdo inter-jueces. Kurtines y Greif mencionan este hecho, señalando que la significación alcanzada en un análisis de este tipo no constituye un apoyo para la escala en sí misma, ya que sólo nos indica la fiabilidad de la corrección. Pero no reconocen que este tipo de fiabilidad, constituye la más importante de todas para aceptar científicamente unos resultados en los cuales la influencia del corrector puede ser la principal fuente de variación. Ni tampoco parecen reconocer la importancia del hecho de que por lo menos este requisito tan fundamental sea cumplido por la ma-

yoría de las investigaciones basadas en la escala de Kohlberg.

6.-La validez predictiva de la escala de juicio moral

Kurtines y Greif, después de analizar la evidencia empírica sobre la relación entre lo medido por la escala de Kohlberg y otro tipo de conductas, llegan a estas tres conclusiones :

1. Puesto que los estadios de Kohlberg presentan sólo una moderada eficacia en la discriminación del grado de complejidad del razonamiento, no hay pruebas para creer que resulten en sí mismos de una gran utilidad predictiva.

2.-Resulta sumamente difícil distinguir en los resultados empíricos los tres últimos estadios del desarrollo moral.

3.-Aunque algunas puntuaciones de la escala parecen correlacionar con determinados criterios conductuales , la relación no siempre resulta clara desde el punto de vista teórico.

A nuestro modo de ver, en muchas ocasiones se ha identificado la complejidad necesaria de las predicciones; es decir, la que está motivada por las propias relaciones de los procesos estudiados, y la ausencia de validez predictiva; y esta identificación ha resultado especialmente frecuente entre las críticas formuladas a la teoría de Kohlberg. Por otra parte, las conclusiones de los trabajos empíricos que reúnen un determinado nivel señalan la necesidad de considerar la influencia de nuevas variables intermedias para explicar determinadas correlaciones empíricas, como a las que se refieren Kurtines y Greif en el tercer punto, que pueden parecer de lo contrario sin conexión alguna con los planteamientos teóricos correspondientes

a la investigación empírica en la cual han surgido.

7.-La validez de constructo.

Kurtines y Greif analizan la validez de constructo de la escala de Kohlberg a través de la verificación de sus dos principales postulados teóricos : la invariabilidad de la secuencia evolutiva, y la naturaleza cualitativamente jerárquica de los seis estadios del razonamiento moral. Para juzgar dicha validez, consideran los datos proporcionados desde distintas perspectivas empíricas:

1. Los estudios transculturales pretenden demostrar la hipótesis de la secuencia invariante a través de su comprobación en distintos tipos de sociedad; es decir, mediante el estudio de su universalidad. Kurtines y Greif consideran que la evidencia proporcionada, en este sentido, por Kohlberg, no constituye un apoyo decisivo para la hipótesis, y ello por dos causas fundamentales :

-En primer lugar, los datos proporcionados al respecto son sumamente incompletos. La totalidad de los mismos se incluye en la tesis doctoral de Kohlberg; pero en sus publicaciones, la única información al respecto consiste en cinco gráficas con porcentajes medios de las respuestas de los niños en cada uno de los seis estadios, y agrupando a los sujetos según su edad, alrededor de los diez, trece, o dieciséis años. No se mencionan nunca: las condiciones del muestreo; las características de los sujetos; los porcentajes exactos; ni las desviaciones típicas de los distintos grupos. Tampoco se describe nunca el procedimiento utilizado en cada una de las so-

ciudades.

-En segundo lugar, los resultados proporcionados indican la ausencia de los dos últimos estadios en algunas sociedades. Kurtines y Greif interpretan este dato como una evidencia contraria a la hipótesis de la universalidad, y por tanto, de la secuencia invariante, y de la validez de constructo de la escala de Kohlberg.

2. Otro tipo de datos proporcionado en favor de la hipótesis básica que Kurtines y Greif critican como tal es el análisis del escalograma propuesto por Guttman, incluido en la tesis doctoral de Kohlberg. Este manifiesta el hecho de que el análisis simple no resulta adecuado porque los estadios de razonamiento moral no son acumulativos, sino que consisten más bien en progresivas reestructuraciones de los estadios anteriores.

Kurtines y Greif señalan que la matriz de correlaciones, entre las edades de los sujetos y sus respectivos estadios de razonamiento moral, incluida en la tesis doctoral de Kohlberg, constituye una prueba de que los niveles del desarrollo moral se producen en el orden descrito por él; pero en dicha matriz no se demuestra que dentro de cada nivel, los dos estadios se sucedan necesariamente de la forma indicada; e incluyen una matriz de correlaciones "revisada", de la cual sí se deduciría la hipótesis de la secuencia de estadios invariante. Una segunda crítica al procedimiento utilizado, en este sentido, por Kohlberg consiste en considerar inadecuado que en una misma muestra se establezcan los estadios y se verifiquen.

Pero Kurtines y Greif parecen no tener en cuenta lo que implicaría

no comenzar el proceso de verificación de los estadios hasta que hubiera terminado la fase previa de su establecimiento descriptivo. Para realizarlo sería necesario el trabajo de varias generaciones, ya que los datos básicos de la teoría de Kohlberg proceden de un estudio longitudinal que comenzó en 1955 y todavía continúa. Además, siguiendo estrictamente lo que estos autores sugieren, el hecho de que la verificación debiera realizarse por otra persona y en una generación diferente, añadiría posibles e importantes fuentes de error y otra nueva variable independiente : la generación, de tal forma que la verificación resultaría imposible.

3. Kurtines y Greif critican en tercer lugar la evidencia proporcionada como resultado de los estudios longitudinales, señalando lo incompleto de la misma ya que sólo procede del trabajo de Kohlberg y Kramer publicado en 1969, y al que ya nos hemos referido. Pero no tienen en cuenta que toda la teoría de Kohlberg procede básicamente de un estudio longitudinal. Dichos autores concluyen en base a los resultados señalados por Kohlberg y Kramer que la evidencia longitudinal resulta contraria a la hipótesis de la secuencia invariante, puesto que en este estudio se señala la existencia de regresiones a estadios anteriores. Pero estos datos no habían recibido una única interpretación, y la revisión posterior de los mismos indicó que se debían a errores de medida, y reflejaban la existencia de momentos de transición. Pero Kurtines y Greif no consideran este otro tipo de explicaciones.

4. La evidencia más importante para la hipótesis básica procede según Kurtines y Greif de estudios experimentales, pero en ellos sólo se veri-

fican los tres primeros estadios; hay algunos trabajos que pretenden demostrar esta teoría para todos los estadios y que, según Kurtines y Greif, no lo consiguen.:

a.-Cuando tratemos del estudio realizado por Turiel para demostrar la invariabilidad de la secuencia evolutiva incluiremos las críticas que Kurtines y Greif plantean. Pero, en general, lo único que pueden afirmar es que una de las diferencias (establecidas por la hipótesis) no llega, aunque se aproxime mucho, al criterio considerado como estadísticamente significativo por la mayoría de los investigadores; y deben reconocer también que la otra diferencia sobrepasa con mucho dicho criterio.

b.-Kurtines y Greif señalan que los estudios realizados por Rest para verificar la hipótesis de la integración jerárquica de los estadios sólo permiten verificar el orden de los mismos respecto a comprensión y preferencia; pero estos autores no justifican porqué los criterios elegidos por Rest no pueden servir como manifestaciones conductuales de la integración jerárquica.

8. Las pruebas contrarias a la teoría de Kohlberg.

1. Kurtines y Greif señalan su extrañeza de que ninguno de los investigadores que utilizan la escala de Kohlberg encuentren pruebas contrarias a la misma; y analizan este hecho: 1.-en función de las mismas características de la escala; 2.-o como un ejemplo más de la tendencia de los investigadores americanos a publicar sólo los resultados positivos. Kurtines y Greif se manifiestan, en este sentido, algo parciales al no con-

siderar el posible apoyo que ésto pueda suponer para la escala de Kohlberg. Ni tienen en cuenta tampoco la posibilidad de evidencias contrarias a la escala de Kohlberg que constituyan, a la vez, resultados positivos; es decir, de acuerdo con la hipótesis previamente establecida.

2. Los estudios sobre los efectos del aprendizaje en el juicio moral. Después nos referiremos a este tipo de trabajos. Pero, Kurtines y Greif no demuestran al considerarlos el mismo sentido crítico que han manifestado ante otro tipo de investigación, como por ejemplo la de Turiel; ya que algunos de los estudios que mencionan no reúnen los requisitos imprescindibles para constituir verificaciones válidas de sus hipótesis. Y uno de los trabajos que incluyen como prueba contraria a la escala de Kohlberg, el estudio publicado en 1963 por Bandura y MacDonal, al que nos hemos referido anteriormente, está basado en la teoría de Piaget; y el mismo Kohlberg considera que la descripción piagetiana de los estadios no se refiere siempre a cambios estrictamente evolutivos.

(344)
3. En tercer lugar, Kurtines y Greif citan un estudio de Holstein, en el que se encontraron resultados similares a los mencionados en el trabajo de Kohlberg y Kramer de 1969; es decir, aparentes regresiones de sujetos que habían sido clasificados tres años antes en el estadio cuarto y se mostraban en la segunda prueba de este estudio longitudinal, como pertenecientes al estadio tres. Pero estos resultados no representan, en realidad, ninguna evidencia distinta de la mostrada por el trabajo de

(344) Holstein, C.B. "The Relation of Children's Moral Judgment Level and that of their Parents and to Communication Patterns in the Family". En: Smart, M.C.; Smart, M.S. (Eds.) "Readings in Child Development and Relationships". Macmillan, Nueva York 1972.

Kohlberg y Kramer; es decir, los efectos de errores de medida que la escala de 1958 suscitaba. Y, por otra parte, Kurtines y Greif no consideran : 1.-la posible influencia del hecho de medir por escrito el razonamiento; 2.-ni las características especiales de su muestreo; 3.-ni lo incompleto de su análisis evolutivo del razonamiento moral. El propio Holstein señala la importancia de considerar estos hechos para interpretar los resultados obtenidos en su estudio :

"A la hora de interpretar estos resultados, es necesario tener presente algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, la muestra fue auto-seleccionada(...) se homogeneizó deliberadamente en cuanto a situación económica y geográfica.(...) La interpretación del cambio evolutivo a lo largo del tiempo resulta limitada por dos hechos : 1.-un intervalo de tres años es demasiado amplio cuando se estudian sujetos tan jóvenes; 2.-las diferencias intra-individuales a largo plazo pueden haber implicado estadios o transiciones no controladas durante el período comprendido entre el test y el retest. "(345)

4. Por último, Kurtines y Greif mencionan como evidencia contraria a la escala de Kohlberg el trabajo de Hogan. Ya nos hemos referido a él al tratar las teorías del carácter moral, señalando algunas de las limitaciones de la verificación empírica de su modelo teórico. Kurtines y Greif consideran que este autor ha demostrado la inadecuación de la descripción de Kohlberg porque en una de las dimensiones estudiadas

(345) Holstein, C. B. "Irreversible Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment: A Longitudinal Study in Males and Females". Child Dev., 1976, 47, 51-61.

por él, de la cual un polo sería la consideración utilitaria de la ley, y el polo opuesto, la apelación a principios intuitivos; los sujetos más maduros se sitúan en el centro. Con lo cual, los estadios 5 y 6, que se suponen respectivamente similares a los dos polos de esta dimensión, no serían momentos evolutivos sino posturas alternativas relacionadas con la personalidad. Pero Kurtines y Greif reflejan un conocimiento muy limitado de los estadios morales descritos por Kohlberg. El sujeto del estadio seis no juzga unilateralmente según principios intuitivos, sino que considera todos los elementos posibles de cada situación y juzga en función de un principio de justicia de aplicación universal al cual deben supeditarse las leyes. Pero este tipo de razonamiento no constituye el polo opuesto del estadio cinco, sino más bien una reestructuración que lo contiene, y que llega a un equilibrio superior. Los resultados señalados por Kurtines y Greif, en este sentido, obedecen a una incorrecta interpretación de los estadios descritos por Kohlberg, y no al modo de funcionamiento de los mismos.

9. -Conclusiones

Kurtines y Greif terminan su artículo con las siguientes conclusiones acerca de la escala de Kohlberg sobre el juicio moral elaborada en 1958.

1.-La falta de estandarización de la escala impide la correcta utilización de la misma y la comparación de los resultados con los obtenidos en distintas investigaciones.

2.-La fiabilidad de la escala no ha sido todavía demostrada. Solo hay datos de la fiabilidad "inter-jueces".

3.-No está demostrada la validez predictiva del modelo de Kohlberg en función de los seis estadios del razonamiento moral. Se obtienen los mismos resultados, en este sentido, cuando se dicotomiza la clasificación, en alto y bajo nivel, correspondiendo, respectivamente, a los tres primeros o a los tres últimos estadios.

4.-El modelo teórico en sí mismo tampoco está verificado. No hay pruebas concluyentes acerca de la invariabilidad de la secuencia evolutiva, ni de la integración jerárquica de los seis estadios del razonamiento moral. La evidencia existente parece probar lo contrario.

A nuestro modo de ver, la mayoría de las limitaciones que Kurtines y Greif señalan acerca de la escala de Kohlberg pueden ser superadas gracias a la corrección y estandarización de la misma; en este sentido señala Hoffman :

"Es posible que Kohlberg esté en lo cierto cuando sugiere que la falta de verificación empírica de su teoría puede deberse a la inadecuación de su procedimiento inicial, y que cabe esperar un superior apoyo de la investigación basada en el nuevo método."

"Un problema creado por el nuevo sistema de corrección es cómo deben interpretarse los resultados obtenidos por el procedimiento anterior". (345)

(345) Hoffman, M. "Moral Development in Adolescence". En: "Handbook of Adolescent Psychology". (págs. 299-300). Wiley, Nueva York 1980.

Algunos de los problemas que Kurtines y Greif mencionan en relación a la consistencia y validez predictiva de la medida de Kohlberg sobre el juicio moral también cabe esperar que se solucionen después de las importantes transformaciones que ésta ha sufrido. Pero la consideración de la consistencia y la validez predictiva no puede reducirse a un mero cálculo estadístico, tal como Lickona señala, es imprescindible definir las primero psicológicamente, atendiendo a las realidades que se quieren estudiar; (Lickona considera la validez predictiva como consistencia intra-individual a través de las tres dimensiones del desarrollo moral)

"La consistencia empírica, tanto intra como inter-dimensional parece estar en función de la metodología utilizada para medir dichas dimensiones. (...) La consistencia debe ser definida antes desde el punto de vista psicológico que en términos conductuales; y es necesario considerar para ello, el punto de vista del propio sujeto (...) En este sentido, como Kohlberg señala, el juicio moral permite la mejor predicción de decisiones conductuales cuando define derechos y deberes concretos en una situación socialmente ambigua. (...) Lo que está claro es que la consistencia de la acción moral debe ser definida psicológicamente en términos del razonamiento de la persona acerca de su conducta y no puede ser igualada válidamente con la predictibilidad conductual, aunque muchos investigadores la identifiquen con ella. Una persona puede comportarse consistentemente con sus principios aunque no se pueda predecir la dirección de su conducta y aunque sus elecciones morales varíen de una situación a otra. Una nueva definición de la consistencia implica importantes consecuencias para la investigación en este sentido; sugiere que los datos de la conducta tienen muy poco signi-

ficado moral sin una evaluación de su base cognitiva y motivacional."

(346)

La última conclusión de Kurtines y Greif acerca de la existencia de pruebas contrarias a la teoría de Kohlberg parece reflejar la utilización de dos análisis críticos bien distintos para juzgar las pruebas procedentes de estos dos marcos teóricos. En otras palabras, los estudios que se mencionan como evidencia contraria a la teoría de Kohlberg no son, en general, tan sólidos y concluyentes como hubiera cabido esperar a través de semejante consideración por parte de autores que muestran respecto a otros trabajos críticas tan radicales.

5.-La teoría de Kohlberg acerca de las tendencias evolutivas universales como una generalización excesiva de tendencias culturales.

Una de las críticas más frecuentes que ha recibido la teoría de Kohlberg se relaciona con su descripción de los estadios de integración jerárquica como estructuras universales distintas del contenido cultural específico.

1.-Ya hemos mencionado algunas críticas relativas a la necesidad de estudiar también el contenido dentro de una teoría del desarrollo moral; Wright, desde una perspectiva psicológica; Peters, desde una perspectiva pedagógica; y Alston, desde una perspectiva filosófica. Los tres critican el modelo de Kohlberg por no considerar el contenido. En este sentido, las limitaciones que respecto a él señalan, podrían considerarse superadas en un modelo como el de

(346) Lickona, T. "Critical Issues in the Study of Moral Development and Behavior". (págs 16-17) En: Lickona, T. (Ed.) 1976.

Bronfenbrenner.

Los primeros trabajos de Bronfenbrenner se basaban en una tipología relativista y cultural; pero influido por la aproximación cognitivo-evolutiva, y muy especialmente por Kohlberg; Bronfenbrenner ha modificado su orientación a través de una síntesis teórica que incluye tanto un sistema universal de niveles morales como un conjunto de conceptos que permiten incorporar en él el contenido cultural:

"Las teorías cognitivas de los estadios añadían una importante dimensión de coherencia al estudio del desarrollo moral, pero no resultaban adecuadas para el estudio de la variabilidad cultural. (...) Por otra parte, las concepciones "tipológicas" no-jerárquicas se orientaban en el sentido contrario; el "tipo" se definía como algo susceptible de variación cultural. La insuficiencia de estas dos aproximaciones para explicar la totalidad del desarrollo moral y la conducta nos han hecho llegar a un modelo en el cual se pretenden insertar las dos perspectivas."(348)

2.- Otro tipo de críticas relacionadas con este tema se han basado, no en el planteamiento mismo del enfoque estructural, como las anteriores; sino en la consideración de que éste no logra su objetivo; es decir, que la descripción de los estadios no se refiere a tendencias evolutivas universales. En este sentido son las críticas de: Graham; Kurtines y Greif; Hoffman y Simpson; entre otros.

(347) Bronfenbrenner, U. "Soviet Methods of Character Education: Some Implications for Research". Religious Educ., 1962, 57, 345-361.

(348) Bronfenbrenner, U. "The Socialization on Moral Judgment and Behavior in Cross-Cultural Perspective". En: Lickona, T. (ed.) 1976.

(349)

Simpson señala que el trabajo de Kohlberg no reúne los requisitos imprescindibles para constituir una prueba real de la generalidad transcultural de los estadios. Las limitaciones más importantes que respecto a él considera, en este sentido, son las siguientes :

1.-La insuficiencia del alcance transcultural en los estudios realizados. Sería necesaria la ampliación de los mismos a otras sociedades distintas.

2.-No hay información disponible sobre los procedimientos utilizados en cada uno de los distintos marcos culturales. Ni tampoco se proporcionan orientaciones básicas para la ampliación de este tipo de estudios.

3.-El análisis de las respuestas se inserta, a menudo, en categorías de valor que reflejan influencias culturales específicas (como por ejemplo, el valor de la vida); y no pueden resultar generalizables a diferentes sociedades.

Simpson concluye que Kohlberg describe tendencias y valores culturales, pretendiendo que correspondan a cambios evolutivos universales; su modelo está considerablemente influido por la filosofía ética de la sociedad occidental. (Kant, Mill, Ross, Rawls, y Dewey). Para realizar lo que Kohlberg se propone debería comenzar por un análisis del significado de la moral en la sociedad 'no-occidental'.

4.-La teoría no puede explicar algunos de los resultados obtenidos, como la regresión a estadios anteriores o la ausencia de razonamiento postconvencional en algunas sociedades.

(349) Simpson, E.L. "Moral Development Research: a Case of Scientific Cultural Bias". Human Dev., 1974, 17, 81-106.

El propio Kohlberg responde a este tipo de críticas en los siguientes términos (350)

-¿Es posible lógicamente verificar la universalidad de los estadios morales, definidos en términos de categorías de valor, sin utilizar las mismas categorías para evaluar todas las culturas.?

-¿Se puede lógicamente requerir que todos los grupos muestren todos los niveles de la jerarquía moral para considerar su universalidad, a pesar del hecho de que la teoría no espere que los estadios superiores aparezcan bajo condiciones socio-culturales que resultan insuficientes en oportunidades para la adopción de papeles.

Algunos autores, como Hoffman, consideran la importancia de la teoría de Kohlberg independientemente de su verificación como descripción de tendencias evolutivas universales:

"Aunque los estadios de Kohlberg no formen una invariante secuencia universal, como él se propone, proporcionan una descripción válida de los cambios que se producen en el pensamiento moral con la edad, en nuestra sociedad. Su medida puede ser considerada como el mejor medio disponible para evaluar los cambios del pensamiento moral."(351)

Otros autores, aceptan precisamente la universalidad de la secuencia jerárquica pero rechazan las descripciones específicas de cada uno de los

(350) Kohlberg, L. "Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach". En: Lickona, T. (Ed.) "Moral Development and Behavior". Holt Rineart Winston. Nueva York, 1976.

(351) Hoffman, M.L. Ob.ant.cit. (pág. 301).

estadios:

"La teoría formulada por Kohlberg, así como la investigación experimental, educativa y transcultural, relacionada con ella, apoyan la interpretación estructural del desarrollo moral; pero no debe asumirse que la descripción de los estadios del juicio moral sea totalmente adecuada. Por el contrario, a mi modo de ver, las descripciones de los estadios están formuladas de forma demasiado global, incluyendo algo más que el desarrollo, específicamente, moral". (351)

Para considerar los resultados proporcionados por los estudios transculturales es necesario tener en cuenta el tipo de cuestionario utilizado en ellos; cabe esperar que la forma estandarizada, en la cual se superan las clasificaciones relativas al contenido que incluía la forma anterior, proporcione una evidencia muy superior en este sentido. El ámbito transcultural se ha ido ampliando en los últimos años, a través de estudios en: Kenya⁽³⁵²⁾, Honduras⁽³⁵³⁾, Las Bahamas⁽³⁵⁴⁾, Turquía⁽³⁵⁵⁾, México⁽³⁵⁶⁾, y La India⁽³⁵⁷⁾; los resultados obtenidos en todas estas investigaciones apoyan la hipótesis de la universalidad de los estadios del desarrollo moral.

-
- (351) Turiel, E. "The Development of Moral Concepts". Ob. ant. cit. (pág. 134).
(352) Edwards, C. P. "Societal Complexity and Moral Development: a Kenyan Study". *Ethos*, 1975, 3, 305-527.
(353) Gorsuch, R. L.; Barnes, M. L. "Stages of Ethical Reasoning and Moral Norms of Carib Youths". *J. Cross-Cult. Psychol.*, 1973, 4, 283-301.
(354) White, C. B. "Moral Development in Bahamian School Children: a Cross-Cultural Examination of Kohlberg Stage of Moral Reasoning". *Dev. Psychol.*, 1975, 11, 535-536.
(355) Turiel, E.; Edwards, C. P.; Kohlberg, L. "Moral Development in Turkish Children Adolescent and Adult". *J. Cross-Cult. Psychol.*, 1978, 9, 271-280.
(356) Kohlberg, L. "Stage and Sequence". En: Goslin, D. 1969. (Ob. ant. cit.)
(357) Parikh, B. "Moral Judgment and Development and its Relation to Family Environmental Factors in Indian and American Upper-Middle Class Families". Unpubl. Doc. Diss., Boston Univ. 1975.

3.-Hay por último, otro tipo de críticas relacionadas con la universalidad de los estadios descritos por Kohlberg, aunque de forma más indirecta; se trata de las consideraciones relativas al planteamiento filosófico en el cual Kohlberg justifica la superioridad de unos estadios sobre otros. Ya hemos mencionado la perspectiva de Alston al respecto; así como también el escepticismo general que produce este tipo de planteamientos en autores como Aronfreed, nos quedaba pues referirnos a otro tipo diferente de opinión:

"Kohlberg es el único psicólogo contemporáneo que se aproxima a la filosofía para definir desde un punto de vista formal lo que es la moral, como un requisito necesario para el estudio del desarrollo moral. El mantiene que: sólo "los epistemológicamente ciegos" del positivismo lógico y del conductismo, que igualan conocimiento con aprendizaje y aprendizaje con conducta, han impedido a la psicología comprender que el concepto de moralidad es en sí mismo un concepto filosófico (ético) y no un concepto conductual. (...) Por otra parte, resulta lógicamente imposible adoptar en el estudio de la moralidad una aproximación ética neutral. (...) Cualquier forma de intervención social que pueda tener la Ciencia requiere el acuerdo con una determinada jerarquía moral, los niveles superiores lo son desde un punto de vista objetivo o racional, más que en un sentido arbitrario o subjetivo. (...) El relativismo total en el ámbito del juicio moral conduce lógicamente a la total neutralidad en el ámbito de la acción social, tanto por parte del individuo como por parte de la ciencia social.

No resulta epistemológicamente neutral suponer que todos los valores son relativos a la cultura. (...) Pero, la diferencia entre la filoso-

fía y la ciencia es que la segunda debe basarse en lo que los datos muestran."(358)

Como puede observarse en el párrafo anterior, Lickona considera el valor de la aproximación filosófica de Kohlberg, y de la consiguiente definición de adecuación ética formal, en función de los siguientes hechos: 1.-la imposibilidad de la neutralidad absoluta en el estudio de la moral; 2.-la inadecuación epistemológica del relativismo cultural; como neutralidad ética; 3.-la neutralidad social derivada del relativismo cultural; 4.-la adecuación del método filosófico como forma objetiva de estudio; 5.-y las diferencias existentes entre las verificaciones de la ciencia y de la filosofía

6.-Una revisión crítica de la teoría de Kohlberg desde el enfoque cognitivo-evolutivo: la contribución de Turiel al estudio del desarrollo moral.

A.-La contribución de Turiel.

Turiel ha realizado numerosas e importantes investigaciones acerca del desarrollo moral. En un principio, su contribución consistió básicamente en la colaboración dentro del enfoque general adoptado por Kohlberg; pero su postura, siempre dentro de la perspectiva cognitivo-evolutiva, ha ido definiéndose con precisión en los últimos años, y se ha diferenciado notablemente de la de Kohlberg; hasta implicar, incluso, un obje-

to de estudio específico.

Las investigaciones realizadas por Turiel se han basado, generalmente, en uno de estos tres temas:

1.-La hipótesis básica del enfoque cognitivo-evolutivo acerca del desarrollo del juicio moral como una secuencia invariante de estructuras de integración jerárquicas:

a.-Verificación de la hipótesis frente a los postulados del aprendizaje y de la modificación del juicio moral en función de la exposición a modelos.

b.-Verificación de la hipótesis frente a la influencia de las diferencias individuales: inteligencia, sexo, y educación.

2.-Redefinición del desarrollo moral como un proceso de "autoequilibración".

a.-Importancia del conflicto cognitivo como agente de cambio evolutivo.

b.-Los estadios de transición como momentos de desequilibrio y reestructuración: inadecuación de la hipótesis de las regresiones en el juicio moral.

3.-Delimitación del desarrollo moral: a.- Distinción entre desarrollo moral y conformidad con las reglas sociales.; b.-Distinción entre desarrollo moral y desarrollo de los conceptos sociales.

B.-La crítica de Turiel a la teoría de Kohlberg.

Ya hemos mencionado la crítica que Turiel planteó a la interpretación

que Kohlberg y Kramer hicieron de los resultados longitudinales en 1969, como regresiones a estadios anteriores previas a la estabilización final adulta, pero esta crítica fue recogida, en seguida, por Kohlberg, volviendo a formular dicha interpretación como un momento de transición entre el nivel convencional y el nivel autónomo. Turiel comenzó en 1974 un estudio longitudinal con el objetivo de comprobar dicha hipótesis. Los resultados encontrados en 1977⁽³⁵⁹⁾, muestran que, efectivamente, los sujetos que presentaban las características propias del desequilibrio transicional fueron después los únicos que razonaron en función de principios morales.

Pero Turiel ha planteado otra crítica más importante y básica al esquema de Kohlberg:

"El mayor obstáculo para el estudio de la moralidad es la ausencia de una clara distinción entre la moralidad y las reglas sociales.(...) Las teorías estructurales han mantenido que el desarrollo moral es la construcción de juicios morales universales. Sin embargo, las formulaciones estructurales específicas se basan en el supuesto de que el juicio moral se aplica a todas las formas de conducta social.(...) La costumbre se considera como una subclase de la moral, como una fase previa de la misma."(360)

(359) Turiel, E. "Conflict and Transition in Adolescent Moral Development II: the Resolution of Disequilibrium Through Structural Reorganization". Child Dev., 1977, 48, 634-637.

(360) Turiel, E. "The Development of Moral of Moral Concepts". Ob.cit.p.127.

Turiel critica, por tanto, la descripción de los estadios de Kohlberg por considerar que en ella no se ha diferenciado claramente la "prescripción" moral de la "descripción" y comprensión acerca de la cultura y la organización social; ya que Kohlberg mantiene que el razonamiento específicamente moral surge como una superación de procesos no morales en sí mismos. En repetidas ocasiones señala Kohlberg que el único razonamiento moral es el del estadio sexto. El pensamiento sobre las costumbres y reglas sociales es, pues, una fase del desarrollo moral.

(361)

C.-El desarrollo de los conceptos sociales.

Turiel señala, por el contrario, que puede distinguirse dentro del proceso general de adaptación al mundo exterior un aspecto específico consistente en la construcción de conceptos de organización social que permiten al sujeto estructurar su pensamiento sobre los valores convencionales. En otras palabras, el niño construye en su proceso de interacción con el mundo exterior un tipo especial de estructuras que le permiten relacionar las costumbres y reglas sociales con la organización social y cultural.

Esta construcción comienza a diferenciarse hacia los tres o cuatro años de edad y sigue una secuencia evolutiva determinada. Ya en esta primera fase el niño justifica los actos morales de forma muy diferente a como justifica los actos convencionales. Los primeros se basan en

(361) Turiel, E. "The Development of Concepts of Social Structure: Social-Convention ". En: Glick, J.; Clarke-Stewart, A. (Eds.) "Personality and Social Development". vol 3, Gardner Press, Nueva York, 1978.

factores intrínsecos a las acciones en sí mismas; mientras que los segundos se justifican en relación a reglas determinadas, sean estas implícitas o explícitas. La diferencia que estos dos tipos de juicios tienen para el propio sujeto se observa al comprobar que solamente el incumplimiento del pensamiento moral implica una transgresión; en sí mismo; el hecho de no cumplir una determinada regla social se considera como algo "relativo" al sistema en el cual se inserta.

"Si los valores del individuo reflejan conformidad social, ello es a pesar de que puedan distinguirse entre diferentes tipos de regulaciones sociales"(362)

La teoría de Turiel que acabamos de resumir es demasiado reciente como para permitir un juicio concluyente sobre su validez; pero, en general, parece que las distinciones sugeridas en ella podrían suponer un considerable progreso para el estudio del desarrollo moral, especialmente para la comprensión de las complejas relaciones a través de las cuales el individuo llega a ser consistente.

(362) Turiel, E. "The Development of Moral Concepts". Ob. ant. cit. (pág. 135).

TERCERA PARTE: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACION EN EL DESARROLLO MORAL

CAPITULO PRIMERO: El estudio de las diferencias individuales en el desarrollo moral como una fase previa para el estudio de la relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral alcanzado.

A. La importancia de diversas diferencias individuales en el desarrollo del razonamiento moral.

1.-La inteligencia y el razonamiento moral.

La mayoría de los investigadores admiten la importancia de la inteligencia en el desarrollo moral; esta variable suele ser considerada , en general, como uno de los mejores criterios para predecir el nivel de desarrollo alcanzado por un determinado sujeto. Desde un punto de vista teórico la cuestión es bastante clara, pero los resultados empíricos no siempre parecen reflejar la misma evidencia. Para explicarlos es necesario tener en cuenta tres tipos fundamentales de problemas en torno a ellos: 1.-la necesidad de considerar otro tipo de variables que interactúan con la inteligencia y el razonamiento moral; 2.-la importancia del tipo de medida uti-

lizado, tanto para la inteligencia como para el razonamiento moral;
3.-y la importancia del momento evolutivo del sujeto para explicar la
relación entre estas dos variables.

Para estudiar la influencia de la educación en el razonamiento moral
es necesario afilar su efecto de otro tipo de influencias. En este sen-
tido, debemos preguntarnos: A.-acerca de la relación entre la inteli-
gencia y el razonamiento moral; B.-y si existe tal relación, entonces,
acerca de la medida más adecuada para su control.

A) Kohlberg señala que el desarrollo lógico es una condición necesaria,
pero no suficiente, para el desarrollo moral. Esta hipótesis básica se
comprueba al observar que el 93% de los niños de cinco a siete años, que
están en el estadio dos del razonamiento moral, son capaces de resolver
tareas de reciprocidad lógica; mientras que sólo el 52% de los ni-
ños que realizan la tarea lógica, superan el problema moral típico del
(363)
segundo estadio. La relación se comprueba también en los niveles su-
periores del desarrollo: ya que todos los sujetos de los últimos esta-
dios (5-6), superan el problema del péndulo diseñado por Piaget para
el estudio del razonamiento formal; pero sólo un 10% de los sujetos que
consiguen resolver dicho problema alcanzan el razonamiento característi-
co del nivel autónomo. (364) A nivel empírico, se comprueba, pues, que el
desarrollo de las estructuras lógicas es una condición necesaria para
la construcción de las morales, y aquellas pueden ser inferidas de estas;

(363) Kohlberg, L.; De Vries, R. "Relations between Piaget and Psychometric
Assesments of Intelligence". Paper presented at the conference of
the Natural Curriculum Urbana, III, 1969.

(364) Kuhn, D.; Langer, J.; Kohlberg, L. "Relations between Logical and Moral
Development". En: Kohlberg, L.; Turèl, E. (Eds.) 1971.

pero no se comprueba la inferencia contraria; es decir la predicción del estadio moral de un sujeto a través del conocimiento de su desarrollo lógico, porque éste no constituye una condición suficiente para aquél.

La medida más utilizada para el control de la inteligencia no consiste, sin embargo, en pruebas de razonamiento lógico; la mayoría de las investigaciones aplican con este objetivo tests de inteligencia general (factor "g"), a través de los cuales obtienen, no el estadio de desarrollo cognitivo, sino el C.I. de cada sujeto. La correlación existente entre los resultados de esta medida de inteligencia y el cuestionario de razonamiento moral de Kohlberg suele oscilar alrededor de 0,3. Por tanto, cabe preguntarnos :

¿Cómo explicar entonces el hecho de que la inteligencia (como C.I.) no explique más que el 10% de la varianza total de las puntuaciones en razonamiento moral si, como ya hemos señalado, el desarrollo cognitivo es la primera y más importante condición de éste?

La respuesta a esta cuestión requiere distintas consideraciones :

-En primer lugar, es necesario tener en cuenta que la inteligencia pierde peso como criterio predictivo del razonamiento moral a medida que el sujeto logra un estadio superior de razonamiento lógico; es decir, una vez que se ha construido la estructura operatoria formal no hay por-

(365) Kohlberg, L. "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education". Ob. ant. cit. (pág. 671). 1975.

qué esperar, en principio, que las diferencias de inteligencia produzcan diferencias en el razonamiento moral. Ya hemos señalado que la construcción de las operaciones formales en su equilibrio final constituye una condición necesaria para el estadio cuarto de razonamiento moral, pero que los estadios siguientes no parecen implicar necesariamente nuevas construcciones cognitivas. . . En este sentido podrían interpretarse los resultados de Graham que muestran una correlación entre inteligencia y razonamiento moral de 0,53 en una muestra de niños de 11 años; y de 0,43 en una muestra de niños de catorce años. Las diferencias encontradas entre estos dos coeficientes de correlación a distintas edades (que fue estadísticamente significativa) puede explicarse diciendo que a medida que el sujeto llega al último período de desarrollo cognitivo, su razonamiento moral deja de depender tanto del grado de inteligencia y pasa a estar influido por otro tipo de factores.

B.) Otra posible respuesta al problema reside en el hecho de que el C.I. de un sujeto no es lo mismo que su nivel de desarrollo lógico, aunque estos dos factores presenten correlaciones significativas importantes. Y en relación a esta diferencia cabe preguntarse si resulta adecuado controlar la inteligencia a través del C.I. para estudiar el desarrollo del juicio moral. Esta es una pregunta que incide directamente sobre nuestro trabajo empírico, y que en un determinado momento de la investigación tuvimos que plantearnos. La respuesta a la misma requería el aná-

(366) Graham, D. Ob. ant. cit. (pág. 242).

lisis minucioso de los resultados obtenidos en investigaciones similares a la que proyectábamos realizar:

(367)
a.-Algunos de estos estudios , como menciona Kohlberg , muestran que a través del C.I. es posible controlar otro tipo de influencias que también afectan al razonamiento moral y que no se relacionan directamente con la educación.

b.-Por otra parte, una vez que el desarrollo lógico ha alcanzado el equilibrio de las operaciones formales no sirve ya como criterio de predicción sobre las diferencias del razonamiento moral. En este sentido es necesario considerar otro tipo de medidas cognitivas, relacionadas con la teoría piagetiana, y que suponen nuevas diferenciaciones a partir de las operaciones formales; un ejemplo de éstas es la escala de desarrollo epistemológico de Perry.

Perry describe el desarrollo epistemológico a través de seis posiciones diferentes :

a.Las dos primeras posiciones son dualistas. En ellas el objeto del pensamiento se ve como algo totalmente correcto o totalmente incorrecto, totalmente verdadero o totalmente falso. Existe la convicción de que las autoridades pueden responder a todas las cuestiones.

b. La posición número tres es "múltiple". En ella se reconoce que hay una indeterminación legítima, y la existencia de diversidad de opiniones en todos los terrenos. El sujeto considera que todas las perspectivas son igualmente válidas; y que no existe ninguna manera de juzgar diferencias

(367) Kohlberg,L. "Stage and Sequence". En: Coslin,D. (Ed.) 1969. Ob.cit.

de opinión.

c. Las posiciones 4, 5 y 6 son todas relativistas. En ellas existe el convencimiento de que la opinión personal no es suficiente; de que hay criterios objetivos (como por ejemplo: la coherencia, la comprensibilidad, el grado de relación entre la teoría y los datos) por los cuales se pueden evaluar las distintas interpretaciones y opiniones.

-En la posición número cuatro el relativismo sólo se aplica en relación a las autoridades y tareas académicas.

-En la posición número cinco, el relativismo se hace difuso, incluyendo cualquier forma de pensamiento. El sujeto de esta posición comprende que la naturaleza del mismo conocimiento requiere un razonamiento relativista; que una interpretación sólo es correcta en función de un contexto o marco de referencia; y que los juicios racionales de cualquier disciplina sólo pueden construirse examinando sus distintos aspectos desde una variedad de perspectivas.

-En la posición número seis, el individuo prevé la posibilidad de un compromiso dentro del universo relativista. El desarrollo posterior consistirá en la evolución de dicho compromiso.

Perry considera que esta secuencia evolutiva es invariable y universal. Pero señala que hay algunos factores que pueden acelerarla o retrasarla. Así por ejemplo, el movimiento del dualismo al relativismo se facilita cuando se enfrenta al niño a una pluralidad de perspectivas; cuando se le estimula a adoptar distintas posturas y a construir comparaciones racionales entre ellas; y cuando los maestros exhiben sus propias incertidumbres y

tratan a sus alumnos como iguales (367)

Es evidente la relación entre la secuencia evolutiva del desarrollo epistemológico descrita por Perry y la secuencia de desarrollo lógico descrita por Piaget. Si un sujeto se encuentra, por ejemplo, en la posición dualista no podrá enfrentarse a un determinado problema considerando todas las posibilidades y tratando de encontrar cuál es la que se cumple en realidad; es decir, no podrá adoptar la estrategia hipotético-deductiva del pensamiento formal. Por otra parte, los estadios epistemológicos parecen implicar una aplicación de las estructuras lógicas a un contenido diferente. Y en este sentido, se producirán desfases en los primeros estadios, hasta que el individuo llegue al pensamiento proposicional, en el cual, por su naturaleza, no pueden producirse. Por tanto, si es cierto que las diferencias educativas señaladas por Perry influyen en el desarrollo epistemológico, cabe esperar que influyan también sobre el desarrollo lógico, o por lo menos, en una medida muy superior a lo que pueden influir sobre pruebas de inteligencia general. Además dichas diferencias coinciden con las que Kohlberg sugiere en relación al desarrollo moral. Y por tanto, si es cierta dicha influencia, la utilización de medidas cognitivas similares a la de Perry o a la de Piaget, para controlar diferencias anteriores a la educación resulta totalmente inadecuada porque eliminaría una parte importante del efecto producido por esta.

Existen evidencias empíricas, como veremos después al analizar el traba-

(367) Perry, W.G. "Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years". Holt. Nueva York, 1970.

(368)

jo de Clinchy , de que el tipo de educación que favorece el desarrollo moral favorece también el desarrollo epistemológico; y cabe esperar, por tanto, que pueda influir más sobre el desarrollo lógico, tal como lo describe y estudia Piaget, que sobre el C.I., tal como se mide en las pruebas de factor "g".

Del análisis de la relación entre la inteligencia y el razonamiento moral podemos extraer las siguientes conclusiones para nuestro trabajo empírico:

1. Para estudiar el posible efecto de la educación en el razonamiento moral es necesario controlar algunas diferencias que existen en los sujetos independientemente del tipo de educación que reciben y que pueden influir en su capacidad de razonamiento moral.

2. Una de las variables que parece poder influir más directamente sobre el razonamiento moral es la inteligencia, sobre todo considerando que el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral.

3. La utilización de pruebas de factor "g" resulta más adecuada que la de problemas de desarrollo cognitivo, similares a los planteados por Piaget, para controlar diferencias independientes al tipo de educación recibida, por las siguientes razones:

a. La construcción de las operaciones lógicas pierde poder discriminativo sobre el razonamiento moral una vez que el sujeto las logra.

b. El desarrollo cognitivo tal como se considera por la escuela piagetiana , y sobre todo en pruebas que impliquen alguna complejidad superior, co-

(368) Clinchy, B; Lief, J.; Young, P. "Epistemological and Moral Development in Girls from a Traditional and Progressive High School". J. Educ. Psy., 1977, 337-343.

mo las de evolución epistemológica de Perry, es más sensible al tipo de educación que reciben los sujetos que las pruebas tradicionales de inteligencia general.

c. A través de las puntuaciones de C.I. es posible controlar otro tipo de diferencias independientes de la educación escolar y que pueden influir en el desarrollo del razonamiento moral.

d. Teniendo en cuenta todos estos hechos no cabe esperar correlaciones altas entre la inteligencia y el razonamiento moral cuando se estudian sujetos de edades comprendidas entre los quince y los dieciocho años y con un nivel intelectual similar, como es el caso de nuestra investigación.

2.-Las diferencias existentes en razonamiento moral en función del sexo.

Freud señalaba que las diferencias existentes en la forma de superar el Complejo de Edipo eran la causa de que las mujeres tuvieran un Superyó, o conciencia moral, más débil que los hombres. Piaget señala, por otra parte, que las niñas empiezan más tarde y muestran un inferior interés por la codificación de las reglas en el juego. Y es un dato aceptado por la mayoría de los autores de la psicología social que las mujeres suelen desempeñar un "rol" más conformista y dependiente que el de los hombres. En términos de las teorías del aprendizaje, estas diferencias se explican como resultado de la exposición a modelos y de un refuerzo diferenciado en función del sexo.

Los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas sobre este tema pueden parecer a primera vista contradictorios, pero es posible,

sin embargo, llegar a una explicación general que de cuenta tanto de las diferencias como de la falta de éstas.

Algunas investigaciones han mostrado, tal como señala el psicoanálisis ⁽³⁶⁹⁾, una clara superioridad de los chicos. Así por ejemplo, Krebs encontró que los muchachos de 6º curso (alrededor de los 11 años de edad) mostraban un razonamiento moral superior al de las chicas de su misma clase. De acuerdo con esto ⁽³⁷⁰⁾, están los resultados de Lockwood, quien comparó en su investigación a sujetos de 8º y 11º; es decir, chicos y chicas con una edad media de 13 y 16 años, respectivamente. Pero hay otro tipo de resultados que también aparecen con relativa frecuencia; como por ejemplo, el de Hendry ⁽³⁷¹⁾, que encontró que la dirección de las diferencias se modificaba con la edad; es decir que las niñas manifestaban un razonamiento moral superior a los 11 años, mientras que los niños lo hacían a los 14. Y, por último, algunos trabajos no han encontrado diferencias significativas en razonamiento moral en función del sexo; como por ejemplo el de Keasey ⁽³⁷²⁾, realizado con sujetos de sexto curso, es decir con una edad media de 11 años.

(369) Krebs, R.L. "Some Relationships between Moral Judgment, Attention and Resistance to Temptation". Doct. Diss. University of Chicago. 1967.

(370) Lockwood, A.L. "Stages of Moral Reasoning in Students' Analysis of Public Value Controversy". Doct. Diss. Harvard University. 1970.

(371) Hendry, L.S. "Cognitive Processes in a Moral Conflict Situation". Doct. Diss. Yale University. 1960.

(372) Keasey, C.E. "The Lack of Sex Differences in the Moral Judgment in the Moral Judgments of Preadolescents". J. Soc. Psycho., 1972, 86, 157-158.

Las investigaciones realizadas con adultos muestran unos resultados, incluso a primera vista, menos contradictorios. Haan, Smith y Block, trabajando con estudiantes universitarios, encontraron que la mayoría de los que razonaban en función de los estadios cuatro, cinco y seis, eran hombres, ya que casi todas las mujeres razonaban según el estadio tres. Holstein encontró que el estadio tres era la forma típica de razonar de la mayor parte de las amas de casa de clase media y baja; mientras que los hombres de estas clases sociales razonaban, en general, en función del estadio cuatro. Pero también los estudios realizados con adultos encuentran otro tipo de resultados, en este caso no cabe hablar de la posibilidad de diferencias en función de la edad, pero sin embargo, sí que desaparecen las diferencias cuando se controlan distintas variables ambientales. Así por ejemplo, Arbuthnot no encontró diferencias entre los universitarios de uno y otro sexo en su capacidad de razonamiento moral. Weisbrodt tampoco encontró diferencias cuando los sujetos pertenecían al mismo nivel profesional y habían realizado el mismo tipo de estudios. Por otra parte, Edwards, en una investigación llevada a cabo en Kenya, y a la cual ya nos hemos referido anteriormente, encontró el mismo nivel de desarrollo moral entre los sujetos pertenecientes a uno y otro sexo de edades comprendidas entre los 16 y los 75 años.

-
- (373) Haan, N.; Smith, B.; Block, J. "Moral Reasoning of Young Adults". *J. Per. Soc. Psychol.*, 1968, 10, 183-201.
- (374) Holstein, C. "The Relation of Children's Moral Judgment Level to that of their Parents and to Communication Pattern in the Family". En: Smart, R.C. y Smart, R.C. (Eds.) 1972.
- (375) Arbuthnot, J. "Modification of Moral Judgment through role-playing". *Dev. Psychol.*, 1975, 11, 319-324.
- (376) Weisbrodt, S. "Moral Judgment, Sex, and Parental Identification in Adults". *Dev. Psychol.*, 1970, 2, 396-402.

Se han dado interpretaciones bien distintas a los resultados obtenidos en estos estudios . Entre ellas destacan dos por su consistencia y verosimilitud. En primer lugar está la explicación relativa a las deficiencias del instrumento de medida utilizado; como la de Magowan y Lee , o la de Cilligan . Y por otro lado, está la explicación de las diferencias en función de determinadas características e influencias ambientales relacionadas con la pertenencia a uno y otro sexo. El principal apoyo de la segunda interpretación lo proporcionan las investigaciones en las que se estudian simultáneamente las dos posibilidades; como por ejemplo, la de Hendry o la de Turiel.

(377)

^a1. Magowan y Lee , después de estudiar el instrumento de medida utilizado por Piaget para el juicio moral, concluyen que las diferencias encontradas en función del sexo se deben a "un artefacto" de dicho instrumento; ya que variando simplemente el sexo del protagonista de acuerdo con el del sujeto no se consigue controlar su efecto ; para ello es necesario plantear historias que contengan en igual proporción protagonistas de uno y otro sexo y además modificar el tipo de respuesta, pidiéndole al sujeto que elija una entre varias alternativas.

A nuestro modo de ver, el problema del sexo del protagonista de los conflictos planteados es, como otros muchos aspectos, una cuestión de contenido; y como tal cabe esperar que influya más en unos estadios que en otros. Según Kohlberg, los sujetos convencionales modifican su estructura en función del contenido; pero sin que esto signifique respuestas suscep-

(377) Magowan, S.A.; Lee, T. "Some Sources of Error in the Use of the Projective Method for the Assessment of Moral Judgment". Brit. J. Psychol. 1970, 61, 535-543.

tibles de una clasificación estructural diferente. Es algo similar a lo que le sucede al niño del superperíodo de las operaciones concretas que es incapaz de aplicar las recién construidas nociones de conservación a contenidos de dificultad superior; problema que sin embargo no cabe esperar en el pensamiento formal, ni tampoco en el razonamiento moral autónomo. Desde este punto de vista, las conclusiones de Magowan y Lee se entienden como el resultado de una perspectiva teórica acerca de la evaluación del contenido y realizada con sujetos de los primeros estadios, (11 y 12 años de edad).

(378)

2. Gilligan ha planteado una crítica similar, aunque con un sentido muy diferente, a la teoría de Kohlberg.

"La investigación de Kohlberg acerca del desarrollo moral ha confundido las variables de la edad, el sexo, el tipo de decisión, y el tipo de dilema, presentando una configuración única (las respuestas de muchachos adolescentes a dilemas hipotéticos de deberes conflictivos) como la base para una secuencia de estadios universal." (378)

Gilligan considera que la descripción de Kohlberg acerca de la secuencia evolutiva y el orden de la misma se derivan de estudios realizados con muchachos, y a partir de los cuales no puede evaluarse el nivel del sexo contrario sin incurrir en un grave error; así se explican los resultados encontrados en este sentido; es decir, considerar el estadio tres, que es el más frecuente entre las mujeres, como una forma de pensamiento inferior al estadio cuatro, que es el más frecuente entre los hombres, no es más que

(378) Gilligan, C. "In a Different Voice : Women's Conception of Self and Morality". Harvard Ed. Rev., 1977, 47, 481-517. (pág. 515).

el resultado de un grave sesgo en la construcción del instrumento de medida .

b. Otro tipo de interpretación acerca de las diferencias encontradas en razonamiento moral en función del sexo se basan en las relaciones que existen entre éste último y diversas características ambientales. El apoyo más sólido para esta explicación procede de estudios que han considerado simultáneamente las dos posibilidades; es decir la comparación del razonamiento moral de los sujetos pertenecientes a uno y otro sexo cuando existen, y cuando no existen, otro tipo de diferencias implícitas en él.

(379)

1. Henry comparó dos muestras de sujetos, un grupo de universitarios y un grupo de adultos ya integrados como tales en su vida profesional y familiar, estudiando la relación entre el razonamiento moral, las diferencias en función del sexo y otras variables como : el nivel educativo, la inteligencia, la ocupación, y la "implicación en los conflictos sociales"

-El grupo de universitarios no mostró diferencias en razonamiento moral relacionadas con el sexo.

-En el otro grupo de adultos , por el contrario, los hombres razonaban según un estadio superior al de las mujeres. Este hecho podía explicarse en función de otro tipo de diferencias con las que la pertenencia a un determinado sexo se relacionaba : el tipo de ocupación y el grado de implicación en los conflictos sociales.

