

Desarrollo moral

- **MORALIDAD COMO ENRAIZADA EN LA NATURALEZA HUMANA**
- **MORALIDAD COMO LA ADOPCIÓN DE LAS NORMAS DE LA SOCIEDAD**
Teoría psicoanalítica • Teoría del aprendizaje social • Limitaciones de la perspectiva de «moralidad como la adopción de las normas de la sociedad»
- **MORALIDAD COMO COMPRENSIÓN SOCIAL**
Teoría de Piaget sobre el desarrollo moral • Evaluación de la teoría de Piaget • Ampliación de Kohlberg de la teoría de Piaget • Investigación de las etapas de Kohlberg • Influencias ambientales sobre el razonamiento moral • ¿Hay diferencias sexuales en el razonamiento moral? • Razonamiento moral y conducta • Más cuestiones sobre la teoría de Kohlberg
- **RAZONAMIENTO MORAL DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS**
Comprensión moral versus socio-convencional • Justicia distributiva • Razonamiento prosocial
- **DESARROLLO DEL AUTOCONTROL**
Inicios del autocontrol • Desarrollo del autocontrol en la niñez y adolescencia
- **LA OTRA CARA DEL AUTOCONTROL: DESARROLLO DE LA AGRESIÓN**
Aparición de la agresión • La familia como lugar de entrenamiento de la conducta agresiva • Déficits y distorsiones socio-cognitivas • Influencias de la comunidad y culturales • Ayuda a niños y a padres para controlar la agresión

EN culturas tan diversas como la clase media americana, los inmigrantes vietnamitas de California, y los isleños de las islas Fiji del sur del Pacífico, se produce un profundo cambio en las reacciones a ciertos acontecimientos durante la última mitad del segundo año. Alrededor de los 17 a 20 meses, los niños empiezan a mostrar gran interés por las desviaciones de la manera en que los objetos deberían ser y las personas deberían actuar. Los niños de esta edad se inclinan a destruir la propiedad como agujeros en la ropa, en los muebles, o rompiendo los juguetes, con expresión de desconsuelo, con frecuencia, exclamando, «¡oh, oh!». Alrededor de esta época, reaccionan con dolor ante conductas agresivas o que podrían poner en peligro su bienestar o el de otros. A los 2 años, el lenguaje incluye referencias claras a normas de conducta, como «roto», o «sucio», y evaluaciones de sus propias acciones y las de otros como «bueno» o «malo» (Kagan, 1987; Kochanska, Casey & Fukumoto, 1995).

Como revelan estas observaciones, acompañando a la aparición de las nuevas capacidades figurativas y a la autoconsciencia en el segundo año se da otro logro importante: el niño se convierte en un ser moral. En todo el mundo, los adultos se dan cuenta de esta capacidad en ciernes para distinguir lo correcto de lo incorrecto. En algunas culturas, se utilizan términos especiales para describirlo. Los indios Utku de la Bahía de Hudson dicen que los niños desarrollan *ihuma* (razón). Los de las islas Fiji creen que aparece *vakayalo* (sentido). Debido a esto, los padres consideran a los niños más responsables de su conducta (Kagan, 1989).

¿Qué explica la primera aparición de la moralidad y la ampliación de la apreciación de los niños de las normas de la conducta con la edad? Los filósofos han meditado esta cuestión durante siglos, y los investigadores modernos se han dirigido a ella con tanta intensidad que actualmente la investigación sobre el desarrollo moral excede a cualquier otro aspecto del desarrollo social. La comprensión de la moralidad y la cuestión práctica relacionada de cómo fomentarla son preocupaciones antiquísimas. Las personas han reconocido, desde hace tiempo, que las conductas que respetan los derechos y las necesidades de los otros son esenciales para la continuación de la existencia de los grupos humanos.

Piensa, por un momento, sobre los factores que te obligan a actuar moralmente. Rápidamente verás que los determinantes de la moralidad existen en muchos niveles. En todas las sociedades, la moralidad está protegida por una importante organización social que especifica las reglas de la buena conducta. Al mismo tiempo, la moralidad tiene raíces en cada uno de los aspectos importantes de nuestra composición psicológica. Primero, como indicamos en el Capítulo 10, la moralidad tiene un *componente emocional*, ya que los sentimientos poderosos nos hacen enfatizar con el dolor de otro o sentir culpable cuando somos la causa de él. Segundo, la moralidad tiene un *componente cognitivo* importante. Como mostramos en el Capítulo 11, los humanos piensan sobre sus experiencias sociales, y la comprensión social en desarrollo de los niños les permite hacer juicios más profundos sobre acciones que creen que son correctas o incorrectas. Tercero, la moralidad tiene un *componente conductual* vital, ya que experimentando pensamientos y sentimientos rele-

vantes moralmente sólo aumentan las posibilidades, pero no garantiza que las personas actúen de acuerdo a ellos.

Tradicionalmente, estas tres facetas de la moralidad se han estudiado por separado: la teoría psicoanalítica y la biológica centradas en las emociones, la teoría cognitivo-evolutiva en el pensamiento moral, y la teoría del aprendizaje social en la conducta moral. Hoy en día, un cuerpo creciente de investigación revela que estas tres facetas están interrelacionadas. Todavía las teorías más importantes no están de acuerdo en qué es lo primario. Veremos que el aspecto que una teoría enfatice tiene implicaciones importantes en cómo conceptualiza la tendencia básica de la edad del desarrollo moral: el cambio de las respuestas superficiales, controladas externamente, a la conducta basada en normas propias. Los individuos verdaderamente morales no sólo hacen lo correcto debido a la conformidad social o cuando las figuras de autoridad están cerca. Han desarrollado principios de buena conducta, que siguen en una amplia variedad de situaciones.

Nuestra discusión sobre el desarrollo moral estudia detenidamente las cuatro teorías que acabamos de mencionar, subrayando las fuerzas y las limitaciones de cada una basadas en la investigación actual. Luego consideraremos el autoconcepto. El desarrollo de un propósito personal para impedir a uno mismo hacer algo que le apetece —de pintar en las paredes y jugar con cerillas, en los preescolares, a ignorar la tarea, insultar a un compañero, o romper una promesa, en los niños mayores— es crucial para trasladar los compromisos sociales a la acción. Acabamos con una discusión sobre «la otra cara» del autocontrol —el desarrollo de la agresión.

MORALIDAD COMO ENRAIZADA EN LA NATURALEZA HUMANA

Durante los años setenta, las teorías biológicas de la conducta social humana fueron importantes, incitadas por un nuevo campo controvertido llamado **sociobiología**. Sugería que muchas conductas prosociales moralmente relevantes, como ayudar, compartir y cooperar, estaban enraizadas en la herencia genética de nuestra especie (Wilson, 1975). Esta perspectiva estaba apoyada por el trabajo de los etólogos, que observaron a animales ayudando a otros miembros de la misma especie, con frecuencia, con riesgo de su propia seguridad. Por ejemplo, algunos pájaros pequeños, como los petirrojos y los tordos, utilizan una llamada especial que avisa a los otros de la proximidad de un depredador, aunque el sonido pudiera descubrir la presencia del que avisa. Ciertas especies de insectos, como hormigas, abejas y termitas, muestran extremos de sacrificio propio. Un gran número picará y morderá a un animal que amenaza la colmena, una respuesta que, a menudo, da como resultado su propia muerte. Entre los primates, los chimpancés, con frecuencia, comparten la carne después de una caza cooperativa y practican la adopción cuando un bebé pierde a su madre (Goodall, 1990). Basándose en esta evidencia, los so-

Sociobiología

Un campo que asume que muchas conductas sociales complejas, incluyendo actos prosociales moralmente relevantes, están enraizadas en nuestra herencia genética y han evolucionado debido a su valor de supervivencia.

De acuerdo a los sociobiólogos, muchas conductas prosociales moralmente relevantes, como ayudar, compartir y cooperar, están enraizadas en la herencia genética de nuestra especie. Unos chimpancés se retiran a un lugar seguro y apartado en un árbol para compartir la carne después de una caza cooperativa.

sociobiólogos razonaron que la evolución ha debido de hacer provisiones similares de actos prosociales en seres humanos.

¿Cómo podrían influir los genes en conductas que protegen al grupo social y, por tanto, la supervivencia de la especie? Aunque los sociobiólogos admiten que este proceso no se entiende por completo, muchos creen que están implicadas reacciones emocionales preinstaladas (Hoffman, 1981; Trivers, 1971). En el Capítulo 10, anotamos que los recién nacidos presentan señales primitivas de empatía, ya que lloran cuando oyen a otro bebé llorar. Al segundo año, la empatía está presente, y los niños reaccionan con dolor ante conductas que amenazan no sólo su bienestar, sino el de otros. Quizá estas emociones están a la base del primer compartir y de los otros actos prosociales. La investigación revela que los niños de 2 años de un grupo de juego comparten más a menudo cuando los juguetes escasean que cuando hay muchos (Hay *et al.*, 1991). Consistente con la teoría sociobiológica, la tendencia de sacrificar el beneficio personal a favor del bienestar del grupo está presente a una edad temprana.

Pero como la mayoría de las otras conductas humanas, la moralidad no se puede explicar por entero con las bases biológicas. Recuerda del Capítulo 10 que las emociones moralmente relevantes, como la empatía, requieren apoyo fuerte de cuidado para desarrollarse. Y su expresión madura depende del desarrollo cognitivo también. Por último, aunque la emoción es una base de la acción moral, no es una explicación completa, ya que no siempre es moral seguir nuestros sentimientos empáticos. Por ejemplo, la mayoría de nosotros cuestionaría la conducta de un padre que decide no llevar al doctor a su hijo enfermo, empatizando con el miedo y la ansiedad del niño.

La perspectiva biológica de la moralidad es útil, ya que nos recuerda el significado adaptativo de la conducta moral. Como la capacidad para servir las necesidades de uno mismo se presenta pronto, la naturaleza parece asegurarse de que estén en su sitio las tendencias que limitan los actos perjudiciales y fomentan el interés por el bienestar de los otros.

Internalización

El proceso del desarrollo moral en el que los niños adoptan normas preexistentes, y ya confeccionadas, de la acción correcta como propias.

Superyo

En la teoría de Freud, la parte de la personalidad que es el asiento de la consciencia y está, con frecuencia, en conflicto con los deseos del ello.

Identificación

En la teoría de Freud, el proceso que conduce a la formación del superyo en el que los niños adoptan las características del padre del mismo sexo en su personalidad.

MORALIDAD COMO LA ADOPCIÓN DE LAS NORMAS DE LA SOCIEDAD

Las dos teorías que vamos a comentar, la teoría psicoanalítica y la de aprendizaje social, ofrecen perspectivas bastante diferentes de cómo los niños se convierten en seres morales. Ambas consideran el desarrollo moral como una cuestión de **internalización**: adopción de normas preexistentes, ya confeccionadas, de la acción correcta como propias. Cada perspectiva se centra en cómo la moralidad va de la sociedad al individuo —cómo adquieren los niños las normas, o las prescripciones de la buena conducta, sostenidas por los miembros de su grupo social (Gibbs & Schnell, 1985).

TEORÍA PSICOANALÍTICA

De acuerdo a Sigmund Freud, la moralidad surge entre los 3 y 6 años, durante la etapa fálica, un tiempo en el que los impulsos sexuales se transfieren a la región genital del cuerpo, y el conocido conflicto de Edipo aparece. El niño desea tener a su madre toda para él y siente celos y hostilidad hacia su padre. Existe un conflicto similar para niñas, el de Electra, que quieren poseer a sus padres y envidian a sus madres. Estos sentimientos conducen pronto a una intensa ansiedad, ya que los niños tienen miedo de perder el amor de los padres y de ser castigados por los deseos inaceptables. Para dominar la ansiedad, evitar el castigo y mantener el afecto de los padres, los niños forman el **superyo**, o consciencia, a través de la **identificación** con el padre del mismo sexo. Esto significa que adoptan las características del padre elegido en su personalidad, por tanto, interiorizan reglas que reflejan las normas de la sociedad. Por último, los niños llevan la hostilidad previamente enfocada al padre del mismo sexo hacia ellos mismos, lo que conduce a sentimientos dolorosos de culpabilidad cada vez que se desobedece al superyo (Freud, 1925/1961).

En resumen, Freud creía que los niños obtienen la moralidad directamente de los padres y actúan de acuerdo con prescripciones morales para evitar los sentimientos de culpabilidad de un superyo severo y restrictivo. Consideraba que el desarrollo moral se completaba a los 5 o 6 años, con algún fortalecimiento del superyo a mitad de la niñez.

■ ¿LA INVESTIGACIÓN APOYA LA TEORÍA DE FREUD? Hoy en día, la mayoría de investigadores del desarrollo del niño no están de acuerdo con la explicación de Freud del desarrollo de la consciencia en muchos aspectos. Primero, la perspectiva de Freud de la culpabilidad como un impulso hostil dirigido hacia sí mismo ya no se acepta. Como veremos, los elevados niveles de auto culpa no están asociados con la internalización moral. La evidencia reciente sugiere que la culpabilidad aparece cuando una persona participa intencionalmente en un acto inaceptable y se siente personalmente responsable del resultado. Desde esta perspectiva, los niños no pueden experimentar una forma madura de culpabilidad sin varias capacidades cognitivas. Éstas incluyen la consciencia de ellos mismos como seres autónomos que realizan elecciones sobre acciones y la habilidad de distinguir actos intencionales de los no intencionales. En los Capítulos 10 y 11, vimos que estas comprensiones surgen durante los años preescolares y se refinan a mitad de la niñez. Aunque éste es el mismo período que Freud asignó a la formación de la consciencia, las bases de la respuesta de culpa difieren mucho de su teoría.

Segundo, si observas detenidamente los conflictos de Edipo y Electra, verás que la disciplina que promueve miedo al castigo y la pérdida del amor de los padres debería motivar a los niños a comportarse moralmente (Hoffman, 1988; Kochanska, 1993). La investigación presenta que los niños cuyos padres usan con frecuencia amenazas, órdenes, o fuerza física suelen violar las reglas normativas, a menudo, y no se sienten muy culpables cuando dañan a otros. En el caso de la retirada del amor —por ejemplo, cuando un padre rechaza

hablar o afirma realmente su desagrado por el niño— los niños responden con elevados niveles de auto culpa después de portarse mal. Puede que piensen de ellos mismos, «no soy bueno», o «nadie me quiere». Con el tiempo, estos niños puede que se protejan de sentimientos abrumadores de culpa negando la emoción cuando hacen algo malo. Así que, también desarrollan una consciencia débil (Zahn-Waxler *et al.*, 1990).

En contraste con estas técnicas, un tipo de disciplina especial llamada **inducción** apoya la formación de la consciencia. Implica señalar las consecuencias del mal comportamiento del niño en otros. A edades tempranas, referirse a resultados simples y directos funciona mejor, como en: «si lo sigues empujando, se caerá y llorará». Después, los padres pueden explicar por qué la acción del niño era inapropiada, quizá refiriéndose a las intenciones de la otra persona: «no le grites. Sólo estaba intentando ayudarte». Y con más avances cognitivos, se pueden dar explicaciones psicológicas más sutiles: «se siente orgulloso de su torre y tú se la has tirado» (Hoffman, 1983, p. 246). Mientras la explicación encaje con la habilidad de comprensión del niño y la atención de éste se elicite por unos buenos padres, la inducción es eficaz desde los 2 años. En un estudio, las madres que, consistentemente, utilizaban razonamiento inductivo tenían preescolares que compensaban sus fechorías, con mayor probabilidad. También presentaban más conductas prosociales, daban espontáneamente abrazos, juguetes y simpatía verbal a otros desconsolados (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979).

¿Por qué es la inducción tan eficaz? Primero, dice a los niños cómo comportarse así pueden utilizar esta información en situaciones futuras. Segundo, señalando las consecuencias de las acciones del niño en los otros, los padres fomentan la empatía en los niños, lo que les motiva a usar la información inductiva en la conducta prosocial (Krevans & Gibbs, 1996). Por el contrario, la disciplina que utiliza con frecuencia amenazas de castigo o de retirada de amor produce tan altos niveles de miedo y ansiedad que los niños no pueden pensar con bastante claridad para descubrir lo que deberían hacer. Estas prácticas puede que paren la conducta inaceptable temporalmente, pero a largo plazo no consiguen que los niños interioricen las normas morales. Sin embargo, avisos y desaprobaciones leves pueden ser necesarios algunas veces para que los niños escuchen el mensaje inductivo.

Aunque hay poco apoyo para los mecanismos freudianos del desarrollo de la consciencia, Freud tenía razón de que la culpabilidad puede ser un motivador importante de la acción moral. En un estudio, se pidió a niños de 4 a 11 años que completaran historias ambiguas en las que un niño como ellos podía haber causado malestar a otra persona. Los niños que hicieron referencia a reacciones de culpa relacionada con la empatía (expresiones de responsabilidad personal, como «ella siente haberlo empujado») era más probable que ayudaran a un adulto necesitado en el laboratorio (Chapman *et al.*, 1987). Los niños de 10 a 12 años, con frecuencia, acaban estas historias haciendo que el carácter principal sea menos egoísta y más considerado en el futuro. En niños más mayores, la culpabilidad puede contribuir a la conducta social desencadenando un motivo general a actuar moralmente que va más allá de la situación inmediata (Hoffman, 1980).

Inducción

Un tipo de disciplina en la que las consecuencias del mal comportamiento del niño en los otros se comunica a éste.

A pesar de la eficacia de la culpa para incitar a la acción moral, la teoría de Freud es parcial al considerarla como la única fuerza que nos obliga a actuar moralmente. Además, gran cantidad de investigación que revisaremos más tarde en este capítulo indica que, contrariamente a lo que Freud creía, el desarrollo moral no es un acontecimiento repentino que se completa casi por entero al final de los años preescolares. Es un proceso más gradual, que empieza al principio de la niñez y se extiende hasta la adultez.

Por último, la teoría de Freud coloca una carga pesada en los padres, que deben asegurarse por medio de las prácticas disciplinarias que los niños desarrollen una consciencia interiorizada. La investigación que hemos revisado indica que la disciplina de los padres es muy importante. En capítulos anteriores hemos enfatizado que la interacción padre-hijo es una calle de dos direcciones; las características de los niños pueden influir en el éxito de ciertas técnicas paternas. Ve al recuadro de la investigación a la práctica de la página siguiente para ver los descubrimientos recientes del papel del temperamento en la internalización moral.

■ **IDEAS PSICOANALÍTICAS RECIENTES.** Reconociendo las limitaciones de la teoría de Freud, las ideas psicoanalíticas recientes subrayan la importancia de una relación padre-hijo positiva y un desarrollo de la moralidad mucho más temprano. De acuerdo a Robert Emde, los sensibles intercambios emocionales entre el cuidador y el bebé que apoyan el vínculo de apego también sirven como base vital para adquirir las normas morales. Los niños pequeños que tienen un sentido seguro de conexión con uno de los padres, es más probable que muestren interés a las señales de los adultos sobre cómo comportarse, esto se incrementa en el segundo año de vida (Emde *et al.*, 1991; Kochanska & Aksan, 1995). Los actuales teóricos psicoanalistas creen que el superyo que los niños construyen a partir de la enseñanza paternal no consiste sólo en prohibiciones y «noes» (como Freud enfatizó), sino también en guías positivas de conducta, o «síes». Después de formular un superyo punitivo, Freud reconoció que la consciencia incluye una serie de ideales basados en el amor más que en amenazas de castigo, pero le dio menos importancia a este aspecto ¹. Probablemente la parte positiva de la consciencia se desarrolla primero, a partir de la participación de los pequeños en actividades relevantes moralmente con los cuidadores, como ayudar a limpiar leche derramada o cambiar de lugar un objeto delicado. En estas situaciones, los padres ofrecen elogios generosos, y los niños sonrían con orgullo —una primera señal de internalización de las normas morales paternas.

¹ La teoría psicosocial de Erik Erikson, construida sobre la secuencia de etapas de Freud, acepta la parte restrictiva del superyo, pero también lo considera como una fuerza positiva y constructiva en el desarrollo. Por ejemplo, Erikson describió el resultado de la etapa fálica como un sentido de iniciativa, que proporciona la base de la ambición y propósito en la vida (véase Capítulo 1, página 22). Además, Erikson (1968) creyó que el desarrollo de la consciencia se extendía hasta los años adultos. Recuerda del Capítulo 11 que una parte importante del desarrollo de la identidad implica la búsqueda de una serie de valores morales. Éstos se seleccionan durante el final de la adolescencia como se alcanza la identidad, y se refinan durante la adultez.

DE LA INVESTIGACIÓN A LA PRÁCTICA

TEMPERAMENTO E INTERNALIZACIÓN MORAL EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS

CUANDO su madre le reprendió por tirar agua en el suelo mientras se bañaba, Katherine, de 2 años, empezó a llorar. Ésta, una niña ansiosa y sensible, estaba tan disgustada que su madre tardó 10 minutos en tranquilizarla. Fuera, en el jardín de enfrente, al día siguiente, la madre de Katherine vio como su vecina pedía, pacientemente, a su hijo de 3 años, que iba a coger los primeros tulipanes que florecían, que no tocara las flores. Alex, un niño activo y aventurero, no le prestó atención. Cuando arrancó otro tulipán, su madre lo cogió, le regañó severamente, y lo llevó adentro. Alex respondió dando patadas, pegando y chillando, «¡bájame, bájame!»

¿Qué explica las diferentes reacciones de Katherine y Alex ante la disciplina paternal firme? Grazyna Kochanska (1993) señala que el temperamento de los niños influye en los procedimientos de los padres para promover mejor los patrones interiorizados de preocupación y responsabilidad. En un estudio reciente, encontró que para los niños de 2 y 3 años con temperamento inhibido, una disciplina maternal suave—razonamiento, peticiones educadas, sugerencias y distracciones—predecía el desarrollo de la consciencia, medido en términos de conformidad de las órdenes y obediencia a una prohibición (no tocar juguetes atrayentes) mientras la madre salía de la habitación de laboratorio. Por el contrario, para niños sin miedo e impulsivos, las tácticas suaves de disciplina no presentaban relación con la internalización moral. Un vínculo seguro de apego con la madre predecía conformidad y obediencia (Kochanska, 1995).

De acuerdo a Kochanska, los niños inhibidos como Katherine, propensos a la ansiedad, se manejan con una disciplina psicológica intensa. Las tácticas pacientes y leves son suficientes para motivarlos a interiorizar los mensajes paternos. De hecho, la investigación

indica que los niños pequeños inhibidos expuestos a una intervención moderada continúan mostrando una consciencia más firmemente interiorizada, en forma de culpabilidad y voluntad autodirigida para realizar correcciones después de una transgresión, durante los años escolares (Kochanska, 1991). Pero los niños impulsivos, como Alex, puede que no respondan a intervenciones moderadas con bastante disgusto como para promover la internalización. El uso frecuente de métodos asertivos de poder tampoco es eficaz, ya que estas técnicas provocan enfado y resentimiento, lo cual interfiere con el procesamiento del niño de los mensajes paternos.

¿Por qué el apego seguro es predictor del desarrollo de la consciencia en los niños no ansiosos? Kochanska sugiere que cuando los niños tienen tan baja ansiedad que las prácticas disciplinarias normalmente eficaces fallan, un vínculo íntimo con el cuidador proporciona una base alternativa para la formación de la consciencia. Motiva a los niños, con pocas probabilidades de experimentar experiencias negativas, a interiorizar las reglas como medios de preservar un espíritu de afecto y cooperación con los padres.

Para fomentar el desarrollo moral, los padres deben adaptar las estrategias de educación con el temperamento del hijo. En el caso de Katherine, una corrección suavemente dicha, probablemente sería eficaz. Para Alex, adoptar pasos extra para construir una relación cálida y de cuidado cuando se comporta bien, promovería la internalización moral. Aunque los padres de Alex necesitan utilizar una disciplina más firme y más frecuente que la de Katherine, enfatizar el poder de la fuerza es contraproducente para ambos niños. ¿le recuerdan estos descubrimientos a la noción de bondad intrínseca, comentada en el Capítulo 10? Vuelve a la página 543 para repasar esta idea.

Poco tiempo después, las advertencias y la desaprobación de los padres de actos prohibidos evocan vergüenza junto con «sentimientos de dolor»—combinaciones de tristeza, enfado y pucheros— que pueden ser los precursores de la culpa. Pronto, los niños pequeños utilizan la capacidad de referencia social para consultar con uno de los padres, buscando información emocional que pueda servir como guía de la conducta moral. Con una mirada de desaprobación o un movimiento de cabeza, los padres responden con mensajes sutiles pero poderosos sobre el significado moral de las acciones del

niño. Alrededor de los 3 años, las reacciones de culpa son claramente evidentes (véase Capítulo 10) (Emde & Buchsbaum, 1990).

Fíjate en cómo las recientes formulaciones psicoanalíticas conservan continuidad con la teoría de Freud al considerar la emoción como la base primaria de un primer desarrollo moral. Aunque se presta poca atención al razonamiento de los niños pequeños sobre las normas, valores, o decisiones morales (el énfasis de la teoría cognitivo-evolutiva), es posible que los primeros sentimientos moralmente relevantes sean la plataforma donde se construya una comprensión madura de los principios morales (Hoffman, 1991).



TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

A diferencia de la teoría psicoanalítica, la perspectiva del aprendizaje social no considera la moralidad como una forma especial de actividad humana que sigue un curso único de desarrollo. La conducta moral se adquiere como cualquier otra serie de respuestas: a través del modelado y del refuerzo.

■ **LA IMPORTANCIA DEL MODELADO.** De acuerdo a la perspectiva conductista tradicional, el *condicionamiento operante* es una manera importante por la que los niños captan respuestas nuevas. Desde esta perspectiva, los niños comienzan a comportarse de forma consistente con las normas morales adultas porque los padres y los profesores adoptan «buenas conductas» con el *refuerzo positivo* en forma de aprobación, afecto y otras recompensas.

Sin embargo, es poco probable que muchas respuestas morales sean, inicialmente, adquiridas a través del condicionamiento operante. Para que una conducta sea reforzada, tiene que ocurrir, primero, espontáneamente, y luego ser recompensada. Muchos actos prosociales, como compartir, ayudar, o consolar a un compañero infeliz, no se producen lo bastante a menudo, al principio, para que el refuerzo explique su rápido desarrollo al comienzo de la niñez. Los teóricos del aprendizaje social creen que los niños aprenden a comportarse moralmente, sobre todo a través del *modelado* —observando e imitando a los adultos que demuestran una conducta apropiada (Bandura, 1977; Grusec, 1988). Una vez que los niños adquieren una respuesta moral, como compartir o decir la verdad, el refuerzo de elogiar el acto («ha sido muy amable de tu parte») y atribuir la buena conducta al carácter del niño («eres un niño muy amable y considerado») aumenta su frecuencia (Mills & Grusec, 1989).

Muchos estudios muestran que los modelos que se comportan generosamente o ayudan aumentan las respuestas prosociales de los niños. Los modelos ejercen su efecto más poderoso en el desarrollo prosocial durante los años preescolares. Al final del comienzo de la niñez, los niños que tienen una historia de exposición consistente a adultos que ofrecen cuidado y cariño suelen comportarse moralmente sin tener en cuenta si el modelo está presente. En ese tiempo, han interiorizado las reglas prosociales a partir de las repetidas experiencias en las que han visto a los otros ayudar y a dar, y han sido estimulados para comportarse de forma similar (Mussen & Eisenberg-

Berg, 1977). Por el contrario, los niños pequeños todavía se están formulando estas normas y descubriendo las condiciones en las que aplicarlas. Como consecuencia, miran a los modelos adultos para obtener información sobre dónde, cuándo, y qué tipo de conductas son apropiadas (Peterson, 1982).

Las características del modelo tienen efectos importantes en la voluntad de los niños para imitarlo. Primero, es más probable que los preescolares copien las acciones prosociales de un adulto que es cálido y con interés que de uno frío y distante (Yarrow, Scott & Waxler, 1973). El afecto puede hacer que los niños sean más receptivos del modelo y, por tanto, más atentos a la conducta de éste. También, la respuesta afectiva y cálida es un ejemplo de altruismo, y parte de lo que los niños pueden imitar es este aspecto de la conducta del modelo. Segundo, los niños suelen seleccionar modelos competentes y poderosos para imitar —la razón por la que tienen una voluntad especial para copiar la conducta de compañeros más mayores y de adultos. Individuos poderosos sirven como modelos eficaces porque los niños quieren adquirir su prestigio y dominio (Bandura, 1977). Una característica final que influye en la voluntad de los niños para imitar es si los adultos «practican lo que predicán». Cuando los modelos dicen una cosa y hacen otra —por ejemplo, anuncian que «es importante ayudar a otros» pero, rara vez participan en actos de ayuda— los niños, generalmente, eligen la norma de conducta más indulgente que los adultos demuestran (Mischel & Liebert, 1966).

Hasta aquí, hemos visto que los niños pueden aprender muchas conductas positivas a través de la observación de otros. ¿El modelado puede ayudar también a los niños a aprender cómo inhibir actos desfavorables? La investigación sugiere que sí bajo ciertas condiciones. Joan Grusec y sus colegas (1979) tenían a una persona, primero, para intentar apartar a un modelo adulto, y luego a niños de 5 a 8 años de una tarea aburrida para jugar con juguetes que el experimentador había prohibido tocar. Un modelo que expresó que estaba resistiendo la tentación y que enunció la razón por la que lo hacía («no puedo jugar con los juguetes porque estoy aquí para clasificar cartas, y siempre intento hacer lo correcto») era más eficaz en promover el autocontrol de los niños que un modelo que simplemente no tocaba los juguetes. Estos descubrimientos indican que para inspirar resistencia a la tentación, los modelos necesitan realizar sus propios esfuerzos explícitos verbalizándolos. La verbalización también proporciona a los niños una base lógica para el autocontrol que pueden utilizar cuando aparezcan situaciones similares en el futuro.

■ EFECTOS DEL CASTIGO. Una aproximación del aprendizaje social hacia el desarrollo moral considera el castigo como un primer motivador de la acción moral. De acuerdo a esta perspectiva, cuando los niños experimentan reprimendas, críticas, y azotes por su mal comportamiento, la ansiedad está asociada con la conducta inaceptable. Como la ansiedad se vuelve a experimentar cada vez que el niño empieza a transgredir, se evita no participando en el acto (Aronfreed, 1968). Ya hemos visto en nuestro comentario de la teoría de Freud que la disciplina severa y punitiva es menos eficaz en promover la formación de la consciencia que las técnicas inductivas y racionales. El uso de reprimendas y de fuerza física para disuadir o cambiar de sitio a un niño se justifica cuando la obediencia inmediata es necesaria —por ejemplo, cuando un

niño de 3 años va a cruzar la calle corriendo. De hecho, es muy probable que los padres utilice métodos de fuerza física en estas condiciones. Cuando están interesados en fomentar las metas a largo plazo, como actuar amablemente hacia otros, suelen usar el afecto y el razonamiento (Kuczynski, 1984).

La mayoría de los padres se dan cuenta que la utilidad del castigo es limitada y que se debería aplicar esporádicamente, y la mayoría de los teóricos del aprendizaje social están de acuerdo. Gran cantidad de investigación muestra que el castigo promueve sólo conformidad momentánea, no cambios duraderos en la conducta de los niños. Los niños a los que se critica, chilla, o pega con frecuencia, es más probable que manifiesten respuestas inaceptables otra vez, tan pronto como los adultos no están a la vista y evitan el castigo. De hecho, los niños con padres muy punitivos son especialmente agresivos e insolentes fuera de casa (Strassberg *et al.*, 1994).

El castigo severo también tiene efectos secundarios no deseados. Primero, proporciona a los niños modelos adultos de agresión. Segundo, los niños a los que se les castiga a menudo, pronto, aprenden a evitar al adulto que les castiga. Cuando los niños evitan interactuar con adultos responsables de su educación, éstos tienen pocas probabilidades de enseñar conductas deseables que pueden reemplazar respuestas inaceptables. Por último, como el castigo «funciona» para parar temporalmente el mal comportamiento de los niños, ofrece una liberación inmediata a los adultos, y esto les refuerza para usar disciplina coactiva. Por esta razón, un adulto punitivo, probablemente, castigará con más frecuencia a lo largo del tiempo, un curso de acción que puede dar vueltas en espiral hasta el abuso grave.