2. Otro estudio decisivo sobre este aspecto es el realizado por Turiel,

(379) Henry ,B. W. "Factors Associated with Adult Differences in Moral Judgment". Diss. Abs. Int., 1976, 37, 1-B, 525-526.

en el que se compararon los niveles de razonamiento moral alcanzados por sujetos pertenecientes a un y otro sexo y asistentes a colegios en los cuales se impartía un tipo de educación diferente. Después nos referiremos con mayor detenimiento a esta investigación, limitándonos ahora a resumir sus resultados respecto al tema que nos ocupa: 1.-En la escuela tradicional, las chicas alcanzaban una puntuación superior en el segundo nivel (9º), mientras que los chicos lo hacían en el tercero (12º); 2.-en la escuela católica, las chicas obtenían un resultado superior en los dos primeros cursos estudiados (6º y 9º) ; pero estas diferencias desaparecían en el último curso (12º); 3.-en la escuela progresiva, por el contrario no aparecieron diferencias significativas en función del sexo en ninguno de los tres cursos estudiados. Otro resultado interesante , aunque no llegara a ser estadísticamente significativo es que variando el sexo de los protagonistas de las historias y el del entrevistador, el grupo que obtuvo una puntuación superior fue el de las muchachas con entrevistadores femeninos y con la forma del test masculina. Este resultado apoya , en parte, las interpretaciones elaboradas por Magowan y Lee. Pero el conjunto de la investigación sugiere que las diferencias de razonamiento moral en función del sexo sólo se producen ante determinadas condiciones educativas, las que diferencian a los sujetos por dicha característica adjudicándoles distintos valores y papeles. (380)

En resumen, a partir de los resultados obtenidos en las investigacio-

(380) Turiel, E. "A Comparative Analysis of Moral Knowledge and Moral Judgment in Males and Females". J. Pers., 1976, 44, 195-208.

nes que han estudiado las diferencias de razonamiento moral en función del sexo, podemos concluir lo siguiente:

1.-El origen de las diferencias parece residir en condiciones educativas que discriminan a los sujetos en función del sexo, adjudicándoles a través de él distintos valores y papeles.:

a.Cuando existen estas diferencias ambientales cabe esperar que los sujetos pertenecientes a uno y otro sexo razonen según niveles también distintos. En la sociedad occidental, este hecho suele ir en desventaja de las mujeres. Y determina importantes influencias del contenido que se deben tener en cuenta, para medir el razonamiento moral.

b.Cuando no existe dicha discriminación, no cabe esperar que existan diferencias de razonamiento moral relacionadas con el sexo. Y por tanto tampoco con el contenido de las historias que pudiera influir sobre este aspecto.

2.-Considerando las condiciones específicas que rodean al trabajo de Kohlberg, y más concretamente el hecho de haber sido elaborado fundamentalmente con muestras masculinas, creemos conveniente realizar esta primera aplicación en España utilizando el mismo tipo de muestras, con el objetivo de no añadir una diferencia más que nos impida analizar lo más objetivamente posible los resultados; pero teniendo en cuenta al mismo tiempo, que las diferencias entre el tipo de educación "tradicional" y "progresivo" deben ser mayores entre las adolescentes, como muestran los resultados obtenidos por Turiel.

3.-Otras diferencias individuales relacionadas con el desarrollo moral.

En repetidas ocasiones, se critica al enfoque cognitivo-evolutivo por ignorar la importancia de la afectividad y de las diferencias de personalidad , es decir variables de índole no cognitivo, dentro del desarrollo moral. Pero ya hemos señalado cómo dicho enfoque , por lo menos en el plano teórico, no corresponde a semejante crítica; ya que el desarrollo afectivo y el desarrollo intelectual se consideran como dos aspectos paralelos e indisolubles de un mismo proceso general de adaptación; en el cual, lo cognitivo dirige el cambio estructural y lo afectivo proporciona la energía necesaria.

A) En la teoría de Kohlberg, el desarrollo moral se explica en función de dos factores fundamentales: la construcción de las estructuras cognitivas y el proceso de adopción de papeles ("role-taking"). Ambos factores son condiciones necesarias, pero no suficientes , del desarrollo moral; y ambos implican construcciones estructurales paralelas a las de éste. La teoría de Kohlberg sobre el proceso de adopción de papeles se relaciona con las variables afectivas y sociales del desarrollo moral. Kohlberg señala las siguientes características en relación a dicho proceso: 1.-enfatisa tanto el aspecto cognitivo como el afectivo; 2.-implica una relación estructural organizada entre el yo y el otro.; 3.-enfatisa que el desarrollo requiere la comprensión y relación de todos los"roles" de la sociedad de la que se forma parte.4.-el proceso se refiere a todas las situaciones de comunicación e interacción social , y no sólo a las que con-

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

ESTADIOS DE ADOPCION DEL PAPEL SOCIAL	ESTADIOS DE JUICIO MORAL
<p><u>Estadio 0-punto de vista egocéntrico.</u> (De los tres a los seis años) Existe cierta diferenciación entre el yo y el otro, pero no se llega a distinguir la perspectiva social de ambos. Es capaz de poner un nombre a los sentimientos, pero no de comprender las relaciones que existen entre distintas acciones sociales (causas-efectos).</p>	<p><u>Estadio 0 : premoral.</u> Los juicios sobre el bien y el mal se basan en las consecuencias buenas y malas de las acciones y no en las intenciones. La elección moral depende de los deseos del sujeto. El niño no intenta justificar sus decisiones, solamente las afirma.</p>
<p><u>Estadio uno: adopción de un papel informativo.</u> (de los seis a los ocho) El niño sabe que el otro tiene su propia perspectiva social, y que esta puede ser distinta a la suya. Sin embargo se centra en la propia sin coordinar puntos de vista diferentes.</p>	<p><u>Estadio uno: orientación hacia el castigo y la obediencia.</u> El niño se centra en una perspectiva: la de la autoridad o la del poder. Sin embargo, el niño comprende que las buenas acciones se basan en buenas intenciones.</p>
<p><u>Estadio dos: adopción de un papel auto-reflexivo.</u> (de los ocho a los diez). El niño es consciente de que cada individuo conoce su propia perspectiva y la de los demás, así como las influencias recíprocas entre ambas. Se pone a sí mismo en el lugar de los demás. Puede coordinar perspectivas pero sin llegar a abstraerlas del nivel de mutualidad simultánea.</p>	<p><u>Estadio dos: orientación instrumental.</u> La moral recíproca se concibe como un intercambio igual en la intención mutua de dos personas. El bien se define como lo que es valioso para el yo.</p>
<p><u>Estadio tres: adopción de un papel mutuo.</u> (de los diez a los doce) El niño puede aprehender simultáneamente al yo y al otro como sujeto. Puede situarse fuera de una relación diádica para adoptar el papel de una tercera persona.</p>	<p><u>Estadio tres: orientación hacia el mantenimiento de las expectativas mutuas.</u> El bien se define como la "Regla de Oro": no hagas a los demás lo que no querías que te hicieran a tí.</p>
<p><u>Estadio cuatro: adopción de un papel desde la perspectiva del sistema social.</u> (desde los doce o quince años). La perspectiva mutua que las personas adoptan no siempre conduce a un conocimiento completo. Las reglas sociales se ven necesarias porque son comprendidas por todos los miembros del grupo (el otro generalizado) independientemente de su posición, papel o experiencia.</p>	<p><u>Estadio cuatro: orientación social</u> El bien se define desde la perspectiva del otro generalizado, o mayoría. Las personas consideran las consecuencias de las acciones para el grupo o sociedad. El bien se orienta en función del mantenimiento del orden social.</p>

tienen un fuerte componente emocional o empático. (381)

(382)

Selman establece el paralelismo estructural entre el proceso de adopción de papeles y el desarrollo del razonamiento moral, tal como lo incluimos en el cuadro de la página anterior. La teoría de Selman procede, en realidad, de los datos proporcionados por el mismo estudio longitudinal en el que Kohlberg fundamenta la suya, y constituye por tanto más una continuación de la misma que una elaboración diferente. La construcción de las estructuras de perspectiva social se considera como una segunda condición necesaria, pero no suficiente, para la construcción de las estructuras de razonamiento moral. Los conflictos morales no serían otra cosa más que el enfrentamiento de distintos "sí mismos"; la clave para la solución la proporciona la capacidad de adopción de papeles característica de cada estadio; y a lo largo del desarrollo ésta va haciéndose progresivamente, más recíproca y universal, hasta llegar al principio de justicia universal, que constituye el equilibrio límite de las relaciones sociales, y por tanto, del proceso de adopción de papeles.

Hay distintas teorías acerca de los procesos "cognitivo-sociales" que influyen en el desarrollo moral; ya nos hemos referido a la de Turiel acerca del pensamiento convencional y la construcción de estructuras que permitan la organización de las reglas y costumbres de una sociedad específica dentro de unos marcos de referencia generales distintos del razo-

(381) Kohlberg, L. "Moral Stages and Moralization". En: Lickona, T. (ed.). (pág. 45). 1976.

(382) Selman, R.L. "Social Cognitive-Understanding". En: Lickona, T. (ed.).

namiento moral. Éste es uno de los campos de la psicología evolutiva en el que se están experimentando considerables progresos; progresos que, indudablemente repercutirán, aunque sea de forma indirecta, en el estudio del desarrollo moral, permitiendo una mejor delimitación de su objeto y de las relaciones existentes con los contenidos específicos de cada cultura y sociedad.

(383)

Tal como Meachen señala, las relaciones existentes entre el juicio moral y la construcción del propio concepto del yo, que surge en interacción y diferenciación del de los demás, reflejan la estrecha vinculación que debe existir entre el razonamiento moral y la "autoestima." Y a través de la cual pueden explicarse algunos de los importantes problemas que la falta de consistencia moral de los sujetos plantea a la teoría cognitivo-evolutiva.

La importancia del proceso de adopción de papeles dentro del desarrollo moral implica que las oportunidades existentes en distintos ambientes para dicho proceso determinen en gran medida el nivel de razonamiento moral alcanzado por la mayoría de sus miembros. De tal forma que para considerar la eficacia de distintas pedagogías, sistemas sociales o influencias ambientales, en general, resulta indispensable analizar las oportunidades que ofrecen para la adopción de distintos papeles y para la toma de decisiones activas en ellos. Y, por otra parte, no cabe esperar que ante distintas influencias pedagógicas, los individuos muestren una misma capacidad para

(383) Meachen, J.A. "A Dialectical Approach to Moral Judgment and Self-Esteem". Hum.Dev., 1975, 18, 159-170.

adoptar papeles sociales, a pesar de que tengan un mismo nivel intelectual; por consiguiente, las medidas cognitivas relacionadas con la comprensión y estructuración de las perspectivas sociales no constituyen un método adecuado de controlar diferencias anteriores a la educación, razón por la cual no decidimos incluirlas en nuestro trabajo empírico, dejando el estudio de su relación con los resultados de razonamiento moral para una ocasión posterior.

B) Otra importante variable que Kohlberg relaciona con el desarrollo moral, y más concretamente con la construcción de los principios morales es la "identidad del yo". Las explicaciones ofrecidas por Kohlberg en este sentido, y que hemos recogido en las páginas 394-396, intentan integrar los resultados de su teoría con los de la de Erikson. Pero en realidad esta síntesis ha sido solamente sugerida, a través de ella se pretendía poder explicar el cambio evolutivo desde el nivel convencional hasta el de los principios autónomos en relación con la crisis de identidad y la búsqueda de una identidad propia, situaciones vitales que muy pocos individuos viven realmente, de la misma forma que muy pocas personas alcanzan el nivel de los principios morales.

Los estudios empíricos que se han realizado para estudiar dicha relación son insuficientes para permitir concluir nada al respecto. Poda encontró que el nivel de la identidad del yo se relacionaba positivamente con el nivel de juicio moral, pero que a través de dichas medidas no se podía predecir la conducta de un sujeto; los individuos más maduros en aquellas se diferenciaban de los menos maduros en los motivos,

(384) (385)
pero no en las conductas manifiestas. Por otra parte, Cauble, encontró que el pensamiento formal se relacionaba positivamente con el razonamiento moral, verificando así la hipótesis de que aquél constituye una condición necesaria para éste; pero no encontró, sin embargo, que el nivel de razonamiento moral se relacionara con el nivel de identidad del yo alcanzado por cada sujeto. Cauble señala que este hecho puede deberse a algún defecto del instrumento de medida de la identidad del yo, creado por Constantinople en función de la teoría de Erikson; ya que las dos pruebas que se suponían teóricamente relacionadas no lo estuvieron en realidad en los resultados empíricos. De cualquier forma, lo que sí revelan estos es la dificultad de operativizar y cuantificar este tipo de variables sin invalidar con ello sus medidas. Otra evidencia relacionada con estos mismos problemas la proporcionan los estudios realizados con adultos en los que se consideran las características generales de la personalidad y sus posibles influencias sobre el juicio moral.

C) Los resultados encontrados por Podd acerca de la falta de relación entre los principios morales y la conducta de conformidad con las reglas sociales no son, en absoluto, contrarios a las explicaciones ofrecidas por Kohlberg al respecto. En primer lugar, porque la conducta "moral" debe considerarse de acuerdo con los propios principios que el sujeto ha construido; y en segundo lugar, porque el hecho de que éstos sean una condición necesaria no quiere decir que por ello constituyan una condición suficiente. En

-
- (384) Podd, M. "Ego Identity Status and Morality: the Relationship between two Developmental Constructs". Dev. Psychol., 1972, 6, 497-507.
(385) Cauble, M.A. "Formal Operations, Ego Identity, and Principled Morality: Are they Related?". Dev. Psychol., 1976, 12, 363-364.
(386) Constantinople, A. "An Eriksonian Measure of Personality Development in College Students". Dev. Psychol., 1969, 1, 357-372.

otras palabras, que aunque resulte imposible la conducta moral consistente, si no es a través de su relación con principios autónomos, es decir si no se comprende y si no se cree en ellos, para que los principios se transformen en conducta, se requiere la intervención de otras variables distintas, no específicamente morales en sí mismas, sino relacionadas con características generales de la personalidad, y que Kohlberg ha denominado "fuerza del yo".

Ya nos hemos referido, en la página 390, al estudio realizado por Krebs y Kohlberg en el cual se demuestra la necesidad de la "fuerza del yo" como condición para la conducta moral una vez que el sujeto ha construido principios morales autónomos. También señalábamos cómo esta variable coincide, en gran medida, con lo que las teorías del aprendizaje denominan "autocontrol". Y en este sentido, los dos enfoques resultan complementarios, ya que ninguno de ellos es suficiente para explicar la conducta moral. El enfoque del aprendizaje explica los mecanismos a través de los cuales el individuo adquiere la capacidad de controlar su conducta; pero esto por sí sólo no tiene nada que ver con la moral; el autocontrol se convierte en conducta moral cuando se subordina a unos principios autónomos que el sujeto ha construido; y esta segunda parte es la que se explica en la teoría de Kohlberg. Tal como dice Lickona:

"La teoría del aprendizaje y la psicología social se preguntan acerca de la discriminabilidad y de la variabilidad de la moral. En cambio, el enfoque cognitivo-evolutivo pretende explicar el funcionamiento global del ser humano como ser moral. Los dos enfoques parten de problemas di-

ferentes, y por tanto, no es de extrañar que lleguen a conclusiones también diferentes sobre la especificidad o generalidad del proceso. Pero cada aproximación necesita de la otra para lograr explicarlo?

(387)

D) Hasta ahora hemos venido comentando la evidencia empírica relacionada con las hipótesis del enfoque cognitivo-evolutivo acerca del desarrollo afectivo y del papel desempeñado por distintas variables no-cognitivas en el desarrollo moral (adopción de papeles; identidad del yo; y fuerza del yo). Pero hay otro tipo de estudios que pueden ayudar a resolver el problema de la consistencia moral y que se han planteado relacionando el juicio moral de sujetos adultos con distintas características de su personalidad y tendencias conductuales.

El más importante de estos estudios es el que realizaron Haan, Smith,
(388)
y Block. La muestra estaba formada por estudiantes universitarios y voluntarios de "Peace Corps", de ambos sexos. Los instrumentos de medida utilizados fueron :-el cuestionario de razonamiento moral de Kohlberg (escala de 1958);-un cuestionario biográfico acerca de cuestiones sobre : el nivel académico, las opiniones y compromisos político-sociales, información demográfica, el acuerdo o desacuerdo respecto a opiniones parentales sobre temas objeto de conflicto generacional, y el grado de influencia atribuido a los distintos agentes sociales en su forma de ser y en sus ideas sociales, políticas, y morales; -un cuestionario sobre la percepción del yo real y del "yo ideal" ; -y dos cuestionarios sobre las técnicas

(387) Lickona, T. Ob. ant. cit. (pág. 18).

(388) Haan, N.; Smith, M. B.; Block, J. "Moral Reasoning of Young Adults: Political-Social Behavior, Family Background, and Personality Correlates". J. Pers. Soc. Psychol., 1968, 10, 183-201.

educativas de su madre y su padre respectivamente.

Los individuos de principios morales autónomos se distinguían de los demás individuos por las siguientes características : 1.-su biografía mostraba que habían vivido en diversos entornos ambientales (colegios, universidades, y otros lugares distintos del domicilio familiar); 2.-sus opiniones eran en general más radicales y manifestaban una actividad y un compromiso político-social muy superior; 3.-su ideal del yo era opuesto a los estereotipos convencionales, y se orientaba en función de la propia creatividad y autoexpresión; -las mujeres de principios autónomos se consideraban a sí mismas menos "femeninas" que las demás; 4.-su percepción de la situación familiar parecía reflejar que en sus hogares hubo más conflictos que en el del resto de los individuos; 5.-sus opiniones y puntos de vista eran básicamente distintos de los de sus padres.

Kurtines y Greif, en el artículo anteriormente citado, incluyen la investigación de Haan, Smith y Hlock como una evidencia contraria a la validez predictiva del cuestionario de Kohlberg; señalando que aunque las correlaciones encontradas entre juicio moral y conducta parecen válidas en el caso de los hombres, no resultan así, sin embargo, en el caso de las mujeres. En la muestra masculina, el activismo político-social aparece en: el 75% de los sujetos del estadio seis, el 41% de los sujetos del estadio cinco, el 6% de los sujetos del estadio cuatro, y el 18% de los sujetos del estadio tres; mientras que, por el contrario, entre la muestra femenina, este tipo de conducta aparece en un mismo porcentaje, el 60%, entre los sujetos del estadio seis y entre los sujetos del estadio dos. Es decir, que Kur

tines y Greif consideran que cuando dos estadios distintos implican o se relacionan en igual proporción, con la misma conducta, significa que no representan una medida "válida" desde el punto de vista predictivo. A nuestro modo de ver, sin embargo, los resultados encontrados en este sentido por Haan, Smith y Block están perfectamente de acuerdo con la teoría cognitivo-evolutiva actual sobre el desarrollo moral. En primer lugar, la medida utilizada por estos autores fue la de 1958, y sus resultados pueden contener el mismo tipo de error que los encontrados por Kohlberg y Kramer, publicados precisamente un año más tarde. Y, por lo tanto, los sujetos analizados dentro del estadio dos señalan en realidad individuos que atraviesan un momento de desequilibrio transicional entre el nivel convencional y el nivel de los principios autónomos. De tal forma, que las correlaciones encontradas mostrarían un sentido único, y a un nivel superior de juicio moral correspondería un nivel superior de actividad político-social. Pero es preciso considerar, independientemente de los posibles errores de medida implicados, la necesidad de interpretar los resultados en función de las realidades psicológicas que les rodean, y no ceñirse escuetamente a los datos estadísticos, ya que esa misma actividad puede adquirir un significado bien distinto en función del estadio en el cual se encuentre el individuo; para las mujeres de estadio número seis, podría ser un compromiso con un principio de justicia construido por ellas mismas; mientras que para las mujeres del estadio dos podría significar la ausencia de las normas convencionales y el resultado de un intercambio igualitario. En otras palabras, este tipo de investigaciones debe tener en cuenta la importancia de la variable "generación" para interpretar sus resultados. Y en función de la cual, los errores de inter-

pretación cometidos tanto por Haan, Smith y Block, como por Kohlberg y Kramer, reflejan la aparición de contenidos específicos probablemente relacionados, como ha señalado el propio Kohlberg, con el fenómeno de la "contracultura".

Existen evidencias empíricas de que los sujetos del nivel pre-conven- cional pueden mostrar una conducta similar a la de los sujetos del nivel autónomo sin que ello signifique que no correspondan a realidades psico- lógicas básicamente distintas. Ya hemos señalado el trabajo de Podd, en el cual se llegaba a una conclusión similar. Por otra parte, Saltzstein⁽³⁸⁹⁾ demostró cómo la conducta de conformidad con las reglas sociales va aumentando hasta el estadio tres, para ir disminuyendo después progre- sivamente hasta el seis; de tal forma que los dos extremos del desarro- llo del juicio moral pueden presentar una conducta similar, sin que ello deba entenderse como un error predictivo.

Otro estudio frecuentemente citado para explicar la posible consisten- cia existente en el desarrollo moral es el de Schwartz, Feldman, Brown, y Heingartner.⁽³⁹⁰⁾ En él se estudia la relación de determinadas características de personalidad, el juicio moral, y la conducta moral. Se ponía a los sujetos ante dos situaciones experimentales que implicaban un conflicto moral. En una de ellas, se aplicaba una prueba de vocabulario, al mismo tiempo que se ofrecía la oportunidad de hacer trampa. Y en la otra, se debía rea-

(389) Saltzstein, H.D.; Diamond, R.M.; Belenky, M. "Moral Judgment Level and Conformity Behavior". Dev. Psychol., 1972, 2, 327-336.

(390) Schwartz, S.; Feldman, K.; Brown, M.; Heingartner, A. "Some Personality Co- rrelates of Conduct in two Situations of Moral Conflict". J. of Per., 1969, 37, 41-58.

lizar una tarea algo confusa junto a un compañero que pedía insistentemente ser ayudado. Los resultados encontrados fueron los siguientes :1.- el nivel de juicio moral correlacionó positivamente con las dos conductas morales en el sentido socialmente aceptable;2.-la necesidad de logro correlacionó positivamente con la conducta "tramposa", y negativamente con la conducta altruista; 3.- la necesidad de afiliación correlacionó positivamente con la conducta altruista, y no presentó relación alguna con la conducta "tramposa".

Los autores concluyen que "la falta de consistencia moral manifestada en estos resultados depende, en parte, de que los efectos de las dimensiones específicamente morales se encuentran mitigados por otras variables. Si esto es así, el análisis de las señales implícitas en las distintas situaciones de conflicto moral y de la importancia de las disposiciones morales neutrales que en ella se pueden activar debe permitirnos predecir cuando una conducta será, y no será, moralmente consistente".(391)

Otro estudio realizado más recientemente, y que ayuda a explicar algunas de estas cuestiones, es el de Dortzbach ⁽³⁹²⁾. En él se consideran las relaciones del juicio moral y la localización del control conductual en adultos de edades comprendidas entre los 25 y los 74 años. Los resultados encontrados fueron los siguientes :1.-las puntuaciones obtenidas en razonamiento moral correlacionaron negativamente con la edad, atribuyéndose este hecho

(391) Schwartz, S. Op. cit. (pág. 55).

(392) Dortzbach, J.R. "Moral Judgment and Perceived Locus of Control: a Cross-Sectional Developmental Study of Adults, Aged 25-74 ." Diss. Abs. Int. , 1976, 36, 9-B, 4662.

a las diferencias educativas y generacionales de los sujetos estudiados;

2.-la localización externa del control, es decir el considerar que los acontecimientos suceden por causas ajenas a la propia conducta, correlacionó positivamente con la edad; el aumento que experimentó esta variable en el grupo de 65-74 años, se supone que es debido a los especiales cambios situacionales de esta edad específica, (jubilación, problemas de salud, etc) en los cuales el control de los mismos escapa a la propia conducta;

3.-la educación fue el factor más importante, tanto en las diferencias de juicio moral como en las de la localización del control; los sujetos que habían realizado por lo menos dos cursos de universidad obtuvieron puntuaciones de juicio moral significativamente superiores que los sujetos que sólo habían llegado a la enseñanza pre-universitaria, y estos últimos obtuvieron puntuaciones significativamente superiores, en cambio, en la localización externa del control;

4.-no aparecieron diferencias significativas de juicio moral en función del sexo, ni llegaron a hacerse significativas las puntuaciones superiores obtenidas por las mujeres en la localización externa del control;

5.-comparando los resultados de los sujetos con altos, medios, y bajos ingresos económicos, se encontró que los primeros puntuaban significativamente menos que los últimos en la localización externa del control, estas diferencias se mantienen a pesar de controlar el efecto de la educación; sin embargo no aparecieron diferencias significativas entre estos tres grupos de sujetos en el juicio moral; Dortsbach señala en relación a este hecho que la mayoría de los sujetos de bajos ingresos económicos eran estudiantes;

6.-las correlaciones existentes entre nivel de juicio moral y localización interna del control no fueron muy importantes, aunque mostraron algunas variacio-

nes con la edad que parecen reflejar tendencias evolutivas y diferencias generacionales. Dortsbach considera al respecto que sería necesario diferenciar dentro del constructo "localización del control", un aspecto relacionado con los castigos y un aspecto relacionado con los premios (en este mismo sentido se basan las investigaciones de Mischel sobre localización del control); de cualquier forma, la conclusión más importante del trabajo de Dortsbach es la necesidad de considerar las características de cada generación para poder comparar resultados, así como la de explicar estos últimos a través del enfoque cognitivo-evolutivo y de las teorías del aprendizaje, ya que ninguna de estas dos alternativas resulta suficiente para dar cuenta de los mismos.

Podemos extraer las siguientes conclusiones a partir del análisis de los estudios realizados sobre la relación entre el juicio moral y otras diferencias individuales no estrictamente cognitivas:

1.-Existen evidencias empíricas de que la capacidad para la adopción de papeles es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo del razonamiento moral. Esta variable participa tanto de aspectos cognitivos como de aspectos afectivos y sociales, pero la influencia de estos últimos la invalidan como posible dimensión a controlar en el estudio de las diferencias educativas. Por otra parte, la importancia que en ella tienen las oportunidades de adopción de papeles hace que debe tenerse muy en cuenta este factor a la hora de analizar las distintas perspectivas pedagógicas.

2.-La evidencia empírica sobre la necesidad de "la identidad del yo"

como condición para la construcción de los principios autónomos no ha sido consistentemente demostrada, y ello se debe, en parte, a la dificultad de medir dicha variable. De todas formas, la posibilidad de que la crisis de identidad posterior a los años escolares constituya una condición necesaria para los principios autónomos es algo a considerar a la hora de interpretar los resultados, ya que el efecto de la educación podría no producirse hasta después de dicha crisis.

3.-Existen evidencias empíricas de que la "fuerza del yo" es una condición necesaria para llevar a la práctica los principios morales autónomos. Dicha fuerza del yo es una característica general de la personalidad y no un rasgo específicamente moral.

4.-Los estudios realizados con adultos reflejan la importancia y relación de algunas características de la personalidad con la construcción de los principios autónomos. Pero la personalidad no debe entenderse como un aspecto del desarrollo distinto del desarrollo cognitivo, sino más bien como una forma más global y general de considerar el proceso general de adaptación; uno de cuyos aspectos más importantes, y del cual dependen en gran medida los demás, es el cambio cognitivo. En otras palabras, la mejor manera de entender las características que se describen relacionadas con la autonomía moral, no es como antecedentes personales de la misma, sino como sus consecuencias generales.

En nuestro trabajo empírico no vamos a incluir ninguna medida de personalidad, y ello debido a dos razones fundamentales: 1.-que, desde el punto de vista teórico, es de esperar que los principales cambios se produzcan primero en el aspecto más cognitivo de la moral, aspecto que es

al mismo tiempo, el único específicamente moral; 2.-y porque, desde el punto de vista empírico, en una primera investigación que realizamos, en este sentido, no encontramos ninguna diferencia significativa en los 16 factores de personalidad incluidos en el test de Cattell entre los niños pertenecientes a dos colegios diferentes, uno tradicional y otro progresivo, pero que habían sido igualados en inteligencia y en clase social. Es decir, que las diferencias de personalidad ⁽³⁹³⁾, tal como se miden por tests como el de Cattell, parecen anularse cuando se eliminan los efectos de estas dos variables, aunque se deje el posible efecto del tipo diferente de educación.

B.-La importancia de las distintas influencias sociales en el desarrollo del razonamiento moral.

Hasta ahora hemos venido analizando la importancia de distintas diferencias individuales en el desarrollo del razonamiento moral; la inteligencia, el sexo, y otras características de la personalidad de cada sujeto que podían explicar, en parte, la relativa consistencia de su desarrollo moral. Ahora vamos a considerar, por el contrario, las fuentes externas que pueden influir en éste, y en función de las cuales suele atribuirse una variabilidad y una especificidad básicas, reflejo de la diversidad ambiental y situacional. En realidad, esta división no es más que una forma de clasificar los trabajos de investigación realizados sobre el tema; ya que en sí misma resulta arbitraria, teniendo en cuenta sobre todo la for-

(393) Díaz-Aguado, M.J. "El desarrollo del criterio moral: aproximación teórica desde el enfoque cognitivo-evolutivo y un estudio de campo sobre la importancia de la educación en los cambios evolutivos descritos por Piaget". Memoria de Licenciatura. Univ. Complutense. Madrid 1978.

ma en que se produce el desarrollo; es decir que cualquier influencia externa sólo puede considerarse como tal si es asimilada a las estructuras del propio sujeto, y, por lo tanto, modificada.

La hipótesis básica del enfoque cognitivo-evolutivo es que el desarrollo moral atraviesa por una secuencia invariante, y, por tanto, universal de estructuras de integración jerárquica. Ya hemos mencionado la crítica que algunos autores del aprendizaje han formulado en este sentido; es decir, que el razonamiento moral no es más que el resultado de distintas influencias ambientales y que, por tanto, puede ser modificado en función de ellas. Algunos de los trabajos realizados para demostrar dicha crítica, como el de Bandura y MacDonald, que resumimos en las páginas 229-233, y el de Cowan, Langer y Heavenrich ⁽³⁹⁴⁾, se basaron en la teoría de Piaget, y no pueden constituir una refutación de la teoría cognitivo-evolutiva de los estadios como estructuras universales de integración jerárquica, entre otras razones, porque la teoría de Piaget no describe este tipo de estructuras de forma adecuada. Otro tipo de trabajos, como el de Prentice, ⁽³⁹⁵⁾ se han basado en muestras muy sesgadas como para permitir generalizar sus resultados a toda la población. De cualquier forma, existe evidencia directa, suficientemente sólida, que permite considerar verificada la hipótesis básica del enfoque cognitivo-evolutivo en relación con estas críticas:

(394) Cowan, P.; Langer, J.; Heavenrich, J.; Nathanson, M. "Social Learning and Piaget's Cognitive Theory of Moral Development". J. Pers. Soc. Psychol., 1969, 11, 261-274.

(395) Prentice, N.M. "The Influence of Live and Symbolic Modelling on Promoting Moral Judgment of Adolescents Delinquents". J. of Abn. Psychol., 1972, 80, 157-161.

1.-En primer lugar, están los trabajos de Turiel, a los que ya nos hemos referido en repetidas ocasiones, y en los que se demuestra : 1.- que la mayoría de los trabajos realizados para demostrar la hipótesis conductista no reúnen los requisitos necesarios para estudiar los cambios estructurales, por lo cual, se refieren a cambios momentáneos, o de contenido; 2.-y que la influencia de los modelos en la estructura del razonamiento moral de los sujetos es muy mínima, consistiendo únicamente en un ligero progreso hacia la construcción de la estructura del estadio siguiente. Los modelos, igual que cualquier otro tipo de influencia social, sólo pueden afectar al desarrollo del razonamiento moral desequilibrando las estructuras y estimulando así la construcción de formas superiores de equilibrio. De lo cual se deduce que para estimular el desarrollo moral es conveniente plantear al sujeto conflictos cognitivos sobre cuestiones morales que sean resolubles pero también genuinos.

(396)

2.-Le Furgy y Woloshin han verificado la hipótesis de Turiel en relación a la influencia del grupo de iguales sobre el razonamiento moral, mostrando que ésta solo actúa como posible fuente de reestructuraciones.

3.-Rest, en un estudio al que también nos hemos referido anteriormente, ha verificado la hipótesis de la integración jerárquica, demostrando que los sujetos pueden comprender los argumentos de los estadios anteriores, y del estadio en el que están; pero que prefieren la forma de razonamiento característica del estadio inmediatamente superior.

(396) Turiel, E. "Developmental Processes in the Child's Moral Thinking". En: Mussen, P.; Langer, J.; Covington, M. (eds) 1969.

(397) Le Furgy, W.C. ; Woloshin, G.W. "Immediate and Long-Term Effects of Experimentally Induced Social Influence in the Modification of Adolescents Moral Judgments." J. Abn. Soc. Psychol., 1969, 12, 104-106.

4.-El proceso mismo de modificar el razonamiento moral en función de la influencia social es un proceso evolutivo. Diversos estudios han encontrado que la relación entre la edad y la susceptibilidad a la influencia social es curvilínea (forma de "U" invertida).Saltzstein, Diamond y Belenky, mostraron . que la tendencia a adoptar la opinión errónea del grupo de iguales es mayor entre los niños del estadio tres, y significativamente menor entre los niños de los estadios anteriores (1 y 2), y posteriores (4,5,y6).

Los distintos tipos de influencia social:

1. La influencia de la raza sobre el razonamiento moral. Los estudios que se han realizado para investigar la relación entre estas dos variables han concluido que el efecto de la raza queda reducido prácticamente al de la clase social. (401)

2. La influencia de la clase social sobre el razonamiento moral. La influencia de la clase social ha sido considerada en los diversos estudios realizados al respecto, dentro de una de estas tres posibilidades :a.-como efecto de diferencias en el nivel intelectual;b.-como el efecto de las diferencias que pudieran derivarse en la escuela del hecho de pertenecer a una u otra clase social,(diferencias de trato, de expectativas, etc); c.- como el efecto de las distintas técnicas de disciplina utilizadas por las diversas clases sociales.

(398) Costanzo, P.; Shaw, M. "Conformity as a Function of Age Level." Child Dev., 1966, 37, 967-975.

(399) Iscoe, I.; Williams, M.; Harvey, J. "Modification of Children's Judgments by a Simulated Group Technique: a Developmental Study" Child Dev., 1963, 34, 963-978.

(400) Ob. ant. cit. 1972.

(401) Harris, H. "Developmental of Moral Attitudes in White and Negro Boys". Dev. Psychol., 1970, 2, 376-383.

3. La influencia de la educación familiar. El estudio del desarrollo moral ha sido uno de los temas de la psicología evolutiva en el que más importancia y atención se ha concedido a la influencia familiar para su explicación. En general, a través de las conclusiones de los diversos trabajos realizados en este sentido es posible deducir que los factores familiares que favorecen o retrasan el desarrollo moral son los mismos factores que lo favorecen o retrasan en el ámbito escolar.

4. La influencia de la educación escolar. El enfoque cognitivo-evolutivo ha sido uno de los enfoques psicológicos que más atención ha dedicado a los problemas de la educación. Tanto Piaget como Kohlberg se han preocupado de aplicar los descubrimientos logrados al ámbito de la pedagogía; orientándose en él dentro de la perspectiva "progresiva" adoptada por John Dewey; y que difiere tanto del romanticismo derivado del psicoanálisis, como del tradicionalismo orientado a la transmisión de los valores en el que se sitúan muchos autores del aprendizaje. El estudio de la influencia de la educación escolar requiere: 1. considerar los resultados encontrados en las investigaciones que comparan los efectos de diversos tipos de educación a través del método correlacional; 2. considerar los resultados de estudios experimentales sobre distintas técnicas en el desarrollo moral; y que permiten concluir cuáles son los factores sociales que favorecen dicho desarrollo en cualquier ámbito, sea este familiar, escolar, o de cualquier otro tipo; 3. analizar las distintas perspectivas pedagógicas derivadas de los tres grandes enfoques psicológicos que hemos venido considerando: el psicoanálisis, el aprendizaje y el cognitivo-evolutivo.

5. La influencia de la generación. Ya hemos señalado al comentar algunas investigaciones, cómo las diferencias encontradas en la comparación de su-

jetos de edades extremas no podían explicarse más que considerando los importantes cambios experimentados en los aspectos, sociales, culturales, económicos, y educativos, entre una y otra generación. Aunque, en realidad, todos estos cambios pueden reducirse a, uno en el cual se reflejan todos los demás: la educación. En este sentido, Zussman, por ejemplo, ha demostrado (402) cómo las características demográficas de la familia afectan al tipo de técnica de disciplina que en ella se emplea. Las técnicas de "afirmación del poder" son mucho más frecuentes entre las familias numerosas que entre las familias no numerosas. Y Gadlin (403) analiza los cambios que ha sufrido el proceso de socialización durante los dos últimos siglos, considerando las diferencias experimentadas en la disciplina familiar, la disciplina escolar, así como en la relativa importancia concedida a los distintos agentes de socialización dentro del proceso educativo; y todo ello en relación con el resto de los cambios históricos que se han producido durante el mismo período de tiempo. Este tipo de análisis es de sumo interés para interpretar los distintos ritmos de desarrollo encontrados entonces y ahora. Hemos comentado un estudio de Johnson, publicado en 1962, en el cual se recogen algunas investigaciones realizadas en el siglo XIX y en las que se muestran el mismo tipo de cambios descritos por Piaget pero con un ritmo de desarrollo mucho más lento. Estos resultados requieren, por consiguiente, el análisis de los cambios generacionales sufridos desde entonces hasta ahora. Pero, de cualquier forma, nuestro trabajo empírico, sólo indirectamente puede estar relacionado con este tipo de cambios.

(402) Zussman, J.U. "Relationship of Demographic Factors to Parental Discipline Techniques". Dev. Psychol., 1978, 14, 685-686.

(403) Gadlin, H. "Child Discipline and the Pursuit of Self: an Historical Interpretation". En: Reese, H.W. y otros. "Advances in Child Development and Behavior". vol. 12. Academic Press Nueva York. 1978.

Nuestro trabajo empírico, en el cual pretendemos estudiar las posibles diferencias producidas en el razonamiento moral por diversas perspectivas pedagógicas, (realizados con sujetos asistentes a tres colegios de Madrid de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años) requiere plantearse las siguientes influencias sociales : 1.-la clase social y la necesidad de controlar su efecto; 2.-la educación familiar, y la necesidad de conocer sus posibles diferencias en relación a las diferencias escolares; 3.-un minucioso análisis de las posibles diferencias implicadas en los tres sistemas educativos correspondientes a los tres colegios estudiados.

A través de los numerosos estudios realizados sobre estos tres tipos de influencias podemos concluir que en general los factores que estimulan el desarrollo moral son : .-la participación social y la adopción de diversos papeles sociales y así como la posibilidad de tomar decisiones activas desde ellos; .-la heterogeneidad y diversidad indispensable para que el sujeto se plantee conflictos cognitivos derivados de la multiplicidad de puntos de vista. .-las oportunidades para la discusión moral y el empleo del razonamiento sobre conflictos morales, así como también la ausencia de otras técnicas de disciplina que no se basen en él.

En resumen, Kohlberg señala que para que una determinada institución pueda favorecer la construcción del principio de justicia no basta con que ofrezca oportunidades para la discusión moral sino que es necesaria además que constituya en sí misma una comunidad justa.(404)

(404) Kohlberg, L. "The Cognitive Developmental Approach to Moral Education".
Ob. ant. cit. (pág. 676).

1.-Las diferencias de clase social en el desarrollo del razonamiento moral.

Piaget señala que el estudio en el que basó su teoría del desarrollo moral fue realizado con niños de barrios periféricos de Ginebra en los que habitaban familias de clase social baja, y que, por tanto, cabe esperar encontrar un ritmo más rápido en el desarrollo de los niños de otras clases sociales. Pero, como ya hemos señalado, los cambios descritos por Piaget no siempre se refieren a cambios estructurales, sino que por el contrario muchas veces consisten en cambios de contenido específicos del grupo de niños que él estudió. Razón por la cual al variar la clase social se modifica algo más que el ritmo de desarrollo.

(405)

Harrower estudió el desarrollo de la noción de justicia y comprobó que la descripción de Piaget sólo coincidía con los niños de clase social baja; ya que los niños de clase media no mostraban desarrollo alguno en relación a la reciprocidad, manifestando la misma a la edad de cinco años que a la de diez. Pero el estudio de Harrower tiene el inconveniente de no haber controlado el efecto de la inteligencia, y por tanto sus resultados pueden reflejar diferencias de inteligencia que hacen a los niños de clase media superar antes de los cinco años, límite inferior estudiado, la noción de justicia expiatoria. Los resultados pueden deberse, por otra parte, a cualquiera de las limitaciones que hemos señalado respecto a la metodología empleada por Piaget, y repetida por Harrower. Además, éste consideró la clase so.

(405) Harrower, M.R. "Social Status and the Moral Development of the Child".
Brit. J. Educ. Psychol., 1934, 4, 75-95.

cial en función de la asistencia a dos colegios situados en zonas habitadas respectivamente por familias de clase baja y de clase media; razón por la cual no se puede saber si las diferencias encontradas se deben a la inteligencia, al tipo de educación, o a la clase social, como el autor mantiene.

En algunos estudios se suele concluir que las diferencias de clase social encontradas en el razonamiento moral no son más que diferencias del nivel de inteligencia alcanzado, como parece reflejar incluso la sugerencia del propio Piaget. De forma similar al desarrollo del lenguaje, que implica importantes diferencias de capacidad de abstracción, el desarrollo moral sólo diferiría en que los niños de clase baja no están tan acostumbrados a justificar sus argumentos y afirmaciones como los niños de clase media. Lo que sí resulta evidente de estas observaciones es la necesidad de controlar en lo posible cualquier otra fuente de variación para aislar el efecto de la clase social y poder saber así si es solamente intelectual o si existe algún otro tipo de diferencia. Aunque desde luego; según el enfoque cognitivo-evolutivo no cabe esperar una distinta secuencia de estructuras de integración jerárquicas, ni por supuesto alteraciones en el orden de las mismas.

(408)

Havighurst y Taba señalan que la pertenencia a una u otra clase social está relacionada con una mejor o peor reputación por parte de compañeros y

(406) Bernstein, B. "Language and Social Class". *Brit. J. Psychol.*, 1960; 51, 271-276.

(407) Newson, J.; Newson, E. "Patterns of Infant Care in a Urban Community". Penguin Books. Londres. 1965.

(408) Havighurst, R. J.; Taba, H. Ob. ant. cit.

profesores; y estas distintas expectativas sobre su moral y su inteligencia podrían actuar como "profecías que se cumplen automáticamente", tal como sugieren Rosenthal y Jacobson :

"A los niños cuya educabilidad se pone en duda, se les coloca una etiqueta. Se trata de esos niños en desventaja escolar, cultural, socioeconómica, y que tal como están las cosas, parecen incapaces de aprender como el resto de los niños. Las diferencias existentes entre los niños con ventaja y los niños en desventaja son : los ingresos y valores de su familia ; las puntuaciones obtenidas en diversos tests de rendimiento y de inteligencia; y a menudo, el color de la piel y otras expresiones fenotípicas de su herencia genética. Estas diferencias reales entre unos niños y otros son absolutamente indisociables de las que existen en la expectativa del maestro sobre su posible rendimiento en la escuela. No hay ningún experimento que demuestre que un cambio en el color de la piel puede conducir a un mejor rendimiento intelectual, pero el experimento realizado por nosotros muestra que un cambio en las expectativas del maestro sí puede conseguirlo". (409)

En función del tipo de fenómenos que describen Rosenthal y Jacobson podrían explicarse, por ejemplo, los sorprendentes resultados encontrados por Boehm y a los que ya hemos hecho referencia; el hecho de que los niños de clase baja e inteligencia superior muestren un desarrollo moral inferior cuando asisten a una escuela católica que los niños menos inteligentes o que los niños de clase media, parece reflejar el efecto de una compleja interacción entre la expectativa que se tiene de ellos, y su superior

(409) Rosenthal, R.; Jacobson, L. "Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual de los alumnos". Marova. Madrid 1980. (pág. 230).

capacidad intelectual, como si ésta les permitiera una mejor realización de la profecía.

Pero además de las diferencias relacionadas con el nivel intelectual y del posible efecto de las expectativas, existen otro tipo de diferencias relacionadas con la clase social y que pueden influir decisivamente sobre el desarrollo del razonamiento moral; la mayoría de los estudios realizados sobre este tema han concluido que el origen de las diferencias reside en las técnicas de disciplina que cada clase social utiliza. La explicación de esta diversidad de métodos pedagógicos podría a su vez requerir nuevos estudios e investigaciones. En principio, resulta razonable suponer dos tipos de causas para justificar las diferencias de disciplina: por una parte, está la influencia del aprendizaje y las limitaciones derivadas del hecho de haber recibido una educación semejante, que impediría, a su vez, educar de otra forma diferente; pero por otro lado, hay que considerar las posibles consecuencias de las diferencias ambientales que rodean a la clase social media y a la clase social baja. Si tenemos en cuenta las profundas alteraciones que se producen en la conducta animal (por ejemplo de la rata) relacionada con el cuidado de la prole; al modificar experimentalmente las condiciones espaciales mínimas requeridas por dicha especie, no debería extrañarnos el hecho de que las diferencias ambientales relacionadas con las diversas clases sociales produzcan, a su vez, modos muy diferentes de cuidar y educar a los hijos. Ya hemos señalado, en este sentido, el estudio de Zussman en el que se muestra la relación entre determinadas características demográficas y el tipo de disci-

(410) Calhoun, J. B. "Función del espacio en la sociología del animal". En: Proharsky, H. y otros. "Psicología ambiental". Trillas. México 1978.

plina empleada; en función del cual podría extraerse la siguiente conclusión: ante condiciones ambientales deficientes aumentan las técnicas de disciplina autoritarias y, por consiguiente, se obstaculiza el desarrollo moral.

Independientemente de cual sea la causa que puede motivar tal diversidad, muchos estudios han explicado las diferencias de razonamiento moral encontradas entre la clase social media y la clase social baja en función de las distintas técnicas de disciplina que se supone utilizan estas dos clases sociales:

(411)

Lerner estudió los cambios descritos por Piaget, pero a diferencia de Harrower, consideró el posible efecto de la clase social después de haber controlado el de la inteligencia, y encontró que los niños de la clase media superaban antes el realismo moral que los niños de clase baja, atribuyendo esta diferencia a que los padres de éstos últimos eran más autoritarios que los de aquellos; es decir, a la educación.

(412)

Tuma y Livson señalan también que los niños de la clase media muestran una conducta menos conformista que los niños de la clase baja, y que esta diferencia parece deberse a las diversas técnicas de disciplina empleadas (fundamentalmente) por sus madres.

Kohlberg realizó su investigación longitudinal teniendo en cuenta la po-

(411) Lerner, E. "Constraint Areas in Moral Judgment in Childhood". Banta Publishing Co. Manasha Wisconsin. 1937.

(412) Tuma, E.; Livson, N. "Family Socioeconomic Status and Adolescent Attitudes to Authority". Child Dev., 1960, 31, 387-399.

sibilidad de diferencias en función de la clase social; ya que la muestra de la misma estaba compuesta por sujetos de clase media y sujetos de clase baja. Después de analizar los resultados, Kohlberg concluye que existen diferencias entre las distintas clases sociales, y que el hecho de que los niños de clase baja tengan menos oportunidades para decidir sobre sí mismos y para adoptar diversos papeles puede ser la causa de su retraso moral en relación con los niños de clase media. (413)

Se han publicado numerosos trabajos dedicados al estudio de las diversas técnicas de disciplina empleadas por los padres. Uno de los más conocidos, el de Sears, Maccoby y Levin, concluye que la utilización del castigo físico obstaculiza el desarrollo moral, y que éste se ve favorecido cuando se emplea, por el contrario, la técnica de la "privación del afecto", como refuerzo negativo hasta que el niño emite la respuesta deseada. Estos autores señalan que la clase baja utiliza más el castigo físico que la clase media, y por tanto, cabe esperar que impida un desarrollo moral similar; pero sin embargo, no encuentran diferencias en la utilización de la técnica de "privación del afecto". En este sentido, es necesario añadir que muchos autores consideran que esta última técnica es ineficaz para un verdadero progreso en el desarrollo moral, como por ejemplo, Kohlberg.

(415)

Kohn señala, por otra parte, que los padres de clase baja apelan más a la obediencia y a la autoridad, mientras que los padres de clase media lo hacen a normas que se deben interiorizar . . .

(413) Kohlberg, L. "The Development of Children's Orientations toward a Moral Order". *Vita Humana*, 1963, 6, 11-33.

(414) Sears, R. R.; Maccoby, E. E.; Levin, H. "Patterns of Child Rearing". Row Peterson. Evanston III. 1957.

(415) Kohn, M. L. "Social Class and the Exercise of Parental Authority". *Amer. Sociol. Rev.*, 1959, 24, 352-366.

Al exponer la teoría de Aronfreed mencionamos los tipos de técnicas de disciplina que según este autor se utilizan para educar a los niños, (páginas 256-258) . Por una parte están las técnicas de inducción, que consisten en el empleo del razonamiento y en la negación del afecto hasta que el niño deja de emitir una conducta no deseada .Según Aronfreed, estas son las técnicas más eficaces para la interiorización del control conductual. Por otro lado están las técnicas de sensibilización, que consisten en la aplicación directa de castigos físicos o verbales, el efecto de estas últimas es la evitación del castigo , y no la inhibición de las transgresiones, además para ello dependen mucho de la presencia física del agente socializador. No sirven para el desarrollo del autocontrol. Aronfreed señala que la clase social media utiliza el método de disciplina de la inducción, preparando así a sus hijos para una relativa autonomía; mientras que la clase baja utiliza el método de la sensibilización, preparando, por el contrario, a sus hijos para la obediencia a la autoridad.(416)

Desde otra perspectiva , se considera que las diferencias obedecen al uso que las distintas clases sociales hacen del poder. Diversos autores señalan que la aplicación arbitraria de refuerzos , fundamentalmente de castigos , produce como consecuencia la incapacidad de controlar la propia conducta. Si los acontecimientos externos no guardan ninguna relación con esta es imposible que la persona se vea a sí misma como posible causa de lo que le sucede; es decir, la localización interna del control requie-

(416) Aronfreed, J. "Conduct and Conscience". Ob. ant. cit. (págs 326-328).

(417) Harvey, O. J. ; Hunt, D. E. ; Schroder, H. N. "Conceptual Systems and Personality Organization". Wiley. Nueva York 1961.

re como condición necesaria la posibilidad de controlar, en cierta medida, el mundo exterior. Es evidente que en esto la clase media adquiere sobre la clase baja una considerable superioridad. Cuando los padres pertenecientes a esta última aplican arbitrariamente refuerzos a sus hijos no están sino transmitiéndoles la misma sensación fatalista que ellos mantienen respecto al mundo exterior: que no se puede hacer nada para que llegue a cambiar realmente.

Como conclusión para nuestro trabajo empírico consideramos indispensable el control de las diferencias existentes entre los sujetos en su estatus económico y sociocultural, dando una especial importancia a este último; ya que dichas diferencias, que son independientes del tipo de educación que reciben, pueden influir decisivamente en su nivel de desarrollo moral e impedimos por consiguiente aislar el efecto de la educación.

2.-La influencia de la educación familiar en el desarrollo del razonamiento moral.

A) Los estudios sobre la eficacia de las diversas técnicas de disciplina familiar.

Al ir exponiendo las teorías de diversos autores, sobre todo las del aprendizaje, hemos hecho un especial hincapié en el análisis que éstos hacían de los métodos generalmente aplicados por los padres para educar a sus hijos; vamos, por lo tanto, ahora a limitarnos a un breve resumen global de las diversas conclusiones resultantes de los trabajos empíricos.

(418)

1.-Allinsmith orientó su investigación para probar la hipótesis psicoanalítica sobre la formación de la conciencia a través de la identificación con el superyó paterno y la incorporación de los instintos agresivos hacia el propio yo. Como resultado de su estudio, Allinsmith distingue dos métodos diferentes de disciplina: 1.-la disciplina corporal y la disciplina psicológica. Ésta última es la más eficaz para el desarrollo del sentimiento de culpabilidad; ofreciendo en sí misma un modelo de represión de la agresividad. La técnica psicológica consiste en la manipulación de los sentimientos del niño, mediante la expresión del dolor causado por su conducta inadecuada y la negación del afecto hasta que éste modifique su comportamiento en el sentido deseado.

(419)

2.-Sears, Maccoby y Levin distinguen, también, entre la disciplina basada en el afecto, y la disciplina basada en objetos concretos. La primera requiere la existencia de una relación afectiva estrecha y positiva entre el agente socializador, en este caso el padre o la madre, y el niño; y consiste en la retirada del afecto hasta que el niño aprende a inhibir la conducta en cuestión. La segunda consiste en recompensas tangibles y castigos físicos, o relacionados con la negación de privilegios también tangibles. Los autores consideran que sólo el primer tipo de disciplina consigue realmente lograr la modificación conductual requerida.