■ **ALTERNATIVAS AL CASTIGO SEVERO.** Las alternativas al castigo verbal y físico pueden reducir los efectos secundarios de las tácticas coactivas. Una técnica se llama **tiempo fuera**, en el que se aparta a los niños de su escenario inmediato —por ejemplo, enviándoles a su habitación— hasta que están preparados a actuar apropiadamente. El tiempo fuera es útil cuando un niño está fuera de control y no se pueden aplicar en ese momento otros métodos eficaces de disciplina (Betz, 1994). Generalmente requiere sólo unos minutos para cambiar la conducta de los niños, y también ofrece un período de «enfriamiento» a los padres, que puede que estén muy enfadados por los actos inaceptables de los niños. Otro acercamiento es la retirada de privilegios, como la pérdida de la paga o la privación de una experiencia especial, como ir al cine o ver un programa favorito de TV. Quitar privilegios, a menudo genera algún resentimiento en los niños, pero permite a los padres evitar el uso de técnicas severas que podrían intensificar, fácilmente, la violencia (Parke, 1977).

Aunque su utilidad es limitada, el castigo puede jugar un papel valioso en el desarrollo moral. Anteriormente que las advertencias y desaprobaciones moderadas son, en ocasiones, necesarias si la inducción va a ser eficaz. Y recuerda el argumento de William Damon, comentado en el Capítulo 11, de que los padres deben de querer hacer valer su autoridad para evitar los peligros de una conducta demasiado centrada en el niño (véase página 587).

Cuando los padres deciden utilizar el castigo, la eficacia se puede aumentar de varias formas. La primera implica consistencia. El castigo que es

Tiempo fuera («Time out»)

Una forma de castigo moderado en el que se aparta a los niños del escenario inmediato hasta que están preparados para actuar apropiadamente.

Una alternativa al castigo severo es el «time out», en el que se aparta a los niños de su escenario inmediato hasta que están preparados para actuar apropiadamente. El «time out» es útil cuando un niño está fuera de control y no se pueden aplicar en ese momento otros métodos eficaces de disciplina. Una vez que el niño se tranquiliza, la inducción puede ayudarle a comprender cómo comportarse en el futuro.

Impredecible está relacionado a índices altos de desobediencia en niños. Cuando los padres permiten a los niños actuar de manera inapropiada en algunas ocasiones pero no en otras, están confusos sobre cómo comportarse, y el acto no aceptado persiste. Segundo, una relación padre-hijo cálida aumenta la eficacia del castigo ocasional (Parke & Walters, 1967). Los hijos de padres que se implican y que cuidan con afecto encuentran la interrupción del afecto paternal que acompaña al castigo especialmente desagradable. Como resultado, quieren volver a conseguir la calidez y la aprobación de los padres tan rápido como sea posible. Tercero, el castigo funciona mejor cuando se acompaña de una base lógica. Las explicaciones permiten a los niños interiorizar el razonamiento adulto, recordar la fechoría en situaciones similares, y relacionarla a expectativas de conducta (Walters & Andres, 1967).

Por último, las prácticas paternas que no esperan a que el niño se comporte mal y que fomentan y recompensan las buenas conductas son las formas de disciplina más eficaces. Esto significa hacer saber a los niños, con antelación, cómo actuar, sirviendo como un buen ejemplo, y elogiándolos cuando se comportan bien (Zahn-Waxler & Robinson, 1995). Cuando los padres usan un acercamiento proactivo con niños de 1 a 3 años que realiza demandas apropiadas de una conducta competente, con más probabilidad los niños obedecen y, con menos probabilidad, manifiestan problemas de conducta a los 5 años (Kuczynski & Kochanska, 1995). Los adultos también pueden reducir las oportunidades de un mal comportamiento. Por ejemplo, en el supermercado, donde abundan las tentaciones excitantes, pueden establecer conversaciones con los niños pequeños y estimularles a que ayuden a hacer la compra en vez de esperar a que se metan en alguna travesura antes de intervenir (Holden, 1983; Holden & West, 1989). Cuando los adultos ayudan a los niños a adquirir conductas aceptables que pueden utilizar para reemplazar los actos prohibidos, se reduce, enormemente, la necesidad del castigo.

LIMITACIONES DE LA PERSPECTIVA DE «MORALIDAD COMO LA ADOPCIÓN DE LAS NORMAS DE LA SOCIEDAD»

Aprender a conformarse con las reglas de la sociedad es, sin duda, un aspecto esencial del desarrollo moral. Sin un código moral compartido, las personas desatenderían los derechos de los demás dondequiera que sus deseos chocaran. Las sanciones externas no son suficientes para asegurar la moralidad. El énfasis que la teoría psicoanalítica y la del aprendizaje social colocan en la internalización es vital, ya que las personas deben dirigir, continuamente, su conducta en incontables situaciones diarias en las que las violaciones morales permanecerían inobservables y sin detectar por los otros (Bandura, 1991).

No obstante, una crítica importante de las teorías que amenazan la moralidad como una cuestión de conformidad social es que las normas predominantes, algunas veces, están reñidas con importantes principios éticos y metas sociales. Bajo estas condiciones, la violación deliberada de las normas no

es inmoral. Es justificable y valerosa. Piensa, un momento, sobre las figuras históricas que llegaron a la grandeza porque rechazaron aceptar la validez de las normas predominantes de la sociedad. La oposición de Abraham Lincoln a la esclavitud, el liderazgo de Susan B. Anthony en la cruzada del sufragio de las mujeres, y la campaña de Martin Luther King para acabar con el prejuicio racial son sólo unos pocos ejemplos. Pocos de nosotros colocaríamos a estos líderes en la misma clase moral de al Capone o Jack el Destripador. Aunque todos tienen en común el hecho de que su conducta estaba reñida con las normas ampliamente aceptadas (Rest, 1983).

Los teóricos cognitivo-evolutivos creen que ni la identificación con los padres ni la enseñanza directa, el modelado, y el refuerzo son los medios más importantes a través de los cuales los niños se convierten en seres morales. En vez de, simplemente, interiorizar las reglas y expectativas existentes, la perspectiva cognitivo-evolutiva asume que los individuos se desarrollan moralmente por medio de la **construcción** —atendiendo activamente e interrelacionando múltiples aspectos de las situaciones en las que surgen conflictos sociales y obteniendo nuevas comprensiones morales. Como James Rest (1983) explica, «los niños no sólo aprenden listas de prescripciones y prohibiciones; también llegan a comprender la naturaleza y la función de acuerdos sociales», incluyendo promesas, pactos, divisiones de tareas, y principios y procedimientos justos para regular las relaciones humanas (p. 616). En otras palabras, los niños realizan juicios morales basándose en conceptos que construyen sobre justicia e imparcialidad (Gibbs, 1991).

La posición cognitivo-evolutiva de la moralidad es única en la concepción del niño como un ser moral pensante que se pregunta sobre lo correcto y lo incorrecto y busca la verdad moral. Veremos en las secciones siguientes que los teóricos cognitivo-evolutivos se diferencian en los métodos que utilizan para estudiar la comprensión moral y el momento en que se dan ciertos avances morales. Pero todos están de acuerdo de que los cambios en el razonamiento de los niños están en el corazón del desarrollo moral.

BREVE RESUMEN

De acuerdo a la sociobiología, la moralidad está enraizada en nuestra herencia genética por medio de reacciones emocionales preinstaladas. Aunque la teoría psicoanalítica y la del aprendizaje social ofrecen diferentes explicaciones del desarrollo, ambas enfatizan la internalización —la adopción de los niños de normas preexistentes como propias. Contrario a las predicciones de la teoría freudiana, el poder de la fuerza y la retirada de amor no promueven la formación de la consciencia. La inducción, junto a un telón de fondo de cuidado afectivo, es mucho más eficaz. Los teóricos del aprendizaje social han mostrado que el modelado combinado con el refuerzo en forma de elogios es eficaz en el fomento de los actos prosociales. Por el contrario, el castigo severo promueve sólo conformidad temporal, no cambios duraderos en la conducta de los niños. Una crítica importante de las teorías que consideran la moralidad como una cuestión de internalización es que, algunas veces, la vio-

Construcción

El proceso del desarrollo moral en el que los niños atienden activamente e interrelacionan múltiples aspectos de las situaciones en las que surgen los conflictos sociales y obtienen nuevas comprensiones morales.

lación de las prescripciones normativas es válida. La perspectiva cognitivo-evolutiva considera la construcción —pensamiento activo sobre lo correcto y lo incorrecto en situaciones en las que los conflictos sociales surgen y la obtención de nuevas comprensiones morales— central en el desarrollo moral.

MORALIDAD COMO COMPRENSIÓN SOCIAL

De acuerdo a la perspectiva cognitivo-evolutiva, la madurez cognitiva y la experiencia social conducen a avances en la comprensión moral, desde una orientación superficial a un poder físico, y de consecuencias externas a una apreciación más profunda de relaciones interpersonales, instituciones sociales, y sistemas de construcción de leyes. A medida que la comprensión de la cooperación social aumenta, las ideas de los niños sobre lo que se debe hacer cuando las necesidades y los deseos de las personas entran en conflicto también cambian, hacia soluciones, cada vez, más justas, y equilibradas de los problemas morales (Gibbs, 1995; Rest, 1983).

TEORÍA DE PIAGET SOBRE EL DESARROLLO MORAL

El primer trabajo de Piaget (1932/1965) sobre los juicios morales de los niños fue la inspiración original de la perspectiva cognitivo-evolutiva y continúa fomentando nuevas investigaciones. Para estudiar las ideas de los niños sobre moralidad, Piaget utilizó entrevistas clínicas abiertas, preguntando a niños suizos entre 5 y 13 años sobre la comprensión que tenían de las reglas del juego de las canicas. Además, les dio historias a los niños en las que las intenciones de los personajes para participar en acciones correctas o incorrectas y las consecuencias de su conducta eran variadas. Una la historia más conocida, a los niños se les preguntaba cuál de dos niños —el bien intencionado de John, que rompe 15 tazas cuando va a cenar, o el mal intencionado de Henry, que rompe 1 taza mientras intenta quitar algo de mermelada— es más travieso y por qué.

Historia A: un niño llamado John está en su habitación. Va al comedor. Pero detrás de la puerta había una silla, y en la silla había una bandeja con 15 tazas. John no podía haber sabido que todo esto estaba detrás de la puerta. Entra, la puerta choca con la bandeja, y las 15 tazas estallan, y se rompen.

Historia B: una vez había un niño que se llamaba Henry. Un día cuando su madre estaba fuera intentó coger mermelada del armario. Se subió a una silla y estiró el brazo. Pero la mermelada estaba demasiado alta y no podía alcanzarla y comerla. Pero mientras estaba intentando cogerla volcó una taza. Ésta se cayó y se rompió. (Piaget, 1932/1965, p. 122.)

A partir de las respuestas de los niños, Piaget identificó dos etapas amplias de comprensión moral: moralidad heterónoma y autónoma.

■ **MORALIDAD HETERÓNOMA O REALISMO MORAL** (sobre 5 a 10 años). Durante los primeros años preescolares y antes del comienzo de esta etapa, los niños muestran poca comprensión de las reglas que dirigen la conducta social. Cuando juegan a juegos orientados por reglas, no se preocupan de ganar, perder o coordinar sus acciones con las de otros. Alrededor de los 5 años, cuando los niños entran en el período de **moralidad heterónoma**, empiezan a mostrar más interés y respeto por las reglas.

La palabra *heterónoma* significa bajo la autoridad de otro. Como sugiere el término, los niños de esta etapa consideran las reglas como dictadas por las autoridades (Dios, padres y profesores), como teniendo una existencia permanente, como incambiables, y como requiriendo obediencia estricta. Por ejemplo, los niños pequeños afirman que las reglas de juego de las canicas, no se pueden cambiar, explicando que «Dios no ha enseñado las reglas nuevas», «no se puede jugar de ninguna otra manera», o «sería hacer trampas... Una regla justa es la que está en el juego» (Piaget, 1932/1965, pp. 58, 59, 63).

De acuerdo con Piaget, dos factores limitan la comprensión moral de los niños: (1) el poder de los adultos para insistir en que los niños obedezcan, lo que promueve respeto incuestionable por las reglas y a aquellos que las hacen cumplir; y (2) la inmadurez cognitiva, especialmente el egocentrismo. Como los niños pequeños piensan que todas las personas consideran las reglas de la misma manera, su comprensión moral se caracteriza por el **realismo**. Consideran las reglas como rasgos externos de la realidad en vez de como principios cooperativos que se pueden modificar a voluntad.

Juntos, el poder adulto, el egocentrismo y el realismo dan como resultado comprensiones morales superficiales. Al juzgar un acto incorrecto, los niños pequeños se centran en las consecuencias objetivas en vez de en el intento de hacer daño. Por ejemplo, en las historias mencionadas anteriormente de John y Henry, consideran a John más travieso porque rompió más tazas, a pesar de sus intenciones inocentes.

■ **MORALIDAD AUTÓNOMA, O LA MORALIDAD DE COOPERACIÓN** (sobre 10 años y mayores). El desarrollo cognitivo, la liberación gradual del control adulto, y la interacción con los iguales lleva a los niños a realizar la transición a la **moralidad autónoma**. Piaget consideró las discusiones y los desacuerdos entre iguales especialmente facilitadores (véase Capítulo 6). A través de ellos, los niños son más conscientes de que las personas pueden tener diferentes perspectivas sobre la acción moral y que las intenciones, no las consecuencias objetivas, deberían servir como base para el juicio de la conducta.

A medida que los niños participan como iguales en las actividades con sus compañeros, aprenden a solucionar conflictos de formas mutuamente beneficiosas. Gradualmente, empiezan a utilizar una norma de justicia llamada **reciprocidad**, en la que expresan la misma preocupación por el bienestar de los otros como del suyo propio. La mayoría de nosotros estamos familiarizados con la reciprocidad de la regla de oro: «no hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti». Pero Piaget encontró que el camino a la regla de

Las nociones de los niños pequeños de la autoridad no están limitadas a un incuestionable respeto por los adultos, como Piaget asumía. Los alumnos reconocen el derecho del director para establecer reglas y asuntos directivos en su propio colegio, pero, con probabilidad, rechazan su autoridad en la mayoría de las otras situaciones.

Moralidad heterónoma

La primera etapa de Piaget del desarrollo moral, en la que los niños consideran las reglas como de existencia permanente, como incambiables, y como requiriendo obediencia estricta.

Realismo

Una perspectiva de las reglas como rasgos externos de la realidad en vez de como principios cooperativos. Caracteriza la etapa heterónoma de Piaget.

Moralidad autónoma

La segunda etapa de Piaget del desarrollo moral, en la que los niños consideran las reglas como principios flexibles y aceptados socialmente que pueden ser revisados para satisfacer la voluntad de la mayoría.

Reciprocidad

Una norma de justicia en la que los individuos expresan la misma preocupación del bienestar de los otros como del suyo propio.

oro se debe preparar con una forma más «cruda» de reciprocidad: «rasca mi espalda y te rascaré la tuya». Esto define el comienzo de la moralidad de cooperación.

De acuerdo a Piaget, la reciprocidad ayuda a los niños a darse cuenta de que las reglas son principios flexibles, socialmente aceptados, que se pueden revisar para que satisfagan la voluntad de la mayoría. Los niños de la etapa autónoma ya no consideran la obediencia incuestionable de los adultos como una base firme para la acción moral. Reconocen que, a veces, puedan haber buenas razones para romper o cambiar una regla.

La reciprocidad conduce a una nueva perspectiva del castigo: debería estar basado en la reciprocidad, o relacionado racionalmente a la ofensa. En otras palabras, debería coincidir con la gravedad de la transgresión y, cuando sea posible, ser una consecuencia lógica de ella —por ejemplo, un tramposo con el que nadie jugará, un mentiroso a quien nadie creerá, incluso aunque diga la verdad. Por último, el castigo se debería imponer de forma justa e imparcial a cualquiera responsable de una ofensa, garantizando una justicia igual para todos.

EVALUACIÓN DE LA TEORÍA DE PIAGET

La investigación de seguimiento de la teoría de Piaget indica que describe la dirección general de cambio del juicio moral bastante bien. En muchos estudios, algunos dirigidos en culturas diferentes, las características diversas que diferencian el razonamiento heterónomo del autónomo están relacionadas con la edad. También, mucha evidencia apoya la conclusión de Piaget de que la comprensión moral está apoyada por la madurez cognitiva, la liberación gradual del control adulto, y la interacción de los iguales (Lickona, 1976). Consideraremos estos descubrimientos con más detalle cuando volvamos a las extensiones del trabajo de Piaget por Lawrence Kohlberg y sus seguidores. No obstante, varios aspectos de la teoría de Piaget se han cuestionado porque subestiman las capacidades morales de los niños pequeños.

■ **INTENCIONES Y JUICIOS MORALES.** Mira otra vez las historias de John y Henry. Como las malas intenciones están emparejadas con poco daño y las buenas con una gran cantidad de daño, el método de Piaget ofrece un cuadro conservador de la habilidad de los niños pequeños para realizar juicios morales. En el Capítulo 11, mostramos que los niños de 3 a 5 años, a menudo, son sensibles a estímulos sobre las intenciones de los otros. Cuando se les pregunta sobre temas morales de forma que el intento de una persona sobresale tan fuertemente como el daño que hace, los preescolares y los niños en edad escolar son bastante capaces de juzgar a los mal intencionados como más traviesos que los bien intencionados (Nelson-Le Gall, 1985, Yuill & Perner, 1988). A los 4 años, los niños reconocen claramente la diferencia entre dos conductas intencionadas moralmente relevantes: decir la verdad y mentir. Aprueban decir la verdad y desaprueban mentir, incluso cuando una mentira no se detecta (Bussey, 1992).

No obstante, una comprensión avanzada de la moralidad de las intenciones aguarda la aparición de la moralidad autónoma. La investigación indica que los niños de 5 y 6 años interpretan enunciados de intención de forma rígida y heterónoma. Creen que una vez que dice que hará algo, está obligado a seguir, incluso aunque circunstancias incontrolables (como un accidente) lo hagan difícil o imposible. A los 9 o 10 años, los niños se dan cuenta que no mantener la palabra es peor en algunas situaciones que en otras —a saber, cuando es capaz de hacer algo y permite a otra persona darse cuenta de sus acciones (Mant & Perner, 1988). Las apelaciones a las consideraciones intangibles, como la verdad (como opuesta a consecuencias externas, físicas) son mucho más frecuentes entre estos niños más mayores (Peterson, Peterson & Seeto, 1983). En resumen, Piaget estaba, en parte, en lo cierto, y en parte no, sobre este aspecto del razonamiento moral.

■ **RAZONAMIENTO SOBRE LA AUTORIDAD.** La nueva evidencia de la comprensión de la autoridad de los niños pequeños revela que no consideran a los adultos con el incuestionable respeto que asumía Piaget. Posteriormente en este capítulo, veremos que los preescolares juzgan ciertos actos, como pegar y robar, como incorrectos sin tener en cuenta la opinión de la autoridad. Cuando se les pidió que explicaran por qué piensan que estas conductas deberían estar prohibidas, incluso los de 3 y 4 años expresan preocupación sobre el daño de otros o violar el bienestar de los otros en vez de obedecer los dictados de los adultos (Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1985).

A los 4 años, los niños han formado nociones diferenciadas sobre la legitimidad de las figuras de autoridad que se van refinando durante los años escolares (Laupa, 1995). En un estudio, se preguntó a los niños desde el jardín de infancia hasta el sexto grado cuestiones diseñadas a valorar su perspectiva de qué amplitud debería tener la autoridad del director del colegio. Los alumnos de todas las edades no conciben a una autoridad que tenga poder general que aplique en todas las situaciones. La mayoría rechazaban el derecho del director a establecer reglas y asuntos directivos en escenarios diferentes a su propio colegio, una respuesta que se fortalecía con la edad. Sin embargo, cuando un acto (lucha) podía hacer daño a otra persona, los niños hicieron una excepción: pensaban que el director debería intervenir y parar la conducta si ocurría fuera del contexto del colegio (un parque). Pero la mayoría no extendía este derecho a un contexto privado (la casa del niño) (Laupa & Turiel, 1993).

La posición adulta no se requiere para que los preescolares y los niños en edad escolar acepten a alguien como autoridad. Los iguales también son considerados como autoridades legítimas cuando mantienen ciertas posiciones (como miembro de la patrulla de seguridad) o tienen conocimiento en una determinada habilidad (Laupa, 1991, 1995). Aunque los conceptos de los niños pequeños sobre la autoridad suelen centrarse en el poder y en la posición, se coordinan varios factores a una edad más temprana que la que Piaget anticipó —los atributos del individuo, el tipo de conducta que se controla, y el contexto en el que ocurre.

■ **PROGRESIÓN RESPECTO A LAS ETAPAS.** Un punto adicional sobre la teoría de Piaget es que las características asociadas con cada etapa no correlacionan mucho, como esperaríamos si cada una representara una organización general, unificada del juicio moral. Como Thomas Lickona (1976) expone, «el pensamiento moral del niño, como se revela en las entrevistas piagetianas, no está todo en una pieza, sino es como una labor de retazos de partes diversas» (p. 240). Pero justamente, Piaget (1932/1965) observó una mezcla de razonamiento heterónomo y autónomo en las respuestas de muchos niños y recomendó que las dos moralidades fueran consideradas fases fluidas, superpuestas, en vez de etapas estrechamente unidas.

Por último, el desarrollo moral está considerado actualmente como un proceso más extendido que lo que Piaget creía. De hecho, la teoría de Kohlberg, a la que nos dirigimos ahora, identifica tres etapas más allá de la primera aparición de la moralidad autónoma. En las dos últimas décadas, el trabajo extraordinario de Piaget ha sido suplantado por la secuencia más comprensiva de seis etapas de Kohlberg. No obstante, está claro que la teoría de Kohlberg es una continuación directa del comienzo de la investigación de Piaget —la búsqueda de etapas universales del desarrollo moral y el estudio de cómo la comprensión moral es íntimamente relacionada con el crecimiento cognitivo.

AMPLIACIÓN DE KOHLBERG DE LA TEORÍA DE PIAGET

Como Piaget, Kohlberg utilizó un procedimiento de entrevista clínica para estudiar el desarrollo moral, pero basó su secuencia de etapas sobre situaciones bastante diferentes de las historias de Piaget. Mientras que éste pedía a los niños que juzgaran la rebeldía de un personaje que ya había decidido un curso moral de acción, Kohlberg presentó a personas con **dilemas morales** y les pidió que decidieran qué es lo que el actor principal debería hacer y por qué. Quizá como resultado, obtuvo un cuadro más claro del razonamiento en el que se basan las decisiones morales. Hoy en día, el procedimiento de entrevista clínica de Kohlberg se utiliza ampliamente para valorar la comprensión moral. Se han creado también acercamientos de cuestionarios más eficaces.

■ **LA ENTREVISTA CLÍNICA.** Cada uno de los dilemas de Kohlberg presenta una crisis genuina que opone un valor moral contra otro. El más conocido de éstos es el «dilema de Heinz», que pide a los individuos elegir entre el valor de obedecer la ley (no robar) y el valor de la vida humana (salvar a una persona moribunda):

En Europa, una mujer estaba muriendo de cáncer. Había una droga que los doctores pensaban que podía salvarla. Un farmacéutico de la misma ciudad la había descubierto, pero cobraba diez veces más que lo que le costaba a él hacerla. El marido de la mujer enferma, Heinz, fue a todos sus conocidos para que le dejaran dinero, pero sólo pudo reunir la mitad de lo que costaba. El farmacéutico rechazó vendérsela más barata o dejar a Heinz que pagara después. Así que Heinz se desesperó y en-

Dilema moral

Una situación conflictiva presentada a los participantes de la investigación, a quienes se les pide decidir qué es lo que el actor principal debería hacer y por qué. Utilizado para valorar el desarrollo del razonamiento moral.

Forma abreviada de medida de reflexión sociomoral (SRM-SF)

Un cuestionario para valorar la comprensión moral en el que los individuos estiman la importancia de los valores morales dirigidos por preguntas breves y explican sus clasificaciones. No requiere que los participantes de la investigación lean y piensen sobre dilemas morales extensos.

tró en la tienda del hombre a robar la medicina para su mujer. ¿Debería haber hecho Heinz eso? ¿Por qué o por qué no? (parafraseado de Colby *et al.*, 1983, p. 77)

Kohlberg enfatizó que es la *estructura* de la respuesta —la manera en la que un individuo razona sobre el dilema— y no el *contenido* de aquella (si robar o no) lo que determina la madurez moral. Los individuos que creen que Heinz debería coger la medicina y aquellos que piensan que no debería se pueden encontrar en cada una de las cuatro primeras etapas de Kohlberg. Para sacar a relucir la estructura de la comprensión moral, la entrevista es prolongada y de extensión libre. Después de que se presenta un dilema, las preguntas siguientes elicitán perspectivas de tales temas como la obediencia a las leyes y a las figuras de autoridad y comprensión de valores morales superiores, como respeto por la vida humana. En el dilema de Heinz, el entrevistador preguntaría: «si Heinz no ama a su mujer, ¿debería robar la medicina para ella?» «¿Por qué o por qué no?» «¿Es importante para las personas hacer lo que puedan para salvar la vida de alguien?» «¿Por qué?» «Va contra la ley que Heinz robe. ¿Es esto moralmente incorrecto?» «¿Por qué o por qué no?»

Aunque la estructura es la consideración primaria para determinar el progreso moral de un individuo, en las dos etapas más altas el contenido también es relevante. Los individuos moralmente maduros no sólo están de acuerdo en por qué ciertas acciones están justificadas. También lo están en lo que la gente debería hacer cuando se enfrentan a un dilema moral. Dando a elegir entre obedecer la ley y preservar los derechos individuales, los pensadores más avanzados moralmente apoyan los derechos individuales (en el dilema de Heinz, robar la medicina para salvar una vida). A medida que miramos el desarrollo en el esquema de Kohlberg, veremos que el razonamiento moral y el contenido son, al principio, independientes, pero, con el tiempo, se integran en un sistema ético coherente (Kohlberg, Levine & Hewer, 1983). ¿Te recuerda esto los esfuerzos de los adolescentes para formular una serie firme y bien organizada de valores personales en el desarrollo de la identidad, comentado en el Capítulo 11? De acuerdo a algunos teóricos, el desarrollo de la identidad y de la comprensión moral son parte del mismo proceso (Davidson & Youniss, 1991; Marcia, 1988).

■ **FORMA DE MEDIDA CORTA DE REFLEXIÓN SOCIOMORAL (SRM-SF).** El más reciente cuestionario desarrollado para valorar la comprensión moral es la **forma abreviada de medida de reflexión sociomoral (SRM-SF)**. Como la entrevista clínica de Kohlberg, la SRM-SF pide a los individuos que evalúen la importancia de los valores morales y produzcan razonamiento moral. Aquí hay cuatro de sus once preguntas:

Digamos que un amigo necesita ayuda y puede que, incluso, muera, y es la única persona que puede salvarle. ¿Qué importancia tiene para una persona (sin perder su propia vida) salvar la vida de un amigo?

¿Qué pasa a la hora de salvar la vida de cualquiera? ¿Qué importancia tiene para una persona (sin perder su propia vida) salvar la vida de un extraño?

¿Qué importancia tiene para las personas no coger cosas que pertenecen a otros?

¿Qué importancia tiene para las personas obedecer la ley? (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992, pp. 151-152).

Después de leer cada cuestión, los participantes estiman la importancia del valor que cada una conlleva (como «muy importante», «importante», o «no importante») y escriben una breve explicación de su clasificación. Las explicaciones se codifican por el pensamiento que refleja una adaptación a las etapas de Kohlberg.

La SRM-SF consume menos tiempo que la entrevista clínica porque no requiere que las personas lean y piensen sobre dilemas morales extensos. Simplemente evalúan los valores morales y justifican sus evaluaciones. No obstante, las puntuaciones de la SRM-SF correlacionan bien con las obtenidas en las entrevistas clínicas (Basinger, Gibbs & Fuller, 1995). Aparentemente, el juicio moral se puede medir sin utilizar dilemas —un descubrimiento que, probablemente, facilita la tarea de conducir la investigación del desarrollo moral.

■ **ETAPAS DE KOHLBERG DE LA COMPRESIÓN MORAL.** Kohlberg organizó sus seis etapas en tres niveles generales y realizó afirmaciones fuertes sobre las propiedades de esta secuencia. Primero, consideró las etapas como invariables y universales —una secuencia de pasos que las personas de cualquier lugar atraviesan en un orden fijo. Segundo, consideró cada nueva etapa construida en el razonamiento de la etapa precedente, resultando un concepto de justicia más consistente lógicamente y moralmente adecuado. Por último, vio cada etapa como un todo organizado —un patrón cualitativamente distinto de razonamiento moral que una persona aplica en una amplia variedad de situaciones (Colby & Kohlberg, 1987). Recuerda del Capítulo 6 que estas características son las que Piaget usó para describir sus etapas cognitivas.

Kohlberg creía que la comprensión moral se promueve con los mismos factores que Piaget pensó que eran importantes para el desarrollo cognitivo: desequilibrio, o esforzarse activamente por resolver temas morales y darse cuenta de la debilidad del pensamiento actual de uno; y beneficios en la toma de perspectiva, lo que permite a los individuos resolver conflictos morales de formas más complejas y eficaces. A medida que examinamos la secuencia evolutiva de Kohlberg y la ilustra con respuestas al dilema de Heinz, observa cambios en la cognición y en la toma de perspectiva que cada etapa asume.

El nivel preconvencional. En el **nivel preconvencional**, la moralidad está controlada externamente. Como en la etapa heterónoma de Piaget, los niños aceptan las reglas de las figuras de autoridad, y se juzgan las acciones por las consecuencias. Las conductas que dan como resultado castigo se consideran como malas, y aquellas que conducen a recompensas se ven como buenas.

Nivel preconvencional
El primer nivel de Kohlberg del desarrollo moral, en el que la comprensión moral está basada en recompensas, castigo y el poder de las figuras de autoridad.

- *Etapas 1: la orientación al castigo y obediencia.* Los niños a esta edad encuentran difícil considerar dos puntos de vista en un dilema moral. Como resultado, ignoran las intenciones de las personas y se cen-

tran en el miedo a la autoridad y en la evitación del castigo como razones para comportarse moralmente.

Prorrobo: «si dejas que tu mujer muera, te meterás en problemas. Te culparán por no gastar el dinero para ayudarla, y habrá una investigación sobre ti y el farmacéutico a causa de la muerte de tu mujer». (Kohlberg, 1969, p. 381).

Antirrobo: «no deberías robar la medicina porque te cogerán y te enviarán a la cárcel. Si te escapas, tendrías miedo de que la policía te cogiera en cualquier momento». (Kohlberg, 1969, p. 381).

- *Etapa 2: la orientación de propósito instrumental.* Aparece la conciencia de que las personas pueden tener perspectivas diferentes en un dilema moral pero, al principio, esta comprensión es muy concreta. Los individuos consideran la acción correcta como la que satisface sus necesidades, o da como resultado un avance personal, y creen que los otros también actúan por su propio interés. La reciprocidad se entiende como un intercambio igual de favores —«tú haces esto por mí y yo lo haré por ti».

Prorrobo: «el farmacéutico puede hacer lo que quiera y Heinz puede hacer lo que quiera hacer... Pero si Heinz decide arriesgarse a ir a la cárcel por salvar a su mujer, es su vida la que está arriesgando; él puede hacer lo que quiera con ella. Y lo mismo con respecto al farmacéutico; depende de él decidir lo que quiera hacer». (Rest, 1979, p. 26).

Antirrobo: «Heinz está corriendo más riesgo del que vale la pena a menos que esté tan loco por ella que no pueda vivir sin ella. Ninguno de los dos disfrutará de la vida si ella es inválida» (Rest, 1979, p. 27).

El nivel convencional. En el **nivel convencional**, los individuos continúan considerando la conformidad a las reglas sociales como importante, pero no por razones de interés propio. Creen que mantener activamente el actual sistema social es importante para asegurar relaciones humanas positivas y el orden de la sociedad.

- *Etapa 3: la orientación del «buen chico-buena chica», o la moralidad de la cooperación interpersonal.* El deseo de obedecer las reglas porque promueven la armonía social aparece primero en el contexto de lazos personales íntimos. Los individuos de la etapa 3 quieren mantener el afecto y la aprobación de amigos y familiares siendo una «buena persona» —ser de confianza, leal, respetuoso, útil, y simpático. La capacidad de considerar una relación de dos personas desde la perspectiva de un observador imparcial, desde fuera, apoya este nuevo acercamiento a la moralidad. En esta etapa, el individuo comprende la reciprocidad en términos de la regla de oro.

Prorrobo: «nadie pensará que eres malo si robas la medicina, pero tu familia pensará que eres un marido inhumano si no lo haces. Si dejas que tu mujer muera, nunca serás capaz de mirar a nadie a la cara otra vez». (Kohlberg, 1969, p. 381).