3.-Por otra parte, Aronfreed, como ya hemos indicado al exponer su teoría, distingue entre las técnicas de inducción y las técnicas de sensibi-

(418) Allinsmith, W. "The Learning of Moral Standards". En : Millar, D.; Swanson, G. (Eds.) 1960.

(419) Ob. ant. cit.

lización. Las primeras consisten en la explicación de las posibles consecuencias que puede tener para los demás la acción realizada ,y por otra parte, en la retirada del afecto hasta que el niño deja de emitir la conducta que se desea suprimir. Las segundas , por el contrario, consisten en la aplicación directa de castigos, sean estos físicos o verbales. Según la teoría de Aronfreed sobre la mediación cognitiva del control afectivo, sólo las técnicas de inducción pueden conseguir la interiorización del control. Las otras requerirán siempre la presencia física del agente socializador.

4-Bandura y Walters, como ya hemos expuesto en las páginas 226-228, critican estas clasificaciones diciendo que lo verdaderamente importante no es la diferencia entre castigos físicos y psicológicos , como sugerían las dos primeras distinciones, sino el hecho de que se presenten estímulos aversivos o se retiren estímulos positivos. El efecto del primer procedimiento es la evitación de todas las circunstancias que conducen al castigo; mientras que en el caso segundo, la consecuencia es la emisión de una conducta instrumental. Pero, por otra parte, consideran que la técnica más eficaz es el refuerzo positivo de conductas incompatibles con la que se desea suprimir , y en este sentido, comparten el punto de vista de Skinner sobre los posibles efectos negativos de la aplicación del castigo como técnica de disciplina. En general, la distinción de Bandura y Walters corresponde más a una elaboración experimental y científica que a una diferencia real de las técnicas empleadas por distintas familias.

5.-Por último, vamos a resumir la clasificación elaborada por Hoffman, que constituye ,en realidad, una adecuada síntesis de las anteriores.

Hoffman distingue tres tipos diferentes de disciplina : 1.-la afirmación de poder , que incluye la fuerza física y la negación de objetos y privilegios materiales; 2.-la negación de afecto, que se refiere a la expresión directa del disgusto y desaprobación ocasionadas por la conducta del niño, ignorándole, o mediante cualquier otro tipo de castigo distinto de los incluidos en la técnica anterior; 3.-la inducción, que incluye la explicación y el razonamiento sobre las causas que exigen cambiar la conducta del niño o la apelación directa a la conformidad con ciertas reglas que éste ya ha interiorizado; como por ejemplo, el respeto a los demás. Esta última técnica no se basa como las anteriores en el miedo del niño, ni en la manipulación de diversos tipos de ansiedad, sino en la asociación de un contenido cognitivo con los propios recursos de éste para comprender las exigencias de una determinada situación y actuar de acuerdo con ellas. Las dos primeras técnicas contienen en alto grado un componente punitivo; la segunda aunque no lo contenga de forma tan explícita como la primera , es sin embargo la que implica efectos peores para el propio niño.

La clasificación de Hoffman incluye: 1-las distinciones de Allingsmith y las de Sears , Maccoby y Levin; 2-pero complementándolas con la técnica descrita por Aronfreed sobre la inducción; 3-diferenciando en ésta el componente cognitivo del componente afectivo ligado al castigo de la negación de afecto; 4- obteniendo como resultado una clasificación que consigue diferenciar, como sugieren Bandura y Walters, las técnicas consistentes en la presentación de un estímulo negativo, es decir, los castigos de otro tipo de técnicas; sólo que Hoffman, a diferencia de Bandura y Walters, concede más importancia al control cognitivo que a los refuerzos positivos. En resumen, la clasificación ofrecida por Hoffman represen-

ta una adecuada síntesis de las anteriores. Vamos a resumir el trabajo empírico en el que se basa.

Hoffman y Saltzstein prepararon su investigación con el objetivo de comprobar si la utilización de las tres técnicas anteriormente descritas se relacionaba con distintos tipos de características morales en los niños. Emplearon para ello una muestra inicial de 800 sujetos a los que aplicaron distintas pruebas de desarrollo moral y cuestionarios sobre las técnicas de disciplina empleadas por sus padres, (a estos últimos también se les aplicó un cuestionario en este sentido) . Las medidas de interiorización moral consistieron en: -diversos índices de reacciones de culpabilidad, y un cuestionario de juicio moral, con historias similares a las utilizadas por Piaget. Se controló el efecto de la inteligencia, a través del C.I., y se dividió la muestra en función de la clase social.

Los resultados encontrados fueron los siguientes:

1. La orientación moral independiente de las sanciones externas y con fuertes reacciones de culpabilidad se relacionaba con la utilización frecuente por parte de las madres de la técnica de disciplina basada en la inducción (especialmente referida a las posibles consecuencias de las propias acciones sobre los demás) , y con la expresión frecuente del afecto en otro tipo de situaciones.
2. La orientación moral basada en el miedo al castigo y a ser descubierto después de una transgresión se relacionaba con el uso frecuente de las técnicas de afirmación del poder por parte de las madres.
3. No aparecieron relaciones consistentes entre la técnica de privación del afecto y la orientación moral; aunque hubo cierta evidencia de que esta téc-

nica podía producir, sobre todo en sus formas más sutiles, una inhibición generalizada de la agresividad.

4. La clase media se caracterizaba, a diferencia de la clase baja, por el uso frecuente de la inducción y por no utilizar casi nunca la "afirmación del poder", como técnica de disciplina. (420)

Los resultados de estudios posteriores realizados por Hoffman le han hecho llegar a las siguientes conclusiones :

1. La mayoría de las técnicas de disciplina contienen elementos de "afirmación del poder", "negación del afecto" e "inducción".

2. Los dos primeros comprenden el componente de activación motivadora que es, a menudo, indispensable para detener la emisión de una determinada conducta.

3. Una vez que se ha detenido ésta, el niño puede ser influido por la información cognitiva que caracteriza a la "inducción", de forma que se reduzca el fuerte sentimiento de oposición que vive entre sus deseos y las exigencias externas.

4. La información contenida en el componente inductivo, mediante la cual se le comunica el daño que ha causado a otra persona, puede también favorecer la aparición del sentimiento de sufrimiento empático y su posterior transformación en el sentimiento de culpabilidad.

5. Si la activación no es suficiente, el niño puede ignorar al padre; si, por el contrario, la activación es excesiva el niño puede desarrollar sentimientos de miedo y rencor; para prevenir estas posibles consecuencias, el componente inductivo debe orientarse de forma que atenúe la oposición entre de-

(420) Hoffman, M.L.; Saltzstein, H.D. "Parent Discipline and the Child's Moral Development". J. Pers. Soc. Psychol., 1967, 5, 45-47.

seos y demandas, y transforme la activación empática en culpabilidad.

(422)

(421)

6.- Wichern y Nowicki han realizado recientemente una investigación con el objetivo de comprobar la relación entre la localización interna del control conductual y la enseñanza de la independencia por parte de las madres, así como la forma en que los sujetos la perciben. La muestra estaba compuesta por 168 sujetos de segundo y séptimo curso, en igual proporción de uno y otro sexo, y cuyas madres se habían prestado voluntariamente a colaborar en el estudio. Las medidas utilizadas fueron :- "Preschool and Primary Locus of Control", de Nowicki y Duke; y el "Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale", para la variable dependiente en segundo y séptimo curso respectivamente; - "Children's Report of Parental Behavior Inventory" de Schafer; y "Children's Independence Training, Independence-Allowing Questionnaire" de Crandall, para la variable independiente, en los niños y en las madres, respectivamente. Los resultados mostraron que los sujetos de séptimo curso que mostraban una localización interna del control veían a sus madres como más despreocupadas que los niños del mismo curso con localización externa del control conductual. Estos resultados no se encontraron entre los niños de segundo curso. Por otra parte, las madres de los sujetos con localización interna consideraban que la enseñanza de la independencia debía comenzar antes, y ello en diversos puntos del desarrollo. Los autores concluyen que con este tipo de enseñanza, las madres de los sujetos que muestran una localización interna del control conductual parecen haberles proporcionado

(421) Hoffman, M.L. "Parental Discipline and Moral Internalization: a Theoretical Analysis". Dev. Report., 1976, 85, Univ. of Michigan.

(422) Wichern, F.; Nowicki, S. "Independence Training Practices and Locus of Control Orientation in Children and Adolescents". Dev. Psychol., 1976, 12, 77.

la oportunidad para que tuviera lugar el aprendizaje de las relaciones entre las causas y los efectos. Y la "laxitud" que los adolescentes ven en este tipo de madres podría reflejar la existencia de las condiciones apropiadas para un aprendizaje de este tipo durante la adolescencia.

B) Los estudios sobre la relación entre el juicio moral de los hijos y el de sus padres.

Hasta ahora hemos venido comentando investigaciones que han tratado de descubrir cuales eran las distintas técnicas utilizadas por los padres para suprimir determinadas conductas que se consideraban contrarias a la "moral". Estos estudios han sido realizados en su mayoría por autores pertenecientes al enfoque del aprendizaje, y añaden importantes conclusiones acerca de cómo se producen los procesos de socialización en condiciones naturales. Aunque éstas pueden aplicarse también de forma indirecta al problema del razonamiento moral, (considerando por ejemplo la hipótesis de Bachrach, Huesman y Peterson de que la localización del control es una condición necesaria para el desarrollo del juicio moral basado en la intencionalidad, sin embargo, existen estudios empíricos más directamente relacionados con dicho problema, y que tratan de averiguar cuáles son los antecedentes familiares de los distintos estadios morales, fundamentalmente los que corresponden al nivel de los principios autónomos.

1.-Uno de estos estudios, y al que ya nos hemos referido anteriormente, es el de Holstein. Su objetivo inicial era investigar los efectos de las

influencias parentales en distintas edades y clases sociales.

Sus hipótesis básicas se referían a las condiciones que favorecen el desarrollo moral de los adolescentes; y se formularon de la siguiente manera : "El progreso moral es estimulado cuando:

1. Los padres juzgan según el tipo de razonamiento de los estadios superiores.

2. Los padres animan a los hijos a participar de forma activa en la toma de decisiones y proporcionan oportunidades para que éstos utilicen sus propios recursos cognitivos en relación a las cuestiones sociales.

3. Los padres animan a los hijos a una reflexión superior sobre las propiedades estructurales de los problemas morales, dedicando más tiempo para este propósito." (423)

La muestra estuvo formada por 53 familias pertenecientes a la clase media y a la clase baja y uno de cuyos hijos realizaba el octavo curso en un determinado colegio. Se entrevistó a cada uno de los padres por separado y simultáneamente : -sobre las diversas prácticas de enseñanza; -y sobre cinco de los dilemas que componían el cuestionario de 1958 . Los hijos fueron también entrevistados en otra habitación sobre : -las prácticas de disciplina empleadas por sus padres; -y los mismos dilemas morales. Los 159 protocolos resultantes de las 53 familias fueron corregidos por un juez, directamente preparado por Kohlberg, y que no sabía a que familia pertenecía cada sujeto. Se utilizó el sistema de corrección global de 1958. La puntuación final indica-

(423) Holstein, C.E. "The Relation of Children's Moral Judgment Level to that of their Parents and to Communication Patterns in the Family". En: Smart, R.C.; Smart, M.S. (Eds). 1972.

ba el estadio superior(el que correspondía a más del 50% de las respuestas); y el estadio inferior (el que correspondía a más del 25% de las mismas). El acuerdo inter-jueces (entre el propio investigador y el juez) fue de 81% . También se realizaron entrevistas finales con toda la familia pidiéndoles que discutieran sobre sus diferentes puntos de vista, y que no era necesario que llegasen a un acuerdo final.

Los resultados encontrados fueron los siguientes : 1.-la mayoría de los padres razonaban según el nivel convencional : en el estadio cuatro el 62% de los hombres ; y en el estadio tres el 45% de las mujeres. Las puntuaciones obtenidas por los niños no podían , por el contrario, ser clasificadas en un único nivel; ya que correspondían en un 40% al estadio tres (nivel 2) y en un 34% al estadio dos (nivel 1).

1. El análisis de los resultados relacionados con la primera hipótesis , sobre la influencia del nivel de los padres en el de los hijos, llevó a las siguientes conclusiones : -el razonamiento moral de los padres, considerado conjuntamente es un buen criterio para predecir el nivel alcanzado por los hijos, pero no llega a ser estadísticamente significativo ($p < .10$); -el estadio moral de las madres sí resulta, por el contrario, un fiel criterio para predecir el estadio de sus hijos ($p < .001$), independientemente del sexo que éstos tengan. Ninguno de los hijos cuyas madres razonaban según principios autónomos mostró un juicio pre-convencional;-el estadio moral de los padres no guardó ninguna relación con el de los hijos, aunque se controlara la posible influencia del sexo de estos últimos.

Cuando se analizó detenidamente la relación existente entre el juicio mo-

ral de los padres y el de los hijos se pudo explicar este sorprendente resultado. Había un grupo de padres, con principios autónomos y casados con mujeres convencionales, que tenían hijos pre-convencionales. Cosa que no sucedía a ninguna de las madres del mismo nivel moral, y por lo cual se denominaron como "casos desviados". La explicación de su falta de relación con el nivel de los hijos la proporcionó la comparación entre dicho grupo de padres y los padres de principios morales, casados también con mujeres convencionales, pero cuyos hijos estaban ya en el nivel convencional; es decir, los padres "con éxito".

La comparación entre estos dos grupos de padres mostró que los hijos de los "casos desviados" les veían como carentes de afecto y comprensión; y por otra parte, sus mujeres censuraban su actitud estricta, y no estaban de acuerdo con ellos en la forma de educar a los hijos.

2. La segunda hipótesis predecía que los padres que estimulaban la participación de sus hijos dándoles más oportunidades para tomar sus propias decisiones estarían favoreciendo con ello el desarrollo moral de éstos. Para comprobarla se analizaron los resultados de las discusiones familiares. El grado de estimulación parental se midió conjuntamente para ambos padres. El 20% de la muestra fue evaluado por un segundo juez para calcular la fiabilidad. El acuerdo inter-jueces fue de 100%. Los resultados encontrados fueron los siguientes: -los padres convencionales estimulaban mucho menos la participación de sus hijos que los padres autónomos ($p < .05$); -los niños con padres poco estimulantes presentaban un razonamiento preconvencional, a diferencia de los niños con padres muy estimulantes que presentaban un razonamiento convencional ($p < .001$). De esta forma, el hecho de que

los padres de principios autónomos tuvieran hijos con un razonamiento moral superior podría explicarse en función de que este tipo de padres estimula más la participación de sus hijos favoreciendo así su desarrollo moral. Los hijos de padres poco estimulantes apenas participaban en un 20% de la discusión familiar; mientras que los hijos de los padres muy estimulantes participaban en más del 40%. ($p < .001$).

3. La tercera hipótesis predecía que los padres con un nivel moral superior emplearían más tiempo en la discusión de los dilemas morales, porque el desarrollo implica diferenciación y complejidad. Esta hipótesis se verificó al nivel de significación de .01. Hubo una relación lineal entre el nivel conjunto alcanzado por ambos padres y el tiempo de discusión.

Este estudio parece reflejar que la influencia de los padres sobre el juicio moral de sus hijos dista mucho de limitarse a la mera exposición a modelos de razonamiento que pueden ser imitados. El ejemplo de los padres "desviados" muestra que para favorecer el desarrollo es necesario proporcionar al niño las oportunidades en las que puede construir por sí mismo sus propias estructuras.

2.-Haan, Langer y Kohlberg realizaron una investigación con el objetivo de comprobar las relaciones existentes entre el nivel moral de los padres y el de los hijos. Se llevó a cabo un seguimiento (1968-1971) para estudiar las posibles modificaciones. La muestra estaba formada por 382 sujetos. Éstos fueron clasificados en cuatro grupos distintos: 1.-el de los padres (47-50); y tres grupos de hijos, según tuvieran: 2.-más de 21 años; 3.-entre 16 y veinte; 4.-entre diez y quince años. A estos

sujetos se les aplicó el cuestionario de Kohlberg (cuatro dilemas) .
La fiabilidad inter-jueces fue de .82 y .70, respectivamente .

Los resultados encontrados fueron los-siguientes :

1.Las diferencias en función del sexo fueron significativas en el grupo de los padres y en el de los sujetos de más de 21 años, (en ambos casos a favor de los hombres).

2.El nivel alcanzado por los padres (el padre y la madre) mostró una correlación(de .30)estadísticamente significativa.

3.El nivel alcanzado por las hijas no mostró ninguna relación significativa con ninguno de los padres, ni tampoco considerando el de éstos de forma global.

4.El nivel de los hijos sí se relacionaba, por el contrario, con el de las madres y los padres. La única excepción, en este sentido, se observó al comparar el nivel de los hijos de más de 21 años de edad con el de sus madres. Las correlaciones existentes en los otros casos iban disminuyendo a medida que aumentaba la edad de los sujetos.

Los autores llegan a las siguientes conclusiones : (424)

" 1.Aunque el razonamiento moral de los muchachos más jóvenes, medido a través del cuestionario de Kohlberg, presenta una relación significativa con el de sus padres, el efecto parece no durar;

2-y por tanto, el papel desempeñado por los padres, si es que lo hubiera, en el desarrollo moral posterior de sus hijos, no se refleja en el cono-

(424) Haan,N.; Langer,J.; Kohlberg,L. "Family Patterns of Moral Reasoning" Child Dev.,1976,47, 1204-1206, (pág. 1206).

cimiento del estadio moral de aquellos.

3.El nivel moral de las hijas no mostró ninguna relación significativa con el de sus padres; mientras que el de los hijos , por el contrario, sí que reflejó importantes y significativas relaciones .

4.El nivel moral alcanzado en todos los niveles, excepto en el inferior, mostró una significativa superioridad de los muchachos sobre las muchachas.

5.La correlación entre la edad y el razonamiento moral fue de(.32) en el caso de las chicas; y de (.51) en el caso de los chicos, con una significación de ($p < .01$) y ($p < .001$) respectivamente.

(425)

3.-Peterson realizó una investigación similar, en cierto sentido, a la de Holstein y la de Haan, Langer y Kohlberg, en la que pretendía cubrir tres objetivos fundamentales : 1.-establecer relaciones teóricas entre el estudio de la evolución familiar y la psicología evolutiva; 2.-comprobar empíricamente estas relaciones; 3.-y desarrollar una aproximación desde distintas metodologías al estudio de la familia.

Para este estudio se eligió el momento evolutivo de la primera adolescencia, por representar un momento clave en el ciclo de la vida familiar. La muestra estuvo formada por 49 familias, compuesta cada una de ellas por cuatro personas, y en las cuales había un hijo de trece años de edad. A todos los miembros de la familia se le aplicaron medidas relacionadas con : el nivel de razonamiento moral; poder e influencia que atribuía al resto de los miembros de la familia; poder y apoyo que creía recibir de

(425) Peterson, G.B. "Adolescent Moral Development as Related to Family Power, Family Support and Parental Moral Development". Diss. Abs. Int., 1977, 37, 10-A, 6793-4.

cada uno de los miembros de la familia, y datos demográficos. Se planteó además una discusión familiar sobre dos de los dilemas morales sugiriendo cuestiones que estimulaban la controversia familiar. Estas discusiones fueron recogidas en "video-tapé" y corregidas según el modelo de Kohlberg; a través de ellas se evaluaron también los índices de poder y apoyo según las categorías SINFAN.

Los resultados encontrados fueron los siguientes :

1. La relación entre el poder y el apoyo atribuido en los informes escritos a los padres, y los observados en el "video-tapé" no fueron significativas. Sí que lo fueron, en cambio, las relaciones entre el nivel de juicio moral del cuestionario y el del "video", aunque éste último solía ser dos estadios inferior.
2. Los ingresos familiares, la educación del padre, la educación de la madre, la ocupación y estatus del padre y la ocupación y estatus de la madre, se relacionaban significativamente con un nivel moral superior en todos los miembros de la familia. Los niveles alcanzados por cada uno de los miembros de la familia se relacionaba positivamente con el del resto de los miembros.
3. Los adolescentes de principios autónomos, a diferencia de los convencionales y pre-convencionales, se observó que recibían más apoyo de su padre y de su madre, y que daban más apoyo a su hermano pequeño y a su madre. Los adolescentes de principios autónomos manifestaban en sus informes recibir apoyo de su madre y de su hermano.
4. El poder no se relacionó claramente con el desarrollo de los principios autónomos. En las medidas conductuales, el desarrollo de los principios por parte de los adolescentes se relacionaba con un considerable poder

por parte de la madre y del hermano. Cuando éste se dividía en tres categorías : afirmación de poder, privación de afecto , e inducción, los adolescentes autónomos manifestaban que : sus madres empleaban más la afirmación del poder que la privación del afecto; mientras que sus padres mostraban en un alto grado, la primera de estas técnicas de disciplina. Por su parte, los padres de estos mismos adolescentes informaban emplear una fuerte afirmación de poder; y sus madres , a su vez, manifestaban la utilización de esta misma técnica, y la no utilización de la privación del afecto. No hubo ninguna interacción significativa entre el apoyo y el poder de las madres. Cuando se mantenía constante un fuerte apoyo por parte de los padres, el desarrollo de los principios autónomos en el adolescente se relacionaba con: afirmación de poder moderada; alta inducción, y escasa privación de afecto.

5. Los padres con principios autónomos mostraban dar más apoyo a su mujer y a sus hijos que los padres convencionales. Por otra parte, se observó que las madres con principios autónomos daban más apoyo a los padres y a los adolescentes , y manifestaban más afirmaciones de poder hacia el padre, que las madres convencionales.

(426)

4.-Por último, vamos a resumir el trabajo de Supkoff, en el cual se pretendía investigar la relación entre el tipo de "clima" familiar y el desarrollo del razonamiento moral . La muestra estaba formada por ochenta familias, cuarenta con hijos de un sexo, y las otras cuarenta con hijos del sexo contrario. Las edades de los hijos oscilaban entre los trece y los quince años . Los instrumentos de medida utilizados fueron : -"Power

(426) Supkoff, J.B. "Family Power Structure and Moral Development". Diss. Abs. Int. , 1976, 37, 12-B, 993.

Base Carton Series", para medir las preferencias de los padres por distintas formas de control; "Inventory of Family Structure", sobre el control y el cuidado que los padres creían mantener respecto a los hijos; "Bene-Anthony Family Relations Test", para medir la percepción de los hijos de las técnicas utilizadas por los padres; y el Cuestionario de Razonamiento Moral de Kohlberg, para medir el nivel de juicio moral.

El análisis de los resultados indicó que una parte importante de la variación del juicio moral podía explicarse a través de : la percepción de una actitud sobreprotectora en la madre, la percepción de una actitud excesivamente indulgente en el padre, y la estructura de poder del padre. La percepción de una actitud sobreprotectora y excesivamente indulgente en la madre fue un importante criterio de predicción negativa; y la estructura variable del padre fue un criterio significativo positivo.

La manifestación por parte de los niños de sentimientos positivos hacia ambos padres se relacionó negativamente con su nivel de juicio moral. Y este tipo de sentimientos hacia las madres se relacionaba positivamente con la percepción de una actitud maternal sobreprotectora. Por lo tanto, cabe deducir que este tipo de actitud parece impedir, o por lo menos obstaculizar, el desarrollo del razonamiento moral.

Del análisis de las diversas investigaciones realizadas sobre la influencia de la educación familiar en el desarrollo moral podemos extraer las siguientes conclusiones :

- 1.-La aparente diversidad de resultados obtenidos al estudiar la efica-

cia de las técnicas de disciplina refleja la adopción de criterios de desarrollo moral también diversos . Así por ejemplo, el estudio de Sears, Maccoby y Levin, en el cual se identifica la moral con el cumplimiento de las normas sociales y se utiliza el sentimiento de culpabilidad como indicio de interiorización, encuentra que las técnicas psicológicas, o de privación de afecto, son las más eficaces; mientras que Peterson, por el contrario, sugiere que dichas técnicas son las menos adecuadas para el desarrollo de los principios autónomos.

2.-La aparente diversidad de resultados obtenidos sobre la influencia del juicio moral de los padres en el de los hijos refleja, en parte, el haber estudiado sujetos de edades también diversas. Puede concluirse que la relación entre el razonamiento moral de padres e hijos disminuye a medida que aumenta la edad de estos últimos. De tal forma que para explicar el papel desempeñado por aquellos en el estadio que estos alcanzan de adultos no es suficiente con conocer su nivel moral sino que es necesario averiguar cuales son las prácticas educativas que favorecen la construcción de los principios autónomos. En otras palabras , los resultados empíricos sobre la influencia de los padres en el juicio moral de los hijos no sugieren que ésta consista en determinar una simple copia de modelos de razonamiento, sino que más bien parece implicar distintas técnicas educativas a través de las cuales el individuo puede construir por sí mismo los principios autónomos.

3.-Los primeros trabajos realizados, en este sentido, clasificaban las técnicas de disciplina empleadas por un tipo determinado de padres dentro

de una categoría única. Pero la realidad parece mejor reflejada en estudios más recientes, como el de Hoffman y el de Peterson, en los cuales se concluye que la mayoría de los padres utilizan casi todas las técnicas, aunque lo hagan en una proporción e intensidad diferentes. Y la eficacia de las mismas depende de determinadas características del padre y de la madre, del hijo, y de la interacción que existe entre ellos.

4.-Los resultados empíricos sugieren que el ambiente en el cual surge más frecuentemente el nivel superior de razonamiento moral es un ambiente: conflictivo; en el que existe gran diversidad; donde se emplea la inducción como técnica de disciplina; en el que, tal como el propio sujeto lo percibe, puede incluso haber "afirmación de poder"; pero en el que no se utiliza la técnica psicológica de la privación del afecto.

5.-Las diferencias encontradas entre los sujetos de uno y otro sexo en el grado de influencia parental parecen obedecer al mismo tipo de causas que originan el resto de las diferencias de desarrollo moral en función del sexo, y que se deben a un conjunto de características asociadas culturalmente con él.

6.-La conclusión de este análisis para nuestro trabajo empírico se refiere a la necesidad de conocer las actitudes de los padres ante la educación de sus hijos para poder deducir algo de las diferencias encontradas en estos últimos en relación con el tipo de educación que reciben en la escuela.

3.-La influencia de la educación escolar en el desarrollo del razonamiento moral.

1.Las investigaciones transculturales sobre la influencia de la educación: Bronfenbrenner.

Al tratar de la crítica formulada a la teoría del desarrollo moral como una secuencia invariante de estructuras universales de integración jerárquica, hemos mencionado el trabajo de Bronfenbrenner. En un principio, este autor se dedicó a investigar las diferencias transculturales del proceso de socialización, y los distintos tipos de carácter moral resultantes de las mismas; llegando a elaborar, en este sentido; una tipología paralela a la de Peck y Havighurst.

Los tipos de carácter moral resultantes de los distintos sistemas de socialización son los siguientes: (427)

1.-El niño orientado hacia sí mismo: está motivado fundamentalmente por sus propios impulsos de gratificación, sin atender a los deseos o expectativas de los demás, ni a las normas interiorizadas. Esta orientación asocial y amoral se produce cuando los padres son tan permisivos, indiferentes, inconsistentes o indulgentes que permiten que el niño haga, prácticamente, lo que quiera. El desarrollo de este "tipo" se favorece mediante la participación en grupos de iguales que alientan la propia indulgencia sin promover la legalidad ni la disciplina de sus miembros.

2.-El niño orientado hacia el adulto: acepta los valores y normas parenta-

(427) Bronfenbrenner, U. "Soviet Methods of Character Education: Some Implications for Research". *American Psychologist*, 1962, 17, 550-564.

les como finales e inmutables. Muestra una sumisión total a la autoridad parental, que generaliza al resto de los adultos de su comunidad. Este tipo es el resultado de una intensa socialización dentro del núcleo familiar con apenas experiencia fuera de su casa.

3.-El niño orientado hacia sus iguales : es un conformista que se deja llevar por el grupo y acepta cualquier conducta u opinión que éste proponga . Sus valores y preferencias reflejan los sentimientos momentáneos de su postura social. Las condiciones requeridas para el desarrollo de este carácter son : unos padres muy permisivos, o muy conformistas con las normas grupales, y una temprana e intensa participación en grupos de iguales en los cuales se exige como condición indispensable la conformidad. Las normas de dichos grupos son efímeras y no suponen metas consistentes para el individuo.

4.-El tipo orientado hacia la colectividad : es la persona comprometida con el conjunto de valores destinados a la consecución de las metas y objetivos de su grupo. Dichos valores adquieren prioridad sobre los deseos individuales o las obligaciones de las relaciones interpersonales particulares. Es el tipo de personalidad del "nuevo hombre soviético". Es el resultado de una evolución histórica en la cual los padres ponen por encima de las del niño, o de cualquier otro miembro de la familia , las necesidades y exigencias de la colectividad. La afectividad y la disciplina se subordinan al interés del grupo social, y el niño pasa la mayor parte de sus años de formación en centros estatales bajo la dirección de adultos que le adiestran en los valores de la vida colectiva.

5.-El tipo orientado hacia principios objetivamente aceptados : se guía por valores que, a pesar de haber sido aprendidos en su familia o en el grupo de iguales, no son el resultado de una conformidad ciega con ninguna de las

dos influencias. En algunas ocasiones, puede actuar de acuerdo con las normas parentales; en otras, según las normas del grupo de iguales, y en último término, puede actuar en desacuerdo con ambas normas. El desarrollo de este "tipo" exige una fuerte y diferenciada organización familiar, con altos niveles de afectividad y disciplina; pero al mismo tiempo, con la oportunidad de participar en diversos grupos de iguales; que se caracterizan, a su vez, por una alta afectividad y por poseer sus propios códigos de disciplina.

Bronfenbrenner adopta como hipótesis general que el desarrollo moral requiere la influencia de diversas perspectivas sociales, con distinto tipo de normas que obligen al individuo a decidir sobre las mismas. Y analiza las distintas condiciones de socialización según ofrezcan o no dicha oportunidad. Así por ejemplo, en la educación soviética, el grupo de iguales es la fuente principal de valores y disciplina, pero dicho grupo, igual que en los Kibbutz, asume las normas adultas en lugar de oponerse a ellas. En la mayoría de sus publicaciones; Bronfenbrenner señala que la variabilidad transcultural es muy superior a la variabilidad existente dentro de una misma cultura (ante distintas condiciones de socialización). Para probar, esta teoría, Bronfenbrenner comparó en uno de sus estudios la forma de reaccionar ante la presión de los adultos y los iguales de una muestra de niños americanos y de una muestra de niños soviéticos; verificando las siguientes hipótesis: 1.-los niños que se insertan antes en un único sistema de socialización (internado) aceptan los valores aprobados por su cultura en un mayor grado que los niños insertos en distintos sistemas de socialización;

(428) Bronfenbrenner, U. "Reaction to Social Pressure from Adults versus Peers among Soviet Day School and Boarding School Pupils in the Perspective of an American Sample". J.Fers. Soc. Psychol., 1970, 15, 179-189.

2.-los niños insertos en un único sistema de socialización se conforman antes a las presiones exteriores que los niños insertos en distintos sistemas de socialización, (estas dos hipótesis se verificaron a través de la comparación de niños internos y externos de una escuela soviética);

3.-las diferencias intraculturales (entre los internos y los externos)son menores que las diferencias interculturales (entre americanos y soviéticos);

los niños americanos difieren de los niños rusos de su misma edad en que:1. los rusos muestran un deseo mucho menor de ir en contra de las normas sociales; 2. si se les dice que su conducta prohibida puede ser conocida por sus iguales reaccionan de formas opuestas, en los niños americanos el deseo de realizar dicha conducta aumenta, en los rusos, por el contrario, disminuye.

Bronfenbrenner interpreta estas diferencias señalando que en EEUU el grupo de iguales actúa en contra de la influencia adulta, mientras que en Rusia el grupo de iguales representa los mismos valores y las mismas normas que la sociedad adulta. Las publicaciones más recientes de Bronfenbrenner, como ya hemos indicado anteriormente, reflejan la influencia del trabajo de Kohlberg, gracias al cual modifica la orientación de los estudios transculturales basándolos en un modelo que incluye tanto una secuencia universal de estructuras jerárquicas como un conjunto de conceptos que permiten incorporar en ella el contenido cultural.

(429)

Boehm , al comparar el proceso de socialización de los niños americanos y de los niños suizos, encontró que los primeros eran considerablemente más independientes del adulto y dependientes del grupo de iguales que los segundos.

Rodgers y sus colaboradores estudiaron las diferencias existentes

(429) Boehm, L. "The Development of Independence: a Comparative Study". Child Dev., 1957, 28, 85-92.

entre cuatro sistemas de socialización distintos: el americano, el inglés, el ruso y el suizo. Esta investigación se realizó con niños y adolescentes (entre 11 y 17 años de edad) a través de cuestionarios en los que se preguntaba sobre el valor que para ellos tenían ciertas normas. (430)

1. Los niños americanos : concedían más importancia al cumplimiento de las normas que los ingleses; no mostraban diferencias importantes según la edad o estatus social; y eran los que otorgaban una mayor importancia al hecho de decir la verdad y de buscar un conocimiento intelectual superior.

2. Los niños ingleses : eran los que mostraban una menor responsabilidad respecto al cumplimiento de las normas; su punto de vista sobre dichas normas estaba muy influido por las características individuales (estatus social, sexo, edad, etc.); consideraban más que ningún otro grupo determinados atributos de la "masculinidad" relacionados con la oposición a la autoridad adulta; y valoraban, igual que los americanos, el hecho de decir la verdad y adquirir conocimiento.

3. Los niños rusos : concedían, igual que los americanos, mucha importancia al cumplimiento de las normas; de acuerdo con los objetivos de la educación colectiva soviética, no mostraron diferencias en función del sexo, la edad, o la escuela; fue el grupo que puso un mayor énfasis en la corrección externa de la conducta (orden, limpieza, y demás formas de control del comportamiento descuidado) y menos énfasis en decir la verdad o adquirir conocimientos.

4. Los niños suizos : concedían menos importancia que los soviéticos al

(430) Rodgers, R.; Bronfenbrenner, U.; Devereux, E. "Standards of Social Behavior among Children in Four Cultures". Int. J. Psychol., 1968, 3, 31-41.

cumplimiento de las normas ; no mostraron diferencias en función del sexo, ni de la edad, pero manifestaron, por el contrario, significativas e importantes diferencias en función de la escuela a la que asistían normalmente; la mayoría de los niños respetaban la autoridad del adulto, y apenas concedían valor a la agresividad masculina, expresando así su preferencia por las virtudes calvinistas del trabajo individual y el rendimiento (emplear el tiempo en hacer algo útil para uno mismo).

Bronfenbrenner interpreta estos hechos haciendo un especial hincapié en el tipo de funciones que cumple el grupo de pares; es decir si estas difieren o no de las del adulto; Medinnus y Johnson acentúan, por su parte, la importancia que puede tener el grado de participación en el grupo de compañeros :

"Es posible que los cambios culturales que se han producido en los últimos tiempos entre Europa y América pueden haber resultado : del creciente papel de socialización desempeñado en América por el grupo de compañeros de la misma edad; y del escaso papel desempeñado por dicho grupo en la socialización de los niños europeos." (431)

Este tipo de estudios refleja cierta similitud con la teoría piagetiana sobre el desarrollo moral, con la que comparte, también, algunas limitaciones. Ya hemos señalado que para la teoría cognitivo-evolutiva actual, e incluso para algunos de estos autores que han modificado su enfoque en función de ella, como por ejemplo Bronfenbrenner, el análisis no debe incidir

(431) Medinnus, G.R.; Johnson, R.C. "Child and Adolescent Psychology: Behavior and Development". John Wiley and Sons. Nueva York, 1969. (pág. 414).

en relaciones sociales tan específicas como puede ser el grupo de iguales, sino en características estructurales del desarrollo social que permiten la construcción de una secuencia universal de estructuras jerárquicas; aunque, por supuesto, la incorporación de conceptos que permitan incluir en ella el contenido cultural específico, como es el caso de la última aproximación de Bronfenbrenner, resulte una importante contribución tanto desde el punto de vista teórico, como desde el punto de vista empírico.

(432)

Desde otra perspectiva, Shepherd critica este tipo de estudios transculturales (y más específicamente el realizado por Rodgers, Bronfenbrenner y Deverex) en dos aspectos: 1.-la ausencia total de medidas relativas al amplio contexto social considerado como variable independiente; 2.-y la ambigüedad e imprecisión de la variable dependiente estudiada (la preferencia por determinado tipo de normas). Este autor pretende estudiar la influencia de distintos sistemas de socialización, superando las anteriores limitaciones. La estructura social considerada va a definirse como el grado de "apertura-clausura" de dichos sistemas; las normas morales presentadas se refieren a las consideradas generalmente por los adultos; y la conformidad con las mismas, va a definirse en función de la fuente de influencia reflejada en las respuestas (normas de los padres, normas de los iguales, normas propias). La hipótesis básica consiste en la suposición de que el grado de apertura de la estructura social incide sobre la conformidad de sus miembros respecto a determinadas normas. La variable independiente incluye tres dimensiones: 1.

(432) Shepherd, A.G. "Moral Conformity in Open and Closed Groups: a Comparative Study of Moral Decision-Making among Mormon, Catholic, and Public School". Diss. Abs. Int., 1976, 37, 2-A, 1242-1243.

el sistema de relación (grado de intercambio e interdependencia entre sistemas); 2.-el sistema de "consenso" (respecto a creencias, normas, y valores); 3.-y el sistema de sanciones (respecto a la "conformidad-desviación"). De estas tres dimensiones, solo se estudia, por su mayor facilidad de medida, la segunda, elaborando para ello un instrumento especial: "The Index of System Engagement" (ISE).

Los grupos elegidos para este estudio se consideraban ya "a priori" como sistemas sociales diferentes en cuanto al continuo "apertura-clausura." Estos grupos estaban formados por los niños asistentes a tres tipos diferentes de instituciones escolares: el mormón, el católico y el público. Se comprobó que el ISE podía discriminar, y en la dirección esperada, entre la estructura del colegio mormón y la estructura del colegio católico, mostrando que el primero era más cerrado que el segundo, (controlando el sexo y la clase social de los niños.) En el colegio público no se podía disponer de la información necesaria para el ISE, pero era predecible una estructura más abierta que la del colegio católico.

La medida utilizada en la investigación de Rodgers, Bronfenbrenner y Devereux contenía dos tipos de respuestas: 1.-sobre situaciones en las que se pide resistencia a la presión de los iguales para tomar una vía anti-social en relación con distintas sanciones posibles por parte del adulto (inferibles a través de las mismas situaciones planteadas); 2.-y sobre situaciones en las que la emisión de una determinada conducta implica el acuerdo con un valor moral y representa un beneficio para quien la realiza. El primer tipo de situaciones se refiere a una "moralidad-negativa-pasiva"; mientras que el segundo tipo lo hace a una "moralidad-activa". El instru-

mento utilizado por Rodgers y sus colaboradores contenía fundamentalmente preguntas del primer tipo. Shepherd pretende equilibrar la medida incluyendo más preguntas del segundo.

El análisis factorial y "clusters" de las respuestas verificó la distinción teórica de una dimensión relacionada con la moralidad pasiva y una dimensión relacionada con la moralidad activa; añadiendo además una tercera dimensión identificada como "orientación al rendimiento".

Las respuestas de los sujetos en la variable dependiente (medida de moralidad MTD) se analizaron en función de tres condiciones experimentales diferentes:

1. Grupo uno: niños a quienes se dijo que nadie leería sus respuestas.
2. Grupo dos: niños a quienes se dijo que sus padres leerían las respuestas.
3. Grupo tres: niños a quienes se dijo que sus compañeros de clase leerían las respuestas.

El autor señala que aunque no todas las diferencias llegan a ser estadísticamente significativas, sin embargo todas apoyan la hipótesis inicial:

- 1.-cuando se consideran los resultados del MTD de forma global se orientan en la dirección predicha, (la conformidad con las normas convencionales es superior en el colegio mormón; en segundo lugar, en el colegio católico; y en último lugar, en el colegio público.);
- 2.-por otra parte, cuando se aislan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones se encuentra que:
 - a.-en la moralidad-negativa-pasiva, los niños del colegio mormón puntúan más alto que los niños de los otros dos colegios;
 - b.-en la moralidad-positiva,

y bajo las condiciones experimentales número uno y número dos, los niños de los tres colegios muestran una misma conformidad con las reglas convencionales; en el resto de los análisis se mantiene la tendencia general.

El autor interpreta estas diferencias en relación a las dos dimensiones morales señalando que los sistemas sociales cerrados conceden una mayor importancia, y sancionan de forma más dura, los resultados conductuales de la situación "pasivo-negativa"; mientras que no difieren de los otros sistemas en la importancia concedida a los resultados conductuales de las situaciones activas.

La investigación de Shepherd supera al resto de las investigaciones realizadas, en este sentido, por incluir una medida de las diferencias existentes en los distintos sistemas de socialización que se pretende estudiar como variable independiente; pero a nuestro modo de ver, el hecho de aplicar esta medida a los mismos niños puede hacer que se confunda con sus efectos en la variable dependiente. Por otra parte, el trabajo de Shepherd, igual que el resto de los trabajos incluidos en este apartado, no estudia realmente el desarrollo moral, sino más bien el desarrollo de las reglas convencionales, que tal como señala Turiel representa una realidad bien diferente.

2.- Los estudios correlacionales sobre la influencia de distintos tipos de educación escolar en el desarrollo del razonamiento moral.

(433)

Siguiendo la distinción de Cronbach, vamos a considerar en dos apar-

(433) Cronbach, L.J. "The two Disciplines of Scientific Psychology". Amer. Psychologist, 1957, 12, 671-684.

tados las investigaciones realizadas a través del método de la psicología diferencial y las investigaciones realizadas a través del método de la psicología experimental; pero teniendo en cuenta, como señala Larseq, que la psicología evolutiva aporta un método específico, y que por tanto, las investigaciones que vamos a considerar representan una síntesis entre éste último y los otros dos.

1) (428)

a.-Turiel realizó una investigación, a la que ya nos hemos referido, sobre la interacción de ciertas características individuales y ambientales en el desarrollo del razonamiento moral; con el objetivo de verificar a través de ella: la hipótesis general del enfoque cognitivo-evolutivo al respecto: la invariabilidad de la secuencia evolutiva a pesar de las diferencias individuales y ambientales.

Las dos hipótesis previas eran las siguientes: 1.-que el conocimiento de los valores socio-culturales no representa una dimensión evolutiva; 2.-que todos los individuos pasan por los mismos estadios, y que, por tanto, las diferencias individuales sólo consisten en un ritmo de desarrollo más o menos rápido.

La muestra estaba formada por 104 muchachos y 106 muchachas, pertenecientes a los cursos 6º, 9º, y 12º (con una edad media de 11,13, y 16 años respectivamente), y que asistían a tres escuelas distintas ("progresiva", "tradicional" y "católica") de la zona central de Nueva York.

(428) Turiel, E. "A Comparative Analysis of Moral Knowledge and Moral Judgment in Males and Females". J. of Pers., 1976, 44, 195-208.

A todos los sujetos se les aplicó individualmente el cuestionario de Kohlberg de 1958 sobre razonamiento moral; y unos días después, contestaron , de forma colectiva, al test de conocimiento moral.

El test de conocimiento moral era una compilación de las preguntas utilizadas por Harsthorne y May y por Pittel y Mendelsohn; estaba compuesto por treinta items en los cuales se describían transgresiones cometidas respectivamente por un hombre o por una mujer, según fuera el sexo del sujeto a quien se le aplicaba. Se pedía que calificaran el grado de incorrección de cada conducta según una escala de uno a cinco.

La entrevista de razonamiento moral consistió en cinco de los dilemas del cuestionario de Kohlberg de 1958. Estos se planteaban en la forma original (con protagonistas masculinos) , o en una nueva forma ,elaborada con el mismo tipo de conflictos y situaciones , pero con protagonistas femeninos y modificando la situación para que resultara compatible con los "roles" convencionalmente atribuidos a este otro sexo. Además se varió el sexo del entrevistador con el objetivo de comprobar su posible efecto sobre las respuestas del sujeto. La corrección de las mismas se hizo según el sistema de 1958, expresando los resultados en puntuaciones de madurez moral. La fiabilidad inter-jueces fue de 0,94. Una de las personas que corrigió los resultados lo hizo según el método "ciego"; es decir, ignorando, el diseño de la investigación, la identidad de los sujetos, y la relación entre el sexo de éste y el del entrevistador.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

1. Ninguna de las interacciones entre la edad y, o, el sexo del sujeto con

la forma del cuestionario y , o, el sexo del entrevistador, llegó a ser estadísticamente significativa. Sin embargo, hubo una que lo fue marginalmente ($p < .06$) ; y según la cual, los sujetos de sexo femenino, que contestaron a la forma masculina del cuestionario, y fueron entrevistados por un sujeto de su mismo sexo, obtuvieron puntuaciones superiores al resto de los grupos.

2. Los patrones de la interacción entre la edad y el sexo fueron distintos en cada colegio. Ya nos hemos referido a estos resultados al tratar el problema de las diferencias en función del sexo. En resumen: en el colegio tradicional, las chicas fueron superiores en 6º y 9º, mientras que en 12º, lo fueron los chicos; en la escuela católica, las chicas progresaron con más rapidez en los primeros cursos, pero en el último alcanzaron el mismo nivel que los chicos ; y , por último, en la escuela progresiva, no aparecieron diferencias en función del sexo en ninguno de los cursos estudiados.

3. El efecto producido por el tipo de educación fue estadísticamente significativo ($p < .001$); Los sujetos de la escuela progresiva puntuaron significativamente más que los de la escuela tradicional; y éstos, a su vez, más que los de la escuela católica.

4. En el test de conocimiento moral :-los sujetos de menor edad obtuvieron puntuaciones superiores a los sujetos de mayor edad ($p < .001$); y las chicas obtuvieron siempre puntuaciones superiores a las de los chicos de su misma edad ($p < .05$), estas diferencias eran menores entre los sujetos del último curso ;-el efecto de la escuela también fue significativo, los sujetos del colegio tradicional puntuaron más que los sujetos del colegio ca-

tólico, o que los sujetos del colegio progresivo ($p < .01$).

5. Las puntuaciones de madurez moral correlacionaban positivamente con la edad. Pero no se encontró ninguna relación significativa entre éstas y las puntuaciones de conocimiento moral (que disminuían, por el contrario, con la edad). Turiel señala que ello puede deberse al hecho de que las segundas pueden estar relacionadas positivamente con los primeros estadios del juicio moral, y negativamente con los últimos.

Turiel concluye en base a estos resultados : 1.-que las diferencias individuales corresponden sólo a diferentes ritmos de desarrollo, pero que todos los sujetos atraviesan por la misma secuencia de estadios ; 2.-que las diferencias encontradas en función del sexo parecen reflejar diferencias ambientales ligadas a él; 3.-que el conocimiento moral no representa una dimensión evolutiva, por lo cual, no son de extrañar los resultados que suelen encontrar los estudios que confunden razonamiento moral con conocimiento moral.

Aunque el objetivo básico del estudio de Turiel no era la comprobación de la influencia educativa; sin embargo, para nuestro trabajo empírico, el resultado más importante obtenido en él es; que la educación se relaciona con diferencias significativas en el desarrollo moral; que favorecen a los sujetos pertenecientes al sistema progresivo; en el cual no aparecen diferencias en función del sexo, (al contrario de lo que sucede en los otros tipos de educación.).

b.-La investigación realizada por Clinchy, Lief y Young, sí tenía como principal objetivo comprobar la influencia de la educación en el desarro-

llo moral; estudiando específicamente las relaciones existentes entre el tipo de enseñanza secundaria (High school) recibida y el nivel de desarrollo alcanzado en el terreno epistemológico y en el terreno moral.

La investigación de Clinchy y sus colaboradores está inspirada en las teorías de Kohlberg y de Perry sobre las condiciones que pueden favorecer el desarrollo moral y el desarrollo epistemológico, respectivamente. Después de analizar los planteamientos de estos dos autores, Clinchy, Lief y Young concluyen que los dos aspectos del desarrollo parecen ser estimulados ante el mismo tipo de condiciones :1.-el conflicto cognitivo(a través de las discusiones morales y de la multiplicidad de perspectivas y puntos de vista); 2.-la adopción de papeles sociales; 3.-y la participación en una comunidad "justa".

Este estudio pretendió comprobar las teorías de Perry y Kohlberg comparando el nivel de desarrollo alcanzado por las muchachas de una escuela pública "progresiva" y las muchachas de una escuela pública "tradicional", situadas en zonas habitadas por familias de la misma clase social.

Clinchy, Lief y Young, no se limitan a clasificar simplemente los distintos tipos de educación, como hacía Turiel en el estudio anteriormente citado, sino que describen sus principales diferencias :

"En la escuela progresiva, las alumnas participaban plenamente en el gobierno, en la elaboración de los programas, y en la imposición de las sanciones; mientras que, por el contrario, en la escuela tradicional, las alumnas apenas participaban. Después de realizar 20 horas de observación sistemática, llegamos

a la conclusión de que las lecturas eran el método general de instrucción de la escuela tradicional; mientras que en la escuela progresiva las clases consistían básicamente en discusiones en las que se alentaba el desorden, y se desafiaba a los estudiantes para que defendieran sus propios puntos de vista. En la escuela tradicional, los cursos se ordenaban en función de la edad; mientras que en la escuela progresiva no sucedía esto, siendo así mayor la probabilidad de que se expusieran diversos puntos de vista, y de niveles diferentes de complejidad. La relación entre profesores y alumnos se caracterizaba en la escuela tradicional por la represión, y en la escuela progresiva por la cooperación. Por todo esto cabía esperar que la escuela progresiva estimulara más el desarrollo epistemológico y moral que la escuela tradicional."(429)

Los autores señalan que el estudio más adecuado para probar este tipo de hipótesis hubiera sido una investigación longitudinal, pero que ante las dificultades implícitas en él, se orientó la verificación a través de un estudio transversal, con diseño de tipo factorial (2x2); en el cual, el nivel ("sophomores" vs. "seniors") y la escuela (progresiva vs. tradicional) constituirían las variables independientes; y las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios de Perry y de Kohlberg sobre desarrollo epistemológico y desarrollo moral, respectivamente, constituirían las variables dependientes.

Las hipótesis específicas formuladas en esta investigación fueron las siguientes :

(429) Clinchy B.; Lief, J.; Young, P. "Epistemological and Moral Development in Girls from a Traditional and a Progressive High School". J. of Educational, 1977, 69, 337-343. (pág. 339).

1. Los sujetos del nivel superior (seniors) obtendrán puntuaciones más altas que los sujetos del nivel inferior (sophomores) en ambas medidas.

2. De acuerdo con la hipótesis de que la escuela progresiva es más eficaz que la escuela tradicional en la estimulación del desarrollo epistemológico y el desarrollo moral, se predice una interacción significativa entre el curso y la escuela; de tal forma que la diferencia entre "seniors" y "sophomores" sea superior en la escuela progresiva.

3. Las puntuaciones obtenidas en el cuestionario sobre desarrollo epistemológico y en el cuestionario sobre desarrollo moral presentarán correlaciones positivas significativas. Las dos escalas implican ciertas dimensiones comunes : ambas describen un movimiento desde la sumisión a la autoridad hacia la aceptación de la propia responsabilidad para formular juicios ; y ambas describen el surgimiento de perspectivas de superior complejidad cognitiva. .

La muestra estaba compuesta por 48 adolescentes (12 "seniors" y 12 "sophomores" de la escuela progresiva; y doce "seniors" y 12 "sophomores" de la escuela tradicional), cuyas edades medias eran (17,6) y (16) años . Las muestras estaban igualadas en C.I. y en estatus socioeconómico (a través del Hollingshead Job Index).