Nivel convencional

El segundo nivel de Kohlberg del desarrollo moral, en el que la comprensión moral está basada en conformarse con las reglas sociales para asegurar las relaciones humanas positivas y el orden en la sociedad.

Nivel postconvencional

El nivel más superior de Kohlberg del desarrollo moral, en el que los individuos definen la moralidad en términos de principios y valores abstractos que se aplican a todas las situaciones y sociedades.

Antirrobo: «no sólo pensará el farmacéutico que eres un criminal, todos los demás también lo pensarán. Después de que la robes, te sentirás mal pensando cómo has traído el deshonor a tu familia y a ti mismo; no serás capaz de enfrentarte a nadie más otra vez». (Kohlberg, 1969, p. 381).

- *Etapa 4: la orientación al mantenimiento el orden social.* En esta etapa, el individuo toma en cuenta una perspectiva mayor —que la de las leyes de la sociedad. Las elecciones morales ya no dependen de lazos íntimos con otros. Las reglas se deben hacer cumplir de la misma forma imparcial para todos, y cada miembro de la sociedad tiene un deber personal para mantenerlas. El individuo de la etapa 4 cree que las etapas no se pueden desobedecer bajo ninguna circunstancia porque son vitales para asegurar el orden de la sociedad.

Prorrobo: «él debería robarla. Heinz tiene el deber de proteger la vida de su mujer; es un voto que prometió en el matrimonio. Pero es incorrecto robar, así que debería coger la medicina con la idea de pagársela al farmacéutico, después, y aceptar la multa de transgredir la ley».

Antirrobo: «es algo natural que Heinz quiera salvar la vida de su mujer pero... Tienes que seguir las reglas sin tener en cuenta cómo te sientas o sin tener en cuenta las circunstancias especiales. Incluso aunque su mujer se esté muriendo, es su obligación como ciudadano obedecer la ley. A nadie se le permite robar, ¿por qué se le debería permitir a él? Si cada uno empieza a transgredir la ley en un apuro, no habría civilización, sólo crimen y violencia». (Rest, 1979, p. 30).

El nivel postconvencional o de principios. Los individuos en el **nivel postconvencional** se mueven más allá del apoyo incuestionable de las reglas y leyes de su propia sociedad. Definen la moralidad en términos de principios y valores abstractos que se aplican a todas las situaciones y sociedades.

- *Etapa 5: la orientación del contrato social.* En la etapa 5, los individuos consideran las leyes y las reglas como instrumentos flexibles para fomentar los propósitos humanos. Pueden imaginar alternativas a su orden social, y enfatizan los procedimientos justos para interpretar y cambiar la ley cuando hay una buena razón para hacerlo. Cuando las leyes son consistentes con los derechos del individuo y los intereses de la mayoría, cada persona las sigue debido a una orientación de contrato social —participación libre y de buena voluntad en el sistema porque es mejor para las personas que si no existiera.

Prorrobo: «aunque hay una ley contra el robo, la ley no quiere decir violar el derecho de una persona a vivir. Coger la medicina no viola la ley, Heinz está justificado por robar en este caso. Si se le persigue por robar, la ley necesita ser reinterpretada para tener en cuenta situaciones en las que va contra el derecho natural de las personas de mantenerse con vida».

- *Etapa 6: la orientación del principio ético-universal.* En esta etapa superior, la acción correcta es definida por principios éticos autoelegidos

de conciencia que son válidos para toda la humanidad, sin tener en cuenta la ley y el acuerdo social. Estos valores son abstractos, no reglas morales concretas como los diez mandamientos. Los individuos de la etapa 6 normalmente mencionan tales principios como consideraciones iguales de las demandas de todos los seres humanos y respeto por la valía y dignidad de cada persona.

Prorrobo: «si Heinz no hace todo lo que pueda para salvar la vida de su mujer, entonces está poniendo algún valor más alto que el de la vida. No tiene sentido respetar la propiedad por encima de la vida misma. Las personas podrían vivir juntas sin propiedad privada. El respeto por la vida humana y la personalidad es absoluto y las personas tienen un deber mutuo de salvar a otro que esté muriéndose». (Rest, 1979, p. 37).

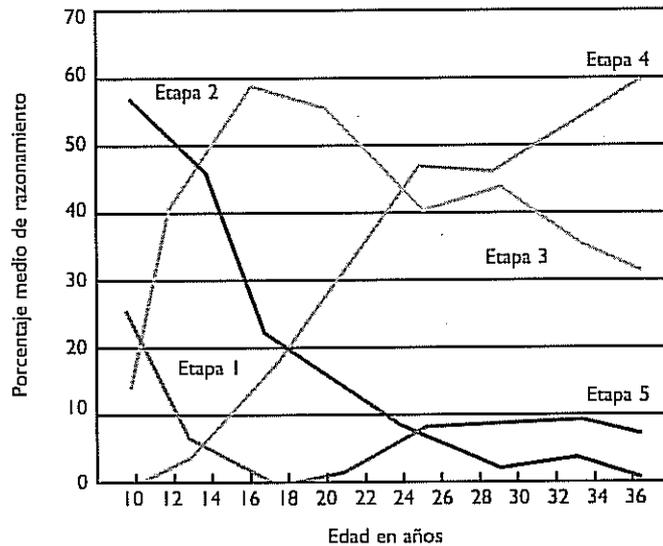
INVESTIGACIÓN DE LAS ETAPAS DE KOHLBERG

¿Hay apoyo para la secuencia evolutiva de Kohlberg? Si su teoría es correcta, el paso por las etapas debería estar relacionado con la edad, el desarrollo cognitivo, y las mejoras en la toma de perspectiva. También, el desarrollo moral debería ajustarse a las propiedades estrictas de las etapas que Kohlberg asumió.

■ **CAMBIO RELACIONADO CON LA EDAD Y ETAPAS INVARIABLES.** Gran cantidad de investigación revela que el progreso a través de las etapas de Kohlberg está muy relacionado con la edad (Rest, 1986). Pero los estudios longitudinales proporcionan la evidencia más convincente de la secuencia evolutiva de Kohlberg. El más extenso de éstos es uno de 20 años, continuación del primer estudio de Kohlberg de adolescentes chicos en el que 58 de 84 participantes originales fueron vueltos a entrevistar a intervalos de 3-4 años. Como los descubrimientos transversales, la correlación entre edad y madurez moral era alta, de .78. Además, las etapas formaban una secuencia evolutiva invariable. Casi todos los individuos las atravesaban en el orden predicho, sin saltarse pasos o volver a un razonamiento menos maduro una vez que se había alcanzado una etapa (Colby *et al.*, 1983). Otros descubrimientos longitudinales también confirman la invariabilidad de las etapas de Kohlberg (Rest, 1986; Walker, 1989; Walker & Taylor, 1991b).

Un rasgo notable de la tendencia de la edad en el razonamiento moral es que el desarrollo es muy lento y gradual. La Figura 12.1 muestra hasta qué punto los individuos utilizaban cada etapa de razonamiento moral entre los 10 y 36 años en el estudio longitudinal que acabamos de describir. Fíjate cómo las etapas 1 y 2 disminuyen al principio de la adolescencia, mientras que la etapa 3 aumenta a mitad de ésta, y luego disminuye. La etapa 4 aumenta en los años adolescentes hasta al principio de la adultez, que es la respuesta típica. Pocas personas llegan a la etapa 5. De hecho, la moralidad postconvencional es tan escasa que no hay evidencia clara que la etapa 6 de Kohlberg siga a la etapa 5. La etapa más superior del desarrollo moral es todavía una cuestión de especulación.

FIGURA 12.1. El porcentaje medio del razonamiento moral en cada etapa de edad en un estudio longitudinal de 20 años de Kohlberg de chicos adolescentes. (De A. Colby; L. Kohlberg J. C. Gibbs & M. Lieberman, 1983, «A longitudinal study of moral judgement», *Monographs of the society for research in child development*, 48 (1-2, Serial n.º 200), p. 46. The society for research in child development, Inc. Reimpreso con autorización.)



■ **¿LAS ETAPAS DE KOHLBERG SON TODAS ORGANIZADAS?** Cuando has leído el dilema de Kohlberg, probablemente has llegado a tu propia solución. Ahora, intenta pensar sobre un problema moral con el que te hayas enfrentado recientemente en la vida cotidiana. ¿Cómo lo solucionaste? ¿Tu razonamiento entró en la misma etapa como tu pensamiento sobre Heinz y su mujer moribunda? Si cada etapa de Kohlberg forma un todo organizado, entonces los individuos deberían utilizar el mismo nivel de razonamiento moral en muchas tareas y situaciones.

Cuando se usa el procedimiento de entrevista de Kohlberg, la mayoría de individuos presentan un razonamiento bastante uniforme de una dilema moral a otro (Walker, 1988). Pero el procedimiento de puntuación de Kohlberg suele minimizar la variabilidad en las respuestas de la gente. Aproximaciones alternativas de puntuaciones producen más diversidad en el pensamiento moral (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992; Rest, 1983).

Cuando se cambian aspectos de los dilemas, la calidad del pensamiento cambia también. Cuando las personas generan problemas morales de la vida real, suelen pronunciarse en una etapa inferior que con los dilemas hipotéticos (Trevethan & Walker, 1989). Quizá los problemas de la vida real eliciten razonamiento moral inferior a la capacidad real de la persona porque sacan a relucir muchas consideraciones prácticas implicadas en un conflicto moral real. Las respuestas morales también son menos maduras cuando los dilemas subrayan la posibilidad de castigo para el actor principal —por ejemplo, afirmando que si Heinz decide robar la droga, «seguro que lo cogerán y lo enviarán a la cárcel» (Sobesky, 1983, p. 578). Al enfatizar el castigo aumenta la preocupación por el interés propio, una importante base preconventional de la moralidad.

La influencia de los factores situacionales sobre el juicio moral sugiere que como las etapas cognitivas de Piaget, las etapas morales de Kohlberg están mejor consideradas en términos de un concepto de etapa con unos lími-

tes abiertos más que estrictos. En vez de desarrollarse de forma bien proporcionada y por pasos, cada individuo se mueve en un rango de respuestas morales que varían con el contexto. Con la edad, este rango va hacia arriba, el razonamiento moral menos maduro se va reemplazando, gradualmente, por un pensamiento moral más avanzado (Rest, 1979). Aparentemente, Piaget tenía razón al pensar sobre las moralidades menos y más maduras como fases sobrepuestas.

■ **PRERREQUISITOS COGNITIVOS PARA EL RAZONAMIENTO MORAL.** La madurez moral, ya sea basada en la teoría de Piaget o en la de Kohlberg, está relacionada positivamente con el CI, el rendimiento en las tareas cognitivas de Piaget, y la habilidad de toma de perspectiva (Kurdek, 1980; Lickona, 1976; Rest, 1979). Sin embargo, Kohlberg (1976) creía que el desarrollo moral depende de la cognición y de la toma de perspectiva de una forma muy específica. Sostenía que cada etapa moral requiere ciertas capacidades cognitivas y de toma de perspectiva, pero éstas no son suficientes para asegurar los avances morales. Además, la reorganización de pensamiento al dominio moral es necesaria. En otras palabras, Kohlberg hipotetizó que los logros cognitivos y de toma de perspectiva son *condiciones necesarias pero no suficientes* para cada una de las etapas morales.

Recuerda del Capítulo 11 que el criterio «necesario pero no suficiente» también se aplica a la relación entre las etapas cognitivas de Piaget y las de toma de perspectiva de Selman, así que la hipótesis de Kohlberg es una extensión de esta idea. Aunque ningún estudio ha examinado todas las relaciones de las etapas en la Tabla 12.1, la investigación muestra que el desarrollo cognitivo, el moral y la toma de perspectiva están relacionados de forma consistente con las predicciones de Kohlberg (Krebs & Gillmore, 1982; Selman, 1976). Por ejemplo, en un estudio de niños de cuarto a séptimo grado, con sólo una excepción, todos los niños estaban en la etapa 3 de razonamiento moral puntuaban en una etapa más alta o la correspondiente a la cognición y a la toma de perspectiva (Walker, 1980). Los intentos de aumentar el razonamiento moral revelan que no se puede estimular más allá de la etapa para la que un individuo tiene los prerrequisitos cognitivos apropiados (Arbutnot *et al.*, 1983; Walker & Richards, 1979).

Discusiones animadas e intensas sobre temas morales en las que los iguales confrontan, critican e intentan clarificar las afirmaciones de los demás, conllevan beneficios en la comprensión moral.

INFLUENCIAS AMBIENTALES SOBRE EL RAZONAMIENTO MORAL

¿Qué otros factores además del logro de las etapas de Piaget y Selman podrían fomentar la madurez moral? Anteriormente mencionamos la creencia de Kohlberg de que esforzarse activamente por resolver asuntos morales es vital para el cambio moral. Como veremos en las secciones siguientes, muchos factores ambientales están relacionados con la comprensión moral, incluyendo la interacción con los iguales, las prácticas de educación, la escolaridad y los aspectos de la cultura.

TABLA 12.1. RELACIONES ENTRE LAS ETAPAS MORALES DE KOHLBERG, LAS COGNITIVAS DE PIAGET, Y LAS DE TOMA DE PERSPECTIVA DE SELMAN.

Etapas morales de Kohlberg	Descripción	Etapas cognitivas de Piaget	Etapas de toma de perspectiva de Selman
Orientación al castigo y la obediencia	El miedo a la autoridad y la evitación de castigo son razones para comportarse moralmente.	Preoperacional, operacional concreta temprana	Socio-informativa
Orientación instrumental de propósito	La satisfacción de las necesidades personales determina la elección moral.	Operacional concreta	Autorreflexiva
Orientación «buen chico-buena chica»	El mantenimiento del afecto y de la aprobación de amigos y familiares motiva la buena conducta.	Operacional formal temprana	Tercer miembro
Orientación al mantenimiento del orden social	El deber de defender las leyes y las reglas por su propio bien justifica la conformidad moral.	Operacional formal	Social
Orientación al contrato social	Se enfatizan los procedimientos justos para cambiar las leyes para proteger los derechos individuales y las necesidades de la mayoría.		
Orientación al principio ético universal	Los principios universales abstractos que son válidos para toda la humanidad guían la toma de decisiones morales.		

La debilidad de esta investigación es una que hemos mencionado muchas veces antes: los estudios correlacionales no pueden decirnos con seguridad que una causa importante del razonamiento moral se ha aislado. Por fortuna, en algunos casos se han producido experimentos que manipulan la experiencia en cuestión, demostrando su papel en el desarrollo moral. Un cuerpo creciente de evidencia sugiere que la manera en que estas experiencias funcionan es induciendo desequilibrio —presentando a los jóvenes desafíos cognitivos, los cuales les estimulan a pensar sobre los problemas morales de forma más compleja.

■ **INTERACCIÓN CON LOS IGUALES.** La investigación que relaciona experiencias con los iguales con el progreso a través de las etapas de Kohlberg apoya la creencia de Piaget de que la interacción con los jóvenes de la misma edad puede fomentar la comprensión moral. La madurez del razonamiento moral está correlacionada con la popularidad entre los iguales, la participación en las organizaciones sociales, y tener papeles de liderazgo (Enright & Sutterfield, 1980; Harris, Mussen & Rutherford, 1976). Estudios realizados en África subrayan la importancia de la exposición a diversos sistemas de valo-

res de los iguales para estimular el pensamiento moral. Los estudiantes de Kenia y Nigeria matriculados en institutos y universidades mixtos étnica y racialmente estaban avanzados en el desarrollo moral comparados con los matriculados en escenarios homogéneos (Edwards, 1978; Maqsd, 1977).

Las experiencias con los iguales han proporcionado el marco de muchas intervenciones centradas en mejorar la comprensión moral. Un rasgo importante de la mayoría es la discusión entre iguales y el rol-playing sobre problemas morales. Un estudio de Moshe Blatt y Lawrence Kohlberg (1975) ofrecía descubrimientos particularmente impresionantes. Después de participar en discusiones de clase lideradas por un profesor o un estudiante sobre dilemas sociales durante un semestre, muchos de los de sexto y décimo grado se movieron parcial o totalmente a la siguiente etapa moral, un cambio no encontrado en alumnos que no recibieron intervención. Un año después, estas diferencias todavía eran evidentes. Otras intervenciones de discusiones entre iguales también han producido beneficios en el razonamiento moral, aunque en la mayoría de los casos el cambio es leve.

¿Qué aspectos de la discusión entre iguales estimulan el desarrollo moral? En un estudio, estudiantes universitarios que confrontaron, criticaron, e intentaron clarificar las afirmaciones de los otros ganaron madurez moral. Por el contrario, los que no ganaron hicieron aserciones, contaron anécdotas personales, o expresaron confusión sobre la tarea (Berkowitz & Gibbs, 1983). En otro estudio, los grupos pequeños de amigos de estudiantes universitarios participaron en sesiones semanales de interacciones. Algunos discutieron dilemas morales hipotéticos, mientras que otros jugaron a juegos diseñados para resolver problemas morales actuales —por ejemplo, un juego llamado «ghetto» en el que los ciudadanos se confrontaban con una persona corrupta que representa al «sistema». En los juegos, los estudiantes participaban en expresiones de desacuerdo más intensas. Durante las discusiones, las interacciones solían ser respuestas intelectuales controladas emocionalmente ante el conflicto. Los juegos facilitaron el razonamiento moral con mucha más eficacia que las discusiones (Haan, Aerts & Cooper, 1985).

Estos descubrimientos indican que explorando cognitivamente, los intercambios implicados emocionalmente entre los iguales son eficaces en la estimulación de la comprensión eficaz. Por último, como el desarrollo moral es un proceso gradual, se necesitan muchas sesiones de interacción con los iguales, semanas o meses, para producir cambio moral.

■ **PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN.** Las prácticas de educación asociadas con el razonamiento moral maduro reflejan procesos racionales y democráticos. Lawrence Walker y John Taylor (1991a) valoraron el nivel de razonamiento moral y los estilos de interacción de las madres y padres en la forma de discutir los dilemas morales con sus hijos, de primer a décimo grado. Los padres que crearon una atmósfera de apoyo escuchando con sensibilidad, pidiendo la clarificación de las preguntas, presentando un razonamiento de orden superior, y utilizando elogios y humor, tenían los hijos que obtuvieron más mejoras en la comprensión moral cuando se les entrevistó 2 años después. Por el contrario, los padres que sermoneaban, usaban amenazas, o hacían comentarios sarcásticos tenían hijos que cambiaron poco o nada. Estos efectos eran es-

Los años de escolaridad son un poderoso predictor de la madurez moral. La diversidad social de muchos campus universitarios, que introducen a los jóvenes a temas que implican la entrada a grupos políticos y sociales, probablemente, contribuye a beneficios en el razonamiento moral.

pecialmente fuertes cuando las familias discutían un dilema generado por el hijo en vez de un dilema moral hipotético. Como el problema moral del hijo era directamente relevante para la vida de los padres y de los hijos, probablemente provocaba una discusión que se parecía más a la interacción diaria de la familia.

Otra investigación revela que los padres que utilizan bajos niveles de afirmaciones y elevados niveles de afecto y disciplina inductiva, y que estimulan la participación en la toma de decisiones familiar tienen hijos maduros moralmente (Boyes & Allen, 1993; Parikh, 1980). En resumen, el tipo de padre que facilita la comprensión moral es verbal, racional y afectivo, y fomenta un estilo de familia cooperativo (Edwards, 1981).

■ **ESCOLARIDAD.** Los años de escolaridad acabados es uno de los predictores más poderosos del desarrollo moral. En un estudio, a los adolescentes que acabaron el instituto se les siguió por un período de 10 años. Algunos no fueron a la universidad (el grupo de «baja» educación), otros fueron durante un período corto de tiempo (el grupo de educación «moderada»), y otros acabaron la carrera (el grupo de «elevada» educación). Estos últimos continuaron mejorando en madurez moral, los que abandonaron la universidad se estabilizaron después, y en aquéllos sin estudios universitarios disminuyó (Rest & Narvaez, 1991). Otra investigación confirma que el razonamiento moral avanza al final de la adolescencia y principios de la adultez sólo si una persona permanece en el colegio, instituto, o universidad (Speicher, 1994).

¿Por qué la escolaridad marca tanta diferencia en la madurez moral? Podría haber muchas razones, incluyendo la exposición a temas relevantes moralmente y a oportunidades de interactuar con profesores e iguales sobre intereses morales. Kohlberg (1984) sugirió que la educación superior es un área muy importante para el desarrollo moral porque introduce a los jóvenes a temas sociales que se extienden más allá de las relaciones familiares de cara a cara, a la entrada de grupos políticos o culturales. Los estudiantes universitarios que informaron más oportunidades académicas de toma de perspectiva (por ejemplo, clases que enfatizan la discusión abierta de opiniones) y que indican que son más conscientes de la diversidad social suelen estar más avanzados en razonamiento moral (Mason & Gibbs, 1993a, 1993b).

La cuestión de cómo fomentar de la mejor forma el desarrollo moral en los colegios ha sido el centro de mucha investigación y debate. Para descubrir más sobre el acercamiento de Kohlberg a la educación moral, ve al recuadro de temas sociales.

■ **CULTURA.** La investigación transcultural revela que los individuos en culturas urbanas tecnológicamente avanzadas se mueven a través de las etapas de Kohlberg más rápidamente y avanzan a un nivel superior que los individuos de las sociedades no industrializadas. Los miembros de las comunidades campesinas aisladas no alcanzan la etapa 4 ni las superiores, mientras los adolescentes y adultos de institutos y universidades las alcanzan, en naciones desarrolladas (Snarey, 1995). (Recuerda, sin embargo, que las etapas 5 y 6 no se alcanzan normalmente incluso por adultos de países industrializados.)

TEMAS SOCIALES: PUNTO DE VISTA

¿LOS COLEGIOS PÚBLICOS DEBERÍAN ENSEÑAR VALORES MORALES?

El debate sobre si enseñar valores morales en los colegios públicos es vigoroso y polémico. Los que lo apoyan señalan el fallecimiento moral en nuestra cultura, anotando el aumento de violencia y apatía, niños y adolescentes desmotivados. Los oponentes sostienen que existen muchas áreas de fuerte desacuerdo en nuestra sociedad plural para crear un acercamiento educativo que encajara en todos los jóvenes.

La historia de la educación moral de EE.UU. refleja una polarización similar. Al principio de este siglo, el surgio una *aproximación de carácter educacional*, comprometida a entrenar a estudiantes en una serie común de virtudes. Una lista típica incluye honestidad, amabilidad, justicia, responsabilidad, y valor moral. Los críticos declararon que bajo el consenso popular sobre la valía de estos valores yace sustancial desacuerdo sobre su significado. Por ejemplo, lo que para una persona es honestidad para otra es terquedad o insensibilidad.

Como respuesta, los educadores diseñaron la *aproximación de la clarificación de los valores*. Acentúa que las personas tienen diferentes valores y pide a los estudiantes que exploren y seleccionen racionalmente los suyos propios, con el objetivo de fomentar la tolerancia de muchas posiciones de valores, ninguna es mejor que otra. La clarificación de los valores tiene fuerzas obvias, incluyendo el fomento de la consciencia de las alternativas de valores y la apertura de la mente. También tiene peligros. Dentro de este sistema, los niños y los adolescentes pueden justificar los actos inmorales, como hacer trampas y robar, simplemente refiriéndose a sus propias convicciones autolegidas.

El *acercamiento cognitivo-evolutivo* de Kohlberg ha sido la fuerza dominante en la educación moral del último cuarto de siglo (Sockett, 1992). Sus ideas cambiaron en el curso de su carrera, reflejando la tensión entre los dos puntos de vista que acabamos de describir. Al principio, Kohlberg rechazó enseñar el carácter moral, o una «bolsa de virtudes» ya realizada. Acentuó la mejora del razonamiento moral por medio de la discusión de los dilemas morales. Pero Kohlberg se cuestionó la habilidad de estas intervenciones para cambiar el pensamiento y la conducta moral en la vida diaria. Con el tiempo, concluyó que enseñar valores morales es necesario y compatible con su teoría, mientras los educadores usen un enfoque racional en la confección de las reglas (Higgins, 1995; Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Kohlberg extendió este concepto de la educación moral para incluir el entrenamiento de valores, razonamiento y conducta a través de la *comunidad justa*, una sociedad pequeña dentro del colegio donde los profesores y estudiantes practican una forma democrática de vida. Un rasgo central del programa es la reunión semanal de la comunidad, en la que el grupo entero se reúne para crear y refinar la política del colegio. Una vez que se han construido las reglas, los profesores no retroceden, ayudan a los estudiantes a realizar un compromiso con ellas. Por ejemplo, en una reunión de una comunidad justa de un colegio, el grupo estuvo de acuerdo en no permitir que se fumara durante una película. Tan pronto como las luces se apagaron, varios estudiantes encendieron un cigarro. Los profesores la pararon y llevaron a cabo una pequeña discusión sobre la importancia de acuerdos mantenidos. La moralidad también se fomenta a través de la enseñanza del tema. Los estudiantes identifican dilemas morales en la literatura y evalúan y justifican cursos de acción. En estudios sociales, consideran cuestiones de los derechos humanos y del buen ciudadano. Y en ciencias, se dirigen a problemas morales como la contaminación ambiental y las armas nucleares.

¿Los programas de comunidad justa marcan diferencia en la vida moral de los estudiantes? Cuando se realizan con eficacia, pueden tener mucho éxito. A medida que la atmósfera moral del colegio se forma, los estudiantes generalmente expresan un fuerte compromiso con ésta. Aquí hay un comentario de un participante de una comunidad justa: «nuestro colegio es una comunidad real. Las personas tienen derechos y pueden sacar a colación temas de interés... y las personas escuchan lo que tienes que decir y, por tanto, te hacen sentir como una persona real» (Power, Higgins & Kohlberg, 1989, p. 190). La investigación indica que los avances en madurez moral de un año al siguiente eran mucho mayores en un contexto de una comunidad justa que en los institutos tradicionales u otras alternativas. Y los estudiantes que tenían el mayor sentido de comunidad mostraron las mayores mejoras en las etapas morales (Higgins, 1991). Los temas de la comunidad y la democracia participativa, adaptados apropiadamente, también se encuentran en los programas de educación moral a nivel de educación primaria (Lickona, 1991).

La integración de la enseñanza moral en la educación pública reconoce que los jóvenes reciben mensajes sobre lo que es correcto e incorrecto de todas las personas de su vida —no sólo la familia, sino también

el colegio y la sociedad. El acercamiento más eficaz a la educación moral puede que no adoctrine a los estudiantes en valores elegidos por los adultos ni rechace la posibilidad de una cultura moral común. De acuerdo a Kohlberg, para entender y sentir la justicia, los niños y los adolescentes tienen que ser tratados e incitados a actuar justamente. Esto requiere un colegio en el que cada uno tenga voz y en el que la valía de las reglas sea juzgada por su justicia a todos los implicados.

TU PUNTO DE VISTA ...

- Pregunta a varios profesores de enseñanza primaria y secundaria si enseñan valores morales en la clase y cómo lo hacen. ¿Hasta qué punto la moralidad ofrecida tiene un lugar importante en el currículum? ¿Qué acercamiento educativo de los descritos se enfatiza? Si la moralidad no se enseña directamente, ¿de qué formas se puede transmitir?

Por qué estas diferencias existen es una cuestión de debate considerable. Una explicación se dirige al papel de las instituciones de la sociedad en la comprensión moral avanzada. En las culturas de pueblo tradicionales, la cooperación moral está basada en relaciones directas entre las personas. Las etapas 4 a 6 dependen de la comprensión del papel de las leyes y las instituciones de gobierno para resolver el conflicto moral (Kohlberg, 1969). Apoyando a esta perspectiva, en las culturas donde los jóvenes participan en las instituciones de la sociedad a edades tempranas, el razonamiento moral es avanzado. Por ejemplo, en los kibbutzim, asentamientos agrícolas complejos pequeños pero avanzados tecnológicamente en Israel, los niños reciben preparación en el gobierno de su comunidad desde la mitad de la niñez. En el tercer grado, mencionan más interés sobre las leyes y las reglas de la sociedad cuando discuten los conflictos morales que los israelíes criados en las ciudades o los niños americanos (Fuchs *et al.*, 1986). Durante la adolescencia y la adultez, un mayor porcentaje de individuos kibbutz que de americanos alcanza las etapas 4 y 5 de Kohlberg (Snarey, Reimer & Kohlberg, 1985).

Una segunda posible explicación de la variación cultural en la comprensión moral es que los dilemas de Kohlberg no encajan bien en todas las culturas. A veces, la gente responde de forma que no se puede puntuar fácilmente en el esquema de Kohlberg. Recuerda del Capítulo 11 que el autoconcepto en culturas colectivistas (incluidas las sociedades de pueblos) están más dirigidas a los otros que en las europeas occidentales y las norteamericanas. Esta diferencia parece que caracteriza el razonamiento moral también (Miller, 1994). En las culturas de pueblos, son comunes las afirmaciones morales que representan al individuo como conectado principalmente al grupo social a través de un sentido profundo de responsabilidad comunitaria. Por ejemplo, un líder de un pueblo de Nueva Guinea colocó la culpa del dilema de Heinz en el grupo social por entero, afirmando, «si yo fuera el juez, le daría un castigo leve porque pidió ayuda a todo el mundo pero nadie le ayudó» (Tietjen & Walker, 1985, p. 990).

De forma parecida, en algunas naciones orientales, los adultos con educación que se espera que estén en las etapas 5 y 6, con frecuencia, piensan de manera que difiere del razonamiento postconvencional típico. En un estudio producido en la India, los individuos más maduros moralmente, rara vez apelaban a principios éticos personales en la discusión del dilema de Heinz.

Comunidad justa

El acercamiento de Kohlberg a la educación moral, en el que una sociedad pequeña de profesores y estudiantes practican una forma de vida democrática.

Resistían elegir un curso de acción, explicando que una solución moral no debería ser la carga de un solo individuo sino de la sociedad entera. Como explicó una mujer:

Los problemas que tiene Heinz no son individuales, que afectan a 1 o 2 Heinz en el mundo. Son problemas sociales. Olvide Heinz en Europa, venga a la India... La historia de Heinz se repite alrededor nuestro todo el tiempo con mujeres muriendo, con niños muriendo, y no hay dinero para salvarlos... Así que Heinz en su capacidad individual —sí, vale, roba la droga, pero no se produce ninguna diferencia en una gran escala... No creo que en un análisis final la solución pueda funcionar sobre una base individual... Probablemente tendrá que ser abordado a un macro nivel. (Vasudev & Hummel, 1987, p. 110.)

Estos descubrimientos provocan la cuestión de si las etapas más altas de Kohlberg representan una manera de pensar culturalmente específica en vez de universal —una limitada a las sociedades occidentales que enfatizan los derechos del individuo y una apelación a la consciencia interior, privada.

¿HAY DIFERENCIAS SEXUALES EN EL RAZONAMIENTO MORAL?

El debate sobre la universalidad de las etapas de Kohlberg también se ha extendido al género. Carol Gilligan (1982) es la figura más conocida entre aquellas que han sostenido que la teoría de Kohlberg no representa adecuadamente la moralidad de las mujeres. Cree que la moralidad femenina enfatiza una «ética del cuidado», pero el sistema de Kohlberg lo devalúa. Vuelve a la descripción de las etapas de Kohlberg y fíjate cómo la etapa 3 se basa en las obligaciones interpersonales. Por el contrario, las etapas 4 a 6 acentúan la justicia —un compromiso abstracto, racional a los ideales morales que, de acuerdo a Gilligan suelen ser fomentados en los chicos. Desde su punto de vista, el interés por los otros es una base *diferente*, no menos válida para el juicio moral que centrarse en derechos impersonales.

Muchos estudios han examinado la afirmación de Gilligan de que el enfoque de Kohlberg subestima la madurez moral de las mujeres, y la mayoría no lo apoyan. En los dilemas hipotéticos y en los problemas morales diarios, las adolescentes y las mujeres adultas no quedan retrasadas con respecto a los hombres en el desarrollo. También, los temas de justicia y cuidado aparecen en las respuestas de ambos sexos, y cuando las chicas plantean intereses interpersonales no puntúan menos en el sistema de Kohlberg (Jadack *et al.*, 1995; Kahn, 1992; Walker, 1995). Estos descubrimientos sugieren que aunque Kohlberg enfatizó la justicia en vez del cuidado como el más superior de los ideales morales, su teoría incluye ambas series de valores.