Cada uno de los sujetos contestó, de forma individual, al cuestionario de Perry y al cuestionario de Kohlberg, en una entrevista de una hora y media . . El orden de los dos cuestionarios se varió sistemáticamente en cada uno de los grupos de forma que no pudiera modificar los resultados finales . Las entrevistas fueron realizadas por Leif y Young . El cuestionario de Kohlberg utilizado corresponde a la forma estandarizada de 1973 (A). La corrección se realizó ,

por tanto, siguiendo las instrucciones allí indicadas; en función de las cuales se obtenían dos tipos de puntuación final para cada sujeto :1.-el estadio de desarrollo moral alcanzado (un estadio puro, si más del 75% de sus respuestas eran clasificables dentro de un único estadio, o un estadio mixto);2.-la madurez moral (multiplicando el porcentaje de respuestas de un estadio determinado por el número de éste, sumando todas las puntuaciones así halladas, y multiplicándolo por cien) MMS.

Los protocolos fueron corregidos por un juez entrenado por Kohlberg. Para calcular la fiabilidad de la corrección, Lief, corrigió 12 protocolos seleccionados al azar, sin saber a qué curso ni a qué colegio correspondía cada uno; la correlación inter-jueces fue de (.99).

El análisis de varianza de las puntuaciones de madurez moral reflejó los siguientes resultados :

1.Los sujetos de la escuela progresiva puntuaron significativamente más que los de la escuela tradicional ($p < .05$).

2.Los sujetos del nivel superior (seniors) puntuaron significativamente más que los sujetos del nivel inferior (sophomores) ($p < .005$).

3.^a Interacción entre la escuela y el curso fue significativa: los sujetos del nivel superior puntuaron significativamente más que los del nivel inferior en la escuela progresiva ($p < .01$), pero en la tradicional; la puntuación media alcanzada por los "seniors" de la escuela progresiva fue significativamente superior a la de los "seniors" de la escuela tradicional ($p < .02$) pero no aparecieron, por el contrario, diferencias significativas entre los "sophomores" de las dos escuelas. Las puntuaciones medias obtenidas en madurez

moral por los sujetos del primer nivel en la escuela progresiva y en la escuela tradicional, y por los sujetos del segundo nivel de esta última, fueron respectivamente : 256.7, 254.0, 272.0, equivalentes al estadio mixto 3(2). Por el contrario, la media de los sujetos del segundo nivel de la escuela progresiva fue de 361.9, equivalente al estadio 4(3).

Ninguno de los sujetos del colegio tradicional mostró un juicio moral superior al del estadio tres; mientras que en la escuela progresiva, el 41% de los sujetos del nivel superior puntuaron en los estadios cuatro y cinco. ($p < .05$).

El análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de desarrollo epistemológico reflejó resultados muy similares a los anteriores:

1. Los estudiantes de la escuela progresiva puntuaron más que los de la escuela tradicional. ($p < .01$).

2. Los sujetos del nivel superior puntuaron más que los del inferior, ($p < .001$).

3. Los sujetos del nivel superior puntuaron más que los del inferior en la escuela progresiva, ($p < .001$), pero no en la tradicional. Los sujetos del nivel superior de la escuela progresiva puntuaron más que los sujetos del mismo nivel de la escuela tradicional. Pero los sujetos del nivel inferior de las dos escuelas no mostraron diferencias significativas.

Las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de desarrollo epistemológico y de desarrollo moral mostraron correlaciones significativas y positivas, tanto entre los "sophomores" ($r = .42$, $p < .05$), como entre los "seniors" ($r = .70$, $p < .001$).

La interpretación de estos resultados requiere considerar cuatro posibles influencias para explicar las diferencias de razonamiento moral :1.-la influencia de la educación escolar; 2.-la influencia de la educación familiar; 3.-la influencia del sexo de los sujetos; 4.-la influencia del desarrollo epistemológico, y las relaciones entre éste y el C.I.

1. Clinchy, Leif y Young señalan que las muchachas (seniors) de la escuela progresiva muestran un razonamiento moral muy superior al considerado por Kohlberg como normal para este momento evolutivo; y que esto podría deberse al tipo de educación impartida en dicha escuela; descartan la posibilidad de que las diferencias fuesen debidas a otras causas anteriores a la educación señalando que de ser así se reflejarían en los dos niveles estudiados, cosa que no sucede.

2. A nuestro modo de ver, los autores parecen ignorar la posibilidad de que las diferencias encontradas en el razonamiento moral de las alumnas asistentes a la escuela progresiva y tradicional pueden deberse, por lo menos en parte, a diferentes técnicas de educación familiar ; que podrían no reflejarse hasta el nivel "seniors", de la misma forma que la influencia escolar tampoco se manifiesta hasta dicho nivel. En otras palabras, que para concluir algo acerca de la influencia de la educación escolar es indispensable medir de alguna manera la educación familiar, cuestión ignorada por Clinchy, Leif y Young, y que limita por tanto el alcance de sus conclusiones

3. Dada la interacción , que según Turiel existe entre educación y sexo, los resultados de Clinchy, Leif y Young, reflejan en parte el hecho de haber estudiado nada más que sujetos de sexo femenino; ya que , ninguno de los sujetos del colegio tradicional alcanzan un estadio superior al tres, que coincide

con el estereotipo femenino tradicional y con el estadio más frecuente entre la población femenina adulta. Y según los resultados de Turiel este estereotipo solo influye en la educación tradicional. De tal forma que, cabe esperar encontrar diferencias menores al comparar muchachos que reciben distinto tipo de educación; ya que el estereotipo masculino, que coincide con el estadio cuatro, no influiría tan negativamente a los chicos de educación tradicional.

Por último, los autores analizan los resultados encontrados en la relación entre el desarrollo epistemológico y moral de los distintos grupos. A partir de ellos llegan dos conclusiones hipotéticas :1.-que la posición tres del desarrollo epistemológico(razonamiento múltiple) podría ser una condición necesaria, aunque no suficiente para el desarrollo del razonamiento moral convencional; 2.-y que la posición cinco(el relativismo epistemológico) podría ser una condición necesaria, aunque no suficiente, para el nivel de los principios morales autónomos; los datos del estudio de Clinchy, Leif y Young, apoyan estas hipótesis; y muestran, por otra parte, que la educación influye significativamente, tanto en el desarrollo moral como en el desarrollo epistemológico (siendo incluso mayor la diferencia encontradas en este último entre los distintos tipos de educación), y presentando ambas variables una correlación muy superior a la que existe entre razonamiento moral y C.I. (Por lo cual, como señalamos al tratar el problema del control de la inteligencia para estudiar la influencia de la educación en el desarrollo moral, las medidas similares al cuestionario de desarrollo epistemológico, no pueden resultar adecuadas para controlar diferencias independientes o anteriores a las producidas por el tipo de educación.)

Tanto la investigación de Turiel como la de Clinchy, Leif y Young estudian la influencia de la educación (como variable independiente) sobre el razonamiento moral (como variable dependiente); y ambas investigaciones consideran, a su vez, el curso (V.I.) y otros aspectos del desarrollo, como el epistemológico o el conocimiento moral (V.D.). Pero entre estos dos trabajos hay importantes diferencias que conviene tener en cuenta para nuestro estudio empírico.

1. Ninguno de los dos estudios utiliza medida alguna de las diferencias educativas. Turiel se limita a clasificarlas, y Clinchy, Leif y Young las describen en base a una observación sistemática de 20 horas de duración, sin mencionar las posibles alteraciones que su mera realización pudo implicar en la actividad educativa, ni las características bajo las cuales se llevo a cabo.

2. Ninguno de los dos estudios incluye medida alguna del tipo de educación familiar.

3. El estudio de Turiel incluye un tercer tipo de educación, el católico, pero sin especificar en qué se diferencia de los anteriores.

4. Turiel estudia sujetos de ambos sexos; mientras que Clinchy, Leif y Young estudian solamente sujetos de sexo femenino. Y hay pruebas para esperar un efecto distinto del tipo de educación en uno y otro sexo; por otra parte, como ya hemos señalado anteriormente, el cuestionario de Kohlberg ha sido estandarizado fundamentalmente con sujetos del sexo masculino.

5. Clinchy, Leif y Young controlan el posible efecto de la inteligencia, (C.I.) y de la clase social, igualando las medias de los distintos grupos en estas variables; mientras que Turiel, ni siquiera menciona su posible influencia sobre el razonamiento moral de los sujetos.

6. La medida de razonamiento moral utilizada por Turiel es la de 1958; mientras que la medida de Clinchy, Leif y Young, es la primera versión estandarizada (forma "A" de 1973).

En resumen, estos dos estudios poseen, a nuestro modo de ver, una misma limitación, aunque en grado diferente; ninguno de los dos tiene en cuenta la posible influencia de la educación familiar en el razonamiento moral de los distintos grupos estudiados; y ninguno de los dos mide de forma sistemática las diferencias educativas de los colegios; aunque Clinchy, Leif y Young, describen por lo menos algunas características observadas.

En el apartado anterior, al tratar de la influencia familiar en el desarrollo moral, hemos hecho referencia a algunos instrumentos de medida utilizados para evaluar las diferentes técnicas empleadas por los padres, así como la estructura de poder familiar y otras características similares; sin embargo no hemos encontrado ninguna investigación sobre la influencia de la educación escolar que utilice medida alguna de esta variable independiente (Shepherd pretendía emplear una medida de este tipo pero la aplicaba sobre los mismos niños, con la imposibilidad de una correcta distinción entre la variable dependiente e independiente). Por eso, para poder medir las diferencias de los distintos sistemas educativos escolares era necesario elaborar un instrumento de medida. Para dicha elaboración, contábamos con: distintas descripciones de "tipos" de educación (como la de Clinchy, Leif y Young, la de Bull, y la de Harvey); las teorías pedagógicas resultantes de los diversos enfoques psicológicos (como las de Skinner, Neill, y Kohlberg); y estudios empíricos sobre la relación entre "una" característica y el razonamiento moral (como el de Maqsd), o el efecto de "una" condición experimental en el

mismo (como la de Elatt y la de Kohlberg).

2) Vamos a comentar ahora dos clasificaciones de diferencias educativas, la de Bull y la de Harvey, que aunque se basan en diversos estudios empíricos, se presentan, sin embargo, independientemente de ellos.

(430)

a. Bull distingue entre educación moral tradicional y educación moral directa; considerando que la primera va, en muchos aspectos, contra la orientación espontánea del niño; y en otros, hacia estados adultos negativos. La educación tradicional se caracteriza por ser: 1.-abstracta, consiste en la formulación de principios teóricos generales, que proclaman "virtudes" y rechazan "vicios", totalmente inaccesibles y contrarios al pensamiento, esencialmente, concreto del niño; 2.-deductiva, la virtud que proclama debe deducirse de la autoridad sobrenatural y de sanciones transcendentales, cuando el niño sólo puede llegar a construir principios a partir de su experiencia; 3.-pasiva, consiste en que el maestro "enseñe" al niño, y no en que este último "aprenda", la moral debe ser aceptada y obedecida más que discutida y razonada, es una educación autoritaria que produce como consecuencia la adquisición de "verbalismos", definiciones, y dogmas morales, irrelevantes para el propio niño, y que éste recita como la tabla de multiplicar o cualquier otro contenido ajeno a él; 4.-irracional, es esencialmente dogmática, consiste en un proceso de sugestión "acrítica" que conduce, en el mejor de los casos, al condicionamiento, y en el peor, a la indoctrinación (ya que se excluye por completo el uso de la razón); 5.-negativa, como toda heteronomía está basada más en prohibiciones que en principios positivos, en

(430) Bull, N. "Moral Education". Routledge and Kegan Paul, Londres 1969.

ella el niño aprende lo que no debe hacer, en función de la obediencia a reglas negativas e inmutables a las cuales deben subordinarse, incluso, las personas; 6.-ignora el conflicto, el defecto más grave de la educación moral tradicional es consistir en la adhesión ciega a un determinado código de valores, despreciando los conflictos morales que se producen en situaciones concretas; esta actitud es, tanto cognitiva como moralmente, errónea, ya que ignora una gran parte de los valores indispensables para las formas superiores del juicio moral, así como el mecanismo mismo por el cual se produce el desarrollo: la experiencia de comparar unos valores contra otros en situaciones concretas, utilizando así el razonamiento para construir un código moral discriminativo y flexible. La educación moral directa se caracteriza, al contrario, por: basarse en la experiencia del niño (actual, imaginada e inventada); y en el uso de la razón para la resolución de conflictos, cognitivos y morales, en situaciones concretas.

(431)

b.-Harvey, Hunt y Schroder, consideran distintos tipos de enseñanza como antecedentes de diversos sistemas conceptuales. Para estos autores, un sistema conceptual es una estructura de subjetivización de orden cognitivo, a través de la cual el individuo se relaciona con el medio. Hay distintos estadios, o sistemas conceptuales, que se suceden por un proceso de diferenciación e integración. Por otra parte, los tipos de enseñanza varían en función de dos dimensiones: 1.-la "unilateralidad-interdependencia" que es una característica general que permite distinguir, en base a las características que después resumiremos, a los distintos tipos de educación; 2.-y una dimensión más específica que se refiere a la imposición

(431) Harvey, O. J.; Hunt, D. E.; Schroder, H. M. "Conceptual Systems and Personality Organization". Wiley, Nueva York, 1962.

del control dentro de cada uno de los polos de la dimensión general; considerando respectivamente: la regularidad o irregularidad en los sistemas unilaterales; y el carácter protector o informativo, en los sistemas interdependientes.

La dimensión "unilateralidad-interdependencia" se extiende desde un polo, en el cual los conceptos son, absoluta y externamente, fijados; presentándose al sujeto como algo ya elaborado; hasta el polo opuesto, en el cual no se proporciona ningún concepto como algo derivado del exterior. Las características que permiten distinguir entre entre estos dos extremos son las siguientes:

1.-A través del método unilateral, el sujeto aprende a ajustar sus respuestas o evaluaciones a las condiciones situaciones, que cumplen así las funciones expresadas por los conceptos fijos que a éste se le han presentado.

.-A través del método interdependiente, el sujeto aprende una orientación autónoma, y a controlar el ambiente; elaborando sus propios conceptos en función de la información obtenida a partir de las consecuencias de sus acciones.

2.-En el método unilateral, el sujeto es evaluado extrínsecamente; sus respuestas se juzgan correctas o incorrectas según coincidan o no con un criterio exterior.

.-En el método interdependiente, el sujeto es evaluado intrínsecamente; en función de sus propias estrategias, y no con referencia a un criterio fijo.

3.-Como consecuencia del método unilateral, basado en la determinación

de criterios fijos y absolutos, el sujeto adquiere una orientación conceptual basada en la causalidad externa ; vive el criterio de corrección como algo absoluto y fijo, y la fuente de recompensas se convierte así en algo externo que él no puede llegar a controlar . Los medios se ven como inevitables consecuencias de los fines.

.-Como consecuencia del método interdependiente, el sujeto desarrolla un criterio de adecuación propio, que no depende de las fuentes externas de control . La conducta adquiere una significación funcional intrínseca, en función de la información que posibilita nuevas y más adecuadas reestructuraciones.

Los distintos tipos de enseñanza que resultan de las dos dimensiones de variación son los siguientes :

1.Enseñanza unilateral-regular: consiste en la imposición de un criterio fijo y consistente, mediante el cual los sujetos pueden aprender a comportarse de acuerdo con normas externas. Las recompensas y los castigos se aplican de forma regular, premiando siempre las conductas deseadas y castigando siempre las conductas no deseadas. Las interpretaciones alternativas al criterio son ignoradas o castigadas.

La obediencia resultante de este tipo de enseñanza impide toda diferenciación entre el yo y el mundo exterior. Se favorece la adquisición de un sistema cognitivo "realista-primitivo", en el cual faltan los componentes, la calidad, y las interrelaciones, de otros sistemas, y el sujeto adopta una actitud inflexible

2.-La enseñanza unilateral-irregular: contiene un patrón inconsistente

de recompensas y castigos, una fuente absoluta de expectativas que desbordan los límites del sujeto, así como también una carencia de afectividad y de benevolencia respecto a su conducta. Como consecuencia de ello, el sujeto es incapaz de aprender discriminaciones significativas basándose en las consecuencias exteriores, y vive en una constante situación de fracaso. El sistema conceptual resultante se caracteriza por su "negativismo"; se descubre por un encuentro negativo con el mundo, el yo se vive como negación e independencia de la autoridad exterior; corresponde al segundo nivel de diferenciación cognitiva, en el cual ésta se define como "diferenciación desintegrada". Este tipo cognitivo es más frecuente entre sujetos de baja capacidad intelectual y cuando se produce en la familia una situación de abandono respecto a la educación de los hijos.

3.-Enseñanza protectora-interdependiente: utiliza el apoyo para guiar la conducta del sujeto, y como recompensa; proporciona ejemplo en las situaciones nuevas, anticipándose a los posibles fracasos antes de que ocurran. Este tipo de enseñanza favorece la adquisición de sistemas cognitivos de "dependencia condicionada", en los cuales hay ya una rica diferenciación entre el yo y el mundo exterior, siendo prioritario el segundo; sistemas que se orientan en función de una adaptación conformista al mundo exterior.

4.-Enseñanza informativa-interdependiente: consiste en favorecer el descubrimiento de soluciones alternativas, y colocar al sujeto en una situación en la que pueda aprender a través de las consecuencias de su propia acción; así es como este desarrollará su autonomía. Este tipo de enseñanza favorece la adquisición de sistemas cognitivos "interdependientes", en los cuales se logra una integrada diferenciación del yo y el mundo exterior (con interdependencias; en él se acepta el medio, pero no de forma sumisa, ya que

el sujeto se ve a sí mismo como agente causal , con capacidad de controlar el mundo exterior. Este es el sistema de mayor abstracción conceptual.

Como puede observarse en la clasificación de los distintos tipos de educación, estos autores consideran que lo más importante, no es el contenido específico que se suministre, sino el método por el cual se enseña éste. La meta principal de la educación es lograr una estructura conceptual más abstracta, que implique una superior capacidad de adaptación, más tolerancia al "stress", creatividad y flexibilidad. Y la tarea del profesor se define como la creación de condiciones que favorezcan la máxima apertura, no enseñando lo "bueno" y lo "malo", sino permitiendo que los propios sujetos lo descubran. La postura representada por Harvey, Hunt y Schroder representa una posición intermedia, entre el enfoque basado en el aprendizaje y el enfoque cognitivo-evolutivo, estando más cerca de éste último, pero tomando muchos conceptos de aquél para describir las distintas realidades educativas. Es posible encontrar cierto paralelismo entre los sistemas cognitivos descritos por Hunt, Harvey y Schroder y los estadios del desarrollo moral establecidos por Kohlberg , (el sistema realista primitivo coincidiría con el primer estadio, basado en el castigo; el sistema negativista, con el estadio hedonista instrumental; el sistema dependiente condicional, con el nivel convencional; y por último, el sistema interdependiente, con el nivel de los principios autónomos.)

3) Como ya hemos señalado, otra posible fuente de información para elaborar una medida de la estructura escolar son los estudios empíricos que aislan , como variable independiente, una determinada característica , en

lugar de considerar simultáneamente todas las diferencias que se suponen implican los distintos tipos de educación. La mayor parte de estos estudios consisten en investigaciones experimentales, como la de Blatt y la de Kohlberg, que luego resumiremos; pero hay también algunos estudios realizados en este sentido, mediante el método correlacional, como por ejemplo el de Maqsud.

(432)

Maqsud realizó una investigación con el objetivo de comprobar las siguientes hipótesis: 1.-que la inserción en un ambiente educativo heterogéneo favorece el desarrollo del razonamiento moral más que la inserción en un ambiente educativo homogéneo; 2.-que la similitud entre los personajes de las historias y los propios sujetos (credibilidad afectiva) influye en la generalización de los valores.

Para verificar estas hipótesis, se eligieron dos escuelas de enseñanza secundaria, a las cuales asistían solamente muchachos. Una de las escuelas estaba formada por sujetos pertenecientes a distintas tribus (Yoruba, Ibu, Fulani y Hausa), entre cuyas costumbres educativas existían importantes diferencias (fuente de heterogeneidad horizontal). La otra escuela, por el contrario, estaba formada por sujetos de una sola tribu (el 93,6% de los alumnos pertenecían a la tribu Hausa). Para minimizar los efectos de la pertenencia a diferentes tribus se eligieron al azar treinta sujetos en cada escuela entre los alumnos de la tribu Hausa, de edades comprendidas entre los catorce y quince años.

(432) Maqsud, M. "The Influence of Social Heterogeneity and Sentimental Credibility on Moral Judgments of Nigerian Muslim Adolescents". J. Cross-Cult. Psychol., 1977, 8, 113-122.

Las medidas utilizadas en esta investigación fueron las siguientes:

1. el test de matrices progresivas de RAVEN, que se aplicó sin tiempo límite, de forma colectiva, en grupos de treinta sujetos; 2. un cuestionario de nivel socioeconómico, sobre el estatus cultural y profesional de sus padres; 3. y dos de los dilemas de la escala de Kohlberg de 1958, traducidos a la lengua original de los sujetos (hausa); éstos, en grupos de treinta, leían los dos dilemas y escribían las respuestas, después eran entrevistados individualmente sobre las mismas. Los protocolos fueron corregidos por tres jueces, la fiabilidad de la corrección fue de (.94).

Los resultados encontrados fueron los siguientes: 1. los dos grupos de sujetos presentaban un nivel intelectual y de clase social similar. (al comparar las puntuaciones obtenidas en estas dos pruebas, no aparecieron diferencias significativas); 2. las puntuaciones obtenidas en el test de razonamiento moral por los sujetos del grupo heterogéneo fueron significativamente superiores a las del grupo homogéneo ($p < .001$).

En la segunda parte de este estudio se compararon las respuestas dadas por dos grupos experimentales, en los que se presentaba después de que los sujetos habían contestado al dilema, un ejemplo en el que se sugería una determinada elección sobre el mismo (en el dilema primero, se decía que "Abbas" debía robar la medicina porque ese era su deber como marido), en el grupo experimental "a", los personajes de esta segunda parte tenían nombres de héroes islámicos; mientras que en el grupo "b", los personajes tenían nombres similares a los de los mismos niños.) En el grupo de control no se leía esta elección "sugerida". Los resultados mostraron diferencias significativas entre los dos grupos experimentales y el de control, así como también entre

los dos grupos experimentales, en el sentido predicho por la hipótesis, según la cual "la credibilidad afectiva" facilita la generalización de los valores.

De estos dos estudios es, sin duda alguna, el primero el que tiene un mayor interés para nuestra investigación empírica. Maqsd concluye que la heterogeneidad horizontal, entre los mismos niños, facilita el desarrollo moral, ya que ofrece la oportunidad para numerosos conflictos morales, que, tal como mantiene el enfoque cognitivo-evolutivo, constituyen el motor del cambio evolutivo. En otra investigación, Maqsd señala haber demostrado la influencia de la heterogeneidad vertical (en relación a la interacción adulto-niño) sobre el desarrollo moral; influencia que también actúa favoreciendo dicho desarrollo. (433)

3.-Los estudios experimentales sobre la influencia de distintos aspectos de la educación escolar en el desarrollo del razonamiento moral.

a.-Los efectos de la "discusión moral" en el razonamiento moral.

Ya hemos mencionado las críticas formuladas desde el enfoque del aprendizaje a la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral, así como también las investigaciones realizadas como réplica desde éste último, (como la de Turiel y la de Rest); y en base a las cuales se demuestra que: la exposición a modelos de razonamiento que utilizan argumentos correspon-

(433) Maqsd, M. "The Effects of Different Educational Environments on Moral Development of Nigerian Children Belonging to Various Tribes". Unpl. Doc. Diss. University of London, 1976.

dientes a un estadio inmediatamente superior, produce un desequilibrio en la estructura del propio sujeto, favoreciendo el cambio evolutivo hacia el estadio siguiente; mientras que la exposición a otros tipos de razonamiento no parece originar cambios importantes en la estructura moral del sujeto.

Blatt realizó su tesis doctoral, (cuyos resultados han sido publicados después⁽⁴³⁴⁾), con el objetivo de aplicar estas conclusiones al ámbito escolar; y comprobar al mismo tiempo sus efectos a largo plazo. Para ello eligió cuatro grupos de "high school"; (2 "juniors" y 2 "seniors"), con muchachos negros y blancos, y de clase social media y baja. En primer lugar aplicó un pretest, con el fin de averiguar en qué estadio se encontraba cada sujeto (utilizando la escala de Kohlberg de 1958). Los resultados mostraron la existencia de tres estructuras distintas de razonamiento moral, las de los estadios 2, 3, y 4. El tratamiento experimental consistió en un curso de "discusión moral" de doce semanas de duración; en el cual, los muchachos discutían sobre determinados dilemas, y el profesor intervenía, aclarando, clarificando, y apoyando, los argumentos pertenecientes al estadio superior al que se encontraban la mayoría de los sujetos; cuando estos argumentos eran comprendidos, (por ejemplo, los del estadio tres), entonces el profesor planteaba nuevos dilemas, apoyando los argumentos del estadio superior, (es decir los del cuatro.) Después de 12 semanas de tratamiento, se volvió a entrevistar a los sujetos, con dilemas distintos a los empleados en las discusiones, 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 del tratamiento a largo pla-

(434) Blatt, M.; Kohlberg, L. "The Effects of Classroom Discussion on the Development of Moral Judgment." En: Kohlberg, L.; Turiel, E. (Eds.) 1973.

zo, se comprobó que casi la mitad del grupo experimental estaba en el estadio siguiente, y que todos los progresos mostrados al terminar el tratamiento se habían conservado; mientras que por el contrario, el grupo de control apenas experimentó cambio alguno. Estas diferencias eran independientes de la raza y de la clase social. Por otra parte, cuando se preguntó a los sujetos sobre esta experiencia, se encontró que los que manifestaron un mayor interés por la misma, expresando incluso que había supuesto para ellos un auténtico conflicto, eran los que más se habían beneficiado del tratamiento experimental.

Pero la causa de que algunos sujetos no muestren un progreso apreciable después de haber participado en "discusiones morales" no parece ser únicamente la falta de interés. Faust y Arbuthnot realizaron una investigación (435) con el objetivo de comprobar a qué se deben las diferencias existentes en el razonamiento moral de sujetos que tienen un mismo estadio de desarrollo lógico. La hipótesis de este trabajo era que los individuos que no habían logrado su pleno potencial de razonamiento moral, dados los límites impuestos por sus estructuras lógicas, avanzarían significativamente más después de participar durante cinco semanas en discusiones morales (similares a las descritas por Blatt y Kohlberg), que los individuos que habían alcanzado ya el estadio moral correspondiente a su estadio lógico.

Los resultados confirmaron la hipótesis; hasta el punto de que los sujetos que mostraban en un principio el estadio moral correspondiente a su estructu-

(435) Faust, D.; Arbuthnot, J. "Relationship between Moral and Piagetian Reasoning and the Effectiveness of Moral Education". Dev. Psychol., 1978, 14, 435-436.

ra lógica no experimentaron después de las discusiones morales un progreso mayor que los sujetos del grupo de control.

Esta investigación apoya la explicación de Kohlberg sobre las relaciones entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, y según las cuales aquél constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para éste. Desde el punto de vista pedagógico viene a confirmar uno de los postulados más importantes del enfoque cognitivo-evolutivo de la educación; para favorecer la construcción de los principios morales autónomos es indispensable estimular el desarrollo de las estructuras lógicas; aunque estos dos aspectos no implican, a nuestro modo de ver, técnicas educativas tan diferentes como Faust y Arbuthnot parecen suponer.

Kohlberg señala las siguientes condiciones para que la discusión moral favorezca realmente la construcción de nuevas estructuras: 1.-que implique la exposición a un estadio superior de razonamiento; 2.-que se planteen problemas y contradicciones, creando insatisfacción con las estructuras construidas y estimulando así el cambio evolutivo; 3.-que se cree un clima de intercambio y diálogo en el cual, y siempre que exista cierta diversidad entre los mismos niños, surgirán las dos condiciones anteriores de forma prácticamente espontánea. (436)

A raíz de estos experimentos se ha ido elaborando un método didáctico (437) basado en la discusión moral; se han publicado textos especiales y películas

(436) Kohlberg, L. "The Cognitive-Developmental Approach" Ob. ant. cit. p. 675.

(437) Fenton, E.; Colby, A.; Speicher-Dubin, B. "Developing Moral Dilemmas for Social Studies Classes". Center for Moral Education. Harvard Univ. 1974.

destinadas a su aplicación en el nivel de la enseñanza media. La función de estos nuevos instrumentos es estimular la discusión moral entre sujetos, ya que ninguno de ellos puede lograr por sí solo el efecto que produce en el desarrollo moral de una persona la confrontación de su punto de vista con otros puntos de vista diferentes.

b.-El efecto de la participación en una "comunidad justa" sobre el razonamiento moral.

Pero la discusión moral no es el único aspecto que puede favorecer el desarrollo moral. La mayoría de las investigaciones que tratan sobre la influencia social estudian, de una u otra forma, la "atmósfera moral" que rodea al sujeto, (en relación al entorno familiar, a través de los distintos "tipos de educación escolar, etc). Kohlberg distingue en ella dos dimensiones básicas: 1.- las oportunidades que se proporcionan al sujeto para la adopción de papeles; es decir el grado de participación social que estimula a éste para ponerse en el lugar de los demás; 2. y la estructura de las comunidades en las que participa; es decir, si estas aplican o no el principio de justicia que constituye el equilibrio superior de las relaciones sociales.

La primera dimensión se refiere más a la cantidad de participación social; mientras que la segunda, por el contrario, acentúa sobre todo la calidad de la misma.

1. Keasey investigó la relación entre el nivel de razonamiento moral y el

grado de participación social mostrado por un grupo de adolescentes. Su hipótesis predecía que los sujetos de razonamiento moral superior serían los de mayor participación social. La muestra estaba formada por 75 muchachos y 69 muchachas, de 5º y 6º curso, con un nivel intelectual medio, y pertenecientes a la clase social baja. El instrumento utilizado para medir el razonamiento moral fue la escala de Kohlberg de 1958. La cantidad y cualidad de participación social fue calculada por el número de grupos a los que pertenecía cada sujeto (clubs, sociedades, etc), y por la posición de liderazgo que mantenía en ellos. (Se preguntó a los compañeros y profesores para clasificar a cada sujeto en liderazgo y popularidad.)

Los resultados verificaron la hipótesis inicial. En estos apareció también que los chicos obtenían puntuaciones en el índice de participación social, tanto en el aspecto cuantitativo como cualitativo, muy superiores a las de las chicas. A nuestro modo de ver, la medida utilizada en este sentido considera fundamentalmente el aspecto cuantitativo de la participación social; y sus resultados pueden explicar así algunas de las diferencias encontradas por diversas investigaciones empíricas, como por ejemplo las relacionadas con el sexo; pero esta medida no considera, por el contrario, el aspecto más importante de la participación social como método de educación moral: la aplicación de un principio de justicia.

(439)

2. Poco después de la lectura de la tesis doctoral de Blatt, Hickey presentó, también bajo la dirección de Kohlberg, un trabajo con el que se iniciaba

(438) Keasey, C.B. "Social Participation as a Factor in the Development of Pre-adolescents". Dev. Psychol., 1971, 5, 216-220.

(439) Hickey, J. "The Effects of Guided upon Youthful Offenders' Level of Moral Judgment". Unpublis. Doc. Diss. Boston Univ. 1972.

la aplicación de la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral a un nuevo ámbito en el cual está realizando importantes aportaciones. La investigación de Hickey logró repetir los resultados de Blatt, pero con la peculiaridad de hacerlo en el ámbito de una prisión. Los resultados de este estudio reflejan, por otra parte, las limitaciones existentes en determinadas instituciones para la construcción de un principio autónomo de justicia. Y es que tal como señala Kohlberg:

"(...) la condición fundamental para el desarrollo moral, para el desarrollo del sentido de justicia, no es la participación en grupos de discusión moral, sino la inserción en una comunidad justa".(440)

Kohlberg define la estructura (de justicia) de una institución como: "las reglas y principios de distribución de recompensas, castigos, responsabilidades y privilegios, tal como son percibidos por los miembros de dicha institución" (440). Kohlberg, Scharf y Hickey realizaron un experimento para estudiar la estructura de justicia de una prisión tradicional; comprobaron que todos los presos, independientemente de su estadio moral, percibían la prisión como una estructura de justicia similar a la del estadio uno. En ella las normas fundamentales consistían en la obediencia a

(440) Kohlberg, L. "The Contribution of Development Psychology to Education". *Educational Psychologist*, 1973, 10, n° 1 (pág. 10).

(441) Kohlberg, L.; Scharf, P.; Hickey, J. "The Justice Structure of the Prison: A Theory and an Intervention". *The Prison J.* Autumn-Winter 1972, 3-14.

las ordenes arbitrarias de las figuras que ostentaban el poder, y la aplicación de castigos como consecuencia inevitable de las desobedien-
cias. Se realizó un tratamiento experimental de modificación de conduc-
ta usando recompensas para reforzar la conformidad; y los presos perci-
bieron este sistema de justicia como el que caracteriza al estadio segun-
do, hedonista-instrumental, del desarrollo moral. Los presos de los estadios
convencionales, el tres y el cuatro, consideraban que este sistema era me-
jor que el anterior, y peor a su vez que el que ellos juzgaban como más
adecuado.

Este estudio permitió llegar a la conclusión de que un nivel superior
de justicia institucional podría ser una condición necesaria para la cons-
trucción individual de una noción de justicia superior. Y en base a esta
conclusión hipotética, se realizó una segunda investigación, en la cual se
(442)
trabajó con todos los miembros de una cárcel de mujeres para intentar cons-
tituir entre todos una "comunidad justa". Se estableció el procedi-
miento de participación democrática, según el cual, todo miembro disponía
de un mismo voto; tanto la elaboración de las reglas, como la resolución de
conflictos se trataban primero a través de discusiones morales; y se deci-
dían después, en una reunión de toda la comunidad, mediante el voto de ca-
da uno de sus miembros. El programa duró cuatro años, después de los cuales
una gran mayoría de las mujeres mostraron un importante progreso en su razo-
namiento moral. El programa estaba diseñado con el objetivo de lograr tam-
bién cambios conductuales; pero Kohlberg señala que todavía era pronto para
concluir acerca de sus consecuencias conductuales a largo plazo.

(442) Kohlberg, L.; Kauffman, K.; Scharf, P.; Hickey, J. "The Just Community Approach to Corrections: a Manual" (part I) Cambridge Mass. Education Research Foundation, 1973

En 1974, Kohlberg, Fenton y Mosher recibieron una subvención (de Danforth Foundation) para modificar la estructura educativa de cuatro escuelas de enseñanza media. El programa a realizar comprendía dos partes: 1.- preparar a los asesores de los estudios sociales y a los profesores de inglés para dirigir discusiones morales e integrar este método pedagógico como parte fundamental del programa general; 2.- establecer una "comunidad justa" entre los miembros de la escuela.

(443)

Kohlberg señala que lo primero fue la elaboración de un planteamiento teórico sobre lo que debía ser una "comunidad justa" de enseñanza media; así como también una reflexión sobre las posibles causas que originaban tantos fracasos en este tipo de intentos. La base teórica residía en el planteamiento de que la discusión de situaciones morales de la vida real, como asuntos de justicia susceptibles de decisión democrática, favorecería tanto el razonamiento como la conducta moral; y la consideración de que la participación democrática proporciona más oportunidades para la adopción de papeles y un nivel superior en la estructura de justicia percibida por los sujetos, que cualquier otra forma de acuerdo social. Las razones por las cuales muchas escuelas fracasaban en este intento, y que pretendían superar Kohlberg y sus colaboradores, residían en determinadas condiciones requeridas para la transformación de una escuela de enseñanza media en una "comunidad justa": -en primer lugar, la democracia como educación moral debe implicar un compromiso por parte de toda la escuela; no puede funcionar, por el contrario, si se limita a ser un simple "adorno humanitario"; -en segundo lugar, la mayoría de los fracasos en este tipo de intentos se

(443) Kohlberg, L. "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education". Ob. ant. cit. (pág. 676).

deben a que el tipo de democracia que se pretende aplicar aburre a los estudiantes, y éstos prefieren dejar que los profesores decidan antes que someterse a interminables reuniones; El planteamiento de Kohlberg mantiene que los valores básicos de una democracia son principios de moralidad y justicia, y que las cuestiones reales nunca resultan aburridas cuando se tratan bajo esta perspectiva;-en tercer lugar, según esta teoría, cuando las grandes asambleas democráticas son precedidas por discusiones morales en grupos pequeños, el pensamiento del estadio superior existente entre los estudiantes puede adquirir prioridad, evitando así muchos de los desastres de las decisiones masivas.

Kohlberg concluye que: "este tipo de escuela democrática funciona en los puntos en que las otras empiezan a fallar; aunque es todavía muy pronto para concluir acerca de su eficacia sobre el desarrollo moral"(444)

La aplicación realizada por Kohlberg, Fenton y Colby es más un intento de reforma pedagógica que un experimento psicológico en sentido estricto: no se menciona la utilización de medidas sistemáticas para controlar los efectos; ni se utiliza ningún grupo de control con el cual comparar los resultados; tampoco se describe detalladamente el procedimiento empleado para modificar la estructura de la escuela. Aunque, por otra parte, esta investigación contiene en sí misma características que permiten convertirla con pocas modificaciones en un auténtico experimento; y un ejemplo de ello lo cons-

(444) Kohlberg, L. "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education".
Ob. ant. cit. (pág. 676).

© Aunque los resultados de la misma apoyan los planteamientos teóricos.

(445)
tituye el estudio de Schepps.

El objetivo de la investigación realizada por Schepps era : -por una parte estimular el desarrollo del yo y el razonamiento moral de los sujetos pertenecientes a la enseñanza secundaria ("junior" y "senior");-y por otra parte, evaluar un programa de educación moral basado en el principio de justicia.

El tratamiento fue de 12 semanas de duración y se realizó en tres grandes fases; comprendía : clases de introducción, discusiones morales, clases sobre la justicia, entrenamiento en comunicación y en técnicas de entrevista, entrevistas con el personal de la escuela, y la elaboración de una propuesta para una escuela de enseñanza secundaria más justa.

El grupo experimental estaba compuesto por 12 alumnos ("junior" y "senior") de enseñanza media, que se habían inscrito en un curso optativo de psicología, (el tratamiento se presentaba como un conjunto de temas dedicados a cuestiones sociales). El grupo de control estaba compuesto por otro grupo de muchachos que habían elegido también esta misma asignatura y asistían a la misma escuela.

Tanto a los sujetos del grupo experimental como a los del grupo de control, se les aplicó un pretest y un post-test consistente en la entrevista de razonamiento moral de Kohlberg , y el test de Loevinger sobre desarrollo del yo. La hipótesis predecía que el grupo experimental mostraría después del tratamiento un cambio mayor que el grupo de control, tanto en el razonamiento moral

(445) Schepps, C.H. "An Examination of the High School as a Just Institution: a Program in Moral Education for Adolescents". Diss. Abs. Int., 1977, 37, 12-A, 7549.

como en el desarrollo del yo.

Los resultados verificaron la hipótesis en relación al razonamiento moral ($p < .05$), pero no llegaron a verificarla en relación al desarrollo del yo ($p < .10$), aunque hubo una fuerte tendencia en la dirección predicha. Por otra parte, la evaluación del curso mostró que los estudiantes pensaban conocer mejor que antes diversos aspectos del principio de justicia. El dictamen de un observador-participante reflejó que los muchachos habían aprendido a escuchar a los demás, a conocer mejor las necesidades de los otros, y a respetar las ideas distintas a las suyas. Por último, gracias a las propuestas elaboradas por este grupo experimental, las reglas de la escuela se modificaron adoptando procedimientos de disciplina más consistentes y justos.

CAPITULO SEGUNDO : Tres perspectivas pedagógicas diferentes paralelas a las tres explicaciones psicológicas del desarrollo moral : Skinner, Neill, y Piaget.

Ya nos hemos referido anteriormente a la necesidad de analizar las consecuencias pedagógicas de las distintas explicaciones psicológicas del desarrollo moral, para poder elaborar una medida adecuada de las diferencias educativas escolares y estudiar así su relación con el razonamiento moral.

Kohlberg y Mayer (1972) describen tres perspectivas pedagógicas , analizando los planteamientos subyacentes ,(psicológicos, epistemológicos , y éticos) de cada una de ellas. La transmisión de los valores sociales es el objetivo pedagógico que se plantea en muchas ocasiones la educación tradicional y que adoptan también muchos autores de la "tecnología educativa" y de las teorías del aprendizaje(como por ejemplo, Skinner.) Esta perspectiva pedagógica se basa en la suposición de que el desarrollo, y por lo tanto sus productos finales , son meras asociaciones que "copian" la realidad exterior. Como alternativa contraria se plantea el "romanticismo" educativo, postura similar a la adoptada por Rousseau, y que defiende como primer objetivo la libertad del niño y la necesidad de respetar su propio desarrollo; sin plantear ninguna dirección ni aceptar la superioridad de ningún estadio . Esta perspectiva se basa en explicaciones psicológicas que identifican el desarrollo con el desenvolvimiento de un patrón innato. Kohlberg y Mayer incluyen

CUADRO NUMERO SIETE. TRES PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS PARALELAS A LAS TRES EXPLICACIONES PSICOLOGICAS DEL DESARROLLO MORAL (Según descripción de Kohlberg y Mayer (1972) (Op. cit., 1.)

<p>La teoría psicológica del desarrollo cognitivo-evolutivo.</p> <p>El desarrollo se define como el progreso a través de estructuras de integración jerárquica.</p> <p>-Metáfora del desarrollo como "dialéctica": construcción de estructuras nuevas gracias a la interacción organismo-medio.</p> <p>-El cambio evolutivo se produce cuando se desequilibran las estructuras anteriores, debido a su interacción con el ambiente, comenzando nuevas construcciones progresivamente más equilibradas. La interacción del niño con el entorno es básicamente cognitiva (simbólica).</p>	<p>La teoría psicológica del desarrollo basada en la maduración.</p> <p>El desarrollo se define como el desenvolvimiento de un patrón innato.</p> <p>-Metáfora del desarrollo como crecimiento orgánico. Las estructuras mentales están determinadas genéticamente.</p> <p>-La edad conduce a un nuevo estado independientemente de la experiencia (teoría embriológica).</p>	<p>La teoría psicológica del desarrollo asociacionista.</p> <p>El desarrollo se define como el resultado de las contingencias ambientales.</p> <p>-Metáfora del desarrollo como una máquina (input-output). Las estructuras mentales son reflejo de las estructuras ambientales, adquiridas por asociación.</p> <p>-Los estadios no existen. Sólo existen cambios conductuales producidos por aprendizaje.</p>
<p>El "progresismo" pedagógico.</p> <p>La meta de la educación es favorecer la interacción natural del niño con una sociedad "en cambio"; la construcción de las estructuras superiores.</p> <p>Para ello, es necesario crear un clima que estimule activamente el desarrollo, mediante problemas y conflictos resolubles, pero genuinos. Se concede mucha importancia al conocimiento y a los valores, entendidos como construcciones activas que reorganizan las respuestas del niño.</p>	<p>El "romanticismo" pedagógico.</p> <p>La meta de la educación es la felicidad y el equilibrio psicológico; el mejor funcionamiento saludable en el estado presente.</p> <p>Para ello es necesario crear un entorno sin conflictos.</p> <p>No se concede importancia, o incluso llegan a rechazarse, tanto los valores morales como los conocimientos.</p>	<p>La transmisión cultural como perspectiva pedagógica: la "tecnología educativa" y la educación tradicional.</p> <p>La meta de la educación es la transmisión de conocimientos y la interiorización de valores; el mantenimiento de la sociedad y de la cultura.</p> <p>Para ello es necesario el uso de la disciplina y el establecimiento de un "orden" social.</p> <p>Se concede mucha importancia al conocimiento y a los valores, pero como meras adquisiciones pasivas.</p>

CUADRO NUMERO SIETE (CONTINUACION). LOS COMPONENTES EPISTEMOLOGICOS Y ETICOS SUBYACENTES A LA DEFINICION DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS.

<p><u>Epistemología subyacente: Funcional- práctico.</u></p> <p>El conocimiento se define como el equilibrio entre la acción investigadora del hombre y los problemas de la vida real.</p>	<p><u>Epistemología subyacente: existencial- fenomenológica.</u></p> <p>El conocimiento se define como una experiencia interior e inmediata del yo i como "autoinsight" con fuertes componentes emocionales.</p>	<p><u>Epistemología subyacente: empirista.</u></p> <p>El conocimiento se define como algo objetivo (repetición del mundo exterior). Solo es válido si puede ser medido y demostrado.</p>
<p><u>Filosofía ética subyacente</u></p> <p>Rechaza tanto la imposición de los valores tradicionales como el relativismo, y defiende la existencia de principios éticos universales justificados por el método de la filosofía "formal".</p>	<p><u>Filosofía ética subyacente.</u></p> <p>Rechaza el control social y defiende de la libertad individual confundiendo el principio de tolerancia ética, e respeto por la libertad que es en sí mismo no-relativista) con el relativismo ético. Gad en la "falacia psicológica" derivando el derecho a la libertad de observaciones empíricas sobre la salud mental, y no de un planteamiento filosófico.</p>	<p><u>Filosofía ética subyacente.</u></p> <p>Defiende el control social en función del mantenimiento de la cultura y de la misma sociedad. Considera irrelevante cualquier juicio sobre la adecuación de los valores morales (relativismo); y confunde el discurso de los hechos con el de los valores, derivando estos de aquellos (falacia psicologista), y rechazando el análisis de tipo filosófico.</p>
<p><u>La delimitación de los objetivos educativos a través de la estrategia del análisis ético formal y del estudio psicológico del desarrollo.</u></p> <p>El objetivo de la educación se define como la construcción de las estructuras superiores que constituyen los estadios finales del desarrollo.</p> <p>La adecuación de dichas estructuras no se da por supuesta, sino que se deriva del análisis filosófico (epistemológico y ético).</p> <p>No implica doctrinación por- que sus objetivos coinciden con el desarrollo natural del niño.</p>	<p><u>La delimitación de los objetivos educativos a través de la estrategia del "conjunto de virtudes" y rasgos deseables.</u></p> <p>El objetivo de la educación se define como la consecución de determinadas características / rasgos, o virtudes, relacionadas con un tipo ideal de personalidad "sana". Dichos objetivos se justifican en función de argumentos psiquiátricos. Derivar la deseabilidad de un rasgo de personalidad es un ejemplo de "falacia psicologista".</p>	<p><u>La delimitación de los objetivos educativos a través de la estrategia de la "psicología industrial" y del éxito en la vida futura.</u></p> <p>El objetivo de la educación se define como el éxito de la vida futura dentro del "sistema". Se evalúa al sujeto en función de pruebas de rendimiento educativo y se definen objetivos específicos como la mejora de dichas puntuaciones. Los tests son arbitrarios (relativismo epistemológico); el logro de mejores puntuaciones implica una forma extrema de relativismo ético y ni siquiera lo gran predecir el éxito futuro.</p>

en ella las teorías de Rosseau, Freud, Cessel, y Neill. La perspectiva progresiva también surge como una postura alternativa, pero intentando superar las limitaciones de las dos anteriores : la unilateridad y el determinismo. Se basa en una teoría psicológica que define el desarrollo como la "construcción" de estructuras que permiten al sujeto progresivamente , y en los distintos ámbitos, una mejor adaptación al mundo .Yá no se trata de defender al niño de la sociedad, ni de hacer que se "conforme" a ella, sino de favorecer su interacción natural , preparándole para una sociedad conflictiva en constante cambio, a través, precisamente de su inserción en la realidad, con conflictos, adecuados para su edad, pero genuinos.

Hemos intentado resumir la clasificación de Kohlberg y Mayer en el cuadro número siete. Vamos a tratar ahora de analizar , aunque muy brevemente porque no es el tema específico de esta tesis, tres de las teorías pedagógicas que los autores incluyen en cada una de las perspectivas teóricas, teniendo en cuenta que aunque representen a enfoques más generales, sin embargo no los agotan, esto es especialmente cierto en el caso de Skinner y de Neill, y que no vamos a seguir en este análisis la descripción de aquellos, sino el pensamiento original de estos sobre cuestiones pedagógicas.

1.-La educación como control del individuo a través del refuerzo positivo para asegurar la transmisión de los valores y por tanto la supervivencia de la cultura : SKINNER.

Ya nos hemos referido a la teoría de Skinner en el capítulo tercero al tratar del enfoque del aprendizaje, dentro del cual le hemos dedicado gran

extensión. Vamos a limitarnos ahora a su pensamiento explícitamente pedagógico, basándonos para ello, sobre todo, en "Walden dos", en donde Skinner lo expresa a través de la descripción de una sociedad ideal donde se imparte un tipo de educación ideal.

"Walden dos" se basa en la convicción de que "la acción política no es buena para construir un mundo mejor; los hombres de buena voluntad saldrían ganando usando medios que no fueran políticos ; a cualquier agrupación de personas podría asegurarse la autosuficiencia con ayuda de la tecnología moderna, y los problemas psicológicos resultantes de la vida en comunidad podrían resolverse aplicando los principios suministrados por la "ingeniería de la conducta".(446)

1.-La utopía creada por Skinner comparte algunas características comunes con las otras utopías que se han formulado; pero hay una profunda diferencia que la separa de ellas : la negación absoluta de la libertad humana; a lo que en términos más psicológicos solemos denominar autonomía. Pero los argumentos que se esgrimen a favor de esta negación sólo sirven para explicar el comportamiento de algunos individuos; aunque cuenten con una sólida base, y describan conductas reales, Skinner realiza a través de ellos una "generalización excesiva" , convirtiendo la verificación de un determinado fenómeno en la conclusión de que es imposible cualquier otro modo de conducta.

"-Mi respuesta es bien sencilla -dijo Frazier (el creador de Walden dos).

Niego rotundamente que exista la libertad. Debo negarla...., pues de lo contrario mi programa sería totalmente absurdo. No puede existir una ciencia que se ocupe de algo que varíe caprichosamente. Es posible que nunca podamos demostrar que el hombre no es libre; es una suposición. Pero el éxito creciente de una ciencia de la conducta lo hace cada vez más plausible(447)

2.-Otra característica que diferencia la postura de Skinner de la del resto de los "filósofos de la educación", es su insistente negación a formular los objetivos que ésta debe conseguir ; a emitir, explícita e intencionadamente, "juicios de valor" a los que subordinar los medios científicos. Y es que Skinner, tal como Kohlberg señala, rechaza enérgicamente cualquier análisis filosófico:

"(....) Nada me habría excitado más que la invitación a abandonar la ciencia para resolver los problemas de la sociedad. Es verdad que no podía defender con convicción nuevas décimas partes de lo que pretendía llamarse ciencia social, pero aún así era mejor ver claramente que una cosa no tenía sentido que marchar divagando entre la sofocante neblina de la filosofía social. Podía comprender la satisfacción de algunas personas al enfocar los problemas actuales bajo el prisma de los tratados antiguos. Un viejo libro constituye un verdadero descanso si lo comparamos con la incertidumbre y desilusión que inevitablemente acompañan al estudio científico de un nuevo campo del saber".(448)

(447) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág. 286).

(448) Skinner, B.F. Ob.ant.cit. (pág. 343).

Cualquier proyecto educativo requiere la adopción previa de un conjunto de valores a los cuales se subordinan los métodos científicos. Skinner, sin embargo, pretende que es posible utilizar estos últimos sin formular primero determinados juicios de valor; pretende elaborar un ideal pedagógico basándose únicamente en juicios científicos acerca de cómo es la realidad, negando la necesidad de plantearse cómo debería ser. Pero, por otra parte, el pensamiento de Skinner cae inevitablemente en una grave contradicción, la de orientar todo su proyecto pedagógico hacia una meta que, ni puede ser demostrada científicamente, ni tampoco es justificada éticamente: la supervivencia de la cultura.

"(...) si la educación es importante es porque se ocupa de la transmisión de una cultura y, por consiguiente, de su supervivencia". (449)

3.-El método para lograr este objetivo es indudablemente la "ingeniería de la conducta"; es decir el control social del individuo. Para que este control sea eficaz no debe adoptar la forma, más frecuente y burda, de la "coacción por la fuerza" o por el castigo, sino el sutil y poderoso método del refuerzo positivo; arma mucho más conveniente porque produce la sensación de que se es libre a pesar de no serlo, y, por lo tanto, determina una sumisión mucho más incondicional.