La afirmación de Gilligan de que la investigación sobre el desarrollo moral ha estado limitada por demasiada atención a los derechos y a la justicia (un ideal «masculino») y demasiada poca atención al cuidado y a la sensibilidad (un ideal «femenino») es poderosa. Alguna evidencia muestra que aun-

Los jóvenes que crecen en los kibbutzim israelíes reciben preparación para el gobierno de la sociedad a una edad temprana. Como resultado, comprenden el papel de las leyes y las reglas de la sociedad para resolver los conflictos morales y están avanzados en razonamiento moral.

que la moralidad de los hombres y mujeres utiliza ambas orientaciones, éstas suelen enfatizar el cuidado, o la toma de perspectiva empática, mientras que los hombres enfatizan la justicia o usan la justicia y el cuidado por igual (Gallotti, Kozberg & Farmer, 1991; Garmon *et al.*, 1996; Wark & Krebs, 1996). La diferencia en el énfasis aparece, con más frecuencia, en la vida real que en los dilemas hipotéticos. Como consecuencia, puede que sea una función de hombres y mujeres en la vida diaria. Un estudio encontró que limitando los problemas morales al interés por la educación de los hijos se eliminaban las diferencias de género en el razonamiento entre madres y padres. Los investigadores anotaron: los hombres «sólo necesitaban enfocar su atención en una parte importante de su vida para manifestar interés por el cuidado ya presente con abundancia» (Clopton & Sorell, 1993, p. 99).

Aunque la evidencia actual indica que la justicia y el cuidado no son moralidades específicas del género, el trabajo de Gilligan ha tenido el efecto de ensanchar las concepciones de la persona elevadamente moral. Mary Brabeck (1983) anota, cuando se unen las teorías de Gilligan y de Kohlberg, la persona moral se ve como a alguien cuyas elecciones morales reflejan juicios razonados y deliberados que aseguran que la justicia sea concedida a cada persona mientras mantiene un interés apasionado por el bienestar y cuidado de cada individuo. La justicia y el cuidado están unidos... y la necesidad de autonomía y de interconexión están unidas en una concepción de moralidad más grande y más adecuada (p. 289).



RAZONAMIENTO MORAL Y CONDUCTA

Una creencia central de la perspectiva cognitivo-evolutiva es que la comprensión moral debería influir en la motivación moral. Cuando los jóvenes comprenden la «lógica» moral que subyace a la cooperación social humana, se enfadan cuando esta lógica se viola. Como resultado, gradualmente se dan cuenta que comportarse de acuerdo con la manera de pensar es una parte importante de crear y mantener un mundo social justo (Gibbs, 1995; Narvaez & Rest, 1995). Basándose en esta idea, Kohlberg predijo una relación muy específica entre el pensamiento moral y la conducta: los dos deberían acercarse más el uno a la otra a medida que los individuos se mueven hacia las etapas superiores de la comprensión moral (Blasi, 1990).

Consistente con la predicción de Kohlberg, el razonamiento moral avanzado está relacionado con muchos aspectos de la conducta social. Los adolescentes en etapas superiores participan, más a menudo, en actos prosociales, como ayudar, compartir y defender a víctimas de la injusticia (Gibbs *et al.*, 1986). También son más honestos. Por ejemplo, es menos probable que hagan trampas en tareas y en exámenes en el colegio (Harris, Mussen & Rutherford, 1976). A la inversa, los adolescentes en etapas más bajas, es más probable que sean menos honestos y que participen en conductas antisociales (Gregg, Gibbs & Fuller, 1994).

Aunque existe una clara conexión entre el pensamiento moral y la acción, es importante tener en cuenta que sólo es moderada. Ya hemos visto que la conducta moral también está influida por factores no cognitivos, incluyendo las emociones de empatía y culpa, las diferencias individuales de temperamento, y una historia larga de experiencias que influyen en la elección moral y en la toma de decisiones. Los investigadores tienen que descubrir de qué manera todas estas complejas facetas de la moralidad funcionan juntas.

MÁS CUESTIONES SOBRE LA TEORÍA DE KOHLBERG

Aunque hay mucho apoyo para la teoría de Kohlberg, continúa enfrentándose a algunos desafíos. El más importante se refiere a la concepción de Kohlberg de la madurez moral y de la propiedad de las etapas para caracterizar el razonamiento moral de los niños pequeños.

Una controversia clave tiene que ver con la creencia de Kohlberg de que la madurez moral no se alcanza hasta el nivel postconvencional. Si las personas tuvieran que alcanzar las etapas 5 y 6 para ser consideradas maduras moralmente, pocos individuos la alcanzarían. John Gibbs (1991) cree que la «moralidad postconvencional» no debería ser considerada como la norma contra la cual otros niveles son considerados inmaduros. Considera tal razonamiento como una orientación filosófica, reflexiva más allá de la esfera del pensamiento moral espontáneo y diario. Gibbs encuentra la madurez en los aspectos idealmente éticos de las etapas 3 y 4, que no son necesariamente «convencionales» o basadas en la conformidad social, como Kohlberg asumió. Las etapas 3 y 4 requieren construcciones morales vitales —una comprensión de la confianza mutua como base para las obligaciones entre las personas y de las normas morales ampliamente aceptadas como necesarias para la sociedad.

Por último, las etapas de Kohlberg describen los cambios en el razonamiento moral durante la adolescencia y la adultez. Nos dicen poco sobre la comprensión moral al principio y a mitad de la niñez. Los dilemas morales de Kohlberg son lejanos a las experiencias de la mayoría de los niños pequeños y puede que no los entiendan con claridad. Cuando se les da a los niños problemas morales relacionados con sus vidas diarias, sus respuestas indican que el nivel preconvencional de Kohlberg, como la moralidad heterónoma de Piaget, subestima el razonamiento moral. Comentamos más detenidamente esta evidencia en las secciones siguientes.

BREVE RESUMEN

De acuerdo a la teoría de Kohlberg de los tres niveles, seis etapas, la moralidad cambia desde el razonamiento concreto, orientado externamente a justificaciones más abstractas, orientadas a principios para las elecciones morales. Cada etapa moral se construye sobre capacidades cognitivas y de toma de perspectiva. La investigación sugiere un papel influyente a los contextos am-

bientales en el desarrollo de la comprensión moral. El razonamiento moral avanzado no se alcanza a menos que exista apoyo en muchos niveles, incluidos la familia, los iguales, el colegio y la sociedad. Aunque la teoría de Kohlberg enfatiza una moralidad de justicia en vez de una moralidad de cuidado, no subestima la madurez moral de las mujeres. A medida que los individuos avanzan a través de las etapas de Kohlberg, el razonamiento moral está mejor relacionado con la conducta. Los desafíos recientes a la teoría de Kohlberg cuestionan su definición de madurez moral y su perspectiva del razonamiento moral de los niños pequeños.

RAZONAMIENTO MORAL DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS

Los investigadores que utilizan dilemas morales diseñados específicamente para niños han tratado tres facetas de su comprensión moral: (1) la habilidad para distinguir las reglas morales de las convenciones morales; (2) las ideas sobre distribución justa de recompensas; (3) el razonamiento social —cómo eligen entre su propio interés y la satisfacción de las necesidades de los otros. Además de ser relevantes para las experiencias de la vida real de los niños, los problemas morales que se utilizan en estos estudios difieren de los de Kohlberg en que el papel de las leyes y la posibilidad de castigo no se enfatiza. Cuando los dilemas se formulan de esta manera, los niños pequeños revelan algunos juicios morales avanzados.

COMPRENSIÓN MORAL VERSUS SOCIO-CONVENCIONAL

Piaget y Kohlberg consideraron la comprensión moral del niño pequeño superficial y motivada externamente. A los 3 años, los niños comienzan a comprender la justicia. Muchos estudios revelan que los preescolares y los niños de los primeros cursos distinguen las *reglas morales*, que protegen los derechos y el bienestar de las personas, de las *convenciones sociales*, costumbres arbitrarias como los estilos de vestir, la educación en la mesa, y los rituales de la interacción social (Nucci, 1981; Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1985). En un estudio, se entrevistó a niños de 2 y 3 años sobre dibujos representando transgresiones familiares morales y socio-convencionales. Por ejemplo, un cuadro moral presentando a uno robando la manzana de un compañero; un cuadro socio-convencional presentando a un niño comiendo helado con los dedos. A los 34 meses, los niños consideraron las transgresiones morales, en general, incorrectas (no válidas sin tener en cuenta el escenario en el que se cometen). A los 42 meses, indicaron que las violaciones morales (pero no socio-convencionales) serían, todavía, incorrectas si un adulto no las viera y si no existieran reglas para prohibirlas (Smetana & Braeges, 1990).

¿Cómo llegan a hacer los niños pequeños estas distinciones? De acuerdo a Elliott Turiel (1983), no a través de la enseñanza paternal, ya que los adul-

tos insisten en que los niños se ajustan a las convenciones sociales tan a menudo como presionan la obediencia a las reglas morales. Los niños dan, activamente, sentido a las experiencias en los dos tipos de situaciones. Observan que las personas responden de diferente forma a las violaciones de las reglas morales que rompen la convención social. Cuando se produce una ofensa moral, los niños reaccionan emocionalmente, describen su pérdida o daño, le dicen a otro niño que pare, o toman represalias. Y un adulto que interviene es probable que preste atención a los derechos y sentimientos de la víctima. Por el contrario, los niños, con frecuencia, no responden a violaciones de las convenciones sociales. Y en estas situaciones, los adultos suelen ordenar obediencia sin explicación, como cuando dicen, «¡di la palabra mágica!», o «no comas con los dedos» (Smetana, 1989; Turiel, Smetana & Killen, 1991).

Turiel destaca la emergencia temprana del dominio de la comprensión moral distinta socio-convencional. La crítica a la teoría de Kohlberg mencionada anteriormente —que sobreenfatiza los derechos del individuo— también ha sido dirigida a la distinción moral y socio-convencional (Witherell & Edwards, 1991). Aunque los niños no occidentales también separan la moralidad de las convenciones sociales, la dicotomía es, con frecuencia, menos acentuada. Por ejemplo, niños hindúes de 8 a 10 años están de acuerdo con los americanos de la misma edad que romper promesas, destrozar la propiedad de otra persona, y dar patadas a animales indefensos son moralmente incorrectas. Al mismo tiempo, consideran las transgresiones de la comida y de la educación, como comer pollo el día después de la muerte del padre o llamar a los padres por el nombre de pila, mucho más graves que la conducta egoísta o, incluso, que la violencia familiar (Haidt, Koller & Diaz, 1993; Shweder, Mahapatra & Miller, 1990). En India, como en muchos países en desarrollo, las prácticas específicas culturalmente que los forasteros de occidente encuentran costumbres arbitrarias, a menudo tienen profundo significado moral y religioso.

Claramente, los niños se esfuerzan por resolver la distinción entre las reglas morales y las convenciones sociales a una edad muy temprana. El límite entre ambas varía y es un producto combinado de desarrollo cognitivo y experiencia social. Una vez más recordamos que existen universales culturales y diversidad en el pensamiento moral.

JUSTICIA DISTRIBUTIVA

En la vida diaria, los niños, con frecuencia, experimentan situaciones que implican **justicia distributiva** —creencias sobre cómo dividir justamente los recursos. A menudo, se producen discusiones acaloradas sobre cuánto sueldo semanal se le da a los hermanos de diferentes edades, quién se tiene que sentar dónde en el coche en un viaje largo, y de qué manera se comparte una piza de 8 piezas entre 6 compañeros hambrientos. William Damon (1977, 1988) ha estudiado conceptos cambiantes de la justicia distributiva al principio y mitad de la niñez pidiendo a los niños que resuelvan dilemas como los que aca-

Justicia distributiva
Creencias sobre cómo dividir
justamente los recursos.

bamos de mencionar. Su secuencia evolutiva la apoya la evidencia transversal y longitudinal (Enright *et al.*, 1984; Enright, Franklin & Manheim, 1980).

Incluso los niños de 4 años reconocen la importancia de compartir, pero las razones para hacerlo son, con frecuencia, contradictorias y para beneficio propio. Cuando se les pregunta por qué le han dado algunos de sus juguetes a un compañero, los preescolares normalmente dicen algo como esto: «comparto porque si no lo hiciera, ella no jugaría conmigo» o «dejo a ella algunos, pero la mayoría son para mí porque soy más mayor».

A medida que los niños entran a mitad de la niñez, empiezan a expresar nociones más maduras de justicia distributiva (véase Tabla 12.2). Al principio, sus ideas de justicia están basadas en la *igualdad*. Los niños de los primeros cursos están atentos de que cada persona tenga la misma cantidad de un recurso apreciado, como dinero, turnos en un juego, o un caramelo ².

TABLA 12.2. LA SECUENCIA DE RAZONAMIENTO DE LA JUSTICIA DISTRIBUTIVA DE DAMON

Base del razonamiento	Edad	Descripción
Igualdad	5-6	La justicia implica una distribución equitativa de cosas. No se toman en cuenta las consideraciones como el mérito y la necesidad.
Mérito	6-7	La justicia se basa en el merecimiento. Los niños reconocen que algunas personas deberían obtener más porque se han esforzado más.
Benevolencia	8	La justicia incluye consideración especial para aquellos que están en desventaja. Se debería dar más a la gente que lo necesita.

Fuente: Damon, 1977, 1988.

Poco tiempo después, los niños comienzan a considerar la justicia en términos de *mérito*. Las recompensas extra deberían darse a alguien que se ha esforzado mucho o ha rendido de una forma excepcional. Por último, alrededor de los 8 años, los niños pueden razonar basándose en la *benevolencia*. Reconocen que se debería dar una consideración especial a aquellos en condición de desventaja. Los niños más mayores dicen que se le podría dar una cantidad extra a un niño que no puede rendir tanto o que no obtiene paga de sus padres. También adaptan su sentido de justicia a la situación —por ejemplo, teniendo más en cuenta el mérito cuando están con extraños y más la benevolencia cuando interactúan con amigos (McGillicuddy-De Lisi, Watkins & Vinchur, 1994).

De acuerdo a Damon (1988), el consejo y estímulo paternaes apoyan estas reglas de justicia en desarrollo, pero el dar y recibir de la interacción entre iguales es especialmente importante. Los desacuerdos entre iguales, junto con el es-

² Recuerde del Capítulo 6 que en algunas culturas, la distribución equitativa de cosas entre niños no es común y la conservación está retrasada (véase página 319). Es posible que la secuencia del razonamiento de justicia distributiva de Damon no represente a los conceptos de justicia de los niños en todas las sociedades.

fuerzo para resolverlos, hace a los niños más sensibles a la perspectiva de los otros, y esto apoya sus ideas en desarrollo sobre la justicia (Kruger, 1993). El razonamiento avanzado de la justicia distributiva, a su vez, está asociado con una resolución de problemas sociales más eficaz y una mayor voluntad a ayudar y compartir con otros (Blotner & Bearison, 1984; McNamee & Peterson, 1986).

La investigación sobre los conceptos de justicia distributiva de los niños indica que construyen nociones complejas de justicia mucho antes de los que Piaget y Kohlberg creyeron. De hecho, el miedo al castigo y el respeto a la autoridad no aparecen como temas en las bases lógicas de la justicia distributiva de los niños. Como los dilemas de Damon minimizan la relevancia de estos factores en la elección moral, permiten que salga a la superficie algo de razonamiento moral maduro.

RAZONAMIENTO PROSOCIAL

Vuelve un momento al dilema de Heinz, de Kohlberg, y fíjate que para ayudar a su mujer, Heinz no tenía otra elección que saltarse la ley y robar. En la mayoría de las situaciones diarias en las que los niños deben decidir si actuar de forma prosocial, el coste no es desobedecer la ley o a una figura autoritaria. Es no satisfacer los deseos o necesidades de uno mismo. Nancy Eisenberg pidió a niños desde preescolar hasta el grado doce que respondieran a los dilemas prosociales en los que el sacrificio primario de ayudar a otra persona es abandonando los deseos personales. Aquí hay uno típico dado a un niño pequeño:

Un día una niña llamada Mary iba a la fiesta de cumpleaños de un amigo. En el camino vio a una niña que se cayó y se hizo daño en la pierna. Esta pidió a Mary que fuera a su casa y avisara a sus padres para que la llevaran al médico. Pero si Mary corría y avisaba a los padres de la niña, llegaría tarde a la fiesta y se perdería el helado, la tarta y todos los juegos. ¿Qué debería hacer Mary? ¿Por qué? (Eisenberg, 1982, p. 231)

Llevando a cabo tanto investigación transversal como longitudinal, Eisenberg encontró que las respuestas formaban la secuencia relacionada con la edad resumida en la Tabla 12.3 (Eisenberg, Lennon & Roth, 1983; Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Eisenberg-Berg, 1979).