"Podemos establecer una especie de control bajo el cual el controlado, aunque observe un código mucho más escrupulosamente que en las otras formas de control, sin embargo se sienta libre. Los controlados hacen lo que quieren hacer, y no lo que se les obliga a hacer. Esta es la fuente del inmenso

(449) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (pág. XII, de la introducción).

poder del refuerzo positivo. No hay coacción ni rebeldía. Mediante un cuidadoso esquema cultural, lo que controlamos no es la conducta final, sino la inclinación a comportarse de una forma determinada...los motivos, los deseos, los anhelos. Lo curioso es que en este caso el problema de la libertad nunca surge "(450)

4.-El planteamiento de Skinner sustituye los métodos de la filosofía ética por los de la ciencia experimental, y esto trae como resultado una educación moral profundamente arbitraria:

"A todos los niños les damos un caramelo que ha sido previamente introducido en azúcar de modo que pueda notarse fácilmente si se ha puesto en contacto con la lengua y les decimos que se lo podrán comer más tarde siempre que antes no lo chupen. Este tipo de entrenamiento ético se hace con niños de cuatro años. Otro ejemplo que también empleamos es hacer esperar a los chicos, inmóviles ante la comida cuando vienen cansados y hambrientos, adiestrándoles a soportar así las frustraciones biológicas."(451)

Los dos ejemplos que se citan en "Walden dos" como muestras de "entrenamiento ético" no tienen, a nuestro modo de ver, ninguna relación con la educación moral; ya que consisten en acostumbrar a los niños a conformarse ante determinadas ordenes arbitrarias, lo cual lejos de ser sinónimo de conducta moral, puede en muchos casos coincidir, precisamente, con todo lo contrario. Es una consecuencia de abandonar la "ética de la razón por la ética experimental".

(450) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (pág. 286).

(451) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (pág. 116-119).

5.-Todas las características que hemos mencionado hasta ahora distinguen el planteamiento pedagógico de Skinner de los otros dos que analizaremos a continuación, pero el aspecto en que esta diversidad se hace más explícita es probablemente su consideración sobre la "democracia".

"(...) todo el que lo desee puede examinar los motivos por los que la regla se introdujo en el Código. Y si quiere, presentar un recurso contra su inclusión acompañando sus propias pruebas. Si los administradores se niegan a cambiarla puede apelar a los planificadores. Pero nunca podrá discutir sobre el Código con el resto de los miembros de "Walden dos". Hay una regla que lo prohíbe." (452)

"La mayoría de los habitantes de "Walden dos" no tienen parte activa en las tareas de gobierno. Y tampoco lo desean(...) Estoy convencido de que incluso piensan muy poco en los derechos constitucionales de los miembros. Lo único que importa es la felicidad cotidiana y el futuro asegurado(...)El pueblo se encuentra tan poco capacitado para modificar la constitución como para decidir sobre los problemas normales del gobierno."(453)

6.-La descripción que hace Skinner de los habitantes de Walden dos coincide con las características de la noción de justicia del estadio dos y del estadio cuatro del sistema de Kohlberg : "sentimos una especie de gratitud generalizada, una disposición para devolver favores. Estamos siempre preparados para hacer algo por todos en retorno por lo que hemos recibido de todos".(454)

(452) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (pág. 181).

(453) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (págs. 300-301).

(454) Skinner, B.F. Ob. ant. cit. (pág. 187).

Esta noción de justicia es una consecuencia lógica del tipo de entrenamiento impartido en dicha sociedad, y de la estructura de justicia que los individuos pueden percibir en función de ella; es decir, la de un intercambio de favores entre el individuo y el sistema social. Pero parece imposible, por lo que sabemos, que bajo estas condiciones ningún miembro pueda ir más allá del nivel convencional de razonamiento moral, cumpliéndose así la expectativa de Skinner acerca de la inexistencia de la autonomía.

7.-Hasta ahora todas las características que encontramos en el planteamiento pedagógico de Skinner coinciden con las descritas por Kohlberg y Mayer en el modelo de la "transmisión cultural"; pero hay, sin embargo, una en la que no sucede esto, se trata de la forma de definir los objetivos educativos en base al rendimiento en tests elaborados arbitrariamente y en la suposición de que es conveniente obtener en ellos una puntuación superior a la del 50% de los sujetos; así como también en la necesidad de adquirir un determinado conjunto de conocimientos; en este sentido, el pensamiento de Skinner difiere notablemente del modelo descrito por Kohlberg y Mayer:

"Hasta ahora hemos encontrado universidades que aceptan a nuestros jóvenes(...) Si las cosas empeorasen, tendríamos que crear una universidad y acreditamos a nosotros mismos. Pero, ¿se imaginan los estúpidos cambios que tendríamos que introducir? Deberíamos idear un "programa", exigir unas "notas mínimas", un "idioma extranjero", determinados años de "residencia", etc,etc. (...) A nuestros niños se les enseña a pensar. Les damos una recopilación excelente de los métodos y técnicas de pensar, procedentes de la lógica, la estadística, el método científico, la psicología y las matemáticas. Lo demás lo

obtienen ellos por sí mismos en nuestros laboratorios y bibliotecas."

(455)

Tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico, Skinner mantiene un antagonismo entre el pensamiento científico y el pensamiento moral (o filosófico); así por ejemplo, excluye este último tipo de pensamiento de las distintas formas que se enseña a utilizar en Walden dos. En este sentido, el punto de vista de Skinner es diametralmente opuesto al del enfoque cognitivo-evolutivo, (desde Dewey hasta Kohlberg y pasando por Piaget).

Podría parecer que en lo relativo al desarrollo cognitivo, la postura de Skinner no difiere tanto de la del progresismo, pero es necesario tener en cuenta dos importantes cuestiones: 1.- que toda la tecnología conductual de Walden dos se subordina a la supervivencia de la cultura, y que su pensamiento pedagógico aplicado a la sociedad real, considerablemente distinta, podría defender la adquisición de conocimientos con la misma fuerza que defiende la adquisición de valores; 2.- y que Skinner utiliza el término "pensamiento científico", o pensamiento en general, para referirse a procesos algo diferentes de los que pretende favorecer el enfoque cognitivo-evolutivo. Para Skinner éste se reduce a "experimentación", y la experimentación a control.

8.-En última instancia, todo el pensamiento skinneriano parece motivado por la misma "obsesión": el control.

"Para hablar claro...., la idea de salirme con la mía podría definirse como "Control", el control de la conducta humana. En mis primeros días de expe-

rimentación era un deseo rabioso y egoísta de dominar. Recuerdo la ira que sentía cuando me equivocaba en una predicción. Hubiera gritado a las personas de mis experimentos: ¡Comportense, malditos, comportense como deben! Pero llegué a darme cuenta de que los sujetos tenían siempre razón. Siempre se comportaban como debían comportarse. Era yo el que estaba equivocado."

(456)

En el párrafo anterior puede resumirse la base del pensamiento psicológico y pedagógico de Skinner: la identificación de leyes conductuales a través de la mera regularidad de eventos, y la confusión del "deber ser" con el "ser".

En último término, Walden dos no parece más que un experimento de magnitudes incalculables:

"Te confiaré un secreto (...) has descrito uno de los aspectos de Walden dos que realmente me interesa. Hacer a los hombres felices y hacerlos productivos para asegurar la continuación de esa felicidad. Pero ¿qué más? ¡Pues hacer posible una ciencia genuina de la conducta humana! Estas cosas no son adecuadas para el laboratorio. (...) Sólo las podemos estudiar dentro de una cultura viva, pero que además se encuentre sometida a control experimental. (...) Nuestro laboratorio debe ser el mundo (...) Controlemos las vidas de nuestros niños y veamos lo que se puede hacer de ellos". (457)

La obsesión del control llevaba a Skinner a ignorar lo más específico de la conducta humana, y, por tanto, a incumplir uno de los dos requisitos que requiere una explicación para ser considerada como científica; ya nos referimos a esta cuestión en el capítulo tercero de la segunda parte. Pero además, la obsesión del control lleva a Skinner a olvidar lo más importante de la teoría educativa: la elaboración de sus objetivos. Y por otra parte, su recha-

zo a admitir la posibilidad de la libertad humana conduce a planteamientos educativos que la hacen, en la ficción, completamente imposible. Y desgraciadamente, esto parece similar a lo que puede suceder en realidad con los planteamientos educativos en muchas ocasiones.(458)

2.-La educación"en libertad" como profilaxis de la neurosis; NEILL .

1.-La perspectiva de Neill representa la alternativa opuesta a la educación tradicional, y en muchos aspectos, a la de Skinner. Se basa en el planteamiento roussoniano de que"el niño es bueno por naturaleza", y de que cualquier intervención en su desarrollo es , por el contrario,nociva.El objetivo de la educación no va a fijarse en torno a ningún criterio de rendimiento, ni en función de la supervivencia cultural, sino,por el contrario,en la consecución de la felicidad individual. Y para lograr dicho objetivo lo mejor es "dejar" que el niño siga su propio"ritmo":

"¿Cómo puede darse la felicidad ? Mi respuesta personal es : abolid la autoridad. Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No le sermonéis. No le elevéis. No le obliguéis a hacer nada".(459)

2.-El pensamiento y el trabajo pedagógico de Neill están profundamente influidos por el psicoanálisis clásico, al que intenta trasladar del ámbito de la terapia al ámbito de la educación :

"Freud demostró que toda neurosis tiene por base una represión sexual. Y

(458) Rosenthal,R. ; Jacobson,L. "Pygmalion en la escuela: la expectativa del maestro y el rendimiento intelectual del alumno". Ob.ant.cit.
(459) Neill,A.S."Summerhill". F.C.E. México.1979.(1959) (pág. 241).

yo dije: "tendré una escuela en la que no habrá represión sexual". Freud dijo que lo inconsciente es infinitamente más poderoso que lo consciente. Y yo dije: "en mi escuela no censuraremos, ni castigaremos, ni moralizaremos. Permitiremos a los niños vivir de acuerdo con sus impulsos profundos" (...) Poco a poco comprendí que la mayor parte de los freudianos no entienden la libertad para los niños ni creen en ella. Aprendí que mi terreno era la profilaxis, no la curación. (...) La verdadera libertad, practicada en la vida en comunidad, como en Summerhill, parece hacer por muchas personas lo que el psicoanálisis hace por un individuo." (460)

3.-Del enfoque psicoanalítico se deriva, en muchas ocasiones, cierta pasividad ante la educación; consecuencia de la noción de desarrollo en él implícita y que Neill acepta totalmente; la idea de que lo importante es no reprimir el desenvolvimiento de un patrón innato y determinado;

"En mi opinión el niño es innatamente sensato y realista. Si se le deja entregado a sí mismo, sin sugerencias de ninguna clase por parte de los adultos, se desarrollará hasta donde es capaz de desarrollarse. Lógicamente, Summerhill es un lugar en el que las personas que tengan capacidad innata y quieran ser sabios, serán sabios; mientras que quienes sólo sirvan para barrer calles, barrerán calles. Pero hasta ahora no hemos producido ni un sólo barrendero. Y no lo digo con presunción, porque prefiero que mi escuela produzca un barrendero feliz que un sabio desgraciado". (461)

(460) Neill, A.S. Ob. ant. cit. (pág. 238-241).

(461) Neill, A.S. Ob. ant. cit. (pág. 20).

Ante este punto de vista, Kohlberg y Mayer escriben: " a pesar de su énfasis libertario y anti- doctrinario, la ideología romántica tiende a ser "elitista". Reclama el papel del "gran inquisidor" de Dostoievsky, viendo la educación como un proceso que intenta sólomente hacer del niño un ser feliz y adaptado, más que enfrentarle con los problemas y principios intelectuales y éticos que el mismo educador se plantea. Skinner y Neill coinciden en considerar que es mejor un ignorante feliz que un Sócrates desdichado".

(462)

4.- Para Neill el principal objetivo de la educación es la felicidad del niño; entendiendo la felicidad desde el punto de vista psicoanalítico (tal Schopenhauer) como ausencia de dolor. Por lo cual, educar va a consistir en librar al niño de las inhibiciones y conflictos que la sociedad le ha impuesto o puede imponerle. En este sentido, el pensamiento de Neill no consigue superar el error psicoanalítico de juzgar al niño normal a través del niño , o el adulto, enfermo; ignorando el papel positivo desempeñado por el conflicto en la construcción de estructuras superiores y de formas más estables de adaptación.

"Ya puede verse por qué no puedo considerar la educación como un asunto de exámenes, clases , e instrucción. La escuela elude la cuestión fundamental: todo el griego, todas las matemáticas y toda la historia del mundo no contribuirán a hacer más afectivo el hogar, a librar al niño de las inhibiciones y a los padres de la neurosis."(463)

(462) Kohlberg, L.; Mayer, R. Ob. ant. cit. (pág. 472).

(463) Neill, A. S. Ob. ant. cit. (pág. 88).

5.-Como puede observarse en el párrafo anterior, la perspectiva de Neill está profundamente determinada por la teoría educativa que pretende criticar, situándose en el polo opuesto e incurriendo en errores muy semejantes: aunque niegue la imposición de conocimientos y valores, va a seguir viendo a éstos, igual que el psicoanálisis clásico, como la interiorización del superyó paterno; sin llegar a comprender la posibilidad de otro tipo de conocimiento y otro tipo de moral que no sea para el individuo el resultado de la coacción; y de la represión inconsciente :

"Creo que la instrucción moral es la que hace malo al niño . Veo que cuando hago pedazos la instrucción moral que ha recibido un niño éste se convierte en un niño bueno.(...) Y es que, tal como la psiquiatría ha demostrado, los deseos insatisfechos persisten en el inconsciente.(...) y así la enseñanza moral destruye su propósito principal".(464)

6.-Neill pone todo el énfasis de la educación en los aspectos emocionales, a los que contraponen, explícitamente, con los aspectos cognitivos:

"(...) me impresiona con frecuencia el grado de inmadurez de aquellos muchachos y muchachas atiborrados de conocimientos inútiles. Saben muchas cosas; son brillantes en dialéctica, pueden citar a los clásicos, pero en sus puntos de vista sobre la vida son niños. Porque se les ha enseñado a "saber", pero no se ha dejado "sentir". Estos estudiantes son amables, agradables, ávidos , pero les falta algo: el factor emocional, la facultad de

subordinar el pensar al sentir."(465)

Neill pretende criticar un tipo de educación que separa "la cabeza del corazón", pero su teoría acaba cayendo en el mismo error sólo que en el sentido opuesto. La limitación más importante del sistema de Neill, desde el punto de vista teórico, reside en no haber comprendido la posibilidad de una alternativa a la educación tradicional que no se limitase, en algunos aspectos, a una mera inversión de términos.

"Ninguno de nosotros puede ser neutral. Tenemos que ponernos de una u otra parte: autoridad o libertad, disciplina o autonomía. No servirán de nada las medias tintas. La situación es demasiado apremiante".(466)

7.-La pedagogía de Neill acaba cayendo en un "subjetivismo personalista" como sustitución a los valores morales tradicionales :

"Pasé varias semanas plantando patatas una primavera, y cuando encontré en junio arrancadas ocho plantas, armé un gran alboroto. Pero había una diferencia entre mi enfado y el un individuo autoritario. Yo me refería a las patatas, pero un autoritario lo habría convertido en un problema moral, acerca del bien y del mal. Yo no dije que fuese malo robar patatas, no convertí el hecho en asunto del bien y el mal, sino en asunto de "mis" patatas : eran mis patatas y debieron dejarlas en paz. Espero que resulte clara la diferencia."(467)

(465) Neill, A.S. Ob. ant. cit. (págs. 37-38).

(466) Neill, A.S. Ob. ant. cit. (pág. 241).

(467) Neill, A.S. Ob. ant. cit. (pág. 23).

"Si un niño deja caer una pila de platos yo no digo nada , y mi mujer tampoco dice nada. Los accidentes son accidentes. Pero si un niño coge un libro y lo deja expuesto a la lluvia mi mujer se enfada, porque los libros significan mucho para ella. En este caso, personalmente soy indiferente porque los libros tienen poco valor para mí." (468)

8.-Hay un aspecto en el que el punto de vista de Neill supera claramente al de Skinner, sin incurrir en el mismo tipo de errores pero con dirección opuesta, es el relativo al "autogobierno":

"No deja nunca de maravillarme el sentido de justicia que tienen los niños . Y su capacidad administrativa en grande. Como educación, el gobierno autónomo es de un valor infinito. (...) No puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social. Cuando hay un jefe no hay verdadera libertad, y esto se aplica más aun al jefe benévolo que al autoritario. El niño de espíritu puede rebelarse contra el jefe duro, pero el jefe blando hace al niño impotentemente blando e inseguro de sus propios sentimientos". (469)

En el párrafo anterior parece reflejarse una postura mucho más próxima al enfoque cognitivo-evolutivo que la que estamos viendo hasta ahora, y es que la cuestión del autogobierno como alternativa al autoritarismo es sin duda uno de los mejores aciertos de Neill. Da la impresión de que si utilizásemos el término "desarrollo de la justicia", en lugar de "desarrollo moral", las divergencias anteriores entre su punto de vista y el enfoque cognitivo-evolutivo desaparecerían; pero no se trata tan solo de una cuestión termino-

(468) Neill, A.S. Ob. ant. cit. (pág. 31).

(469) Neill, A.S. Ob. ant. cit. (págs 57-58).

lógica, aunque por supuesto, esta también intervenga. La autonomía defendida por Neill corresponde, necesariamente, a una realidad psicológica distinta de la defendida, por ejemplo por Kohlberg. El rechazo a emplear la razón, el énfasis puesto en el anticonformismo en sí mismo; y la tendencia al subjetivismo, favorecen el desarrollo del razonamiento moral del nivel postconvencional, (o de transición) pero, sin embargo, no parece que puedan favorecer la construcción de principios morales universales. Esto, unido a la pasividad que resulta de los planteamientos psicoanalíticos sobre los efectos nocivos de la intervención exterior, (que se identifica injustificadamente con represión) hacen que no podamos considerar al enfoque de Neill dentro de la perspectiva progresiva de la educación; a pesar de reconocer su importante contribución como enérgica reacción contra el autoritarismo.

3.-La educación progresiva basada en la propia actividad del individuo para la construcción de estructuras superiores de adaptación a la realidad; Piaget.

Las dos perspectivas anteriores, la de Skinner y la de Neill, representan los dos polos opuestos de la respuesta a uno de los problemas más importantes de la filosofía de la educación: ¿Qué es prioritario, la sociedad o el individuo? Desde la pedagogía se han formulado numerosas respuestas a este problema. Algunas, igual que Skinner ponen el acento en la sociedad; otras, como la de Neill, lo ponen en el individuo; y por último, otras intentan ofrecer una integración de ambas que supere los defectos de cada una de ellas. El enfoque cognitivo-evolutivo plantea una alternativa educativa que se caracteriza por apoyarse en una sólida base psicológica (científica), y en consistentes

argumentos filosóficos. Los autores más representativos de dicho enfoque son : Piaget y Kohlberg. El pensamiento de éste último , desde el punto de vista pedagógico, está recogido en el cuadro número siete, donde clasifica los distintos tipos de educación, incluyéndose en uno de ellos, y a lo largo de todo el capítulo anterior, especialmente en la parte "B" dedicada a las influencias sociales. Por lo cual vamos a analizar ahora el pensamiento pedagógico de Piaget, como representativo del enfoque cognitivo-evolutivo, en la psicología del desarrollo moral; y de la perspectiva "progresiva" desde el punto de vista pedagógico.

La teoría de Piaget, y toda la del enfoque cognitivo-evolutivo, se halla profundamente influida por el evolucionismo (Baldwin) y por el pragmatismo (Dewey); de estas dos influencias, la que más ha repercutido en su punto de vista pedagógico es , sin duda alguna, la segunda; hasta tal punto esto es así que puede considerarse la obra de Dewey como la expresión más clara y completa de la filosofía progresiva de la educación en la que deriva el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo.

a)

1. Dewey distingue entre "una tendencia que busca el control de la naturaleza humana, exagerando el instinto gregario hacia la conformidad, y una tendencia romántica que se basa en la exaltación de los impulsos naturales por encima de cualquier otro objetivo; y pretende llegar a una teoría de la moral a partir de la acción recíproca de estos dos tipos de fuerzas.

"Una moral basada en el estudio de la naturaleza humana, y no en el menosprecio de ella, encontraría que los hechos reales del hombre se concatenan

con los del resto de la naturaleza, y podría unir la ética con la física y la biología; observaría que la naturaleza y actividad de una persona tiene la misma finalidad que la de los otros seres humanos(...). El reconocimiento inteligente de la concatenación entre la naturaleza, el hombre, y la sociedad es lo único que nos asegura el desarrollo de una moral que será seria sin ser fanática, con aspiraciones pero sin sentimentalismos, adaptada a la realidad sin convencionalismos, sensata sin ser calculadora, e idealista sin ser romántica."(470)

2.-Para Dewey, como ya expresamos en el capítulo primero de la segunda parte, el pensamiento filosófico y el pensamiento científico no son antagónicos, como señala Skinner, sino complementarios. El desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo lógico. Y la educación moral no es algo distinto de la educación intelectual. Desde esta perspectiva no cabe plantearse el problema de Neill según el cual la educación de la razón podía perjudicar a la educación del corazón; ya que ambas son aspectos paralelos de un mismo proceso que debe estar centrado en la propia actividad del sujeto; y no en función de las necesidades sociales, como defendía Skinner.

3.-Como consecuencia de lo anterior, Dewey acentúa la importancia del análisis filosófico para decidir acerca de los objetivos de la educación; difiriendo así, tanto del relativismo de Neill, basado en explicaciones psiquiátricas sobre la salud y la enfermedad, como del relativismo skinneriano, basado en la supervivencia de la cultura sin ningún tipo de justificación ética.

4.-Pero la característica más importante del pensamiento de Dewey se basa en el convencimiento de que la democracia, es decir el ejercicio de la libertad, debe ser no sólo el fin de la educación sino también el medio:

"Este preguntar a los otros qué desearían, qué necesitan, cuáles son sus ideas constituye una parte fundamental de la idea democrática. No importa cuán ignorante sea alguien; algo hay que sabe mejor que cualquiera, y es donde le aprieta el zapato; y dado que es el individuo quien conoce sus propios males, la democracia consiste en que cada individuo debe ser preguntado de forma activa y no pasiva, haciéndole participar realmente del proceso de autoridad y control social".(471)

Skinner plantea determinadas críticas a las democracias reales, señalando su ineficacia como formas de participación de todos los individuos; pero la perspectiva de Dewey no defiende determinadas teorías sobre la democracia, sino un ideal básico que para realizarse debe ser continuamente renovado:

"Ninguna forma de vida permanece o puede permanecer tal como es, progresa o retrocede, y el fin del retroceso es la muerte. La democracia como forma de vida no puede permanecer quieta: si quiere vivir, debe avanzar haciendo frente a los cambios presentes y futuros. Si no progresa, si trata de permanecer inmóvil está ya dirigiéndose hacia su extinción."(472)

5.-La perspectiva pedagógica de Dewey no pretende defender al individuo de la sociedad, porque no se basa en el convencimiento de que éstos tengan intere-

(471) Dewey, J. "El hombre y sus problemas". Paidós .B.Aires.1967(pág. 43)-
(472) Dewey, J. " " " (pág. 55).

res necesariamente antagónicos, ni tampoco pretende controlar al individuo para se conforme a las necesidades que la supervivencia de la cultura exige; porque cree en la posibilidad e importancia de la libertad humana; sino que pretende favorecer la interacción natural del niño con una sociedad conflictiva constantemente en cambio, y que él mismo debe poder cambiar.

"(...)nuestro tiempo consiste en una mezcla de tendencias opuestas".

(473)

6.-Y, por último, el estudio de la naturaleza humana proporciona la información necesaria para que la intervención educativa no actúe en contra de la libertad, como señala Neill, sino a favor de ella:

"Nuestro conocimiento del orden y conexión de los estadios del desarrollo de las funciones psíquicas está en la base de la tarea educativa, que consiste en proporcionar las condiciones que favorezcan dichas funciones para que se desarrollen y evolucionen a niveles superiores de la manera más libre y plena".(474)

b) El pensamiento pedagógico de Piaget comparte las mismas características generales que hemos señalado respecto a Dewey. Todo él se basa en la idea de que la educación debe orientarse en función de la realidad psicológica del niño. Desde un punto de vista más específico, Piaget señala tres características para distinguir diferentes "tipos" de educación moral:

1.El tipo de respeto o relación interindividual permite distinguir entre

(473) Dewey, J. Ob. ant. cit. (pág. 56).

(474) Dewey, J.; McLellan, J. En: Archambault. R. 1964 (1895). (pág. 143).

la educación basada en la libertad y la educación basada en la autoridad.

Piaget opta por una tercera postura:

"Creemos encontrar la verdad entre los dos extremos y consiste en no descuidar ni las relaciones con el adulto (fuente de respeto unilateral), ni las relaciones con los iguales (fuente de respeto mutuo)".(475)

Pero aunque la intervención del adulto se considere necesaria, ésta debe consistir, en la medida de lo posible, en una cooperación que ayude al niño a superar la heteronomía moral producida por la presión y el egocentrismo.

2.La utilización de la enseñanza oral permite distinguir entre los métodos tradicionales que convertían la moral en una asignatura más con lecciones que acostumbraban al niño a "recibir" la verdad como algo hecho y exterior; y los métodos activos que insertan la educación moral en el conjunto global de la enseñanza, y en la cual las lecciones sólo existen como respuestas que el niño pide con sus preguntas, respuestas que deben ser elaboradas a partir de la experiencia.

3.La importancia que se concede a la actividad del niño es probablemente la característica más definitoria del tipo de educación. En el enfoque piagetiano la acción representa la base de todo el desarrollo. Las reglas o normas exteriores no tienen ninguna misión que cumplir; el único medio de favorecer el desarrollo moral es crear un clima que permita la acción necesaria para que

(475) Piaget, J. "La nueva educación moral". Ob.ant.cit. (pág. 25).

el propio niño construya sus estructuras morales, y el método mejor de conseguirlo es a través del "autogobierno":

"Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad, y de la responsabilidad, la escuela "activa" se ha esforzado en colocar al niño en una situación tal que tenga que experimentar directamente las realidades morales, y que vaya descubriendo, poco a poco, por sí mismo las leyes constitucionales (...)Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendó ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo que es la obediencia a la regla, la adhesión al grupo social, y la responsabilidad individual."(476)

La teoría de Kohlberg va más allá del autogobierno y considera la necesidad de una estructura institucional justa para que el individuo construya un principio de justicia universal; por otra parte, la lección moral como respuesta a preguntas surgidas a través de la experiencia es el paralelo, sólo que para una edad inferior, de la técnica de la discusión moral que constituye hoy un sólido y consistente método de educación moral para adolescentes.

(476) Piaget, J. "Ob. ant. cit. (págs. 13-14).

CAPITULO TERCERO: Un análisis comparativo del nivel de razonamiento moral alcanzado por los muchachos de 1º de BUP y COU de tres colegios de Madrid (uno "progresivo" y dos "tradicionales").

a.-El objetivo primero que nos llevó a realizar este trabajo fue comprobar la influencia del autoritarismo educativo en el desarrollo del razonamiento moral. El estudio de éste último nos hizo optar por la explicación cognitivo-evolutiva, y más concretamente por la teoría y perspectiva metodológica de Lawrence Kohlberg. Una primera revisión de las investigaciones realizadas sobre los distintos tipos de influencia social nos hizo redefinir nuestra variable independiente como "progresismo versus tradicionalismo" de la educación; distinta, aunque relacionada con la anterior, ya que como hemos mencionado al referirnos a la obra de Neill, el hecho de que toda educación progresiva sea anti-autoritaria, no implica que toda educación anti-autoritaria sea progresiva.

El estudio más minucioso de las perspectivas teóricas y de las investigaciones empíricas relacionadas con este tema, al que nos hemos estado refiriendo hasta ahora, ha permitido delimitar los siguientes objetivos para nuestro trabajo empírico:

1.- Evaluar desde la perspectiva cognitivo-evolutiva el razonamiento moral

de una muestra de adolescentes españoles; introduciendo al mismo tiempo la aplicación del cuestionario de Kohlberg, en su forma estandarizada, que ha demostrado ser el más adecuado para esta clase de estudios.

2.-Comprobar la influencia de los distintos tipos de educación existentes en nuestro país, y más concretamente en Madrid, sobre el desarrollo estructural del razonamiento moral.

3.- Estudiar las diferencias de razonamiento moral relacionadas con el tipo de educación; superando las limitaciones que hemos encontrado en los diversos trabajos realizados con este objetivo:

1. Empleando el cuestionario de Kohlberg en su forma estandarizada de 1978 ("A"), y sobre una muestra masculina, similar a la del estudio longitudinal, comenzado en 1955, y en el cual se ha basado fundamentalmente la estandarización.

Las investigaciones realizadas hasta el momento fallaban en una de estas dos condiciones: algunas utilizaban la forma estandarizada, como la de Clinchy, Leif y Young (de 1977) pero con una muestra femenina, añadiendo, como señala Gilligan (1977) una nueva fuente de diferencias respecto a la muestra original; y otras, como la de Turiel (1976), que estudian sujetos de ambos sexos, emplean, por el contrario, el cuestionario, y la corrección de 1958, es decir, la forma no-estandarizada. Por lo cual, la comparación entre nuestros resultados y los obtenidos en estas investigaciones deberá tener en cuenta estas importantes diferencias: 1.-la forma de 1958 era considerablemente más susceptible a la influencia del

contenido que la versión de 1978; 2.-y, tal como demuestran los estudios de Turiel (1976) y Clinchy, Leif y Young (1977) la educación tradicional parece ocasionar un razonamiento inferior en las chicas que en los chicos, por lo cual cabe esperar un efecto más significativo de esta variable independiente cuando se utilizan muestras femeninas .

2. Controlando variables que pueden estar relacionadas con el razonamiento moral y que son, en principio, independientes del "tipo" de educación escolar; como la inteligencia y la clase social.

Algunas de las investigaciones realizadas sobre este tema ignoraban la posible influencia de este tipo de diferencias; como por ejemplo, la de Turiel de 1976.

3. Midiendo la variable independiente (el tipo de educación escolar) a través de los profesores, de forma que permita una mejor interpretación de los resultados sin que en esta medida se entremezclen sus efectos en la V.D.

El único estudio que contiene una medida del tipo de educación escolar, el de Shepherd de 1978, la aplica sobre los mismos sujetos en los que estudia su efecto; impidiendo así una correcta distinción entre las diferencias de la variable dependiente e independiente.

El hecho de que no existiera ningún instrumento de medida de este tipo nos ha llevado a elaborar expresamente para este estudio el "Cuestionario de progresismo versus tradicionalismo educativo", que incluimos en el apéndice "A", (número uno). Con el fin de comprobar su validez, re-

lacionamos los resultados con los obtenidos en entrevistas individuales con cada uno de los profesores sobre su práctica pedagógica.

4. Midiendo el tipo de educación familiar para interpretar más adecuadamente las diferencias encontradas.

Ninguno de los trabajos que estudian la influencia del tipo de educación escolar ha medido las diferencias existentes en esta otra variable; y las investigaciones realizadas sobre sus efectos demuestran la conveniencia de su consideración (Holstein, 1972; Haan, Langer y Kohlberg, 1976; Peterson, 1977; y Supkoff, 1976).

b. Las hipótesis

La hipótesis general de este trabajo es que la educación "progresiva" favorece el desarrollo del razonamiento moral; las hipótesis más específicas que nos planteamos fueron las siguientes:

1. Las diferencias en progresismo educativo están relacionadas con diferencias en razonamiento moral; y por lo tanto, "si el colegio supuestamente "progresivo" puntúa significativamente más en esta dimensión que los colegios tradicionales, entonces cabe esperar que sus alumnos muestren un razonamiento moral superior al de los alumnos de los otros dos colegios; (controlando el efecto de la inteligencia y la clase social.); y de la misma manera, "si entre los dos colegios supuestamente "tradicionales" aparecen diferencias respecto a la variable independiente, también cabe esperar que aparezcan en la variable dependiente."

2. Si las diferencias en razonamiento moral se deben al efecto de la educación escolar, entonces cabe esperar que sean mayores entre los muchachos de COU que entre los de primero de BUP.

3. Si los sujetos muestran un nivel de inteligencia similar, relativamente alto, y se encuentran en los estadios del razonamiento convencional, entonces, dadas las relaciones existentes entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, no cabe esperar que la relación entre inteligencia y razonamiento moral sea muy significativa.

c.-El método

1.Los sujetos

Una de las dificultades más importantes con que nos hemos encontrado para la realización de este estudio ha sido la sorprendente falta de colaboración por parte de diversas instituciones educativas.

Cuando solicitábamos la autorización de un determinado colegio presentábamos un ejemplar de todas las pruebas requeridas por el estudio (incluidas en el apéndice "a"). No nos extrañó la negativa de algunos colegios "tradicionales" ante la lectura del "cuestionario de progresismo versus tradicionalismo", o ante el mismo cuestionario de Kohlberg. Lo que sí nos resultó sorprendente, sin embargo, y merece ser analizado, fue la reacción que la solicitud causó en el colegio considerado como uno de los más progresivos de nuestro país, desde hace ya mucho tiempo. Se nos informó de que el claustro del colegio, y de forma unánime, se negaba a permitir la investigación

por los posibles problemas que acarrearía la aplicación del cuestionario de Kohlberg; cuyos dilemas se consideraban demasiado ambiguos y subjetivos para poder contestar adecuadamente a las preguntas que inevitablemente surgiría entre los alumnos. Esta forma de reaccionar refleja una postura relativista y subjetivista similar a la que tan frecuentemente Kohlberg critica, permitiéndonos comprobar una de sus consecuencias negativas desde el punto de vista pedagógico : la contradicción de determinadas inquietudes progresivas, que no dudamos posee el claustro de dicho colegio, junto con la idea de que es necesario "dar" respuestas "correctas", a todas las preguntas de los alumnos, y de que si no se "saben" éstas, vale más evitar que los alumnos las planteen; aunque los problemas correspondan a cuestiones reales que desde distintas perspectivas se les van a presentar.

Otro de los colegios supuestamente progresivos negó la autorización para este estudio por considerar que una tesis doctoral no tiene la repercusión social (o política, nos atreveríamos a decir) que podría motivarles a permitirlo.

El problema de nuestro trabajo se agravaba considerablemente con estas negativas porque sólo existía otro colegio supuestamente "progresivo" en Madrid que tuviera el nivel de COU; y tal como muestran los resultados de Turiel(1976) y Clinchy, Leif , y Young, (1977) convenía estudiar este último curso por ser en el que más probablemente encontraríamos un razonamiento moral superior . Afortunadamente, en este tercer colegio se nos dio todo tipo de facilidades para realizar nuestro trabajo. Por otra parte, el elevado número de colegios tradicionales hacía menos grave las negativas que obtuvimos de algunos colegios católicos. Y en el Instituto Nacional no encon-

tramos ninguna dificultad para llevar a cabo nuestra investigación.

El hecho de que el colegio "progresivo" estuviera situado en una zona habitada por familias de clase social "media-alta", nos hizo elegir dos colegios tradicionales a los que asistieran niños de la misma clase social. De todas formas, para controlar las posibles diferencias existentes en esta variable se igualaron las medias de los seis grupos en función de los resultados obtenidos en el cuestionario del "Índice de Características de Status" de Martínez, Burgaleta y Rodríguez, que incluimos en el apéndice "a". (las medias obtenidas oscilaban entre 254,35 y 257,45.)

La elección de los sujetos se realizó en base a los siguientes criterios:

- 1.-cuando el número de alumnos pertenecientes a uno de los dos niveles estudiados en un colegio excedía considerablemente el número de treinta, se elegía al azar dicho número de sujetos;
- 2.-cuando el número de alumnos no excedía mucho este número se aplicaban las pruebas a la totalidad del curso, evitando así posibles susceptibilidades por parte de los sujetos;
- 3.-y cuando el número de alumnos era inferior a treinta también se aplicaban las pruebas a la totalidad del curso, no siendo necesaria la elección al azar.

La muestra total estuvo formada por 150 sujetos : 54 del colegio público, 28 de BUP y 26 de COU; 45 del colegio progresivo, 29 de BUP y 16 de COU; y 51 del colegio católico, 19 de BUP y 32 de COU. Las edades de los sujetos del primer nivel oscilaban entre los catorce y quince años, y las de los sujetos del segundo nivel entre los diecisiete y dieciocho.

Aunque se aplicaron las pruebas siguiendo los criterios arriba indica-

dos, hubo que perder algunos sujetos en el análisis estadístico para igualar las medias de los seis grupos en el "Índice de Características de Status"; así como también por el hecho de que no todos los sujetos asistieron a todas las pruebas.

2.-El procedimiento

Las pruebas aplicadas en cada uno de los colegios fueron las siguientes:

a.El "Cuestionario de progresismo versus tradicionalismo educativo" , se entregó a la totalidad de los profesores ; a quienes se indicó que su finalidad era obtener información sobre sus opiniones educativas para un estudio que estábamos realizando con los muchachos. Con el objetivo de comprobar la validez de los resultados, realizamos entrevistas individuales con los profesores en las que les pedíamos que describieran sus clases, (siguiendo las preguntas incluidas en el apéndice "a".) El número de profesores que contestó al cuestionario fue de 53 .

b.El control de la clase social se realizó a través del cuestionario del "Índice de Características de Status", anteriormente citado; aplicado de forma colectiva a cada uno de los seis grupos, cuyas medias fueron igualadas en función de sus resultados. A pesar de que algunos sujetos fueron suprimidos del análisis estadístico, todos respondieron al resto de las pruebas.

c.El control de la inteligencia se realizó a través del test de RAVEN (escala general), aplicado de forma colectiva en cada uno de los seis grupos,

d.El razonamiento moral se midió a través del cuestionario de Kohlberg , versión estandarizada de 1978 (Forma "A"), que incluimos en el apéndice "a", junto con un resumen del método de corrección empleado.

La aplicación del cuestionario se realizó en una entrevista individual de, aproximadamente, tres cuartos de hora de duración con cada sujeto. La autora de esta tesis entrevistó a los 150 sujetos, con el objetivo de no introducir una posible fuente de variación en los resultados. Las respuestas eran recogidas por escrito en la misma entrevista y grabadas en cinta magnetofónica. Los resultados fueron evaluados por dos jueces (la autora, y una persona que no conocía a qué grupo pertenecía cada sujeto). La fiabilidad de la corrección, calculada según el método propuesto por Cohen ⁽⁴⁷⁷⁾, fue de 0,86. (coeficiente de acuerdo inter-jueces).

e. El tipo de educación familiar se evaluó a través del "Parental Attitude Research Instrument", de Schaefer y Bell ⁽⁴⁷⁸⁾. Se entregó a cada uno de los muchachos un ejemplar de este cuestionario; señalándoles que la colaboración de sus padres mediante la realización de esta prueba (anónima) sería de gran utilidad para nuestro estudio. El número de cuestionarios contestados fue de 71.

d.-Los resultados.

1.-Las diferencias educativas existentes entre los tres colegios

Las puntuaciones medias obtenidas por los profesores de los tres colegios en el cuestionario sobre "progresismo vs. tradicionalismo" fueron: + 10,48, en el colegio supuestamente progresivo; - 4,86, en el instituto nacional; y -4,75, en el colegio católico (las puntuaciones positivas indican progresismo y las ne

(477) Cohen, J. "A Coefficient of Agreement for Nominal Scales". *Educational and Psychol. Measurement*, 1960, 20, 37-46.

(478) Schaefer, E.S.; Bell, R.Q. "Development of a Parental Attitude Research Instrument". *Child Dev.*, 1958, 29, 339-361.

gativas, tradicionalismo. En el apéndice B incluimos los datos del análisis de varianza; en el cual se observan diferencias significativas ($p < .05$). En los contrastes (método de Scheffé), resulta que el colegio supuestamente progresivo puntúa significativamente más que el colegio nacional ($2,71 > 2,49$ $p < .05$); pero la diferencia entre aquél y el colegio católico sólo es marginalmente significativa ($2,36 > 2,18$; $p < .10$); y por último, la diferencia entre el colegio católico y el instituto nacional no es en absoluto significativa ($0,02 < 2,18$).

En el apéndice A incluimos los datos del cuestionario de progresismo-tradicionalismo relativos a la elaboración, corrección, fiabilidad, validez y sinceridad. Un resultado interesante fue que los profesores más tradicionales eran los menos sinceros ($p < .01$). También incluimos el contenido y los criterios de evaluación de la entrevista individual realizada con cada uno de los profesores sobre su práctica pedagógica; así como protocolos de respuesta que sirven para ejemplificar las diferencias más importantes existentes en la educación de los tres colegios. La correlación entre la entrevista y el cuestionario fue de 0,57, estadísticamente significativa ($p < .01$). En los resultados de ambas medidas se observan las mismas tendencias: 1.-un tradicionalismo moderado y uniformemente compartido por todos los profesores del colegio católico; 2.-un tradicionalismo radical junto con un considerable progresismo, entre los diversos profesores del colegio nacional; 3.-y un progresismo, moderado y uniforme en la mayoría de los profesores del colegio progresivo. Entre estos tres colegios existían además otras diferencias obvias que no necesitaban ser medidas a través de ningún instrumento; como por ejemplo, el hecho de que sólo existiera coeducación en el colegio progresivo; o de que en éste los alumnos tuvieran representación, y voto,

en las reuniones más importantes del colegio; aunque no existía el "autogobierno" como tal.

2.-Las diferencias familiares de los sujetos de los tres colegios

Hubo uno de los tres factores de las escalas PARI que resultó ser significativamente diferente entre los padres del colegio progresivo y los del colegio católico (método de Scheffé, $3,26 > 2,5$; $p < .01$)⁽⁴⁷⁹⁾; y marginalmente distinto entre los padres del colegio progresivo y los del instituto nacional, (método de Scheffé, $2,26 > 2,19$; $p < .10$.; mientras que la diferencia entre el colegio nacional y el católico fue insignificante (0,99).

La dirección de estas diferencias, atendiendo a la interpretación que Schaefer y Bell hacen de este factor, indicaría que los padres del colegio progresivo son significativamente más protectores (y favorecen menos la autonomía) que los padres del colegio católico; y marginalmente más protectores que los del colegio nacional. Sin embargo, el análisis de los ítems incluidos en este factor nos lleva a pensar que mide: motivación de logro (y ansiedad de rendimiento) (ítems: 16,32,48,59,64,75,); o preocupación por la velocidad del desarrollo, no por su calidad (ítems: 11,12,27,28,76); llegando, en algunos casos, a coincidir con autoritarismo (ítems: 13,45).

En resumen, la diferencia encontrada entre los padres de los tres colegios parece coincidir con factores que podrían favorecer, a su vez, diferencias significativas en razonamiento moral, en favor del colegio progresivo.

(479) La mayor parte de los resultados han sido calculados siguiendo los métodos incluidos en: Winer, B.J. "Statistical Principles in Experimental Design". MacGraw-Hill, N.York. 1971 (1962); y en Glass, G.; Stanley, J. "Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales". Prentice Hall, Madrid. 1974.

3.-Las diferencias de los sujetos de los tres colegios en razonamiento moral.

Después de comprobar que las pendientes de la rectas de regresión de los diversos grupos eran iguales ($F=0,34 < 3,16$; $p < .01$) , realizamos un análisis de covarianza (tabla nº 5) con el objetivo de eliminar el posible efecto de la inteligencia (si es que lo hubiera) en las puntuaciones obtenidas por los sujetos en razonamiento moral; para averiguar entonces si existían o no diferencias en éstas últimas atribuibles a la educación.

La correlación entre la inteligencia y el razonamiento moral fue, tal como había predicho la hipótesis, prácticamente nula (0,00001226). Y el único factor que resultó tener un efecto significativo sobre el razonamiento moral fue el colegio ($p < .01$). El hecho de que la interacción no resultara significativa puede interpretarse de dos formas distintas: 1.- porque la influencia de la educación escolar tuviera su principal efecto antes del primer nivel estudiado (EUP); 2.-o porque las diferencias se debieran a otro tipo de influencias, como por ejemplo, el tipo de educación familiar, en la que como ya hemos señalado, el grupo progresivo difería de los otros dos.

La prueba de contrastes (Scheffé) reflejó que la diferencia entre los tres colegios sólo llegaba a ser estadísticamente significativa entre el colegio progresivo y el instituto nacional ($3,36 > 2,83$; $p < .05$). El hecho de que la única diferencia de razonamiento moral que resulte significativa coincida con la única diferencia de progresismo que también lo resulta, parece apoyar la primera explicación ; es decir, si la única diferencia signifi-

cativa de razonamiento moral se produce entre los dos colegios cuyos profesores difieren también significativamente en progresismo, (el colegio supuestamente progresivo y el instituto nacional), y no entre los colegios cuyos padres presentan, a su vez, otro tipo de diferencias (en motivación de logro); parece apoyar la primera explicación, según la cual las diferencias de razonamiento moral estarían favorecidas fundamentalmente, por el tipo de educación escolar.

Aunque en el análisis de covarianza realizado a partir de las puntuaciones de madurez moral no resulte significativo el efecto del curso, ni la interacción curso-colegio, los porcentajes de los estadios globales que se alcanzan en los distintos grupos presentan una distribución similar a la que hemos encontrado entre las actitudes de los profesores. Como puede observarse en el gráfico número cinco (página 620) la distribución de los distintos estadios en BUP es tan similar que las líneas llegan a confundirse. Por el contrario, como puede observarse en el gráfico número seis (página 621): 1.-las sujetos de COU del colegio progresivo se diferencian de los otros dos en un estadio de ventaja, ya que en él la media se sitúa en el estadio cuarto, mientras que en los otros está en el tres, y las puntuaciones superiores llegan también a un estadio posterior, alcanzando el 25% de los sujetos el pensamiento postconvencional (hecho muy significativo según Kohlberg en estas edades); 2.-los sujetos de COU del colegio católico se diferencian de los otros dos por presentar un tipo de razonamiento muy homogéneo, no existiendo entre ellos ni los estadios primeros ni los últimos; 3.-el instituto nacional, por el contrario, se caracteriza por una puntuación media muy inferior a la del colegio progresivo (aproximadamente un estadio y medio), pero por una gran dispersión, encontrándose entre estos sujetos algunos casos de pensamiento postconvencio-

GRAFICO NUMERO DOS : PORCENTAJE DE SUJETOS DEL INSTITUTO NACIONAL (DE BUP Y DE COU) QUE RAZONAN EN CADA UNO DE LOS ESTADIOS .

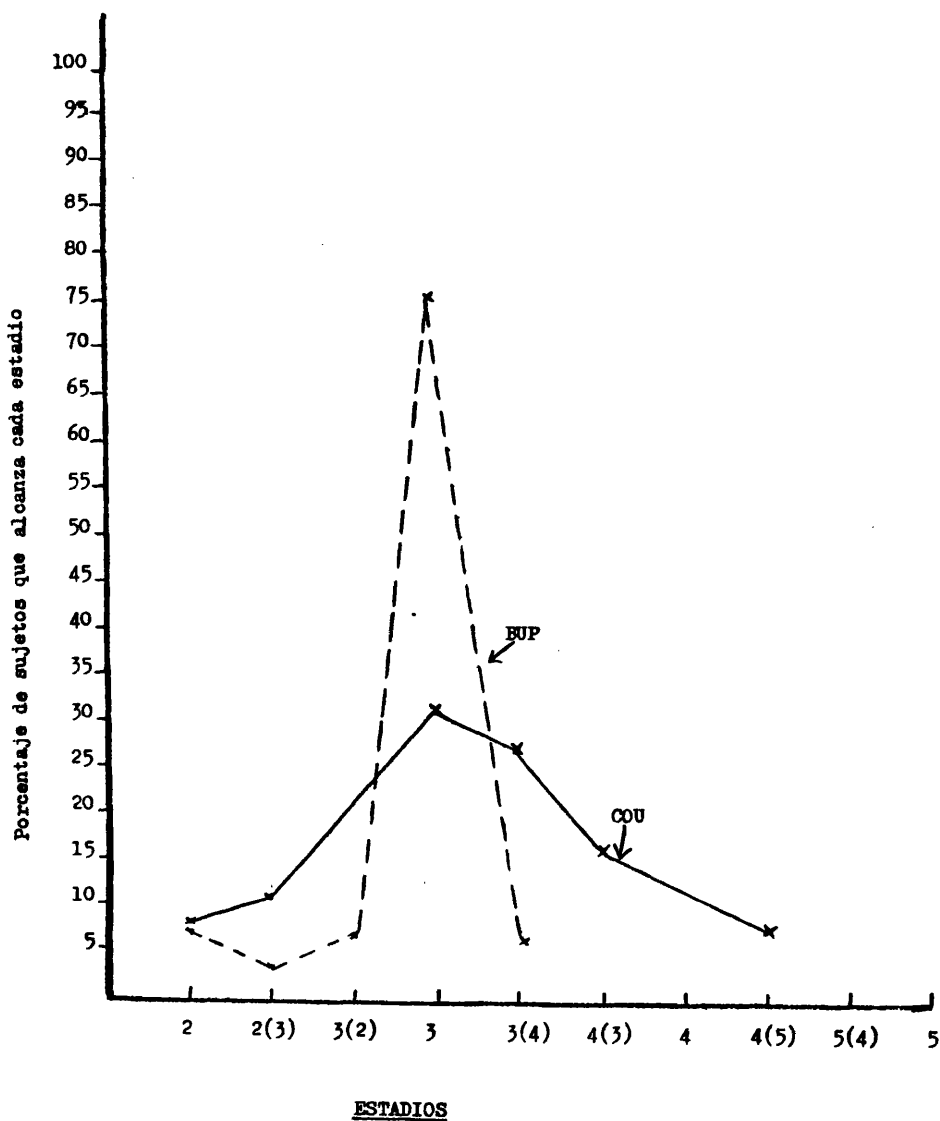


GRAFICO NUMERO TRES : PORCENTAJE DE SUJETOS DEL COLEGIO PROGRESIVO (DE BUP Y DE COU) QUE RAZONAN EN CADA UNO DE LOS ESTADIOS.

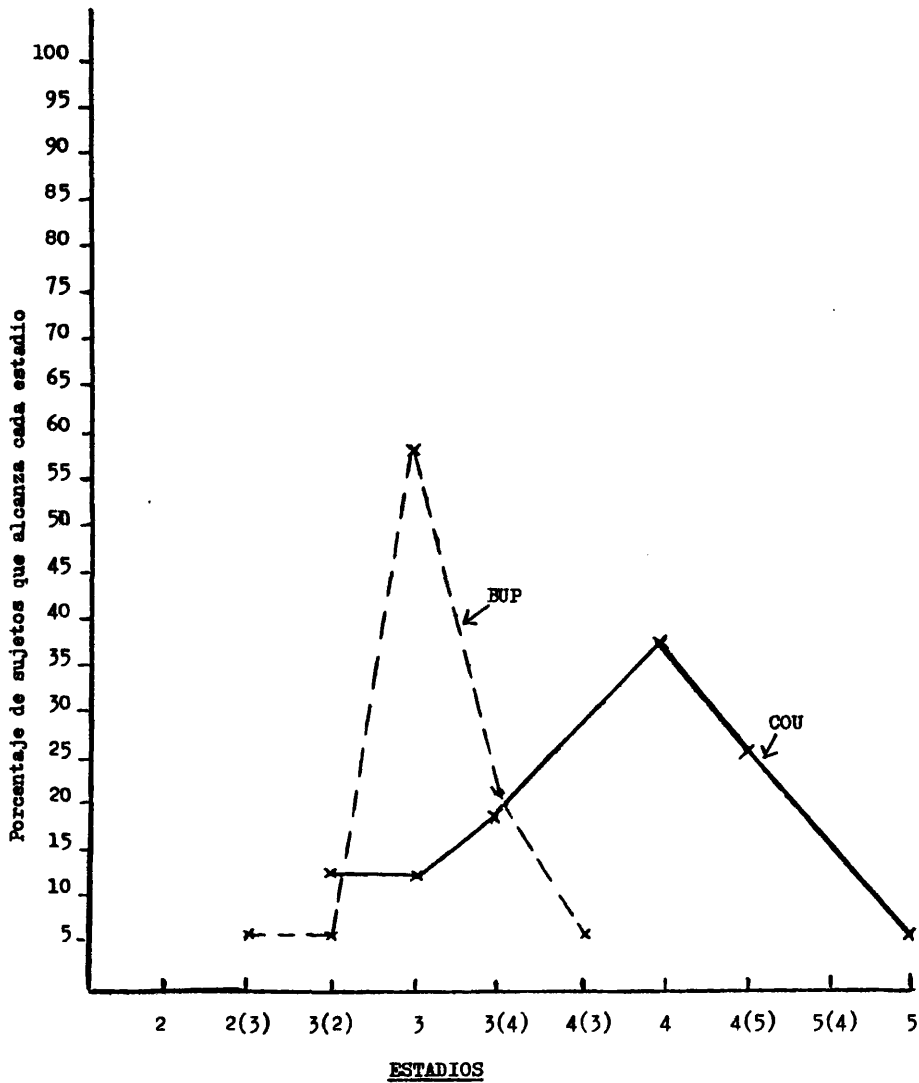


GRAFICO NUMERO CUATRO: PORCENTAJE DE SUJETOS DEL COLEGIO CATOLICO (DE BUP Y COU) QUE RAZONAN EN CADA UNO DE LOS ESTADIOS

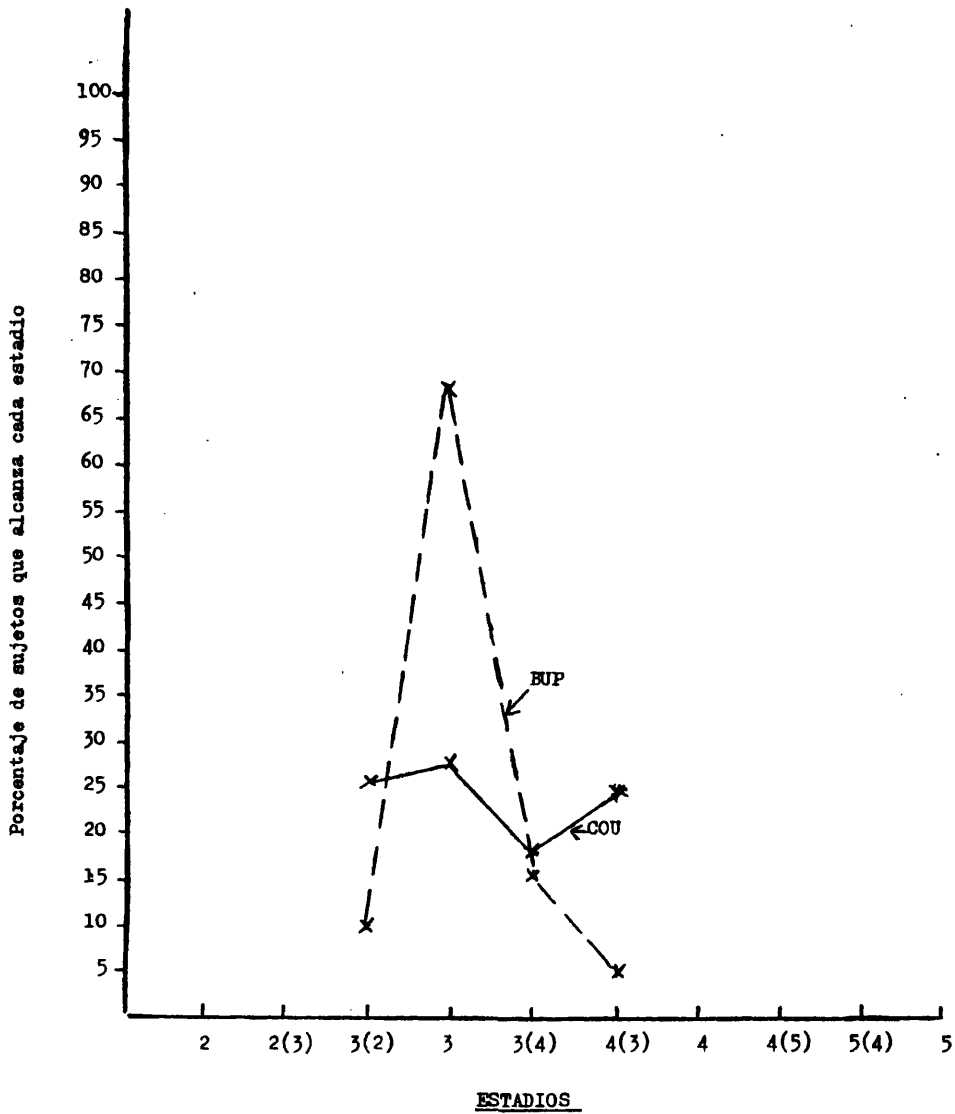


GRAFICO NUMERO CINCO : PORCENTAJE DE SUJETOS DE BUP DE LOS TRES COLEGIOS
QUE RAZONA EN CADA UNO DE LOS ESTADIOS

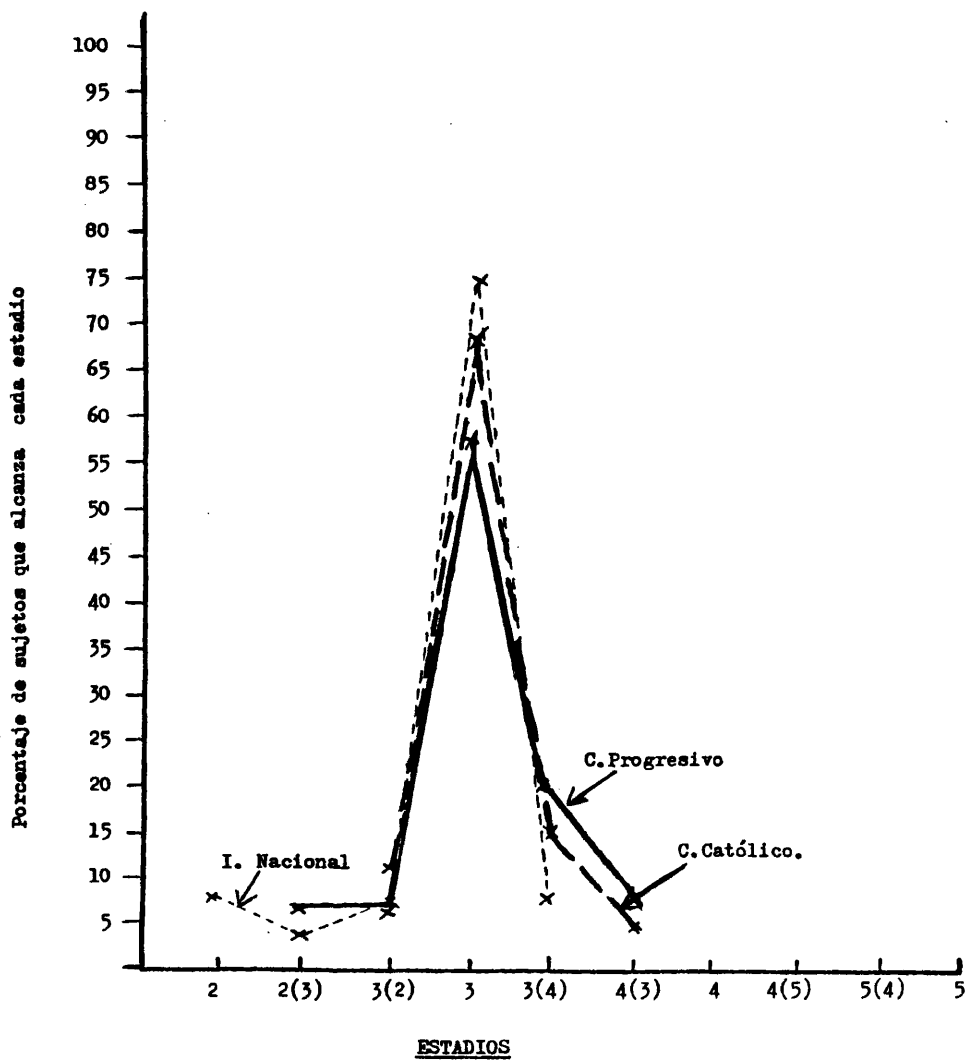
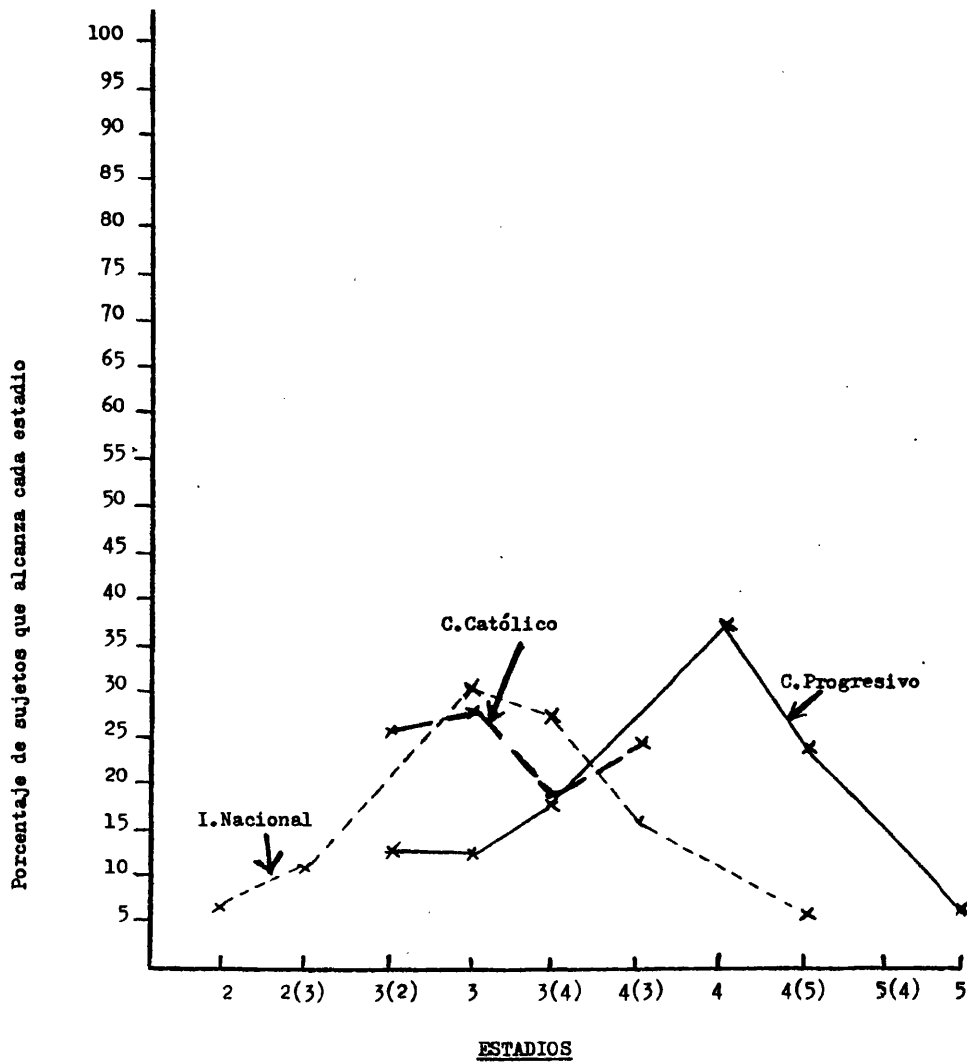


GRAFICO NUMERO SEIS : PORCENTAJE DE SUJETOS DE COU DE LOS TRES COLEGIOS QUE RAZONAN EN CADA UNO DE LOS ESTADIOS



nal, cosa que no sucede en el colegio católico, a pesar de tener sus sujetos un estadio medio superior.

e.-Conclusiones

1.-Los resultados encontrados en nuestro estudio verifican la hipótesis de que las diferencias en progresismo educativo se relacionan con diferencias en el razonamiento moral de los alumnos. La medida de la variable independiente ha resultado de gran utilidad para explicar los resultados; ya que sólo una de las tres diferencias resultó significativa y el hecho de que fuera la misma en la variable independiente que en la dependiente apoya la hipótesis de su relación.

2.-Sin embargo, no se ha verificado la hipótesis de la interacción curso-colegio, como esperábamos que resultase en función de los distintos tipos de educación escolar. Este hecho parece deberse fundamentalmente a que la influencia pudo ejercer su principal efecto antes del primer nivel estudiado. Las diferencias encontradas en el estudio de Turiel (1976) y en el de Clinchy, Leif y Young, podrían deberse a que: en el primero, se estudiaron sujetos de edades mucho más extremas; y en el segundo, se utilizó una muestra femenina, y ya hemos señalado la interacción que parece existir entre el sexo y el tipo de educación.

Por otra parte, es preciso considerar que existen diferencias significativas en el tipo de educación familiar que pueden estar influyendo en esta falta de interacción entre el curso y el colegio. Aunque la dirección de estas diferencias no coincide con la encontrada en razonamiento moral (que sí

coincide, sin embargo, con el grado de "progresismo" del colegio), resulta evidente que su consideración es una condición indispensable para estudiar el efecto de la educación escolar; y que pueden existir otro tipo de influencias familiares, no analizadas por el instrumento de medida utilizado en este trabajo, que podrían permitir explicar mejor la interacción existente entre la educación escolar y familiar. Este representa, sin duda, un tema de estudio para una investigación posterior; que deberá partir, de la elaboración de una medida sobre el tipo de influencia familiar que permita comprobar adecuadamente dicha interacción.

3.-Tal como se había predicho en la hipótesis, la correlación entre inteligencia y razonamiento moral resultó insignificante; lo cual resulta perfectamente explicable debido a que la mayoría de los sujetos se encuentran en el nivel convencional, que requiere como condición necesaria la construcción de las operaciones formales, y una vez construidas éstas, la inteligencia pierde influencia en el desarrollo del razonamiento moral y la ganan otros factores relacionados, en su mayor parte, con el tipo de educación, ya sea escolar, familiar, o de cualquier otro tipo.

4.-La distribución de porcentajes de estadios globales alcanzados en los seis grupos parece reflejar un efecto de la educación, similar a las diferencias existentes entre los tres colegios en progresismo educativo; mientras que en BUP la distribución es tan similar que las líneas se confunden (gráfico cinco) en COU por el contrario aparecen tres distribuciones similares a las de las respectivas actitudes y conductas educativas de sus profesores: 1.-en el instituto nacional hay una gran heterogeneidad en la dimensión "progresismo-tradicionalismo", encontrándose puntuaciones de ambos extre-

mos, y hay también una gran heterogeneidad en la estructura del razonamiento moral de sus alumnos; 2.-en el colegio católico, los profesores manifiestan una tendencia educativa moderada y uniformemente tradicional; y los alumnos un razonamiento moral mucho más homogéneo que ningún otro grupo, no encontrándose entre estos sujetos ningún ejemplo de los estadios extremos; 3.-y por último, los profesores del colegio "supuestamente" progresivo, manifiestan, efectivamente esta orientación pedagógica en un grado muy superior a los profesores de los otros dos colegios, reflejando así una diferencia similar a la que se encuentra en el razonamiento moral de sus alumnos, que alcanzan un estadio más que los alumnos de los otros colegios. La distribución de porcentajes, como puede observarse en el gráfico número cinco y en el gráfico número seis, apoya también la hipótesis de la relación entre el tipo de educación escolar y el razonamiento moral; aunque para poder precisar más los múltiples efectos de esta variable, sería necesario realizar una investigación longitudinal, que reuniera además las condiciones que hemos venido describiendo hasta ahora. Investigación de la cual no existe, por el momento, ningún precedente,

1) CRITERIOS SEGUIDOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

EDUCATIVAS : (PROGRESISMO TRADICIONALISMO)

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo primero y en el capítulo segundo de la tercera parte, el progresismo educativo se define en función de dos factores teóricos:

1. El tipo de relación que se establece entre profesores y alumnos.

En la terminología piagetiana el progresismo se basaría en las relaciones de cooperación (frente a las "tradicionales" relaciones de presión). En términos de Kohlberg, el progresismo se basa en el establecimiento de una "comunidad justa" entre todos los miembros que forman la escuela.

Este primer aspecto está estrechamente relacionado con el "autoritarismo vs. anti-autoritarismo"; que en muchas ocasiones se identifica con la dimensión "tradicionalismo vs. progresismo"; equivocadamente, porque en esta última existe además otro componente : el conflicto cognitivo y moral como elemento básico para favorecer la construcción de las estructuras superiores.

2.- El método de enseñanza básico : si consiste en presentar la verdad, como algo fijo , ya elaborado , unilateral y sin problemas, es decir como algo que el niño debe simplemente adquirir, nos encontramos ante la educación tradicional; si por el contrario se considera que el niño debe construir su propia verdad a través de la inserción en un mundo real, con conflictos, adecuados para su edad, pero genuinos, nos encontramos ante la educación progresiva; y por último, si se considera como objetivo básico la felicidad del niño, rechazando todo lo que pueda oponerse a ella , nos encontramos ante la educación romántica.

3.- Estos dos factores implican , a su vez, un tercero : la importancia que se concede a la actividad del niño. Si la educación está centrada en una

mera transmisión de conocimientos , la actividad será mínima; mientras que, por el contrario, si la educación pretende favorecer la construcción de las estructuras superiores, la actividad del propio sujeto será máxima. Como es evidente en el primer caso nos encontramos ante la educación tradicional, y en el segundo ante la educación progresiva.

A) CUESTIONARIO DE ACTITUDES EDUCATIVAS ; PROGRESISMO-TRADICIONALISMO

(Elaborado por : María José Díaz-Aguado)

NOMBRE DEL CENTRO

CURSO

ASIGNATURA

FORMA DE RESPONDER AL CUESTIONARIO: Muy de acuerdo- A; De acuerdo-a; Muy en desacuerdo- D; En desacuerdo- d. Agregue al final o en los márgenes las observaciones que considere pertinentes.

	<u>Respuestas</u>
1.-Los profesores deben de tratar a sus alumnos de igual a igual .	()
2.-Es conveniente que un profesor plantee en clase dudas sobre problemas morales.	()
3.-Es muy eficaz que todos los alumnos dispongan del mismo libro de texto.	()
4.-Alguna vez me enfado en clase.	()
5.-Puede ser positivo para el alumno que los valores de su casa y del colegio no coincidan .	()
6.-Un profesor siempre debe quedar bien ante sus alumnos.	()
7.-Lo más importante es que el niño viva feliz y sin conflictos.	()
8.-Siempre he tratado a mis alumnos sin hacer preferencias entre ellos.	()
9.-Los sistemas actuales de enseñanza son malos porque no enseñan conocimientos.	()
10.-Los niños no pueden juzgar las decisiones de los mayores.	()
11.-Uno de los objetivos de la educación es que los niños cumplan las normas morales de la sociedad y de la religión.	()
12.-Alguna vez he castigado a mis alumnos.	()
13.-En la escuela, las personas deben adquirir los valores y normas que van a seguir toda su vida.	()
14.-Es positivo para los alumnos oír a dos profesores con ideas morales opuestas.	()
15.-Los alumnos tienen que aceptar las decisiones del profesor.	()
16.-En algunas ocasiones es necesario que el profesor castigue al alumno.	()
17.-Puede ser peligroso para los alumnos de menor edad ver que uno de los mayores está en total desacuerdo con el profesor.	()
18.-Las lecciones deben de venir después de que el niño las pida con sus preguntas.	()
19.-Hay algunos aspectos de la religión y de la moral que son indiscutibles.	()
20.-Es conveniente salirse a veces del papel de profesor.	()
21.-Los problemas morales que se plantean en clase deben ser simples y claros.	()
22.-Si los alumnos no tienen todos el mismo libro, la clase resulta mucho peor.	()
23.-Alguna vez he sido autoritario con mis alumnos.	()

Respuestas

- 24.-Los alumnos deben aprender en la escuela cosas que estén de acuerdo con lo que les enseñan sus padres. ()
- 25.-Si el profesor se equivoca en clase y los alumnos se dan cuenta, perderán confianza en él. ()
- 26.-El profesor debe crear un clima donde el niño se sienta feliz y sin conflictos. ()
- 27.-Alguna vez he venido a clase sin tenerla preparada del todo. ()
- 28.-Es indispensable que el alumno adquiera el conjunto de conocimientos que constituyen la cultura. ()
- 29.-Si los alumnos participasen en las decisiones escolares sólo aportarían complicaciones. ()
- 30.-A los niños hay que educarlos en unos valores determinados. ()
- 31.-A veces, cuando no me encuentro bien, estoy de mal humor en clase. ()
- 32.-Hay que educar a los alumnos para que tengan unos valores inalterables durante toda su vida. ()
- 33.-Puede ser positivo para los alumnos que entre el profesorado se mantengan ideologías contrarias. ()
- 34.-Conviene animar a los alumnos para que planteen críticas a la organización de la escuela y de la clase. ()
- 35.-Los alumnos deben de tener un poco de miedo al profesor si se quiere que la clase esté en orden. ()
- 36.-Hay que fomentar el desacuerdo en la escuela. ()
- 37.-Es más eficaz enseñarle a un niño las cosas que dejar que las descubra por sí mismo. ()
- 38.-Hay que enseñar a los alumnos que una persona no puede comprender racionalmente todos los aspectos de la religión y de la moral. ()

CRITERIOS SEGUIDOS PARA LA CORRECCION DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES EDUCATIVAS

1.-Corrección de la escala de sinceridad .

El cuestionario contiene una escala de sinceridad compuesta por los siguientes items : 4 , 8⁺ , 12 , 23 , 27 , 31⁺.

La puntuación de los items que no llevan una cruz encima se realiza de la siguiente manera :

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| 1º) A = 2 puntos positivos. | a = 1 punto positivo. |
| D = 2 puntos negativos. | b = 1 punto negativo. |

La puntuación de los items que llevan una cruz encima se realiza de la siguiente manera :

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| 2º) A = 2 puntos negativos. | a = 1 punto negativo. |
| D = 2 puntos positivos. | d = 1 punto positivo. |

La puntuación en la escala de sinceridad se obtiene sumando algebraicamente los resultados de los seis items. La puntuación máxima que se puede lograr en ella es de 12 puntos. Los resultados positivos indican sinceridad.

2.-La puntuación en progresismo

La puntuación en progresismo se calcula sumando algebraicamente los puntos obtenidos en los items restantes. Un resultado positivo indica progresismo; un resultado negativo indica tradicionalismo. La puntuación máxima es de + 64, y la mínima de - 64 .

- 1º) Los items que se puntúan según el criterio primero indicado más arriba

son los siguientes : 1,2,5,14,18,20,33,34,36.

2ª) Los items que se puntúan según el criterio segundo son los siguientes:
3,6,7,9,10,11,13,15,16,17,19,21,22,24,25,26,28,29,30,32,35,37,38.

3.-La fiabilidad : el índice de precisión alcanzado (a través del método de las dos mitades) , fue de 0,63.

4.-La validez : la correlación entre los resultados del cuestionario y los de la entrevista (criterio adoptado para probar la validez) fue de 0,57 (equivalente a un valor "Z" de 0,647521), que resultó significativa al nivel de confianza del 1% (R.C.=4,05 > 2,58). Por otra parte, las diferencias entre los tres colegios resultaron en la dirección esperada.

El análisis de los resultados obtenidos en la escala de sinceridad reveló un hecho sorprendente y muy significativo, que los profesores más tradicionales eran los menos sinceros; es decir los que menos reconocían cuestiones relacionadas con pequeños fallos, injusticias, o autoritarismos cometidos en clase. La correlación entre progresismo y sinceridad fue de 0,65 (equivalente a un valor "Z" de 0,775297), significativa al nivel de confianza del 1% (R.C.=5,54 > 2,58).

1)

B) CONTENIDO DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL CON LOS PROFESORES ; CRITERIOS DE EVALUACION ; Y PROTOCOLOS DE LOS TRES COLEGIOS

1.- Contenido y criterios de evaluación de la entrevista.

1º) "¿Podría describir una clase normal?"

-El objetivo de esta pregunta es averiguar la importancia que se le da a la propia actividad del alumno. La puntuación máxima es de cuatro puntos y la mínima de cero. La primera corresponde a una pedagogía "activa", y la segunda a una pedagogía que concibe al sujeto como un mero "receptor"; entre ambas existen diversas posturas intermedias calificadas con las puntuaciones de 1, 2, y 3, según se aproximen a uno u otro extremo.

2º) "¿Qué tipo de material utilizan en clase?"

-El objetivo de esta pregunta es saber si la educación se basa en una fuente única, como suele ser el "libro de texto", o si, por el contrario se contrastan diversas perspectivas y se permite al propio alumno enfrentarse directamente con el problema del origen y diversidad de la información. La puntuación máxima es también de cuatro puntos.

3º) "¿Cómo se realiza la evaluación?"

-El objetivo de esta pregunta es doble :1.-saber quién evalúa, y por lo tanto quién tiene el poder, si el profesor solamente, o la totalidad de la clase; 2.- y saber qué tipo de progresos se valoran, si consisten en una mera adquisición repetitiva de conocimientos y valores, o en una auténtica construcción personal. Cada uno de estos aspectos se puntúa de cero a cuatro; pudiendo obtener así en esta pregunta una puntuación máxima de ocho.

4º) "¿Hacen los alumnos asambleas , o existen reuniones de alumnos y profesores en las que se decida en común los asuntos del colegio?"

-El objetivo de esta pregunta es saber si existe el "autogobierno" como sistema general, o como método de una clase o una determinada asignatura. Cada una de estas dos posibilidades recibe una puntuación máxima de cuatro puntos.

- 5ª) "¿Qué debería hacer un profesor que después de dejar la clase para atender a una llamada telefónica urgente encuentra que sus alumnos le han quitado algo importante para él?". (Por ejemplo, la libreta de notas),

El objetivo de esta pregunta es saber quién tiene el poder, en este caso negativo, de castigar. Si el profesor recurre a una autoridad como única solución, la respuesta se valora con cero puntos. Si, por el contrario, se plantea el problema al mismo grupo de alumnos, y es éste quien decide, siendo la voz del profesor una más, entonces la respuesta se valora con cuatro puntos. Las posturas intermedias se valoran con 1, 2, o 3 puntos según se acerquen a uno de estos dos extremos.

- 6ª) "Si tuviera que decidir un cambio en el horario, para terminar, por ejemplo una hora más tarde, sin interferir con ninguna otra clase, ¿con quien consultaría?"

-El objetivo de esta pregunta es averiguar el grado de participación que tienen los alumnos en las decisiones que les afectan. Las respuestas se valoran de cero a tres puntos según el grado de participación que en ellas se refleje.

- 7ª) "¿Utiliza "el conflicto" como método pedagógico?"

-El objetivo de esta pregunta es saber si se plantean en clase conflictos auténticos sobre cuestiones reales, permitiendo así a los alumnos desarrollar sus propias estructuras; motivándoles para la construcción de estructuras superiores. El empleo de la discusión, el análisis de las diversas perspectivas posibles en torno a un problema; y el permitir a los alumnos elaborar conclusiones propias entrarían dentro del mismo aspecto. El valor máximo de la respuesta

es de seis puntos.

La puntuación total de la entrevista se calcula sumando las puntuaciones obtenidas en cada una de las siete preguntas, pudiendo alcanzar ésta un valor máximo de 37 puntos.

Los resultados de las entrevistas fueron recogidos por escrito(en este caso, al tratarse de profesores que hablaban sobre su trabajo no nos pareció conveniente la grabación magnetofónica). La evaluación de éstos se realizó por el mismo método que la de las entrevistas de razonamiento moral; (uno de los jueces ignoraba a qué grupo pertenecía cada sujeto; así como también su puntuación en el otro cuestionario). El coeficiente de acuerdo inter-jueces fue de 0,79.

2.-Algunos de los protocolos más representativos de los tres colegios.

Para que la comparación resultara más fácil hemos intentado elegir las entrevistas realizadas con profesores de asignaturas similares en los tres colegios; dado el tema de nuestro estudio, eran especialmente significativos los protocolos de la asignatura de ética o religión (en uno de los colegios no fue posible entrevistar a dicho profesor); y hemos seleccionado además los de otra asignatura (Literatura), en la que sí contábamos con un protocolo de los tres colegios.

Protocolo nº 1 (Literatura, colegio católico , nivel de COU)

1º) "Primero explico la lección; y es que , por ejemplo, en filosofía, yo doy también esta asignatura, hay cosas que no se pueden lanzar a los alumnos sin que ellos tengan antes unas nociones básicas; y en literatura,

es mucho más fácil orientarles cuando antes se han explicado ciertos aspectos, porque los principios críticos profundos no los saben... (¿Cuánto tiempo lleva esta explicación?) Aproximadamente un 90% de la clase. (¿y los alumnos participan durante la explicación?) En filosofía es muy difícil que participen; en literatura, sin embargo, es más fácil. No puede darse uniformidad".

2º) "Libro de texto, y las obras fijas de literatura; primero hay que darles unas ideas, y luego obligarles a hacer los comentarios una vez que ya sepan".

3º) "Les pongo un examen igual que el de la selectividad. Les pongo un tema (por ejemplo, en literatura, "lenguaje en una obra de Garcia Lorca, y en filosofía, "Problemas existencialistas") y valoro todo el conjunto: los conocimientos, la actitud, el trabajo; pero basándome en el documento que el chico me da, y modificándolo un poco, muy poco, por la actitud; no valoro sólo el contenido, sino también la redacción, la presentación, el carácter científico, las notas a pie de página, la bibliografía, etc".

4º) "Sí, para ponerse de acuerdo en las fechas de los exámenes y cosas por el estilo".

5º) "Primero andar con cuidado y averiguar las circunstancias. Aquí no hemos tenido esos problemas. Yo a algún chico le he dado una lección psicológica, y lo ha reconocido. Después dar cuenta al consejo del colegio; éste está organizado así, y el director toma la última decisión; ayudado por el delegado de curso, un padre de familia, el coordinador de etapa, y el profesor interesado directamente. Si es grave y hay que echarle se procede a abrir

un expediente que tiene que revisar el director del centro.

6º) "Con los alumnos".

7º) "No, los conflictos provocados yo no los admito; otra cosa es que haya diálogo dentro de un orden establecido".

La puntuación de este protocolo fue : 1º) = 1; 2º) = 1; 3º) = 1; 4º) = 1; 5º) = 2; 6º) = 3; 7º) = 1 . Puntuación total = 10 puntos. En el cuestionario la puntuación fue : en progresismo = 4 puntos; y en sinceridad = 5 .

Protocolo nº 2 (Religión, colegio católico , nivel de BUP)

1º) "Primero explico la lección, y después pregunto para ver como la van integrando".

2º) "Por ejemplo, el tema que actualmente estan tratando, que es el de los mandamientos, lo estudian con distintos libros, tienen el catecismo "Con vosotros está"; y yo les explico con el catecismo holandés, y un manual de actitudes".

3º) "Les pongo un examen y tengo en cuenta la nota de la clase. Valoro la idea con la que se han quedado."

4º) "Sí, para discutir sobre algunos temas de la asignatura, quedándome yo con ellos".

5º) "Dejarlo pasar, no darle mucha importancia, si acaso una ligera re-

presión. No me gusta castigar."

6ª) "Con el director primero, después en la parroquia".

7ª) "No, porque se crearía psicosis de malestar, de que cada uno va por su camino".

La puntuación de este protocolo fue : 1ª) = 1; 2ª) = 2; 3ª) = 1; 4ª) = 3; 5ª) = 2; 6ª) = 0 ; 7ª) = 0 . Puntuación total = 8 puntos. La puntuación del cuestionario, en progresismo fue = -2 puntos, y en sinceridad = 3 puntos.

Protocolo nº 3 (Filosofía y religión, colegio católico, nivel de COU).

1ª) "En filosofía , intento que piensen, que opinen, y después armonizar y dar la solución correcta. Comenzamos por lo que da el libro, explico, preguntan, y aclaro dudas. Luego se vuelve al libro. Me gustaría que fuera búsqueda de la verdad, pero, su ley del mínimo esfuerzo les llevaría a no hacer nada si se suprimieran los exámenes. Se sigue el libro y se discute el libro, hay que hacerlo por imposición del programa. No doy apuntes, porque se diluye su atención."

2ª) "Hay un libro de texto . Y después ellos buscan cosas en casa, generalmente recurren a las enciclopedias"

3ª) "Mediante la nota del examen, según lo que expresan ellos, pero juzgándolo con benevolencia. Les hago dos exámenes formales en cada evaluación. Pongo un tema de teoría, tal como viene en el libro, y a veces un comentario

de texto. En la primera parte, busco que el concepto o definición esté claro. Y en la segunda, busco coherencia. Si tengo duda en la nota del examen, entonces la redondeo con la nota de clase. "

4º) "Sí , cogen mucho mis clases para elegir delegados, discutir las fechas de los exámenes. Una vez se reunieron para tratar un problema que tenían, porque no estaban contentos con el de dibujo. Otra vez discutieron sobre el horario y propusieron que fuera continuo. Pero no se aceptó. Los padres se negaron porque les interesa tener a los niños todo el día fuera. Y el director, porque al colegio le interesa que haya mediopensionistas. Los profesores de fuera. estaban por supuesto de acuerdo con los alumnos, pero ellos no pueden decidir, solamente proponer."

5º) "Es una cuestión personal. Mi reacción dependería de si era debido a malicia , ligereza, o broma . Si era por malicia, no darse por aludido, averiguar quien había sido, sin tratar de imponerse por la fuerza, razonando con los chicos (siempre que éstos sean mayores); si no tomarlo a broma. No daría cuenta a nadie. No les castigaría. Yo amenazo con castigos , pero luego les dejo. Tengo la debilidad de que si un chico reconoce la falta le perdono. Si le castigo es siempre menos de lo que he dicho. Hoy cuando se castiga se hace con menos dureza y por motivos más importantes. Hoy son castigos productivos; por ejemplo, copiar la lección, venir el sábado.... Hay una falta que sí merece ser castigada : la insubordinación en clase, o contestación grave enfrentándose al profesor!"

6º) "Sólo con los alumnos. Cuando afecta al horario del colegio, tenemos

que consultar con el encargado de disciplina; y si es habitual , con el director . Está establecido así"

7ª) "Los chicos están aquí para recibir una educación determinada. Si yo no estoy de acuerdo con ella, debo mostrar un respetuoso silencio. Puede ser positivo para los mayores , pero siempre que entre dentro de su capacidad analítica, y el profesor dé la solución".

La puntuación de este protocolo fue : 1ª) = 2; 2ª) = 2; 3ª) = 2; 4ª) = 3; 5ª) = 1; 6ª) = 2; 7ª) = 1. La puntuación total fue de 13 puntos. La puntuación obtenida en el cuestionario fue de -2 puntos en progresismo; y de -1 punto, en sinceridad.

Protocolo nº 4 (Literatura , instituto nacional, nivel de COU).

1ª) "Primero explico las ideas generales de un autor; y después les repar-tó textos y analizamos si es verdad lo que he dicho al principio."

3ª) "Me baso en la opinión diaria de los alumnos y les hago además un examen, fundamentalmente práctico; que deduzcan, que relacionen, poca memoria"

2ª) " Tenemos un libro de texto, y luego las obras originales de los autores que elegimos".

4ª) "Sí , por ejemplo, cuando hubo la primera huelga. Siempre es en relación con la vida del instituto".

5º) "Pedírselo".

6º) "Con los alumnos".

7º) "Sí, me parece muy formativo, así el alumno conoce distintas opiniones y puede llegar a una propia, y crítica."

La puntuación de este protocolo fue : 1º) = 2; 2º) = 2; 3º) = 3; 4º) = 3; 5º) = 3; 6º) = 3; 7º) = 5 . Puntuación total = 19 puntos. Puntuación obtenida en el cuestionario : en progresismo = 25 puntos; en sinceridad = 1.

Protocolo nº 5 (Griego y latín; instituto nacional, nivel de BUP y COU).

1º) "Primero les pregunto lo del día anterior, les llamo por suerte, para que no sepan a quién le toca, suelo llamar a pocos , a dos o tres. Después les explico lo teórico, durante unos veinte minutos. El resto del tiempo lo dedicamos a las traducciones. Las tienen que traer hechas de casa. Les pregunto, y se comenta entre todos. Si no tienen hecha la traducción les pongo un cero, y si tienen hecha la mitad, medio cero".

2º) "El libro de texto y el diccionario".

3º) "Como está mandado. Primero es el estado de los conocimientos, y segundo la actitud. En la evaluación de los conocimientos procuro ser lo más justa posible. Les devuelvo siempre los ejercicios corregidos, para que los vean. Luego, influye lo que vale cada chico y el interés que tiene."

4º) "Soy tutora, por eso me piden la hora para elegir el delegado, para otros problemas , no."

5º) "Haría todo lo posible para que me lo dieran. Si no salía el culpable, entonces daría cuenta. Si salía, le diría que de repetirse daría cuenta".

6º) "Con nadie, a veces les he puesto clase a las ocho de la mañana, y que venga el que quiera".

7º) "Sólo cuando sepa darles la solución. Nunca sembrar duda. Respecto a otros problemas, el centro debe tener un ideario común, igual al de los padres, y todos los profesores deben respetarlo".

La puntuación de este protocolo fue : 1º = 1; 2º = 0 ; 3º = 1; 4º = 1; 5º = 1 ; 6º = 0; 7º = 1. Puntuación total = 5 puntos. La puntuación del cuestionario fue : en progresismo = -25 puntos; y en sinceridad = -5 puntos.

Protocolo nº 6 (Ética-religión, colegio progresivo, nivel de BUP)

1º) "Parto siempre de la propia dinámica del grupo. En cada unidad empleo una pedagogía distinta, intento que la clase sea, sobre todo, búsqueda e investigación . Siempre partimos de la experiencia que están viviendo ellos; un tema fue, por ejemplo, la existencia corporal. Otras veces nos basamos en encuestas que ellos realizan fuera del colegio. Primero discuten en grupos pequeños, y después intentamos sacar algunas conclusiones todos en común. Otro paso consiste en trabajar con la bibliografía , suelen hacerlo en casa y

discutirlo después aquí. A veces vienen otras personas y nos proporcionan otro punto de vista. Intento que el tratamiento de los temas sea interdisciplinario."

2º) "No utilizamos ningún libro de texto, ellos lo construyen. El objetivo es favorecer la búsqueda, que investiguen, que confronten. Se parte de que no hay nada escrito. Utilizan generalmente artículos, conversaciones grabadas..."

3º) "Ellos se ponen la nota. La valoración la hace el propio chico, el grupo pequeño, y la clase; mi opinión la traducen ellos."

4º) "En realidad, muchas veces, todo el curso se organiza a partir de los problemas que ellos mismos plantean".

5º) "Habría que analizarlo, averiguar porqué hacían eso; castigar, por supuesto, nunca; comentarlo, sí. No se trata de buscar un culpable, sino de entenderlo. Para una ética auténtica, hay que aceptar la transgresión; en algunos momentos representa un avance, una ruptura, es como salir del cascarón, fundamentalmente en la adolescencia."

6º) "Con los chicos".

7º) "Sí, porque el conflicto forma parte de la vida misma. Es el único medio de que ellos puedan avanzar."

La puntuación de este protocolo fue : 1º = 4; 2º = 4; 3º = 8; 4º = 4;

5º = 3; 6º = 3; 7º = 6. Puntuación total = 32. La puntuación obtenida en el cuestionario fue : en progresismo = 39; y en sinceridad = 3.

Protocolo nº 7 (Lengua y Literatura, colegio progresivo, nivel de BUP)

1º) "Tres días de la semana lo dedicamos a leer; ellos mismos eligen los libros. Otro día, lo dedicamos a trabajo en grupo : por ejemplo, representar una obra de teatro, hacer entre todos un periódico, o escribir un cuento. Y otro día de la semana, lo dedicamos a reflexionar sobre el contenido específico de la asignatura. No se trata de la típica lección magistral, ellos interrumpen mucho y acaba convirtiéndose en una charla."

2º) "Hay un libro de texto, pero no lo usamos, únicamente para hacer ejercicios. Toda la asignatura se basa en los libros que ellos mismos eligen. Analizamos la lengua de los libros de aventuras, de recortes de periódico que ellos traen, o que ellos mismos elaboran."

3º) "Les hago un examen sobre el contenido, y después basándome en el trabajo de grupo. Valoro en primer lugar el esfuerzo, después la técnica de trabajo, el trabajo diario, la aportación de las ideas al grupo, y el interés."

4º) "Todos los días, casi siempre acaban convirtiendo la clase en una discusión de sus propios problemas."

5º) "Hablar con ellos y ver el motivo. Cuando las cosas van bien eso no sucede. Se lo contaría al grupo de profesores, no al director; pero no para de-

cidir, sino para analizar cuál podría ser el motivo. A veces a uno mismo le puede costar más entenderlo."

6ª) "Con ellos".

7ª) "Sí, porque les hace plantearse preguntas y buscar soluciones. Es el medio de que elaboren sus propias respuestas".

La puntuación de este protocolo fue : 1ª = 3; 2ª = 3 ; 3ª = 2; 4ª = 4; 5ª = 3 ; 6ª = 3 ; 7ª = 6. Puntuación total = 21. En el cuestionario : puntuación en progresismo = 24; en sinceridad = 2 .

2) CUESTIONARIO "INDICE DE CARACTERISTICAS DE STATUS"

-644-

(Elaborado por : Martinez, Ch. ; Burgaleta, R. ; Rodriguez, J.)

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
VOLUNTARIA Y DIFERENCIAL
Universidad Complutense de Madrid

CUESTIONARIO ICS

NOMBRE: APELLIDOS:

FECHA DE NACIMIENTO: LUGAR:

CURSO ESCOLAR: COLEGIO:

1.- ¿Has ido a una guardería antes de ir al colegio? SI NO

1 a. En caso afirmativo, ¿A qué edad?

2.- ¿Asistes todos o casi todos los días al colegio? SI NO

2 a. En caso negativo, ¿Por qué no?

- Estoy enfermo
- Tengo que ayudar a mis padres
- Otras razones. ¿Cuáles?

3.- ¿Tienes hermanos? SI NO

4.- ¿Qué número haces entre ellos?

5.- ¿Cómo se llaman tus hermanos y qué edad tienen? (Inclúyete tú también en la lista)

NOMBRE

EDAD

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6.- Señala cuáles de estas cosas tiene tu familia en tu casa:

Refrigeradora Lavaplatos Televisor Coche Marca:

7.- ¿Qué habitaciones tiene la casa en que vives?

Comedor Sala de estar Salón Despacho Cocina Despensa

Baño ¿Cuántos? Dormitorios ¿Cuántos?

8.- ¿Hay en tu casa empleados domésticos? SI NO

8 a. En caso afirmativo, indica la clase y el número:

- Asistentas ¿Cuántas?
- Criados ¿Cuántos?
- Criadas ¿Cuántas?
- Señoritas para cuidar niños ¿Cuántas?

9.- Profesión de tu padre:

10.- Profesión de tu madre:

11.- Estudios de tu padre:

- Escuela primaria
- Graduado escolar
- Bachillerato superior
- Formación profesional
- Título medio
- Título superior:
 - . Licenciado Letras
 - . Licenciado Ciencias
 - . Ingeniero Superior
 - . Médico
 - . Abogado
 - . Economista
 - . Otros:

12.- Estudios de tu madre:

- Escuela primaria
- Graduado escolar
- Bachillerato superior
- Formación profesional
- Título medio
- Título superior:
 - . Licenciada Letras
 - . Licenciada Ciencias
 - . Ingeniero Superior
 - . Médico
 - . Abogado
 - . Economista
 - . Otros:

13.- ¿Cuántos libros aproximadamente crees que hay en tu casa?

14.- Indica el número aproximado de libros de cada clase:

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| . Escolares | . Ciencias |
| . Enciclopedias | . Divulgación |
| . Novela | . Medicina |
| . Poesía | . Arte |
| . Ensayo | . Otros |

15.- Indica qué revistas, semanarios y periódicos se compran en tu casa:

- . Revistas mensuales:
- . Semanarios:
- . Periódicos:

INSTRUCCIONES PARA LA CORRECCION DEL CUESTIONARIO ICS (INDICE DE CARACTERISTICAS DE STATUS)

la corrección del cuestionario ICS sigue el siguiente orden: a) Cuantificación de las respuestas. b) Ponderación de las respuestas cuantificadas. c) Puntuación total y otros índices.

A.- CUANTIFICACION DE LAS RESPUESTAS

PREGUNTA NUMERO:	CONTENIDO DE LA PREGUNTA:	CUANTIFICACION DE LA RESPUESTA:
1	Asistencia a guardería	SI 1 punto NO 0 "
1 a	Edad de asistencia	Se suma a 1 punto: De 0 a 6 meses - 1 punto De 6 a 12 " - 0'5 " De 1 a 2 años 0 " De 2 a 3 " 2 " De 3 a 4 " 1 " De 4 a 6 " 0 "
2	Frecuencia de asistencia al colegio	No se cuantifica
2 a	Causas de la no asistencia	No se cuantifica
3	Número de hermanos	Se anota el número
4	Número de orden	Se anota el número de orden
5	Nombre y edad de los hermanos	No se cuantifica
6	Objetos del hogar	Lavadora 1 punto Televisor 1 punto Lavaplatos 2 puntos Coche 1 punto Según la marca del coche, añadir: <u>Utilitario</u> (600, 133, 2 CV, Diane 6, 127, R 5, R 8, etc.) ... 0 puntos <u>Medio</u> (128, 124, 1430, Simca 1000 y 1200, R 7, R 12, GS, etc.) 1 punto <u>Grande</u> (Chrysler o Talbot 150, 132, Supermirafiori, R 18, CX Palas, Coches extranjeros) 2 puntos
7	Habitaciones	Baño 0'5 puntos Cocina 0'5 " Despensa 0'5 " Demás habitaciones ... 1 "

PREGUNTA NUMERO:	CONTENIDO DE LA PREGUNTA:	CUANTIFICACION DE LA RESPUESTA:
8	Empleados domésticos	SI 1 punto NO 0 "
8 a	Clase y número de empleados domésticos	Se suma a 1 punto: Por cada criado 0'5 puntos Por cada asistenta ... 0'3 " Por cada señorita 0'3 "
9 y 10	Profesión del padre y de la madre	Empresarios de grandes compañías, cargos directivos, altos cargos de la Administración 6 puntos Profesiones liberales (abogados, médicos, ingenieros, etc.) ejerzan o no por cuenta propia, oficiales del Ejército y cargos medios de la Administración (inspectores, jefes de negociado, etc.) 5 puntos Pequeños comerciantes y obreros muy especializados: todos quienes poseen un pequeño negocio y los obreros de alto grado de cualificación (soldadores, matriceros), y mandos intermedios 4 puntos Administrativos, contables, maestros, vendedores, policías 3 puntos Obreros especializados y agentes de Orden Público, municipales y guardias civiles 2 puntos Trabajadores no especializados (con formación mínima o nula) .. 1 punto
11 y 12	Estudios del padre y de la madre	Escuela primaria 1 punto Graduado escolar 2 " Bachiller o F. Profesional 3 " Título medio 4 " Título superior 5 " Sin estudios 0 " <u>Observación:</u> En las preguntas 9 y 10 y en las preguntas 11 y 12, se cuantifican por separado las respuestas relativas al padre y a la madre y se suman.
13	Número de libros en el hogar	300 o más 10 puntos 250 - 299 9 " 200 - 249 8 "

PREGUNTA NUMERO:	CONTENIDO DE LA PREGUNTA:	CUANTIFICACION DE LA RESPUESTA:
13 (cont.)	Número de libros en el hogar	150 - 199 7 puntos 100 - 149 6 " 75 - 99 5 " 50 - 74 4 " 30 - 49 3 " 10 - 29 2 " 1 - 9 1 " 0 0 "
14	Libros de cada clase	No se cuantifica
15	Revistas, semanarios y periódicos	<u>Revistas y semanarios:</u> a) Profesionales y científicas: 2 o más 6 puntos 1 3 " 0 0 " b) Políticas y divulgación (La Calle, Triunfo, Historia 16, fascículos, etc) 2 o más 4 puntos 1 2 " 0 0 " c) Actualidad y humor (Interviú, Cambio 16, Jueves, Pápus, etc.) 2 o más 2 puntos 1 1 " 0 0 " d) Ecos sociales (10 Minutos, Lecturas, Hola, etc.) 2 o más 1 puntos 1 0'5 " 0 0 " <u>Periódicos:</u> 2 o más 2 puntos 1 1 " 0 0 "

B.- PONDERACION DE LAS RESPUESTAS CUANTIFICADAS

Para la obtención de la puntuación total de cada sujeto en ICS es preciso ponderar las respuestas a las diferentes preguntas, según la importancia o peso que el contenido de éstas parece tener en nuestra sociedad en relación al status socioeconómico de las personas. Estas ponderaciones se realizarán conforme a la siguiente tabla.

Preguntas 1 y 1a:	Se suman ambas puntuaciones y el resultado se multiplica por 5
Pregunta 6:	La puntuación obtenida se multiplica por 6
Pregunta 7:	La puntuación obtenida se multiplica por 6
Pregunta 8:	La puntuación obtenida se multiplica por 4
Preguntas 9 y 10:	Se suman ambas puntuaciones y el resultado se multiplica por 8
Preguntas 11 y 12:	Se suman ambas puntuaciones y el resultado se multiplica por 10
Pregunta 13:	La puntuación obtenida se multiplica por 6
Pregunta 15:	La puntuación obtenida se multiplica por 3

C.- PUNTUACION TOTAL Y OTROS INDICES

La puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones ponderadas de todas las preguntas recogidas en el apartado anterior.

Para facilitar este cálculo se entrega a los alumnos una hoja de recogida y ponderación de las respuestas al ICS.

Se puede calcular también un índice de habitabilidad, que es el resultado de dividir la puntuación (sin ponderar) obtenida en la pregunta 7 por el número de personas que viven en la casa (el sujeto, sus padres y sus hermanos).

ESCALAS PARI - SCHAFFER Y BELL

FORMA DE RESPONDER AL CUESTIONARIO: Muy de acuerdo- A; muy en desacuerdo-D

De acuerdo = a; en desacuerdo = d

	<u>RESPUESTAS</u>
1.-A los niños se les debe permitir opinar aunque sea en contra de lo que piensan sus padres.	()
2.-Es malo que los niños se acostumbren a pensar si la madre tiene razón o deja de tenerla.	()
3.-Los padres deben aprender a adaptarse a los niños en lugar de esperar siempre que sean éstos los que cedan.	()
4.-Los padres deben ganarse el respeto de sus hijos a través de su forma de actuar y no sólo por ser sus padres.	()
5.-Si los padres se interesaran por los asuntos de los niños estos serían más felices y se comportarían mejor.	()
6.-Algunos chicos son tan malos que por su propio bien debería enseñarseles a tener miedo de los mayores.	()
7.-Los niños acaban por sacar por quicio a cualquier mujer que tenga que estar con ellos todo el día.	()
8.-Uno de los mayores problemas de una madre con niños pequeños es la sujeción en la casa, es decir, el no poder entrar y salir fácilmente.	()
9.-Si se les escucha demasiado los niños terminan por hacerse unos quejicas.	()
10.-Lo peor para una madre es no tener quien le ayude cuando tiene que criar a su primer hijo.	()
11.-La mayoría de los niños saben ya usar el orinal a los quince meses.	()
12.-Mientras más pronto aprenda un niño a andar será mejor su desarrollo.	()
13.-Cuando los niños son mayores agradecen que se les haya educado con severidad.	()
14.-Una madre debe procurar saber todo lo que piensan sus hijos.	()
15.-Una buena madre debe proteger a sus hijos de las pequeñas dificultades de la vida.	()
16.-Hay tantas cosas que aprender que no debe dejarse que los niños estén sin hacer nada.	()
17.-Conviene animar a los chicos para que digan a sus padres qué costumbres familiares les parecen mal.	()
18.-Los padres nunca deben quedar mal ante los hijos.	()
19.-Es injusto que sean los hijos los que tengan que ceder siempre.	()
20.-Dentro de lo que cabe, los padres deben de tratar a los hijos de igual a igual.	()

RESPUESTAS

- 21.-Se ayuda a que los hijos se formen interesándose por sus diversiones. ()
- 22.-Con frecuencia es preciso corregir a los chicos antes de que empiecen a torcerse. ()
- 23.-Muchas veces las madres llegan a tal estado de nervios que ya no pueden aguantar a los chicos. ()
- 24.-El tener siempre que estar con los niños les hace a las mujeres sentirse atadas. ()
- 25.-Cuando un niño está acorrajado, muchas veces lo mejor es dejarle sólo. ()
- 26.-Es injusto que sea la mujer la que tenga que cargar todo el tiempo con la crianza de los hijos. ()
- 27.-Cuanto antes se suelte el niño de las faldas de su madre mejor le ira en la vida de mayor. ()
- 28.-A los niños hay que quitarles el biberon lo antes posible. ()
- 29.-A la mayoría de las madres lo que más les agobia es tener que estar encerradas en casa. ()
- 30.-Un niño jamás debe tener secretos para con sus padres. ()
- 31.-Los niños no deben realizar tareas demasiado duras o fatigosas. ()
- 32.-Los niños que no son ambiciosos de pequeños , nunca llegarán muy lejos de mayores. ()
- 33.-Un niño tiene derecho a opinar. ()
- 34.-Los niños jamás deberían aprender fuera de casa cosas que les hicieran dudar de lo que les enseñan sus padres. ()
- 35.-No hay razón para que los padres se salgan siempre con la suya y sean los niños los que tengan que ceder. ()
- 36.-Pocas veces los niños dicen cosas importantes. ()
- 37.-Si los padres juegan con los hijos, éstos aceptan más facilmente sus consejos . ()
- 38.-Un buen padre debe hacer saber al niño, desde un principio, quien es el que manda. ()
- 39.-Pocas madres pueden comportarse de forma cariñosa y tranquila durante todo el día. ()
- 41.-Si no se les mantiene un poco a distancia desde el principio, los niños le vuelven a una loca con sus pequeños problemas. ()
- 42.-Una mujer debe evitar a toda costa quedarse sola cuando va a tener un hijo y cuando acaba de tenerlo. ()
- 43.-Las notas de los niños en el colegio reflejan la inteligencia de sus padres. ()
- 44.-Es más eficaz castigar a un niño cuando hace las cosas mal que premiarle cuando las hace bien. ()

RESPUESTAS

- 45.-Los niños educados con severidad son mejores de mayores. ()
- 46.-Un padre debe estar alerta siempre para conocer todo lo que piensan sus hijos. ()
- 47.-A los niños no debe dársele tareas superiores a sus fuerzas porque se desaniman. ()
- 48.-Los padres deben enseñar a sus hijos que la manera de salir adelante en la vida es estar siempre ocupados y no desperdiciar el tiempo. ()
- 49.-A la hora de decidir algo en la familia hay que tener en cuenta lo que piensan los hijos. ()
- 50.-Los niños no son quien para juzgar las decisiones de los padres. ()
- 51.-Ningún hijo debe ir en contra de la voluntad de sus padres. ()
- 52.-Los niños deben tener un poco de miedo a sus padres. ()
- 53.-Cuando una convive mucho con sus hijos tienen más confianza y hablan de sus cosas con más facilidad. ()
- 54.-Hay que corregir la maldad natural de los niños. ()
- 55.-Criar a los hijos es algo que acaba con los nervios de cualquiera. ()
- 56.-Uno de los inconvenientes graves que tiene criar hijos es que no dejan a su madre tiempo para hacer lo que le gusta. ()
- 57.-Si se les hace caso, los niños acaban por inventar problemas para tenerte siempre pendiente de ellos. ()
- 58.-Después del parto, la mayoría de las mujeres necesitan más tiempo de descanso que el que suelen tener. ()
- 59.-Hay que procurar que los niños aspiren a más. ()
- 60.-Cuando un chico hace algo bien hay que animarlo a que se supere. ()
- 62.- El deber de una madre es conocer los más íntimos pensamientos de sus hijos. ()
- 63.-Cuando más quiero a mis hijos es cuando puedo hacerlo todo por ellos, es decir, cuando son pequeñitos. ()
- 64.-Cuanto antes aprenda el niño que el tiempo es oro mejor le irá en la vida. ()
- 65.-Cuando un chico tiene un problema, lo mejor es que sepa que puede contárselo a sus padres sin que le vayan a castigar por ello. ()
- 66.-Los padres deben cuidarse mucho de que los hijos elijan bien sus amigos. ()
- 67.-Un niño debe aceptar siempre las decisiones de sus padres. ()
- 68.-Los chicos no deben hacer nada sin el consentimiento de sus padres. ()

RESPUESTAS

- 69.-Los chicos deben tener voz y voto en los planes de la familia. ()
- 70.-Para un padre puede ser necesario tener que doblegar a la fuerza la voluntad de su hijo. ()
- 71.-Cuando los hijos son egoistas o se ponen pesados, es natural que la madre explote. ()
- 72.-Una madre joven se siente insatisfecha porque el cuidado de los hijos le impide hacer muchas cosas que le gustaría. ()
- 73.-Los niños no deberían molestar a sus padres con sus pequeños problemas. ()
- 74.-Cuidar de un niño pequeño es algo que no puede hacer una mujer sola. ()
- 75.-Algunos niños no se dan cuenta de la suerte que tienen al tener unos padres que les exigen llegar lejos. (.)
- 76.-Cuanto antes se enseñen las cosas a los hijos mejor las aprenden. ()
- 77.-Si no se está nunca encima de ellos desde pequeños los niños no se hacen nunca hombres de provecho. ()
- 78.-Los padres deben saber siempre lo que traman sus hijos. ()
- 79.-Lo mejor para los niños es que los padres estén siempre cerca de ellos para decirles lo que han de hacer. ()
- 80.-Hay que premiar a los niños su buena voluntad de hacer las cosas aunque no les salga bien. ()

CRITERIOS SEGUIDOS PARA LA CORRECCION DE LAS ESCALAS "PARI"

El instrumento de evaluación de actitudes parentales elaborado por Schaefer y Bell está compuesto por tres escalas, que se dividen a su vez en 23 subescalas. En nuestro estudio hemos utilizado solamente las primeras.

Factor I : Permisividad-Autoritarismo : 1, 2, 3, 4, 5, 17, 18, 19, 20., 24, 33, 34, 35, 36, 37, 49, 50, 51, 52, 53, 65, 66, 67, 68, 69.

Factor II : Aceptación-Rechazo : 6, 7, 8, 9, 10, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 38, 39, 41, 42, 54, 55, 56, 57, 58, 70, 71, 72, 73, 74.

Factor III : Protección-Autonomía : 11, 12, 13, 14, 15, 16, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 59, 60, 62, 63, 64, 75, 76, 77, 78, 79, 80.

Forma de puntuar

Los items que no llevan una cruz encima, se puntúan de la siguiente manera:

A = 2 puntos positivos ; a = 1 punto positivo.

D = 2 puntos negativos ; d = 1 punto negativo.

Los items que llevan encima una cruz, se puntúan de la siguiente manera:

A = 2 puntos negativos ; a = 1 punto negativo.

D = 2 puntos positivos ; d = 1 punto positivo.

En cada factor se hallan los puntos positivos, los puntos negativos y su suma algebraica.

Los valores positivos indican : permisividad, en el factor I; rechazo, en el factor II ; g Incitación a la autonomía, en el factor III.

4) CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL

"Moral Judgment Interview" (versión estandarizada de 1978 , forma "A").

de Lawrence Kohlberg.

Dilema III : "Una mujer estaba a punto de morir de un cáncer especial. existía una medicina que , según su médico, podía salvarla. Era un medicamento único que un farmacéutico de la misma ciudad acababa de descubrir. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 2.000 pesetas, y después de meterlo dentro de una cajita, cobraba por él 20.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero con lo que le dieron, solo consiguió 10.000 pesetas, la mitad de lo que costaba. Enrique dijo al farmacéutico : "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme la medicina más barata o déjame pagarla en otro momento". Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia, y robó la medicina para su mujer".

1. ¿Debía Enrique robar la medicina?
 - 1a . ¿Por qué?, o ¿por qué no?
2. Si Enrique no quisiera a su mujer, ¿debería robar la medicina?
 - 2a . ¿Por qué? , ¿por qué no?
3. Imagínate que la persona que está muriéndose no es su mujer, sino un extraño. ¿Debería Enrique robar la medicina por un extraño?
 - 3a . ¿Por qué? , ¿por qué no?
4. (Si piensa que Enrique debería robar la medicina por un extraño:) Imagina que es un pobre animal al que él quiere mucho. ¿Debería en este caso robar la medicina?
 - 4a . ¿Por qué?, ¿por qué no?
5. ¿Es importante hacer todo lo posible por salvar otra vida?
 - 5a . ¿Por qué?, ¿por qué no?
6. ¿Está Enrique en contra de la ley por robar la medicina? ¿ Está haciendo algo moralmente incorrecto?

6a. ¿Por qué?, ¿por qué no?

7. ¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer la ley?

7a. ¿Por qué?, ¿por qué no?

7b. ¿Como afecta esto al deber de Enrique?

Dilema III': "Enrique irrumpió en la farmacia. Robó la medicina y se la dió a su mujer. En el periódico del día siguiente salió la noticia del robo. El señor Martínez, un policía que conocía a Enrique, leyó la noticia. Y recordó que le había visto dando vueltas por esa farmacia llegando a la conclusión de que había sido él. El señor Martínez no sabía si debía informar que Enrique había robado la medicina."

1. ¿Debía informar que Enrique había robado la medicina?

1a. ¿Por qué?, ¿por qué no?

2. "El señor Martínez encontró y detuvo a Enrique. Enrique fue capturado y presentado ante el juez. La misión de un jurado es averiguar si una persona es inocente o culpable del delito que se le acusa. El jurado encontró a Enrique culpable. Le toca al juez dictar la sentencia. ¿Debe el juez firmar esa sentencia, o debe anularla y dejarle libre?"

2a. ¿Por qué?

3. Pensando en función de la sociedad, ¿debe la gente que infringe la ley ser castigada?

3a. ¿Por qué?, ¿por qué no?

3b. ¿Como afecta al deber de Enrique?

4. Enrique estaba actuando según su conciencia cuando robó la medicina. ¿Debe ser castigada una persona que rompe la ley actuando según su conciencia?

4a. ¿Por qué? , ¿por qué no?

(Las preguntas siguientes (de la cinco a la diez) están elaboradas para que el sujeto exprese su teoría ética, y son opcionales.)

5. ¿Qué significa la palabra "conciencia" para tí. Si tu fueras Enrique, cómo intervendría tu conciencia en la decisión?

6. Enrique tiene que tomar una decisión moral. ¿Debe una decisión moral basarse en los propios sentimientos, o en los propios pensamientos y razo-

namientos sobre lo que está bien y lo que está mal?

7. ¿Es el problema de Enrique un problema moral? ¿Por qué?, ¿por qué no?
 - 7a. En general, ¿qué convierte a una situación en un problema moral? ,
o , ¿qué significa para tí la palabra "moralidad"?
8. Enrique está pensando qué es lo mejor, ¿hay alguna solución correcta? ¿Existe realmente una solución correcta para problemas morales como el de Enrique? , o , cuando la gente no se pone de acuerdo, ¿cualquier solución es igualmente válida? ¿Por qué?
9. ¿Cómo sabes que una determinada decisión es la mejor desde el punto de vista moral? ¿ Hay algún método de pensamiento por el cual pueda considerarse moralmente adecuada una decisión.?
10. Se suele creer... que el pensamiento científico puede conducir a las respuestas correctas. ¿Te parece cierto esto en el caso de las decisiones morales , o es diferente ?

Dilema I : "Juan era un chico de catorce años que tenía muchas ganas de ir a un campamento. Su padre le prometió que podría ir si conseguía el dinero por sí mismo. Por eso, Juan trabajó duramente en la carretera, y ahorró las tres mil pesetas que costaba el campamento y un poco más. Pero entonces, su padre cambió de opinión. Sus amigos habían decidido hacer un viaje para pescar y practicar deporte, y como el padre tenía poco dinero para pagárselo le dijo a Juan que le diera sus ahorros. Juan no quiso renunciar al campamento , y se negó a dar a su padre el dinero que había ganado en la carretera."

1. ¿Debía Juan negarse a dar el dinero a su padre?
 - 1a. ¿Por qué?, ¿por qué no?
2. ¿Es el hecho de que Juan ganara el dinero por sí mismo lo más importante en esta situación?
 - 2a. ¿Por qué?, ¿por qué no ?
3. El padre le había prometido a Juan que iría al campamento si ganaba el di-

nero. ¿Es el hecho de que el padre se lo hubiera prometido, lo más importante en esta situación?

3a. ¿Por qué?, ¿por qué no?

4. ¿Es importante cumplir una promesa?

4a. ¿Por qué?, ¿por qué no?

5. ¿Es importante cumplir una promesa a alguien que no conoces muy bien, y que probablemente no volverás a ver?

5a. ¿Por qué?, ¿por qué no?

6. ¿Qué te parece lo más importante que un hijo debe hacer en la relación con su padre?

6a. ¿Por qué es lo más importante?

7. ¿Qué te parece lo más importante que un padre debe hacer en la relación con su hijo?

7a. ¿Por qué es lo más importante?

NORMAS DE EVALUACION DEL CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG

(VERSION ESTANDARIZADA DE 1978)

1.-Los dilemas morales hipotéticos

La clave de este instrumento de medida son los dilemas de juicio moral. Cada forma contiene tres dilemas; o situaciones hipotéticas en las que el protagonista debe elegir entre X o Y. Por ejemplo, en el dilema que viene en primer lugar (III), Enrique debe decidir si roba (o no) la medicina para salvar a su mujer (o para obedecer la ley). Lo primero que se pregunta al sujeto es una decisión entre estas dos posibilidades. Después se le hace sopesar los dos valores en conflicto; obligándole a coordinar la importancia de un conjunto de valores (como la vida), frente a la importancia de otro conjunto de valores (como la ley); aunque, por supuesto la forma en que se realiza esto varía considerablemente con la edad (los sujetos más jóvenes apenas coordinan).

El dilema, pues, rompe el ritmo mental del sujeto; y le hace aplicar sus estructuras de juicio moral de una forma no-rutinaria. Se trata de preguntar al sujeto el "por qué" de sus prescripciones morales.

2.-La entrevista estructural.

El objetivo de la entrevista estructural es profundizar en las opiniones, actitudes y creencias del sujeto hasta el razonamiento o justificación que las dirige.

Para realizar una buena entrevista es necesario : 1.-explicar al sujeto que

el objetivo de la entrevista es intentar comprender su pensamiento en torno a tres dilemas morales; 2.-asegurarse de que el sujeto comprende cada una de las cuestiones que se le plantean; 3.-estimular al sujeto a responder prescriptivamente, y no descriptivamente (acerca de lo que se "debe" hacer, y no de lo que se "suele" hacer); 4.-sugerir al sujeto que reflexione sobre sus "suposiciones" morales (¿Qué entiendes por justicia?, etc).

3.-El procedimiento de evaluación de la entrevista.

La corrección implica tres pasos fundamentales : 1º) la división del material en sucesivas categorías (valores, normas, y elementos) hasta llegar a los "criterios de respuesta"; 2º) éstos últimos serán clasificados en un estado determinado después de analizar su correspondencia con los "criterios de juicio" contenidos en el manual; 3º) y, por último, se calculará la puntuación global de toda la entrevista.

a.-Valores , normas, elementos y subestadios.

1.Cada uno de los tres dilemas que componen la entrevista representa un conflicto entre dos valores morales:

Dilema III : Vida(afiliación) frente a Ley(propiedad).

Dilema III' : Castigo (ley) frente a Moralidad y conciencia (Vida).

Dilema I : Contrato(prop.) frente a Autoridad (afiliación).

Las primeras preguntas que siguen a cada dilema están destinadas a que el sujeto se decida por uno de los dos valores (valor elegido); y en las restantes respuestas también esgrimirá argumentos que apoyan, o podrían apoyar, al va-

lor "no-elegido". El primero es defendido con más interés e insistencia (suele implicar mucho más material de la entrevista), y obtiene una ponderación superior en el cálculo de la puntuación final.

2. Los argumentos que el sujeto suele dar para justificar la elección de "valores" son las "normas". La diferencia entre estas dos categorías de respuesta es funcional. Se refiere al nivel de moralidad y a la especificidad de su utilización. Los valores son más externos a la persona que las normas. En cada dilema hay dos valores fijos, implícitos en él desde un principio; sin embargo, las normas que se encuentran en el material de la entrevista se refieren más a valores y creencias personales. La frecuencia de una determinada norma depende de su importancia para el sujeto y de las preguntas del entrevistador.

El segundo paso que hay que realizar es dividir el material de cada valor en normas, incluyendo el mínimo número necesario que nos permita analizar todo el material de la entrevista, comparándolo con el del manual.

Las normas son las siguientes :

1. Vida a- conservación.
b- cualidad y cantidad.
2. Propiedad.
3. Verdad.
4. Afiliación.
5. Amor erótico y sexo.
6. Autoridad.
7. Ley.
8. Contrato.
9. Derechos civiles.
10. Religión.

11. Conciencia (Moralidad).

12. Castigo.

3. Tanto los valores como las normas implican conjuntos de reglas. Los valores se refieren a derechos básicos; y las normas a "roles" y reglas. La tercera categoría de clasificación se refiere mucho más que las anteriores a "disposiciones psicológicas" o valores interiorizados. Las normas se distinguen además de los "elementos" porque definen tipos de acción; mientras que éstos van a definir, por el contrario, motivos.

Clasificación de los elementos :

I) Elementos de modo:

1. Obediencia (Consulta a una persona o divinidad).
2. Censura (Aprobación).
3. Retribución (Expiación).
4. Tener un derecho (no tener derecho)
5. Tener un deber (no tener deber).

II) Elementos de valor:

- a. Consecuencias egoistas.
 6. Buena reputación (mala).
 7. Obtener una recompensa (evitar un castigo).
- b. Consecuencias utilitarias.
 8. Beneficio individual.
 9. Beneficio grupal.
- c. Ideal (o armonía) relacionado con las consecuencias.
 10. Mantener carácter.
 11. Mantener auto-respeto.
 12. Servir a un ideal social.
 13. Servir a la dignidad y autonomía de la persona.

d. Justicia.

14. Contraposición de perspectivas (o adopción de papeles).

15. Reciprocidad positiva.

16. Mantener la equidad.

17. Mantener el contrato social o el libre acuerdo.

4.-En cada estadio se puede distinguir un subestadio "A" y un subestadio "B". Ambos comparten una misma perspectiva social. Pero el subestadio "B" constituye una forma más equilibrada; es decir, una forma más reversible, universal, consistente, imparcial, y racional.

b.-El procedimiento.

- 1.-Distinción del valor elegido en el primer dilema. -(rodeándolo con un círculo en la hoja de respuestas). El valor elegido suele ser el primero sobre el cual se inclina la decisión, y en el que se pone un mayor énfasis.
- 2.-División de todo el material puntuable del dilema dentro del valor al que se refiera .
- 3.-Estimación global (intuitiva) del estadio del valor elegido, (anotándolo en la hoja de respuestas).
- 4.-Clasificación de todo el material del valor elegido dentro de subcategorías de acuerdo con las "normas" reflejadas en las respuestas.
- 5.-Clasificación de todo el material incluido en la primera norma en unidades de "criterio de juicio" que reflejen los distintos elementos incluidos en las respuestas. Para realizar esta clasificación resulta de gran utilidad comparar el material con la tabla de contenido del valor en

cuestión.

6.-Elegir en dicha tabla(del manual) el "criterio de contenido" que parece corresponder al "criterio de la entrevista" (CC y CE respectivamente).

7.Evaluación de la correspondencia entre el CE y CC:

a.-Revisión del material del CE : que sea válido para el propio sujeto, que esté justificado, y que sea prescriptivo.

b.-Evaluar la correspondencia CE-CC según los indicadores críticos del CC; (evaluación superficial)

-Si el C.E. contiene explícitamente todos los indicadores críticos del CC, se considera una "identificación clara".

-Si el C.E. parece contener los indicadores críticos del CC, pero no de forma literal, entonces se considera una "identificación marginal."

c.-Evaluar la correspondencia CE-CC según la estructura del estadio del CC y la estructura general de CE. (evaluación estructural).

d.-Analizar las "distinciones" del CC para asegurar que no hay ningún otro CC que se corresponda mejor con el CE.

e.-Evaluación general de la identificación propuesta :

-Si todos los criterios se satisfacen claramente, incluir una identificación clara en la hoja de respuestas.

-Si los indicadores críticos pasan marginalmente, y se superan la correspondencia estructural y las condiciones del CE, entonces incluir una identificación marginal en la hoja de respuestas; anotando, tanto en este caso como en el anterior, todos los datos de la misma.

f.-Si la correspondencia CE-CC no se cumple, volver a la tabla de con-

tenidos del valor, y buscar otro CC que pueda corresponder al CE. Realizar los mismos pasos que en el caso anterior.

- 8.- Si el CE no tiene ninguna identificación (clara o marginal) incluirlo como material "supuesto", por lo que si fuera necesario dar una puntuación de este tipo al valor (de no existir en él ninguna identificación clara o marginal).
- 9.- Evaluar cada CE dentro de la primera norma. Proceder igual con el resto de las normas del valor, anotando una puntuación para cada identificación.
- 10.- Revisar las notas de inclusión del CC puntuado, poniendo entre paréntesis los estadios que éste incluye.
- 11.- Si en el valor elegido no hay ninguna identificación, pero sí hay por el contrario una puntuación "supuesta", y el material de CE reúne los requisitos indispensables (está justificado, y es válido para el propio sujeto), entonces dar una puntuación "supuesta" al valor. (comparándolo con las descripciones generales de los estadios.
- 12.- Si no se encuentra tampoco material supuesto para el valor elegido, volver a leer el material del valor no elegido, viendo si se puede extraer de él algo incluíble en el otro. Si se puede puntuar así el valor, hacerlo con una puntuación "supuesta."
- 13.- Si tampoco así apareciera material puntuable para el valor en cuestión, poner en la hoja de respuestas, en la casilla correspondiente : no-material.
- 14.-Proceder igual con el segundo valor del primer dilema.
- 15.-Proceder igual con el segundo y tercer dilema.
- 16.-Calcular las puntuaciones finales de la entrevista:
 - a.- La puntuación de cada valor. Aunque el CE es la unidad de evaluación, o comparación con los CC del manual, sin embargo son los valores las unidades de la entrevista que obtienen una puntuación consistente.

Pudiendo obtener, por tanto, cada sujeto seis puntuaciones distintas.

1 -Para puntuar cada valor se utiliza una escala de tres tipos: un estadio puro, un estadio superior y otro inferior, y un estadio transicional; que se expresan respectivamente, por ejemplo, como 3; 3(2) ; 2/3.

-Cuando sólo un estadio está representado, o cuando sólo un estadio excede al 25% del total de las puntuaciones, se puntúa el valor como un estadio puro.

-Cuando 2 o más estadios tienen por lo menos el 25% de las respuestas, todos se registran en el valor total, siendo el de mayor proporción el estadio superior y el otro el inferior.

-Si la proporción de los dos , o más, estadios, es exactamente igual , se le da una puntuación de estadio transicional.

2.-Se rodean con un círculo las puntuaciones de los valores elegidos; a menos que sean "supuestas", en este caso no se rodean.

b.-El cálculo de la puntuación global y de la puntuación de madurez se realiza siguiendo la siguiente ponderación:

1.-Se le da 3 puntos al estadio del valor elegido(basado en identificación).

-Se le da 2 puntos al estadio del valor no elegido (basado en identificación).

-Se le da 1 punto al estadio de una puntuación "supuesta", sea del valor que sea.

2. Cuando la puntuación de un valor es un estadio puro, se le

asignan 3 puntos si es el valor elegido; 2 si es el no elegido; y 1 si es una puntuación supuesta.

-Cuando la puntuación de un valor elegido es un estadio superior y otro inferior, se le dan 2 puntos al primero, y 1 al segundo.

-Cuando la puntuación de un valor elegido es un estadio transicional, se le dan 1,5 puntos a cada estadio.

-Cuando el valor no elegido tiene un estadio superior y otro inferior, igual que cuando es un estadio transicional, se le da un punto a cada uno.

-En el caso de puntuaciones supuestas "mixtas" se da 0,5 puntos a cada estadio.

3. Cálculo del estadio global: El estadio con una mayor proporción de puntos es el estadio mayor; si un segundo estadio recibe por lo menos el 25% del total, es el estadio menor; si dos estadios exceden al 25% del total, entonces hay dos estadios menores, que se ordenarán según la proporción de sus respectivas puntuaciones.

4.-Cálculo de la puntuación de madurez moral: 1.-se multiplica cada estadio por su número de puntos; 2.-se divide la suma de estos productos por el número total de puntos asignados; 3.-y se multiplica por cien.

Ejemplo de "identificación clara" entre una unidad de juicio moral de la entrevista (CE) y un "criterio de juicio" del manual.

(¿Son importantes las promesas?) Dilema I. Valor (elegido) Contrato.

Norma: Contrato. Elemento: mantener el contrato social y el libre acuerdo. II.17. Estadio 5.

CE) "Criterio de la entrevista": "Las promesas son importantes porque en ellas se basa la convivencia; por ellas establecemos un conjunto de relaciones con otras personas; de no ser por ellas, se convertirían en un caos, cada persona se volvería sobre sí misma" (respuesta de un sujeto de COU del Instituto Nacional).

CC) Criterio de juicio nº 39 (pág. 287 del manual, forma A)

Criterio de juicio: (Juan debe negarse a entregar el dinero a su padre, o, es importante mantener una promesa) porque las promesas son una forma necesaria de acuerdo social para que la gente viva en sociedad; o, porque las promesas son la base de las relaciones humanas, o apoyan la comprensión básica en la que se basa nuestra sociedad; o porque las relaciones humanas se basan en la verdad como método por el cual la persona puede vivir con otras personas.

Estructura del estadio: se comprende el contrato como base y origen del orden social, y de las relaciones sociales.

Indicadores críticos: Se requiere (para una identificación clara) una de estas dos concepciones sobre las promesas: (a) como una condición previa para las relaciones sociales, o en general; o (b) como un método por el cual

las personas pueden relacionarse entre sí.

Distinciones: No confundirlo con el del estadio cuatro sobre los efectos de la ruptura de una promesa para la sociedad (CC - 28) o con el estadio transicional 4/5 sobre la necesidad de la verdad para la sociedad (CC - 34). El criterio de juicio 39 incluye tanto al CC-28 como al CC-34. (aunque existan identificaciones de estos últimos, puntuar solamente aquel.)

CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG

NOMBRE

CENTRO

CURSO.

VIDA		LEY		
(Rodear con un círculo el valor elegido)				
	CC. Norma+Elemento	Estadio. Subest.	CC. Norma+Elemento	Estadio. Subestadio
VALOR	Puntuación intuitiva:	Puntuación standarizada:	Puntuación intuitiva:	Puntuación standarizada: VALOR
MORALIDAD Y CONCIENCIA		CASTIGO		
(Rodear con un círculo el valor elegido)				
	CC. Norma+Elemento	Estadio. Subest.	CC. Norma+Elemento	Estadio. Subest.
VALOR	Puntuación intuitiva:	Puntuación standarizada:	Puntuación intuitiva:	Puntuación standarizada: VALOR
CONTRATO		AUTORIDAD		
(Rodear con un círculo el valor elegido)				
	CC. Norma+Elemento	Estadio. Subest.	CC. Norma+Elemento	Estadio. Subest.
VALOR	Puntuación intuitiva:	Puntuación standarizada:	Puntuación intuitiva:	Puntuación standarizada: VALOR

1 _____

4 _____

Estadio global

2 _____

5 _____

MMS

3

APENDICE B : RESULTADOS

TABLA Nº 1 : ANALISIS DE VARIANZA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS PROFESORES DE LOS TRES COLEGIOS EN PROGRESISMO

<u>Fuente de variación.</u>	<u>Suma de cuadrados</u>	<u>g. l.</u>	<u>Media cuadrática</u>	<u>F</u>
Intergrupo	3.039.	2	1519,5	4,74.
Intragrupo	16.660.	52	320,38	
Total	19.699.	54		

$F = 4,74 > 3,18$ La diferencia es significativa al nivel de confianza del 5%.

TABLA Nº 2 : ANALISIS DE VARIANZA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS PADRES DE LOS TRES COLEGIOS EN EL PRIMER FACTOR DE LAS ESCALAS PARI : PERMISIVIDAD-AUTORITARISMO

<u>Fuente de variación</u>	<u>Suma de cuadrados</u>	<u>g.l.</u>	<u>Media cuadrática</u>	<u>F</u>
Intergrupo	271	2	135,5	0,21
Intragrupo	4.319	68	63,5	
Total	4.590	70		

$F: 0,21 < 3,13$ La diferencia no es significativa, al nivel de confianza del 5%.

TABLA N° 3 : ANALISIS DE VARIANZA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS PADRES DE LOS TRES COLEGIOS EN EL SEGUNDO FACTOR DE LAS ESCALAS PARI : ACEPTACION-

RECHAZO

<u>Fuente de variación</u>	<u>Suma de cuadrados</u>	<u>g.l.</u>	<u>Media cuadrática</u>	<u>F</u>
Intergrupo	292,85	2	146,42	0,816
Intragrupo	12.206,15	68	179,5	
Total	12.499.	70		

$F=0,816 < 3,13$. La diferencia no es significativa al nivel de confianza del 5%.

TABLA N° 4 : ANALISIS DE VARIANZA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS PADRES DE LOS TRES COLEGIOS EN EL TERCER FACTOR DE LAS ESCALAS PARI : PROTECCION-

AUTONOMIA.

<u>Fuente de variación</u>	<u>Suma de cuadrados</u>	<u>g.l.</u>	<u>Media cuadrática</u>	<u>F</u>
Intergrupo	390	2	195	5,04.
Intragrupo	2.629.	68	38,66	
Total	3.019.	70		

$F = 5,04 > 4,92$. La diferencia es significativa al nivel de confianza del 1%.

TABLA N° 5 : ANALISIS DE COVARIANZA ENTRE EL RAZONAMIENTO MORAL Y LA INTELIGENCIA EN LOS CHICOS DE PRIMERO DE BUP Y COU DE LOS TRES COLEGIOS.

<u>Fuente de variación.</u>	<u>Suma de cuadrados.</u>	<u>g.l.</u>	<u>Media cuadrática</u>	<u>F.</u>
El curso.	46,84.	1	46,84 .	0,149.
El colegio	44.893,54.	2	22.446,76.	71,53.
La interacción	46,85.	2	23,43.	0,07.
El error.	44.876,32.	143	313,82.	

El efecto del colegio es estadísticamente significativo al nivel de confianza del 1% ($F=71,53 > 6,76$).

TABLA Nº 6 : PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN RAZONAMIENTO MORAL POR LOS ALUMNOS DE PRIMERO DE BUP. Y COU. DE LOS TRES COLEGIOS (puntuación de madurez moral).

	<u>Instituto nacional.</u>	<u>Colegio progresivo.</u>	<u>Colegio católico.</u>
BUP	288	312,35.	297
COU	314,58.	390.	328,81.

TABLA Nº 7 : PORCENTAJE DE ALUMNOS DE BUP Y COU DE LOS TRES COLEGIOS QUE RAZONAN EN CADA UNO DE LOS ESTADIOS. (puntuación del estadio global).

		ESTADIOS								
		2	2(3)	3(2)	3	3(4)	4(3)	4	4(5)	5
BUP	Nac.	7,14	3,57	7,14	75	7,14				
COU	Nac.	7,70	11,54		30,77	27	15,38		7,7	
BUP	Prog.		6,9	6,9	58,62	20,69	6,9			
COU	Prog.			12,5	12,5	18,75		37,5	25	6,25
BUP	Cat.			10,53	68,42	15,79	5,26			
COU	Cat.			26,12	28,12	18,75	25			

BIBLIOGRAFIA

- Abel, T.M. "Moral judgments among subnormals". Jour. of Abn. Soc. Psychol., 1941, 36, 378-392.
- Abelson, R.P.; Aronson, E.; McGuire, V.; Newcomb, T.M.; Rosenberg, M.J.; Tannenbaum, P.H. "Theories of cognitive consistency" Chicago: Rand McNally, 1960.
- Achenbach, T.M. "Research in developmental psychology: concepts, strategies, methods". New York: The Free Press, 1978.
- Adams, R.E.; Pasman, R.H. "Effects of intensities of punishment upon children subsequent moral judgment of behavior". Dev. Psychol., 1977, 13, 408-412.
- Adelson, J. "The development of ideology in adolescence". En: Dragastin, S.F.; Elder, C.H. (eds.) 1975.
- Adelson, J.; O'Neill, R. "Growth of political ideas in adolescence: the sense of community". Jour. Pers. Soc. Psychol., 1966, 4, 295-306.
- Adorno, T.W. "La personalidad autoritaria". Buenos Aires: Proyección, 1965 (1950).
- Aebli, H. "Didactique psychologique: application à la didactique de la psychologie de J. Piaget". Neuchâtel: Delachaux et Niestle, 1951.
- Aketa, V. "Effects of role-playing vs. verbal communication on changes in children's moral judgment". Japanese Jour. Educa. Psychol., 1976, 24, 35-44.
- Aldrich, C.C. "Observations of transgressions and a child's differential reaction to adult chastisement". Diss. Abs. Int., 1976, 36, 8-B, 4123.
- Allinsmith, W. "The learning of moral standards". En: Miller, D.; Swanson, G. (eds.) "Inner conflict and defence". New York: Holt, 1960.
- Allinsmith, W.; Greening, T.C. "Guilt over anger as predicted from parental dis

- cipline : a study of superego development". *American Psychologist*, 1955, 10, 320.
- Alston, W.P. "Moral attitudes and moral judgments". *Nous*, 1968, no. 1, 1-23.
- Alston, W.P. "Comments on Kohlberg's 'From is to ought'". En: Mischel, T. (ed.) 1971.
- Alper, T.G.; Levin, V.S.; Klein, M.H. "Authoritarian versus humanistic conscience". *Jour. Pers.*, 1964, 32, 313-333.
- Allport, G.W. "La naturaleza del prejuicio". Buenos Aires: EUDERA, 1954.
- Allport, G.W.; Vernon, P.E.; Lindzey, C. "Study of Values". Boston: Houghton Mifflin, 1960.
- Anderson, N.H.; Butzin, C.A. "Integration theory applied to children's judgments of equity". *Dev. Psychol.*, 1978, 14, 593-606.
- Arbuthnot, J. "Modification of moral judgment through role-playing". *Dev. Psychol.*, 1975, 11, 319-324.
- Armsby, R.E. "A reexamination of the development of moral judgment in children". *Child. Dev.*, 1971, 42, 1241-48.
- Aronfreed, J. "The origins of self-criticism". *Psychol. Rev.*, 1964, 71, 193-218.
- Aronfreed, J. "Conduct and conscience: the socialization of internalized control over behavior". New York: Academic Press, 1968.
- Aronfreed, J. "The concept of internalization". En: Goslin, D.A. (ed.) 1969.
- Aronfreed, J. "Moral development from the standpoint of a general psychological theory". En: Lickona, Th. (ed.) 1976.
- Aronfreed, J.; Reber, A. "Internalized behavioral suppression and the timing of social punishment". *Jour. Per. Soc. Psychol.*, 1965, 1, 3-16.
- Asch, S.E. "Social psychology". New Jersey: Englewood Cliffs. Prentice Hall 1952.

- Asch, S.E. "Studies of independence and conformity". Psychol. Monogra., 1956, 70, n^o. 416.
- Austin, V.; Ruble, D.N.; Trabasso, T. "Recall and order effects as factors in children's moral judgments". Child Dev., 1977, 48, 470-474.
- Ausubel, D.P. "Theory and problems of child development". New York: Grune Stratton, 1958.
- Ausubel, D.P. "Relationships between shame and guilt in the socialization process". En: Thompson, D. (ed.) 1971.
- Ausubel, D.P. "Educational psychology: a cognitive view". New York: Holt, 1968. (trad. cast. en Trillas, 1976.)
- Avgar, A.; Bronfenbrenner, U.; Henderson, C.R. "Socialization practices of parents, teachers, and peers in Israel: kibbutz, moshav and city". Child Dev., 1977, 48, 1219-1227.
- Bachrach, R.; Huesmann, L.R.; Rolf, P. "The relation between locus of control and the development of moral judgment". Child Dev., 1977, 48, 1340-1352.
- Baier, K. "The moral point of view : a rational basis of ethics". New York: Random House, 1965.
- Bailyn, L. "Mass media and children: a study of exposure habits and cognitive". Psychol. Monogra., 1959, 73, no. 47.
- Baldwin, J. "Social and ethical interpretation in mental development". New York: Macmillan, 1906 (1897).
- Baltes, P.B.; Schaie, K.W. "Life-span developmental psychology". New York: Academic Press, 1973.
- Bandura, A. "Social learning of moral judgments". Jour. Per. Soc. Psychol., 1969, 2, 277-279.
- Bandura, A. "Social learning theory of identificatory processes". En: Goslin, D.A. (ed.) 1969.

- Bandura, A. "The role of modeling processes in personality development".
En: Hartup, W.W.; Smothergill, N.L. "The young child : review of research".
Washington National Association for the Education of the Young Child,
1967, 42-58. (trad. cast. en Delval, J.A. (comp.) 1978.
- Bandura, A.; McDonald, F.J. "The influence of social reinforcement and the
behavior of models in shaping children's moral judgments". Jour. Abn. Soc.
Psychol., 1963, 67, 274-281.
- Bandura, A.; Walters, R.H. "Adolescent aggression". New York: Ronald Press,
1959.
- Bandura, A.; Walters, R.H. "Aprendizaje social y desarrollo de la personali-
dad". Madrid: Alianza, 1974 (1963).
- Barnes, E. "Punishment as seen by children" . Ped. Sem., 1884, 3, 325-345.
- Bar-Yam, M.; Kohlberg, L. "Development of moral judgment in the kibbutz".
En: Kohlberg, L.; Turiel, E. (eds) 1973.
- Battles, E.; Rotter, J. "Children's feelings of personal control as related to
social class and ethnic group". Jour. Per. , 1963, 31, 482-490.
- Baumrind, D. "Current patterns of parental authority". Dev. Psychol. , 1971 ,
4 , 1-103.
- Bauer, K. "Moral autonomy as an aim for moral education". En : Langford, G.;
O'Connor, D.J. (eds.) "New essays in the philosophy of education". London:
Routledge and Kegan Paul, 1973.
- Becker, M.G. "Consequences of different kinds of parental discipline ". En:
Hoffman, M.L. ; Hoffman, L.W. (eds.) "Review of Child Development Research".
vol I, New York: Russell Sage Foundation, 1964, 169-208.
- Bell, R.Q. "A reinterpretation of the direction of effects in studies of so-
cialization". Psychol. Rev., 1968, 75, 81-94.
- Berkowitz, L. "Development of motives and values in a child". New York: Basic

Books, 1964.

- Berkowitz, L. "Reactance and the unwillingness to help others". Psychol. Bull., 1973, 79, 310-317.
- Berndt, T.J. "The effect of reciprocity norms on moral judgment and causal attribution". Child Dev., 1977, 48, 1322-1330.
- Bernstein, B. "Language and social class". Brit. Jour. Psychol., 1960, 51, 271-276.
- Biaggio, A.M.B. "Internalized versus externalized guilt : a crosscultural study". Jour. Soc. Psychol., 1969, 69, 39-54.
- Biaggio, A. "A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents". Revista Interamericana de Psicología, 1976, 10, 71-78.
- Bielby, D.; Papalia, D. "Moral development and perceptual role-taking ego-centrism: their development and interrelationship across the life-span". Int. Jour. of Aging and Human Deve., 1975, 6, 293-308.
- Birren, J.E.; Schaie, K.W. "Handbook of the psychology of aging". New York: Van Nostrand, 1977.
- Bixenstine, V.E.; DeCorte, M.S.; Bixenstine, B.A. "Conformity to peer-sponsored misconduct at four grade levels". Dev. Psychol., 1976, 12, 226-236.
- Blatt, M.; Kohlberg, L. "The effects of classroom moral discussion on the development of moral judgment". Jour. of Moral Education, 1975, 2, 129-161.
- Bloom, M.L. "A reappraisal of Piaget's theory of moral judgment". Jour. Gen. Psychol., 1959, 95, 3-12.
- Boakes, R.A.; Halliday, M.S. "El analisis skinneriano de la conducta". En: Berger, R.; Cioffi, F. (eds.) 1974 (1970).
- Bobroff, A. "The stages of maturation in socialized thinking and in the ego development of two groups of children". Child Dev., 1960, 31, 321-338.

- Boehm, L. "The development of independence : a comparative study".
Child Dev., 1957, 28, 85-92.
- Boehm, L. "The development of conscience : a comparison of students in
catholic parochial schools and in public schools". Child Dev., 1962, 33,
233-255.
- Boehm, L. "The development of conscience: a comparison of american chil-
dren of different mental and socio-economic levels". Child Dev. , 1962,
575-590.
- Boehm, L. "The development of conscience : a comparison of upper middle
class academically gifted children attending catholic and jewish parochial
schools". Jour.Soc.Psychol., 1963, 59, 101-110.
- Borger, R.; Cioffi, F. (eds. .) "La explicación en las ciencias de la conduc-
ta". Madrid: Alianza, 1974 (1970).
- Boutet, P.J. "A critical analysis of adolescent values and emergent utopian
thought". Diss. Abs.Int. , 1977, 37, 9-A, 6088-89.
- Bovet, P. "Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant". Neuchâ-
tel: Delachaux et Niestlé, 1951 (1925).
- Brandes, J. "Evaluation of aspectos of a system approach to moral deci--
sion making behavior within a cognitive developmental framework for ten
year old children". Diss.Abs.Int., 1975, 35, 11-B, 56&0.
- Breznitz, S.; Kugelmass, S. "Intentionality in moral judgment : developmen-
tal stages". Child Dev., 1967, 38, (469-479).
- Brody, G.H. ; Henderson, R.W. "Effects of multiple model variation and ra-
tionale provision on the moral judgments and explanations of young chil-
dren". Child Dev., 1977, 48, 1117-1120.
- Bronfenbrenner, U. "Soviet methods of character education : some implica-
tions for research". Rel. Ed., 1962, 57, 345-361.

- Bronfenbrenner,U. "Soviet studies of personality development and socialization ". En: Bauer,E.(ed.) "Some views on soviet psychology". American Psychological Association,1962.
- Bronfenbrenner,U. "The role of age, sex, class, and culture, in studies of moral development". Rel. Edu. , 1962,57, 3-17.
- Bronfenbrenner,U. "Reaction to social pressure from adults versus peers among soviet school and boarding-school pupils in the perspective of an american sample." Jour.Per:Soc.Psychol.,1970,15,179-189.
- Brown,R.V. "Social Psychology". New York: The Free Press,1965. (trad. cast. en S. XXI, 1972.)
- Buchanan,J.P.;Thompson,S.K. "A quantitative methodology to examine the development of moral judgment". Child Dev.,1973,44,186-189.
- Buckley,N.;Siegel,L.S.;Ness,S. "Egocentrism, empathy and altruistic behavior in young children". Child Dev.,1978,49,329-330.
- Bull,N.J. "Moral judgment from childhood to adolescence". London: Routledge and Kegan Paul,1969.
- Bull,N.J. "Moral education". London: Routledge and Kegan Paul,1969.
- Burton,R. "Generality of honesty reconsidered". Psychol. Rev.,1963, 70, 481-499.
- Bussey,K.; Perry,D.G. "The imitation of resistance to deviation :conclusive evidence for a elusive effect". Dev. Psychol.,1977,13, 438-443.
- Calhoun,J.B. "Función del espacio en la psicología animal". En: Proharsky y otros. "Psicología ambiental". México: Trillas, 1978.
- Campbell,E.Q. "The internalization of moral norms". Sociometry,1964 , 27, 391-412.
- Cable,M.A. "Interrelations among Piaget's formal operations , Erikson's ego identity , and Kohlberg's principled morality". Diss. Abs.Int. , 1975,

36, 2-A, 773-774.

-Cable, M.A. "Formal operations, ego identity, and principled morality: are they related? Dev. Psychol., 1976, 13, 363-364.

-Chandler, M. "Social cognition". En: Overton, W.F.; Gallagher, J.M. (eds) "Knowledge and development". vol. I. New York: Plenum Press, 1977.

-Chandler, E.J.; Greenspan, S.; Barenhoim, C. "Judgments of intentionality in response videotaped and verbally presented moral dilemmas". Child Dev., 1973, 35, 315-320.

-Cheyne, J.A.; Walters, R.H. "Punishment and prohibition: some origins of self-control". En: Newcomb, T.M. (ed.) "New direction in psychology". New York: Holt, 1970.

-Chomsky, C. "Crítica de "Verbal Behavior" de B.F. Skinner". En: Bayes K. (comp.) "Chomsky o Skinner". Barcelona: Fontanella, 1977 (1959).

-Choy, C. "The relationship of conceptual tempo, verbal comprehension and achievement motivation to level of moral development". Diss. Abs. Int., 1975, 36, 1-A, 184.

-Clinchy, B.; Leif, J.; Young, P. "Epistemological and moral development in girls from a traditional and a progressive high school." Jour. Educat. Psychol., 1977, 69, 337-343.

-Cohen, D.J. "Justin and his peers: an experimental analysis of a child's social world". Child Dev., 1962, 33, 697-717.

-Cohen, J. "A coefficient of agreement for nominal scales". Educat. Psychol. Measurement, 1960, 20, 37-46.

-Costanzo, P.R.; Shaw, M.E. "Conformity as a function of age level". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, 9, 90-95.

-Cowan, P.A.; Langer, R.J.; Heavenrich, J.; Nathanson, M. "Social learning and

Piaget's cognitive theory of moral development". Jour. Per. Soc. Psychol., 1969, 11, 261-274.

-Craft, M.; Stephenson, G. Granger, C. "A controlled trial of authoritarian and self-governing regimes with adolescents psychopaths". American Jour. of Orthopsychiatry., 1964, 34, 543-554.

-Craig, R.P. "Lawrence Kohlberg's theory of moral development in philosophical perspective and the implications for education". Diss. Abs. Int., 1974, 34, 7-A, 4079-80.

-Crandall, V.C.; Gozali, J. "The social desirability responses of children of four religious-cultural groups". Child Dev., 1969, 40, 751-762.

-Cronbach, L.J. "The two disciplines of scientific psychologist". Amer. Psychol., 1957, 12, 671-684.

-Crowley, P.M. "Effect of training upon objectivity of moral judgement in grade school children". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, 8, 228-232.

-Danziger, K. "Socialization". Harmondsworth: Penguin, 1976 (1971).

-Dasen, P.R. "Piagetian psychology: Cross-cultural contributions. New York: Gardner. Press, 1977.

-Davison, M.L.; Robbins, S.; Swanson, D.B. "Stage structure in objective moral judgments". Dev. Psychol., 1978, 14, 137-146.

-Delval, J.A. (comp.) "Lecturas de psicología del niño". Madrid: Alianza, 1978. (2 vols).

-Denney, N.W.; Duffy, D.M. "Possible environmental causes of stages in moral reasoning". Jour. Gen. Psychol., 1974, 125, 277-283.

-Dennis, W. "Piaget's questions applied to Zuni and Navaho children". Psychol. Bull., 1940, 37, 520.

-DePalma, D.; Foley, J.M. "Moral development: current theory and research". New Jersey: Hillsdale, 1975.

- Dewey, J. "The logical conditions of a scientific treatment of morality". Chicago, Illinois : Univ. of Chicago Press ,1903.
- Dewey, J. "Creative intelligence: essays in the pragmatic attitude". New York : Holt, 1917.
- Dewey, J. "Naturaleza y conducta". México: F.C.E. , 1964(1925).
- Dewey, J. "El hombre y sus problemas". Buenos Aires: Paidós, 1967(1927).
- Dewey, J. "Democracia y educación". Buenos Aires: Losada , 1960 (1938) .
- Dewey, J. "Conducta y experiencia". En : Troland, L.T. ; y otros "Herencia, conducta y motivación". Buenos Aires : Paidós, 1965 (1950).
- Dewey, J.; McLellan, D. "The psychology of number". En: Archambault, R. (ed.) "J. Dewey on education : selected writings". New York : Random House, 1964 (1895).
- Dewey, J. ; Tufts, J.H. "Ethics". (Rev. Ed.) New York : Holt, 1932.
- Doland, D.J.; Adelberg, K. "The learning of sharing behavior". Child Dev., 1967, 38, 695-700.
- Dortzbach, J.R. "Moral judgment and perceived locus of control : a cross-sectional developmental study of adults, aged 24-75". Diss. Abs. Int., 1976, 36, 9-B, 4662.
- Douvan, E.; Adelson, J. "Orientation toward the future". En : Smart, R.C.; Smart, M.S. (eds.) 1972.
- Dragastin, S.F.; Elder, G.H. "Adolescence and the life cycle : psychological change and social context." Washington: Hemisferes, 1975.
- Duska, R.; Whelan, M. "Moral development : a guide to Piaget and Kohlberg." London: Macmillan, 1975.
- Durio, H.F. "A taxonomy of democratic development : a theoretical interpretation of the internalizing of democratic principles". Human Dev., 1976, 19, 197-219.

- Durkheim,E. "Sociology and philosophy". Glencoe , III : Free Press, 1953 (escrita entre 1898 y 1911).
- Durkheim,E. "Moral education : a study in the theory and application of the sociology of education". New York: Free Press, 1961 (1902-1906).
- Durkheim,E. "Les formes élémentaires de la vie religieuse". Paris : P.U.F. ,1968 (1912).
- Durkin,D. "Children's concepts of justice : a comparison with the Piaget data". Child Dev.,1959,30, 59-67.
- Durkin,D. "Children's acceptance of reciprocity as a justice principle". Child Dev.,1959, 30, 289-296.
- Durkin,D. "Sex differences in children's concepts of justice". Child dev., 1960, 31,361-368.
- Durkin,D. "The specificity of children's moral judgments". Jour.Gen. Psy. 1961,98,3-13.
- Dworkin,E.S. "The effects of imitation , reinforcement and cognitive information on the moral judgments of children". Diss.Abs.Int.,1968,13, 29-B, 365.
- Edwards,A.L. "Experimental design in psychological research". New York: Holt, 1968.
- Edwards,C.P. "Societal complexity and moral development : a kenyan study". Ethos,1975,3, 305-527.
- Eisenberg-Berg,N.; Mussen,P. "Empathy and moral development in adolescence". Dev.Psychol., 1978,14,181-182.
- Eisenman,R. "Sex differences in moral judgment" Perceptual and Motor Skills,1967,24,784.
- Ekstein,R. "Psychoanalysis and education as allies in the acquisition of moral values and virtues in the service of freedom and peace". Int.

- Rev. of Psycho-Analysis, 1976, 3, 399-408.
- Elkind, D. "Egocentrism in children and adolescents". Child Dev., 1967, 38, 1025-34.
 - Elkind, D.; Dabek, R. "Personal injury and property damage in the moral judgments of children". Child Dev., 1977, 48, 518-522.
 - Epstein, R. "Effects of commitment to social isolation on children's imitative behavior". Child Dev., 1966, 37, 967-975.
 - Erikson, E. "Childhood and society". New York: Norton, 1950. (Trad. cast. en Paidós, 1969.)
 - Erikson, E. "Identidad, juventud y crisis". Buenos Aires: Paidós, 1971 (1968).
 - Erikson, E. "Reflections of the dissent of the contemporary youth". Int. Jour. of Psychoanalysis, 1970, 51, 11-22.
 - Eshraghi, T. "Structures in the development of moral judgments in delinquent children". Diss. Abs. Int., 1975, 36, 5-A, 2710-11.
 - Esteve Zarazaga, J.M. "Autoridad, obediencia y educación". Madrid : Narcea , 1977.
 - Ezer, M. "The effect of religion upon children's responses to questions involving physical causality". En: Rosenblith, J.; Allin Smith, W. (eds.) 1962.
 - Eysenck, H.J. "The development of moral values in children : the contribution of learning theory". Brit. Jour. Ed. Psychol., 1960, 30, 11-21.
 - Eysenck, H.J. "Delincuencia y personalidad". Madrid : Marova , 1976 (1964).
 - Eysenck, H.J. "The biological basis of personality". Springfield III : Charles, C. Thomas, 1967.
 - Eysenck, H.J. "The biology of morality". En Lickona, T. (ed.) 1976.

- Eysenck, H.J.; Eysenck, S.G.B. "Personality structure and measurement". San Diego, Ca.: R.R. Knapp, 1969.
- Faust, D.; Arbuthnot, J. "Relationship between moral and piagetian reasoning and the effectiveness of moral education". Dev. Psychol., 1978, 14, 435-436.
- Feldman, N.S.; Klossohn, E.C.; Parsons, J.E.; Rholes, W.S.; Ruble, D.N. "Order of information presentation and children's moral judgments". Child Dev., 1976, 47, 556-559.
- Fein, D. "Just world responding in 6 and 9 year old children". Dev. Psychol., 1976, 13, 78-79.
- Fenton, E.; Colby, A.; Speicher-Dubin, B. "Developing moral dilemmas for social studies classes". Center for Moral Education. Harvard Univ., 1974.
- Festinger, L. "A theory of cognitive dissonance". London: Tavistock, 1957.
- Festinger, L.; Freedman, J.L. "Dissonance reduction and moral values". En: Worchel, P.; Byrne, D. (eds.) "Personality change". New York, 1964.
- Feuer, L.S. "Psychoanalysis and ethics". Springfield: Thomas, 1955.
- Fishkin, J.; Keniston, K.; MacKinnon, C. "Moral reasoning and political ideology". Jour. Per. Soc. Psychol., 1973, 27, 109-119.
- Flavell, J.H. "La psicología evolutiva de Jean Piaget". Buenos Aires: Paidós, 1968 (1963).
- Flugel, J.C. "Man, morals, and society : a psycho-analytical study". New York: International Universities Press, 1955.
- Ford, J.; Young, D.; Box, S. "Functional autonomy, role distance, and social class". Brit. Jour. Soc. 1967, 18, 352.
- Fraise, P.; Piaget, J. (eds.) "Tratado de psicología experimental".

- (9 vols.) Buenos Aires: Paidós, 1972-74 (1963-66)
- Frankena, W.K. "Recent conceptions of morality ". En: Castaneda, H.; Nakhnikian, G. (eds.) "Morality and the language of conduct". Detroit, Michigan: Wayne State Univ. Press, 1965.
 - Fraser, E. "Home environment and the school". London: Univ. of London Press, 1968.
 - Freinet, C. "La educación por el trabajo". México: F.C.E. , 1971.
 - Freud, A. "El yo y los mecanismos de defensa". Buenos Aires : Paidós, 1965 (1936).
 - Freud, S. "Obras Completas". Madrid: Biblioteca Nueva, 1968.
 - Freud, S. "Proyecto de una psicología para neurólogos". En: Ob.comp., vol. I, (1895).
 - Freud, S. "Totem y tabú". En : Ob.comp., vol. II (1913).
 - Freud, S. "Múltiple interés del psicoanálisis". En: Ob.comp., vol. II , (1913).
 - Freud, S. "Los instintos y sus destinos". En: Ob.comp., vol. I, (1915).
 - Freud, S. "Aflicción y melancolía". En : Ob.comp., vol. I (1917).
 - Freud, S. "Más allá del principio del placer". En: Ob. comp., vol I , (1920).
 - Freud, S. "El yo y el ello". En: Ob.comp., vol. II (1923).
 - Freud, S. "El final del complejo de Edipo". En : "Ensayos", Ob.comp.(1924).
 - Freud, S. "Some psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes". New York: Collected Papers, vol. 5. Basic Books, 1959 (1925).
 - Freud, S. "Compendio del psicoanálisis". En : "Esquema del psicoanálisis y otros escritos". Madrid : Alianza , 1974 (1940).

- Fry, P.S. "Success, failure, and resistance to temptation". Dev. Psychol., 1977, 13, 519-530.
- Gadlin, H. "Child discipline and the pursuit of self": an historical interpretation". En : Reese, H.W.; Lipsitt, L.P. (eds) 1978.
- Gallagher, M. "A comparison of Hogan's and Kohlberg theories of moral development". Diss. Abs. Int., 1975, 36, 2446-2447.
- Garbarino, J.; Bronfenbrenner, U. "The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective". En : Lickona, T. (ed.) 1976.
- Gash, H. "Moral judgment : a comparison of two theoretical approaches". Gen. Psychol. Monogr., 1976, 93, 91-111.
- Gewirtz, J.L. "Mechanisms of social learning : some roles of stimulation and behavior in early human development". En: Goslin, D.A. (ed.), 1969.
- Gewirtz, J.L.; Stingle, K.G. "Learning of generalised imitation as the basis for identification". Psychol. Rev., 1968, 75, 374-397.
- Gibbs, J. "Kohlberg's stages of moral judgment : a constructive critique". Harvard Educational Rev., 1977, 47, 43-71.
- Gilligan, C. "In a different voice: women's conception of self and morality". Harvard Educational Rev., 1977, 47, 481-517.
- Giordano, A. "The relationship of sex-role typing and socialization to moral development". Diss. Abs. Int. , 1975, 36, 1-B, 492.
- Glass, G.; Stanley, J. "Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales". Madrid : Prentice Hall, 1974.
- Glassco, J.A. ; Milgram, N.A. ; Youniss, J. "Stability of training effects on intentionality in moral judgment in children". Jour. Per. Soc. Psychol., 1970, 14, 360-365.
- Goff, T.L. "An investigation of children's concepts of justice". Diss. Abs. Int., 1974, 34, 7-A, 3831-3832.

- Gorsuch, R.L. ; Barnes, M.L. "Stages of ethical reasoning and moral norms of Carib youths". Jour. Cross-Cultural Psychol. , 1973, 4, 283-301.
- Goslin, D.A. (ed.) "Handbook of socialization . Theory and research." Chicago: Rand McNally, 1969.
- Gottlieb, D.E.; Taylor, Sh., E.; Ruderman, A. "Cognitive bases of children's moral judgments". Child Dev., 1977, 13, 547-556.
- Gouch, H.G. "Theory and measurement of socialization". Jour. of Consulting Psychol., 1960, 24, 23-30.
- Goulet, L.R.; Baltes, P.B. "Life-span developmental psychology". New York: Academic Press, 1970.
- Graham, D. "Moral learning and development". New York: Wiley, 1974 (1972).
- Gratiot-Alphandery, H.; Zazzo, R. (eds) "El desarrollo afectivo y moral". En: "Tratado de psicología del niño", vol. 4. Madrid: Morata , 1973 (1970).
- Green, D.R.; Ford, M.P. ; Falmer, G.B. (eds.) "Measurement and Piaget". New York: McGrawHill , 1971.
- Greene, M. "Morals ideology and the schools". Educational Theory, 1967, 17, no. 4.
- Greenspan, S.; Simeonsson, R. "Influence of adult prohibition style on moral judgment of children". Dev. Psychol., 1978, 14, 431-432.
- Grim, P.F. ; Kohlberg, L.; White, S.H. "Some relationships between conscience and attentional processes". Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, 8, 239-252.
- Grinder, R. "Parental childrearing practices conscience , and resistance to temptation of sixth grade children". Child Dev., 1962, 33, 802-820.
- Grinder, R. "Relationship between behavioral and cognitive dimensions of

- conscience in middle childhood". *Child Dev.*,1964, 35,881-891.
- Grusec,J.; Ezrin,S.A. "Techniques of punishment and the development of self-criticism". *Child Dev.*,1972, 43, 1273-1288.
- Grusec,J.;Kuczynski ,L. y otros. "Learning resistance to temptation through observation". *Dev. Psychol.*,1979, 15, 233-240.
- Guttman,L. "Fundamentos del análisis del escalograma". En: "Escala de medición en Ciencias Sociales". Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- Haan,N.; Smith,M.B.; Block,J. "Political, family, and personality correlates of adolescent moral judgment". *Jour. of Per. Soc. Psychol.*,1968,10, 183-201.
- Haan,N.; Langer, J.; Kohlberg,L. "Family Patterns of Moral Reasoning". *Child Dev.*,1976, 47, 1204-1225.
- Haier,R. "Moral reasoning and moral character : relationships between the Kohlberg and the Hogan models". *Psychol. Reports*, 1977, 40, 215-226.
- Hall,R.T.; Davis,J.V. "Moral education in theory and practice". Buffalo: Prometheus, 1975.
- Hare,R. "The language of Morals". Oxford: Clarendon, 1952.
- Harris, H. "Development of moral attitudes in white and negro boys". *Dev. Psychol.*, 1970, 2, 376-83.
- Harris,B. "Developmental differences in the attribution of responsibility". *Dev. Psychol.* , 1978, 13, 257-265.
- Harrower,M.R. "Social status and the moral development of the child". *Brit. Jour. Educ. Psychol.*,1934, 4, 75-95.
- Hartmann,H. "Psychoanalysis and moral values". New York: Int. Univ.Press, 1960.
- Hartmann,H. "Essays on Ego Psychology" . New York: Int. Univ. Press, 1964.
(trad. cast. en F.C.E., 1969).

- Hartmann,H.; Kris,E.; Loewenstein, R.M. "Comments on the formation of psychicstructure". The Psychoanalytic Study of the Child, 1946, 2.
- Hartshorne,H.; May, M.A. "Studies in Deceit". New York: Macmillan,1928.
- Hartshorne,H.; May,M.A. "Studies in service and self-control". New York: Macmillan, 1929.
- Harsthorpe,H.; Shuttleworth,F.K. "Studies in the organization of character". New York: Macmillan, 1930.
- Harvey,O.J.; Hunt,D.E., Schroder,H.N. "Conceptual systems and personality organization". New York: Wiley, 1961.
- Havighurst,R.J.; Neugarten, B.L. "American, Indian and white children: a socio-psychological investigation". Chicago: Univ. of Chicago Press, 1955.
- Havighurst,R.J. "History of developmental psychology: socialization and personality development through the life -span". En : Baltes,P.B.; Schaie, W. (eds.) 1973.
- Havighurst,R.J.; Taba,H. "Carácter y personalidad del adolescente". Madrid: Marova, 1972,(1949).
- Haviland,J. "The punitive beliefs and behaviors of adolescent delinquent boys". Dev.Psychol., 1977, 13, 677-678.
- Heidbreder,E. "Seven Psychologies ". New York: Appleton, 1933. (trad. cast. en Paidós, 1971).
- Hempel,C.G. "Filosofía de la Ciencia Natural". Madrid: Alianza, 1978(1966).
- Hendry,L.S. "Cognitive processes in a moral conflict situation". Unpub. Doc. Diss. Yale Univ., 1960.
- Henry,B.W. "Factors associated with adult differences in moral judgment". Diss. Abs. Int., 1976, 37, 1-B, 526.
- Henshel,A. "The relationship between values and behavior : a development hypothesis". Child Dev.,1971,42, 1997-2007.

- Hickey, J. "The effects of guided upon youthful offender's level of moral judgment". Unpub. Doc. Diss., Boston Univ. 1972.
- Hilgard, E.R.; Bower, C.H. "Teorías del aprendizaje". México : Trillas, 1975 (1975).
- Hill, B.V. "Toward a conception of morality and a theory of moral education". Diss. Abs. Int., 1973, 34, 1-A, 67-68.
- Hobhouse, L. "Morals in evolution : a study in comparative ethics". London: Chapman , 1951.
- Hoffman, M.L. "Child-rearing practices and moral development : generalization from empirical research". Child Dev, 1963, 34, 295-318.
- Hoffman, M.L. "Conscience, personality, and socialization techniques ". Human Dev., 1970, 13, 90-126.
- Hoffman, M.L. "Identification and conscience development". Dev. Psychol., 1971, 42, 1071-1082.
- Hoffman, M.L. "Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction". Dev. Psychol., 1975, 11, 228-239.
- Hoffman, M.L. "Parental discipline and moral internalization". Dev. Rep. 85, Univ. of Michigan, 1976.
- Hoffman, M.L. "Moral development in adolescent" . En: "Handbook of Adolescence Psychology". New York: Wiley, 1980.
- Hoffman, M.L. ; Saltzstein, H.D. "Parent discipline and the child's moral development". Jour. Per. Soc. Psychol., 1967, 5, 45-57.
- Hogan, R. "Moral conduct and moral character: a psychological perspective". Psychol. Bull., 1973, 79, 217-232.
- Holstein, C. "The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family". En: Smart, R.C.;

Smart, M.S. (eds.) 1972.

-Holstein, C. "Parental determinants of the development of moral judgment.

En: Kohlberg, L.; Turiel, E. (eds.) 1973.

-Holstein, C. "Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment, a longitudinal study of males and females." *Child Dev.*, 1976, 47, 51-61.

-Huang, I.; Yang, H.; Yao, F. "Principles of selection in children's phenomenistic explanations". *Jour. Gen. Psychol.*, 1945, 66, 63-68.

-Hume, D. "An inquiry concerning the principles of morals". New York: Liberal Arts Press, 1957 (1751).

-Hunter, W. "An initial validation of a forced choice test of moral judgment as defined by L. Kohlberg." *Diss. Abs. Int.*, 1975, 36, 1-A, 187.

-Iannotti, R.J. "Effect of role-taking experiences on empathy, altruism and aggression". *Dev. Psychol.*, 1978, 14, 119-124.

-Inhelder, B.; Piaget, J. "De la logica del niño a la logica del adolescente". Buenos Aires: Paidós, 1972 (1955).

-Irwin, D.M.; Moore, S.G. "The young child's understanding of social justice". *Dev. Psychol.* 1971, 5, 406-410.

-Isaacs, S. "Critical notices: the child's conception of the world, by Jean Piaget". *Mind*, 1929, 39, 506-513.

-Iscoe, I.; Williams, M.; Harvey, J. "Modification of children's judgments by a simulated group technique". *Child Dev.*, 1963, 34, 963-978.

-Jahoda, M. "Conformity and independence". *Human Relations*, 1959, 12, 99-120.

-Jensen, L.C.; Lamm, C. "The effects of two training procedures on intentionality in moral judgments among children". *Dev. Psychol.*, 1970, 2, 310 .

- Jensen,L.; Hughston,K . "The effects of training children to make moral judgments that are independent of sanction". Dev.Psychol.,1971, 5, 367-382.
- Jensen,R.E.; Moore,S.G. "The effecto of attribute statements on cooperativeness and competitiveness in school-age boys". Child Dev.,1977, 48, 305-307.
- Jessor,S.L. "Recent research on moral development: a commentary". En : DePalma,D.J.; Foley,J.M. (eds) 1975.
- Johnson,R. "Early studies of children's moral judgments". Child Dev., 1962, 33, 603-605.
- Johnson,R. "A study of children's moral judgments". Child Dev.,1962, 33, 327-354.
- Johnson,E. Kalafat,J. "Proyective and sociometric measures of conscience development" . Child Dev.,1969, 40, 651-655.
- Kane,K.R. "A study of children's concepts of lies". Diss. Abs Int., 1971, 1-A, 242.
- Kant,M. "Fundamentación de una metafísica de las costumbres". Madrid: Espasa Calpe, 1969 (1797).
- Kant,M. "Traité de pedagogie". Paris : Felix Alcan, 1901 (1803).
- Kardiner,A. "The psychological frontiers of society". Columbia Univ. Press, 1945.
- Kay,W. "Moral development". London: George Allen and Unwin, 1968.
- Kay,W. "Moral education" . London:George Allen and Unwin, 1975.
- Keasey,C.B. "The lack of sex differences in the moral judgments of preadolescents". Jour. Soc. Psychol.,1972, 80, 157-158.
- Keasey,C.B. "Experimentally induced change in moral principle and reasoning". Jour. Per. and Soc. Psychol.,1973, 26- 30-38.

- Keasey,C.B. "Young children's attribution of intentionality to themselves and others". Child Dev.,1977, 48, 261-264.
- Kelman,H. "Compliance, identification, and internalization :three processes of attitude change". Jour. Conflict Resolution, 1958, 2, 51-60.
- Kent,N.; Davis,D.R. "Discipline in the home and intelectual development". Brit. Jour. of Medical Psychol.,1957, no. 30.
- Kipnis,D. "Studies in character structure". Jour. Per. Soc. Psychol.,1968, 8, 217-227.
- Kitwood,T. "On values and values-system : evidence from interviews with adolescents". Educational Research, 1976, 18, 223-231.
- Klein,G.S. "Psicoanálisis : psicología del yo". En: "Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales". Madrid: Aguilar, 1975 (1968). vol.8.
- Klein,M. "El desarrollo temprano de la conciencia". En :Klein y otros "Psicología infantil y psicoanálisis de hoy". Buenos Aires: Paidós, 1968 (1958).
- Klinger,E.; Albaum,A.; Heterington, M. "Factors influencing severity of moral judgments". Jour. Soc. Psychol. , 1964,63,319-326.
- Klyver,N.W. "Attribution or responsibility as a function of cognitive and attitudinal differences in college students". Diss. Abs. Int.,1976, 36, 8-B, 4229.
- Knight,G.; Kagan,S. "Development of prosocial and competitive behaviors in Anglo-American and Mexican-American children". Child Dev.,1977, 48, 1385-95.
- Kohlberg,L. "Moral development and identification". En: Stevenson,H. (ed.) "Child psychology 62 yearbook". Chicago: Univ. of Chicago Press, 1963.
- Kohlberg,L. "The development of children's orientations toward a moral order . I: Sequence in the development of moral thought ". Vita Humana,

1963,6, 11-33.

-Kohlberg,L. "Development of moral character and moral ideology". En: Hoffman,M.L.; Hoffman,L.W. (eds.) "Review of Child Development Research". vol I, New York, Russell Sage Foundation, 1964.

-Kohlberg,L. "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes". En: Maccoby,E. "The development of sex differences". Stanford Ca.: Stanford Univ. Press,1966.

-Kohlberg,L. "Moral education in the schools : a developmental view". The School Review,1966,74, 1-30.

-Kohlberg,L. "Cognitive stages and preschool education". Human Development, 1966, 9, 5-17.

-Kohlberg,L. "Desarrollo moral". En: Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Madrid: Aguilar, 1975 (1968).

-Kohlberg,L. "Early education : a cognitive-developmental view". Child Dev.,1968, 39, 1013-1062.

-Kohlberg,L. "The child as a moral philosopher". Psychology Today, Sept. 1968,25-30. (Trad. cast. en : Delval, J.A. (comp.) 1978.

-Kohlberg,L. "Stage and Sequence: the cognitive-developmental approach to socialization". En: Goslin,D. (ed.) 1969.

-Kohlberg,L. "Education for justice". En: Sizer, N.F.; Sizer,T.R.(eds.) 1970.

-Kohlberg,L. "Stages of moral development as a basis for moral education". En : Beck,C.; Sullivan,E. (eds.) "Moral education". Toronto: Univ. of Toronto Press, 1970.

-Kohlberg,L. "Moral development and the education of adolescents". En : Ellis,D.E. (ed.) "Adolescents: readings in behavior and development". Illinois: The Dryden Press,1970.

- Kohlberg, L. "From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development". En: Mischel, T. (ed.) 1971.
- Kohlberg, L. "Continuities in childhood and adult moral development revisited". En: Baltes, P.B.; Schaie, K.W. (eds.) 1973.
- Kohlberg, L. "Stages and aging in moral development : some speculations". Gerontologist, 1973, 13, 497-502.
- Kohlberg, L. "The contribution of development psychology to education". Educational Psychology, 1973, 10, no. 1.
- Kohlberg, L. "The cognitive developmental approach to moral education". Phi Delta, Kappan, 1975. 670-677.
- Kohlberg, L. "Moral stages and moralization : the cognitive developmental approach". En: Lickona, T. (ed.) 1976.
- Kohlberg, L. "The implications of moral stages for adult education". Reli. Education, 1977, 72, 183-201.
- Kohlberg, L. (ed.) "Moralization: the cognitive developmental approach". New York: Holt, 1977.
- Kohlberg, L.; Colby, A.; Gibbs, J. ; Speicher-Dubin, B.; "Assesing Moral Stages : A Manual". Cambridge: Center for Moral Education, Harvard Univ., 1978. (Form A).
- Kohlberg, L.; Colby, A.; Gibbs, J. Speicher-Dubin, B. "Introduction to the Scoring Manual". Cambridge: Center for Moral Education, Harvard Univ., 1979.
- Kohlberg, L. ; Colby, A. "The relation between cognitive and moral stages". En: Kohlberg, L. (ed.) 1977.
- Kohlberg, L. ; DeVries, R. "Relations between Piaget and psychometric

- assessments of intelligence". Paper presented at the Conference on the Natural Curriculum, Urbana, III, 1969.
- Kohlberg, L. ; Kramer, R. "Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development". Human Dev., 1969, 12, 93-120.
- Kohlberg, L. ; Mayer, R. "Development as the aim of education". Harvard Educational Review, 1972, 42, 4.
- Kohlberg, L. ; Scharf, P.; Hickey, J. "The justice structure of the prison". Prison Jour., 1972, 51, 3-14.
- Kohlberg, L.; Scharf, P.; Hickey, J.; Kauffman, K. "The just community approach to corrections : a manual, part I". Cambridge: Education Research Foundation 1973.
- Kohlberg, L.; Turiel, E. "Recent research in moral development". New York: Holt, 1973.
- Kohn, M.L. "Social class and the exercise of parental authority". Amer. Sociologist Rev. , 1959, 24, 352-366.
- Krebs, R.L. "Some relationship between moral judgment , attention and resistance to temptation". Unpub. Doc. Diss. Univ. of Chicago, 1967.
- Krebs, R.L.; Kohlberg, L. "Moral judgment and ego controls as determinants to resistance to cheating". Center for Moral Education, Harvard Univ., 1973, Mimeo.
- Kugelmass, S.; Breznitz, S. "The development of intentionality in moral judgment in city and kibbutz adolescents". Jour. of Gen. Psychol., 1967, 103-111.
- Kuhn, D. "Short-term longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg's early stages of moral judgment". Dev. Psychol., 1976, 13, 162-168.
- Kuhn, D.; Langer, J.; Kohlberg, L.; Haan, N. "The development of formal ope-

- rations in logical and formal judgments". Gen. Psychol. Monogr., 1977, 95, 97-188.
- Kurdek, L.A. "Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development". Merrill Palmer Quarter, 1978, 24, 3-28.
- Kurtines, W.G.; Grief, E.B. "The development of moral thought : review and evaluation of Kohlberg's approach". Psychol. Bull., 1974, 81, 453-470.
- Kutnick, P. "The inception of school authority : the socialization of the primary school child". Gen. Psychol. Monogr. , 1980, 101, 35-70.
- Lacy, W.B. "Student socialization and value change : comparative analysis of an experimental residential college and a traditional university environment". Diss. Abs. Int., 1975, 36, 6-B, 3124-3125.
- Langer, J. "Disequilibrium as a source of development ". En : Mussen, P; Langer, J.; Covington, M. (eds.) 1969.
- Lambert, M.; Allen, M. "Internality vs. externality and personal adjustment. A factor analytic study". Psychol. Reports , 1976, 39, 920-922.
- Larsen, C.V. "Methodology in developmental psychology : an examination of research on Piagetian theory." Child Dev., 1977, 48, 1160-1165.
- Lazarowitz, R.; Stephan, W.G.; Friedman, S.T. "Effects of moral justifications and moral reasoning on altruism". Dev. Psychol., 1976, 13, 353-354.
- Lee, L.C. "The concomitant development of cognitive and moral modes thought: A test of selected deductions from Piaget's theory". Gen. Psychol. Monogr. , 1971, 83, 93-146.
- Lefcourt, H.M. "Internal versus external control of reinforcement". En : Ellis, D.E. (ed.) "Adolescents : readings in behavior and development". Illinois: The Dryden Press, 1970.
- LeFurgy, W.G.; Woloshin, C.W. "Immediate and long-term effects of experimen-

- tally induced social influence in the modification of adolescents moral judgments." Jour. Ab. Soc. Psychol., 1969, 12, 104-110.
- Lerner, E. "Constraint areas and moral judgment of children". Menasha, Wis.: George Banta, 1937.
- Lesser, G. (ed.) "Psychology and educational practice". Chicago: Scott Foresman, 1971.
- Lévy-Bruhl, L. "Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures". Paris: P.U.F., 1951.
- Lévy-Bruhl, L. "Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive". Paris: P.U.F., 1963.
- Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K. "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates". Jour. Soc. Psychol., 1939, 10, 271-299.
- Lickona, T. (ed.) "Moral development and behavior". New York: Holt, 1976.
- Lickona, T. "Critical issues in the study of moral development and behavior". En: Lickona (ed.) 1976.
- Lickona, T. "Research on Piaget's theory on moral development". En: Lickona, T. (ed.) 1976.
- Lipset, S.M. "Working class authoritarianism: a reply to Miller and Riessman". Brit. Jour. Sociology, 1961, 12, 345-356.
- Locke, J. "Pensamientos acerca de la educación". Madrid: La Lectura, 1956, (1693).
- Locwood, A.L. "Stages of moral reasoning in students analysis of public value controversy". Unpub. Doc. Diss. Harvard Univ. 1970.
- Loevinger, J. "The meaning and measurement of ego development". Am. Psychol. 1966, 21, 195-206.
- Loevinger, J. "Recent research on ego development". Paper presented at a

- meeting of the Society for Research in Child Development. Philadelphia, 1973.
- Long, B.H.; Ziller, R.C.; Henderson, E.H. "Developmental changes in the self-concept during adolescence". *The School Review*, 1968, 76, 210-230.
- Looft, R.V.; Charles, D.C. "Modification of the life concept in children". *Dev. Psychol.*, 1969, 445-449.
- Looft, W.R. "Socialization and personality throughout the life-span : an examination of contemporary psychological approaches". En : Baltes, P.B.; Schaie, W. (eds) , 1973.
- Loughran, R. "A pattern of development in moral judgments made by adolescents derived from Piaget's schema of its development in childhood". *Educational Review*, 1966, 19, 79-98.
- Lunzer, E.A. "Recent studies in Britain based on the work of Jean Piaget". London: National Foundation Educational Research England Wales, 1960.
- Lynn, S.J. "The effects of provocation , intentions, and consequences on children's moral judgments". *Child Dev.*, 1975, 46, 540-544.
- MacKinnon, D. "Violation of prohibitions". En: Murray, H.A. et al. (eds.) "Explorations in personality". New York: Oxford, Univ. Press, 1938.
- Magowan, S.A.; Lee, T. "Some sources or error in the use of the projective method for the assesment of moral judgment". *Brit. Jour. Psychol.*, 1970, 61, 535-543.
- Maqsud, M. "The effects of different educational environments on moral development of Nigerian children belonging to various tribes". Unpub. Doc. Diss., Univ. of London, 1976.
- Maqsud, M. "The influence of social heterogeneity and sentimental credibility on moral judgment of Nigerian Muslim adolescents." *Jour. Cross-Cul-*

tural Psychol.,1977, 8, 113-122.

-Marks,M.W. "The effects of encounter groups on participant levels of moral reasoning". Diss.Abs.Int., 1975, 36, 2-B, 916.

-Masters,J.C.; Mokros,J.R. "Self-reinforcement processes in children". En: Reese, H.W. (ed.) "Advance in Development and Behavior". vol. 9, New York: Academic Press, 1974.

-Masters,J.C.; Peskay,J. "Effects of race, socioeconomic status, and success or failure upon contingent and noncontingent self-reinforcement in children" Dev.Psychol.,1972,7, 139-145.

-Mays,E.H. "An investigation of the relationship of moral and cognitive modes of thought in second and fifth grade children". Diss.Abs.Int.,1975, 36, 1-A, 192.

-Mauco,G. "L'inconscient et la psychologie de l'enfant". Paris: P.U.F., 1970.

-Marx,M.H. "Procesos de aprendizaje". México: Trillas, 1976.

-McClintock,C.G.; Moskowitz,J.M.; McClintock,E. "Variations in preferences for individualistic competitive and cooperative outcomes as a function of age, game class, and task in nursery school children". Child Dev.,1977,48, 1080-85.

-McKechmie,R.J. "Between Piaget's stages : a study in moral development". Brit. Jour. Educational Psychol.,1971,213-217.

-MacRae,D. "A test of Piaget's theories of moral development. Jour. Ab. Soc. Psychol.,1954, 49, 14-18.

-Meachan,J.A. "A direct approach to moral judgment and the self-esteem". Human Dev., 1975, 18, 159-170.

-Mead,G.H. "Mind, self, and society". Chicago: Univ. of Chicago Press,1934.

-Medinnus,G.R. "Immanent justice in children". Jour. of Gen. Psychol., 1959,

94, 253-262.

-Medinnus,G.R. "Objective responsibility in children: a comparison with Piaget data". Jour. Gen. Psychol.,1962, 101, 127-133.

-Medinnus, G.R. "Age and sex differences in conscience development". Jour. Gen. Psychol.,1966, 109, 117-118.

-Medinnus,G.R. "Behavioral and cognitive measures of conscience development". Jour. Gen.Psychol.,1966, 109, 147-150.

-Merchant,R.L.; Rebelsky,F. "Effects of participation in rule formation on the moral judgment of children". Gen. Psychol. Monogr.,1972, 85, 287-304.

-Meyer,J.R. "Reflections on values education".Waterloo, Canada: Wilfrid Sanvier Univ. Press.,1976.

-Mill,J.S. "Utilitarianism". Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1957 (1861).

-Miller,N.E.; Carmona,A. "Modification of a visceral response salivation in thirsty dogs by instrumental training with rater reward". Jour.comp. Psychol.,1967, 63, 1-6.

-Miller,S.M. ; Riessman,F. "Working class authoritarianism : a critique of Lipset ". Brit. Jour. Sociology". 1961, 12, 530-584.

-Mills,L. "Changes in moral attitude following temptation". Jour. Per., 1958, 26, 517-531.

-Minuchen,P.; Riber,B.; Shapiro,E.;Zimiles,H. "The psychological impact of the school experience". New York: Basic Books, 1969.

-Mischel, .(ed.) "Cognitive development and epistemology". New York: Academic Press,1971.

-Mischel,W. "Preference for delayed reinforcement and social responsibility". Jour. Abn. Soc.Psychol.,1961, 62, 1-7.

-Mischel,W.; Mischel,H. "A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation". En : Lickona,T. (ed.)1976.

- Mischel,W. ; Zeiss,A.R. "Internal-external control and persistence : validation and implications of the Stanford Preschool Internal External Scale (SPIES)". Jour. Per. Soc. Psychol.1974,29,265-278.
- Mitchell,J."Moral dilemmas of early adolescence". Adolescence, 1975, 39, 442-446.
- Muss,R.E. "Kohlberg's cognitive developmental approach to adolescent morality". Adolescence, 1976, 41, 39-59.
- Modgil,S. "Piagetian research: a handbook of recent studies". New York: NFER, 1974.
- Moore,S.G.; Henderson,B. "Effects of instructions and reward conditions on the generalization of a prohibition". Dev. Psychol.1978,14, 445-446.
- Morris,J.F. "The development of moral values in children". Brit.Jour.Educational psychol.,1958, 94, 253-262.
- Mosher,D.; Scoder,A.; "Relationship between ethnocentrism in children and the ethnocentrism and authoritarian rearing practices of their mothers". Child Dev., 1960, 31, 369-376.
- Mowrer,O.H. E "An experimental analogue of "regression" with incidental observations on "reaction formation". Jour. Abn. Soc. Psychol.,1940, 35, 56-87.
- Mowrer,O.H. "Learning theory and personality dynamics". New York: Ronald, 1950.
- Mowrer,O.H."Learning theory and behavior". New York: Wiley,1960.
- Mowrer,O.H. "Learning theory and symbolic processes". New York: Wiley, 1960.
- Mowrer,O.H. "; Kluckhohn,C. "Dynamic theory of personality". En : Hunt, J.M. (ed.) "Personality and the behaviors disorders". New York: Ronald, 1944.

- Murchison, C. "Manual de psicología del niño". Barcelona: F. Seix, 1935 (1931).
- Mussen, P.H. (ed.) "Handbook of research method in child development". New York: Wiley, 1970.
- Mussen, P.H. (ed.) "Carmichael's Manual of child's psychology". New York: Wiley, 1970.
- Mussen, P. ; Langer, J.; Covington, H. (eds.) "Trends and Issues in Developmental Psychology". New York: Holt, 1969.
- Najarian-Svajian, P.H. "The idea of immanent justice among Lebanese children and adults". Jour. Gen. Psychol. 1966, 109, 57-66.
- Nass, H.L. "The superego and moral development in the theories of Freud and Piaget". The Psychoanalytic Study of the Child, 1966, 21, 51-68.
- Neill, A.S. "Summerhill". México: F.C.E. , 1979 (1959).
- Nelson, E.A.; Grinder, R.E.; Biaggio, A.M.B. "Relationships among behavioral, cognitive-developmental and self-report measures of morality and personality". Multivariate Behavioral Research, 1969, 4, 483-500.
- Nesdale, A.R.; Rule, B.G.; McAra, M. "Moral judgments of aggression: personal and situational determinants". European Jour. Soc. Psychol., 1975, 5, 339-349.
- Newcomb, T.M. "Social psychology". New York: Dryden, 1950.
- Newson, J.; Newson, E. "Patterns of infant care in a urban community". London: Penguin Books, 1965.
- O'Bryant, S.; Brophy, J.E. "Sex differences in altruistic behavior". Dev. Psychol., 1976, 13, 554-560.
- Odier, C.H. "La angustia y el pensamiento mágico". México: F.C.E., 1961.
- Parikh, B. "Moral judgment and development and its relation to family environmental factors in Indian and American upper-middle class families".

Unpub.Doc.Diss., Boston Univ., 1975.

-Parsons, T. "Emile Durkheim". En : Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid : Aguilar, 1975 (1968).

-Pavlov, I. "Psicología y fisiología". Madrid: Alianza, 1968 (1926).

-Peck, R.F.; Havighurst, R.J. "The psychology of character development". New York : Wiley, 1960.

-Percival, P. Haviland, J.M. "Consistency and retribution in children's immanent justice decisions". Dev. Psychol., 1978, 14, 132-136.

-Perry, W.G. "Forms of intellectual and ethical development in the college years". New York: Holt, 1970.

-Peters, R.S. "Freud's theory of moral development in relation to that of Piaget". Brit. Jour. Educational Psychol., 1960, 30, 250-258.

-Peters, R.S. "Moral development: a plea for pluralism". En: Mischel, T. (ed.) 1971.

-Peterson, C.B. "Adolescent moral development as related to family power, family support, and parental moral development". Diss. Abs. Int., 1977, 37, 10-A, 6793-4.

-Piaget, J. "La representación del mundo en el niño". Madrid: Morata, 1973 (1926).

-Piaget, J. "Psycho-pédagogie et mentalité enfantine". Jour. Psychol. Norm. Path., 1928, 25, 31-60.

-Piaget, J. "Le parallélisme entre la logique et la morale chez l'enfant". Proc. 9^e Int. Congr. Psychol. (339-340), 1929.

-Piaget, J. "La notion de justice chez l'enfant". En: Troisième Cours pour le Personnel Enseignant. Bureau International d'Education, 1930.

-Piaget, J. "Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant". En: Troisième Cours pour le Personnel Enseignant. Bureau International d'Edu-

cation. 1930.

-Piaget, J. "Introduction psychologique à l'éducation internationale". En: Quatrième Cours pour le Personnel Enseignant. Bureau International d'Éducation, 1931.

-Piaget, J. "El criterio moral en el niño". Barcelona: Fontanella, 1974 (1932).

-Piaget, J. "Remarques psychologiques sur le self-government". En: "Le self-government à l'école". Bureau International d'Éducation, 1934.

-Piaget, J. "Remarques psychologiques sur le travail par équipes". En: "Le travail par équipes à l'école". Bureau International d'Éducation, 1935.

-Piaget, J. "Psicología de la inteligencia". Buenos Aires: Psyque, 1956 (1947).

-Piaget, J. "Introducción a la epistemología genética" (3 vols.) Buenos Aires: Paidós, 1975 (1950).

-Piaget, J. "Pensée egocentrique et pensée sociocentrique". Cah. Int.Soc., 1951, 10, 34-49.

-Piaget, J. "Autobiography". En: Boring, E.C. y otros. "History of psychology in autobiography". vol. 4., Worcester, Mass: Clark Univ. Press, 1952.

-Piaget, J. "Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente". En: Piaget, J. ; Wallon, H. y otros: "Los estadios en la psicología del niño". Buenos Aires: Nueva Visión, 1971 (1956).

-Piaget, J. "The general problem of the psychobiological development of the child". En: Tanner, J.M.; Inhelder, B. (eds.) 1960.

-Piaget, J. "Seis estudios de psicología". Barcelona: Seix Barral, 1975 (1964)

-Piaget, J. "La nueva educación moral". Buenos Aires: Losada, 1967.

-Piaget, J. "El punto de vista de Jean Piaget". En: Delval, J.A. (comp.), 1978 (1968).

- Piaget, J. "Psicología y pedagogía" . Barcelona: Ariel, 1969.
- Piaget, J. "What is Psychology?" Amer. Psychologist, 1978, 33, 648-652.
- Piaget, J. "Relations between psychology and other sciences". Annual Rev. , 1979, 30, 1-8.
- Piaget, J.; Garcia, H. "Las explicaciones causales". Barcelona : Barral, 1973 (1971).
- Piaget, J.; Inhelder, B. "Psicología del niño". Madrid: Morata, 1975 (1966).
- Pinillos, J.L. "Principios de psicología". Madrid: Alianza, 1975.
- Pittel, S.M. ; Mendelsohn, G.A. "Measurement of moral values : a review and critique". Psychol. Bull., 1966, 66, 22-35.
- Popper, K. "La lógica de la investigación científica". Madrid: Tecnos, 1977 (1959).
- Porteus, B.D.; Johnson, R.C. "Children's responses to two measures of conscience development and their relation to sociometric nomination". Child Dev., 1965, 36, 703-704.
- Prentice, N.M. "The influence of live and symbolic modeling on promoting moral judgment of adolescent delinquents". Jour. Abn. Psychol., 1972, 80, 157-161.
- Rabin, A.I.; Goldman, H. "The relationship of severity of guilt to intensity of identification in kibbutz and nonkibbutz children". Jour. Soc. Psychol. 1966, 69, 159-163.
- Raphael, D. "Moral judgment". London: Allen and Unwin, 1955.
- Rawls, J. "The sense of justice". Philosophical Review, 1963, 72, 1281-3051.
- Rapaport, D. "The collected papers of David Rapaport". Merton, M.G. (ed.) New York: Basic Books, 1967.
- Reese, H.W.; Lipsitt, L.P. (eds.) "Advances in Child Development and Behavior". Vol. 12, New York: Academic Press, 1978.

- Rest, J. "Developmental psychology as a guide to value education : a review of Kohlbergian programs". *Rev. Educ. Res.* , 1973, 44, 241-259.
- Rest, J. "An objective test of moral judgment". En: DePalma, D.; Foley, J.M. (eds.) 1975.
- Rest, J.; Turiel, E.; Kohlberg, L. "Relations between level of moral judgment and comprehension of the moral judgment of others". *Jour. of Per.*, 1969, 37, 225-252.
- Reuchlin, M. "Les méthodes en psychologie". Paris: P.U.F., 1971.
- Robinson, B.A. "A comparison of the effects of selective catholic and public high school on the moral development of their respective students". *Diss. Aba Int.*, 1976, 36, 7-B , 3622.
- Rogers, R.R.; Bronfenbrenner, U. ; Devereux, E.C. "Standards of social behavior among school children in four cultures". *Int. Jour. Psychol.*, 1968, 3, 31-41.
- Rosen, H. "The development of sociomoral knowledge". New York: Columbia Univ. Press, 1980.
- Roskens, R.W. ; Dizney, H.F. "A study of unethical academic behavior in high school and college". *The Jour. Educational Res.*, 1966, 59, 231-234.
- Rosenblith, J.; AllinSmith, W. (eds.) "The causes of behavior : readings in child development and educational psychology". Boston: Allyn and Bacon, 1962.
- Rothman, G.R. "The influence of moral reasoning on behavioral choices". *Child Dev.*, 1976, 47, 397-406.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L. "Pygmalion en la escuela : expectativas del maestro y desarrollo intelectual de los alumnos". Madrid: Marova, 1980 (1968).
- Rosenthal, T.L. ; Zimmerman, B.J.; Durning, K. "Observationally induced changes in children's interrogative classes". *Jour. Per. Soc. Psychol.*, 1970, 16, 681-688.

- Rousseau, J.J. "Emilio o de la educación". Barcelona : Fontanella, 1973 (1762).
- Rubin, K.H.; Trotter, K.T. "Kohlberg's Moral Judgment Scale: some methodological considerations". Dev. Psychol., 1977, 13, 535-37.
- Saltzstein, H.D. "Social influence and moral development". En: Lickona, T. (ed.) 1976.
- Saltzstein, H.D.; Diamond, R.M.; Belenky, M. "Moral judgment level and conformity behavior". Dev. Psychol., 1972, 2, 327-336.
- Saltzstein, H.D.; Supraner, A.; Sanvitale, D. "Direct and indirect social influence on children's legal judgments". Dev. Psychol., 1976, 13, 561-570.
- Saltzstein, H.D.; Sanvitale, D.; Supraner, A. "Social influence on children's standards for judging criminal culpability". Dev. Psychol., 1978, 14, 125-131.
- Sanford, N. "The development of social responsibility". Amer. Jour. Orthopsychiatry, 1967, 37, 22-29.
- Schaefer, E.S.; Bell, R.Q. "Development of a Parental Attitude Research Instrument". Child Dev., 1958, 29, 339-361.
- Schaeie, K.W. "A general model for the study of developmental problems". Psychol. Bull., 1965, 64, 92-107.
- Schaeie, K.W. "Can the longitudinal method be applied to the psychological study of human development?". En: Hartup, F.Z.; Dewit, J. (eds.) "Determinants of behavioral development". New York: Academic Press, 1972.
- Schepps, C.H. "An examination of the high school as a just institution: a program in moral education for adolescents". Diss. Abs. Int., 1977, 37, 12-A, 7549.
- Schmidlin, S.S. "Moral judgment and delinquency: the effect of institutio-

- nalization and peer pressure". Diss. Abs. Int., 1977, 37, 3-B, 3630.
- Schopenhauer, A. "El mundo como voluntad y como representación". Madrid: Biblioteca de Economía y Filosofía, 1896 (1819).
- Schwartz, B.A. "The relationship between birth order, sex of sibling and Kohlberg's stages of moral development in a sample of college freshman males from two-child families". Diss. Abs. Int., 1976, 36, 7-B, 3625.
- Schwartz, S.H.; Feldman, K.A.; Brown, M.E.; Heingartner, A. "Some personality correlates of conduct in two situations of moral conflict". Jour. Per., 1969, 37, 41-57.
- Scrimshaw, P. "Should schools be participian democracies?" En: Bridges, D.; Scrimshaw, P. "Values, and authority in schools". London: Hodder and Stoughton, 1975.
- Sears, R.; Maccoby, E.L.; Levin, H. "Patterns of child rearing". Evanston. Illinois: Row, Peterson and Co., 1957.
- Sechenov, I.M. "Los reflejos del cerebro". Buenos Aires: Giordia, 1966 (1863).
- Selman, R.L. "The importance of reciprocal role-taking for the development of conventional moral thought". En: Kohlberg, L.; Turiel, E. (eds.) 1973.
- Selman, R.L. "Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice". En: Lickona, T. (ed.) 1976.
- Shantz, C.V. "The development of social cognition". En: Herrington, E.M. (ed.) Review of Child Development Research, 5, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1975.
- Shepherd, A. "Moral conformity in open and closed groups: a comparative study of moral decision-making among mormon, catholic and public school children". Diss. Abs. Int., 1976, 37, 2-A, 1242-1243.

- Siegel, L.S. "Children's and adolescents reaction to the assassination of Martin Luther King: a study of political socialization". *Dev. Psychol.*, 1977, 13, 284.
- Simpson, E.L. "Moral development research: a case of scientific cultural bias." *Human Dev.*, 1974, 17, 81-106.
- Sizer, N.F.; Sizer, R. (eds.) "Moral education". Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press, 1970.
- Skinner, B.F. "Walden dos". Barcelona : Fontanella , 1978 (1948).
- Skinner, B.F. "Ciencia y conducta humana". Barcelona: Fontanella, 1974 (1953).
- Skinner, B.F. "Más allá de la libertad y de la dignidad". Barcelona: Fontanella, 1972 (1971).
- Skinner, B.F. "Sobre el conductismo". Barcelona : Fontanella, 1977 (1974).
- Smart, R.C.; Smart, M.S. "Readings in child development and relationships". New York: Macmillan, 1972.
- Smith, A. "A theory of Morals Sentiments". En: Schneider, H. "Adam Smith's moral and political philosophy". New York: Hafner, 1957 (1751).
- Smith, D.K. "A longitudinal study of social participation in preschool children : solitary and parallel play reexamined". *Dev. Psychol.*, 1978, 4, 517-523.
- Solomon, R.T.; Turner, L.H.; Lessac, M.S. "Some effects of delay of punishment on resistance to temptation"., *Jour. Per. Soc. Psychol.*, 1968, 8, 233-238.
- Soborski, W. "Efecto of starting school earlier on the development of children's moral judgment". *Psychologia Wychowawcza*, 1974, 17, 584-599.
- Spencer, H. "The principles of biology". New York: Appleton, 1914 (1869-1867).

- Spiro,H.E. "Children of the kibbutz". Harvard Univ. Press, 1958.
- Spiro,H.E. "Kibbutz, venture in utopia". Harvard Univ. Press, 1964.
- Spitz,R.A. "On the genesis of superego components". The Psychoanalytic Study of the Child, 1958, 13, 375-404.
- Stanton,M. "The assesment of morality judgments : cultural and cognitive considerations". Religious Education, 1976, 71, 610-621.
- Stent,G.(ed.) "Morality as a biological Phenomenon". Dahlem Konferenzen, Berlin, 1978.
- Stephenson,G.H. "The development of conscience". London: Routledge and Kegan P.,1966.
- Stevens,S.S. "Handbook of experimental psychology". New York: Wiley,1965.
- Stuart,R.B. "Decentration in the development of children's concepts of moral and causal judgments". Jour. Gen. Psychol.,1967, 111,59-68 .
- Sugarman,B. "Moral education and the social structure of the school". Jour. of Curriculum Studies, 1968, vol I, no. I.
- Sullivan,E.V.; McCullough,G.; Stager,M. "A developmental study of the relationship between conceptual,ego,and moral development". Child Dev.,1970, 41,399-411.
- Suppe,F. "The search for philosophic understanding seientific theories". En: Suppe(ed.)"The structure of scientific theories". Illinois: Univ. of Illinois Press, 1974. (Trad. cast. en Editora Nacional, 1979).
- Supkoff,J. "Family power structure and moral development". Diss. Abs.Int., 1976,37, 2-B, 993.
- Surber,C.F. "Developmental processes in social inference :averaging of intentions and consequences in moral judgment". Dev.Psychol.,1977, 13, 654-662.
- Tanner,J.M.; Inhelder,B. (eds.) "Discussion on child development ". New

York: International Univ. Press, 1960.

-Thompson, G. (ed.) "Social development and personality". New York: Wiley, 1971.

-Thua, N. "Moral development :institutional and cultural perspectives." *Diss. Abs. Int.*, 1975, 36, 1-A, 197.

-Tomlinson, P. "Political education :cognitive developmental perspectives from moral education". *Oxford Rev. of Ed.*, 1975, 1, 241-267.

-Tuma, E.; Livson, N. "Family socioeconomic status and adolescent attitude to authority". *Child Dev.*, 1960, 31, 387-399.

-Turiel, E. "An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgment". *Jour. Per. Soc. Psychol.*, 1966, 3, 611-618.

-Turiel, E. "Developmental processes in the child's moral thinking". En: Mussen, P; Langer, J; Covington, H. (eds.) 1969.

-Turiel, E. "The development of social concepts : mores, customs, and conventions". En: Lickona, T. (ed.) 1976.

-Turiel, E. "A comparative analysis of moral knowledge and moral judgment in male and female". *Jour. Per.* , 1976, 44, 195-208.

-Turiel, E. "Conflict and transition in adolescent moral development II : the resolution of disequilibrium through structural reorganization ". *Child Dev.*, 1977, 48, 634-638.

-Turiel, E. "The development of concepts of social structure : social convention". En : Elick, J.; Clarke-Stewart, A. "Personality and social development". vol. 3, New York: Gardner Press, 1978.

-Turiel, E.; Edwards, C.P. ; Kohlberg, L. "Moral development in Turkish children adolescent and young adults". *Jour. Cross-cult. Psychol.*, 1978, 9, 271-280.

- Turiel, E.; Rothman, C.R. "The influence of reasoning choices at different stages of moral development". *Child Dev.*, 1972, 43, 741-756.
- Tyler, L. "Psicología de las diferencias humanas". Madrid: Marova, 1975 (1965).
- Underwood, B.; Froming, W.J.; Moore, B.S. "Mood, attention, and altruism: a search for mediating variables". *Dev. Psychol.*, 1977, 13, 541.
- Vinh-Bang. "La methode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant". En: "Psychologie et epistemologie genetiques", Paris: Dunod, 1966.
- Ward, L.O. "An investigation into the attitudes of pupils in a girls Grammar School to the moral aspects of historical events." Unpub. Doc. Diss., Univ. of Wales, 1965.
- Walters, C.C.; Crusec, J.E. "Punishment". S. Francisco: Freeman, 1977.
- Walters, R.H.; Parke, R.D.; Cane, V.A. "Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response inhibition". *Jour. of Exp. Child Psychol.*, 1965, 2, 10-20.
- Watson, J.B. "Psychology as the behaviorist views it". *Psychol. Rev.*, 1913, 20, 158-177.
- Watson, J.B. "Experimental studies on the growth of emotions". En: Murchison, C. (ed.) "Psychologies of 1925". Worcester, Mass: Clark Univ. Press, 1926.
- Watson, J.B.; "John B. Watson". En: Murchison C. (ed.) "History of Psychology in Autobiography". vol. 3, Worcester, Mass: Clark Univ. Press, 1936.
- Weber, R.G. "The nature of authoritarianism and its relationship to other personality variables and stages of moral judgment". *Diss. Abs Int.*, 1975, 35, 7-B, 3603.
- Weisbroth, S.P. "Moral judgment, sex and parental identification in adults". *Dev. Psychol.*, 1970, 2, 396-402.
- Werner, H. "Psicología comparada del desarrollo mental". Buenos Aires: Pai-

- dós, 1965 (1948).
- White, C.B. "Moral development in Bahamian school children: a cross-cultural examination of Kohlberg's stages of moral reasoning". *Dev. Psychol.*, 1975, 11, 535-536.
- White, C.B.; Bushnell, N.; Regneurer, J.L. "Moral development in Bahamian school children: a 3 year examination of Kohlberg's stages of moral development". *Dev. Psychol.*, 1978, 14, 58-65.
- Whiteman, P.H.; Kosier, K.P. "The development of children's moralistic judgment: age, sex, C.I., and certain personal experimental variables". *Child Dev.*, 1964, 35, 843-850.
- Whiting, J.V.; "Resource mediation and learning by identification". En: Iscoe, I.; Stevenson, H.W. "Personality Development in children". Austin: Univ. of Texas Press, 1960.
- Whiting, J.V.; Mowrer, O.H. "Habit, Progression and Regression". *Jour. Comp. Psychol.*, 1943, 36, 229-253.
- Wichern, P.; Nowcki, S. "Independence training practice and locus of control orientation in children and adolescents". *Dev. Psychol.*, 1976, 13, 77.
- Winer, B.J. "Statistical Principles in Experimental Design". New York: McGraw-Hill, 1971(1962).
- Winnicott, D.W. "Psychoanalysis and the sense of the guilt". En: "Maturational Processes and Facilitating Environment". Hogart Press and Institute of Psychoanalysis, London, 1965.
- Wood, M. "Children's developing understanding of other behavior", *Dev. Psychol.* 1978, 14, 561-562.
- Wright, D. "Psicología de la conducta moral". Barcelona: Planeta, 1974 (1971).
- Wright, D.; Cox, E. "A study of the relationship between moral judgment and

-religious belief in a sample of English adolescents". Jour. of Soc. Psychol., 1967, 72, 135-144.

-Yela, M. "Educación y libertad". Bilbao: Banco de Vizcaya, 1967.

-Yela, M. "Aspectos de la actitud religiosa". En : "Homenaje a Aranguren". Revista de Occidente, 345-377. Madrid, 1972.

-Yela, M. y otros. "Simposio sobre pensamiento y lenguaje". Madrid: Sociedad Española de Psicología, 1975.

-Yussen, S.R. "Characteristics of moral dilemmas written by adolescents". Dev. Psychol., 1977, 13, 168.

-Zussman, J.U. "Relationship of demographic factors to parental discipline techniques". Dev. Psychol., 1978, 14, 685-686.