Fíjate cómo los niveles evolutivos de Eisenberg se parecen a las etapas de Kohlberg. Por ejemplo, la orientación hedonista, pragmática, es como la etapa 2 de Kohlberg, la orientación centrada en la aprobación y la empática son como la etapa 3 de Kohlberg, y la orientación de valores interiorizados incluye formas de razonamiento que parecen concordar con las etapas 4 a la 6 de Kohlberg. Pero varios rasgos de los descubrimientos de Eisenberg se apartan de los de Kohlberg. Una vez más, el razonamiento orientado a la autoridad y al castigo es raro en las respuestas de los niños. Sólo ocasionalmente los niños pequeños hicieron comentarios como «si yo no ayudara, alguien lo descubriría y me castigaría». También, la comprensión prosocial de los niños está claramente avanzada cuando se compara con el momento en que se da en las etapas de Kohlberg.

TABLA 12.3. LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO PROSOCIAL DE EISENBERG

Nivel	Edad aproximada	Descripción
Orientación hedonista, pragmática	Preescolar, comienzos de la enseñanza primaria	La conducta correcta satisface las necesidades propias. Las razones para ayudar o no se refieren a los beneficios de uno mismo —por ejemplo, «yo no ayudaría porque podría tener hambre».
Orientación «necesidades de los otros»	Preescolar, enseñanza primaria	El interés por las necesidades físicas, materiales y psicológicas se expresa en términos simples, sin evidencia clara de la toma de perspectiva o del sentimiento empático —por ejemplo, «él lo necesita».
Orientación estereotipada, centrada en la aprobación	Enseñanza primaria y secundaria	Las imágenes estereotipadas de personas buenas y malas y la preocupación por la aprobación justifican la conducta —por ejemplo, «me gustaría él si ayudara».
Orientación empática	Final de la enseñanza primaria y enseñanza secundaria	El razonamiento refleja un énfasis en la toma de perspectiva y en el sentimiento empático por la otra persona —por ejemplo, «me sentiría mal si no ayudara porque él estaría con dolor».
Orientación de valores interiorizados	Pequeña minoría de estudiantes de enseñanza secundaria, ninguno de enseñanza primaria	Las justificaciones de la elección moral están basadas en valores interiorizados, normas, deseo de mantener obligaciones contractuales, y la creencia en la dignidad, derechos, e igualdad de todos los individuos —por ejemplo, «no me sentiría mal si yo no hubiera ayudado porque sabría que no vivía con arreglo a mis valores».

Fuente: Eisenberg, 1982.

Por último, los dilemas prosociales sacan a relucir una forma de razonamiento moral que Eisenberg llama «empático». En los últimos años de educación primaria, los niños se dan cuenta que la empatía es un motivador importante de la conducta prosocial. En un estudio, los niños de 9 y 10 años que empatizaban fácilmente avanzaron a niveles superiores de comprensión prosocial al principio de la adolescencia (Eisenberg *et al.*, 1987). De acuerdo a Eisenberg, los sentimientos empáticos puede que estimulen el pensamiento prosocial más maduro y fortalezcan su realización en la conducta diaria. En línea con esta idea, los niños y adolescentes en niveles prosociales superiores suelen responder de forma más altruista que los compañeros menos avanzados (Eisenberg *et al.*, 1991, 1995; Miller *et al.*, 1996). Eisenberg es una investigadora que ha comenzado a juntar los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de la moralidad.

La investigación repasada en las secciones anteriores revela que la comprensión moral en la niñez es un fenómeno rico y diverso no descrito por completo por ninguna teoría. Las respuestas de los niños a un amplio rango de problemas morales, incluidos los que se centran en la justicia, la distribución justa, y la conducta prosocial, se necesitan para representar de forma comprensiva el desarrollo del pensamiento moral.

BREVE RESUMEN

Cuando a los niños se les pide que razonen sobre problemas morales en los que el papel de las leyes y la posibilidad de castigo no se enfatizan, manifiestan

tan juicios morales más avanzados que los que precedían Piaget y Kohlberg. Incluso los preescolares empiezan a comprender la justicia, distinguen las reglas morales de las convenciones sociales. A mitad de la niñez, las nociones de los niños de cómo dividir los recursos justamente son más diferenciadas y adaptadas a las necesidades de la situación. Los dilemas morales prosociales ofrecen un logro de las formas avanzadas del razonamiento moral antes de lo que sugería la secuencia de Kohlberg.

DESARROLLO DEL AUTOCONTROL

El estudio del razonamiento moral nos dice lo que la gente piensa que debería hacer y por qué cuando se enfrentan con un problema moral. Pero ya hemos indicado que las buenas intenciones de la gente, a menudo, son pocas. El que los niños y adultos actúen de acuerdo a sus creencias depende en parte de las características que llamamos voluntad, resolución firme o, más simple, **autocontrol**. El autocontrol en la esfera moral implica inhibir un impulso para participar en una conducta que viola una norma moral. Algunas veces se le llama *resistencia a la tentación*. En la primera parte de este capítulo, anotamos que la disciplina inductiva y los modelos que demuestran y verbalizan la conducta autocontrolada fomentan el autocontrol de los niños. Pero estas prácticas son más eficaces sólo cuando los niños desarrollan la habilidad de resistir la tentación. ¿Cuándo y dónde se desarrolla la capacidad del niño de autocontrol?

INICIOS DEL AUTOCONTROL

Los inicios del autocontrol se apoyan en los logros cognitivos del segundo año que hemos comentado en capítulos anteriores. Para comportarse de forma autocontrolada, los niños deben tener algo de habilidad para pensar sobre ellos mismos como seres separados, autónomos, que pueden dirigir sus propias acciones. Y también deben tener la capacidad figurativa y la de memoria para interiorizar la orden de un cuidador y aplicarla a su propia conducta (Kopp, 1987).

A medida que estas habilidades maduran, el comienzo del autocontrol aparece en forma de **conformidad**. Entre los 12 y 18 meses, los niños empiezan a mostrar una consciencia clara de los deseos y expectativas del cuidador y pueden obedecer voluntariamente peticiones y mandatos simples (Kaler & Kopp, 1990; Luria, 1961). Y, como cada padre sabe, los niños también pueden decidir lo opuesto. Una manera en que los niños pequeños hacen valer su sentido de autonomía emergente es resistiéndose a las órdenes de los adultos. Pero entre aquellos que experimentan un cuidado cálido y sensible y unas expectativas razonables de la conducta madura, la oposición es menos común que la conformidad impaciente y de buena voluntad en la que el niño parece abarcar la agenda de los padres (Kochanska, Aksan & Koenig, 1995). En la

Autocontrol

Inhibición de un impulso para participar en una conducta que viola una norma moral.

Conformidad

Obediencia voluntaria a peticiones y mandatos.

Retraso de la gratificación

Espera de un momento y lugar más apropiado para realizar un acto tentador u obtener un objeto deseado.

mayoría de los niños, la resistencia se transforma gradualmente en negativas educadas y esfuerzos hábiles para negociar los compromisos con los padres en los años preescolares (Kuczynski & Kochanska, 1990).

Los padres están contentos generalmente con la nueva habilidad de los niños de obedecer, ya que indica que están preparados para aprender las reglas de la vida social. No obstante, el control de las acciones del niño durante el segundo año depende de los cuidadores (Kopp, 1987). De acuerdo a Vigotski (1934/1986), los niños no guían su propia conducta hasta que incorporan las normas de los adultos en su propio discurso y lo utilizan para darse instrucciones a sí mismos. Recuerda del Capítulo 6 que esta forma de lenguaje autodirigida se llama *habla privada*. El desarrollo de la conformidad rápidamente conlleva a las primeras verbalizaciones conscientes de los niños —por ejemplo, corregirse diciendo «no puedo» antes de tocar un enchufe, saltar en el sofá, o coger un caramelo de un recipiente prohibido (Kochanska, 1993).

Los investigadores normalmente estudian el autocontrol creando situaciones en el laboratorio como las que hemos mencionado. Fijate cómo cada una exige **retraso de la gratificación** —esperar un momento y lugar más apropiados para realizar un acto tentador u obtener un objeto deseado. En un estudio, se les dio a niños de 18, 24 y 30 meses tres tareas de retraso de la gratificación. En la primera, se les pedía que no tocaran un teléfono de juguete interesante que estaba al alcance del niño. En la segunda, se escondieron pasas debajo de tazas, y se les ordenó que esperaran hasta que el experimentador dijera que podían levantar una taza y comerse la pasa. En la tercera, se les dijo que no abrieran un regalo hasta que el experimentador hubiera acabado su trabajo. Como muestra la Figura 12.2, en los tres problemas de la habilidad del retraso de la gratificación aumentó sustancialmente entre los 18 y 30 meses. A los 30, se dieron claras diferencias individuales en la capacidad de autocontrol. Consistente con la teoría de Vigotsky, el mejor predictor de éstas era el desarrollo del lenguaje (Vaughn, Kopp & Krakow, 1984).

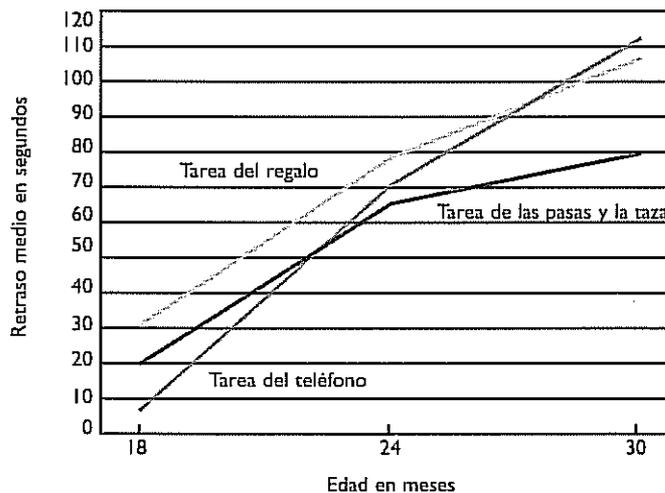


FIGURA 12.2. Los cambios de edad en el retraso de la gratificación entre los 18 y 30 meses. La capacidad de autocontrol aumenta mucho durante este período. (Adaptado de Vaughn, Kopp & Krakow, 1984.)

La habilidad de los niños para participar en conductas aprobadas socialmente e inhibir conductas no deseadas lleva a aumentar las expectativas de los cuidadores. Heidi Gralinski y Claire Kopp (1993) pidió a las madres que indicaran qué cosas pedían o fomentaban hacer a sus hijos pequeños y qué cosas insistían en no hacer entre los 13 y 30 meses. Las reglas aumentaban desde una estrecha franja de seguridad, propiedad, y respeto hacia otros a un énfasis mayor en las realidades de vivir en un mundo social. Gradualmente, las madres daban más énfasis a cuestiones relacionadas con las rutinas familiares, el cuidado propio, e independencia hasta, que a los 30 meses, a todas las reglas se les daba la misma importancia. Si comparas estas tendencias con las mejoras representadas en la Figura 12.2, verás que, en general, las expectativas de las madres se ajustan a la capacidad emergente de autocontrol de los niños.

El desarrollo del autocontrol está consolidándose cuando los niños entran al colegio, donde, con frecuencia, se retrasa la gratificación. Esperar para ser llamados es un hecho común en la vida de los alumnos, que han desarrollado estrategias para ser paciente.

DESARROLLO DEL AUTOCONTROL EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

Aunque la capacidad de autocontrol existe a los 3 años, todavía no está completa. El desarrollo cognitivo —en particular, mejoras en la atención y en la representación mental— permite a los niños utilizar variedad de estrategias de autoinstrucción para resistir la tentación. Como resultado, el retraso de la gratificación experimenta una mejora constante durante la niñez y la adolescencia (Mischel & Rodríguez, 1993).

■ **ESTRATEGIAS PARA EL AUTOCONTROL.** Walter Mischel (1974) ha estudiado exactamente qué es lo que los niños piensan y se dicen a sí mismos para fomentar las mejoras en la resistencia a la tentación. En varios estudios, se mostró a los preescolares dos recompensas: una muy deseable por la que tendrían que esperar y una menos deseable que podrían tener en cualquier momento del período de espera. Las observaciones informales revelaron que la asignación de la atención era especialmente importante en la habilidad para retrasar la gratificación. En vez de centrarse en las recompensas, los preescolares con mayor autocontrol utilizaron cualquier técnica que se les ocurriera para desviarse de los objetos deseados, incluyendo el cubrirse los ojos, inventarse juegos con las manos y los pies, cantar e, incluso, irse a dormir.

En las situaciones diarias, los preescolares encuentran difícil mantener la mente fuera de actividades y objetos tentadores durante mucho tiempo. Cuando los pensamientos vuelven a una meta tentadora pero prohibida, la manera en que los niños la representan mentalmente tiene mucho que ver con el éxito que tienen en el autocontrol. Mischel encontró que enseñar a los niños a transformar el estímulo para que no enfatice sus cualidades tentadoras es muy eficaz para fomentar el retraso de la gratificación. En un estudio, se le dijo a algunos preescolares que pensaran sobre unos dulces como «nubes blancas e infladas». A otros se les dijo que se centraran en sus «propiedades dulces y masticables», realistas. Los niños de la condición imaginativa de transformación del estímulo esperaron mucho más antes de comérselos como recompensa (Mischel & Baker, 1975).

En el estudio que acabamos de describir, un experimentador enseñó a los niños a usar estrategias para aumentar el retraso. ¿Piensan en estas técnicas

por ellos mismos? La investigación presenta que cuando un adulto no le da instrucciones a los preescolares de cómo resistir la tentación, la habilidad para esperar en las tareas de retraso de la gratificación disminuyen considerablemente. Por el contrario, los niños de primer y segundo curso lo hacen igual de bien tanto como si un adulto les proporciona estrategias como si no se las proporciona (Toner & Smith, 1977). Estos descubrimientos indican que hasta el principio de la enseñanza primaria los niños no son muy buenos en pensar sus propias estrategias para resistir la tentación. En este tiempo, el autocontrol se ha transformado en una capacidad flexible para la *autorregulación moral*— la habilidad para controlar la conducta propia, ajustándola constantemente a medida que las circunstancias presentan oportunidades para violar las propias normas (Bandura, 1991; Kopp, 1987).

■ **CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS.** En el Capítulo 7, indicamos que el conocimiento metacognitivo, o la consciencia de las estrategias, juega un papel muy importante en el desarrollo de la autorregulación. Cuando se entrevistó a niños de 3 a 11 años para descubrir cuánto sabían sobre las condiciones situacionales y las auto instrucciones que les ayudan en la tarea de retraso de la gratificación, los preescolares pensaron sólo en unas pocas tácticas, como «cerrar dos ojos» y «hablar a la pared». Algunas veces mencionaron técnicas ineficaces, mirar a las recompensas «porque me hace sentir bien», por tanto frustrando el esfuerzo que realizan de autocontrol (Mischel & Mischel, 1983).

A mitad de la niñez, los niños sugirieron una serie cada vez más amplia de estrategias útiles y explicaron por qué funcionaban refiriéndose a las propiedades poco estimulantes. Pero hasta los años de enseñanza primaria no mencionaron técnicas que implicaban transformaciones en las recompensas o en sus estados de arousal. Por ejemplo, un niño de 11 años recomendó decir, «los dulces están llenos de un encanto malvado». Otro se dice a sí mismo, «odio los dulces, no los puedo soportar. Pero cuando vuelva el adulto, me diré que me encantan los dulces y me los comeré» (Mischel & Mischel, 1983, p. 609).

Quizá la consciencia de la importancia de transformar una idea aparece tan tarde en el desarrollo porque requiere el poder de razonamiento abstracto e hipotético del pensamiento operacional formal. Pero una vez que esta comprensión metacognitiva surge, facilita la autorregulación moral. En un estudio de niños con dificultades de ajuste social que estaban en un campamento de verano, aquellos que sabían que una representación abstracta de una recompensa les ayudaría al retraso utilizaron estrategias más eficaces y eran capaces de esperar más tiempo en la presencia de objetos tentadores. Las habilidades autorreguladoras se generalizaron a la vida diaria. Los niños que llevaron a cabo bien la situación de retraso en el laboratorio se llevaban mejor con sus compañeros a lo largo del verano (Rodríguez, Mischel & Shoda, 1989).

■ **DIFERENCIAS INDIVIDUALES.** La investigación longitudinal revela una estabilidad modesta en la capacidad de los niños para manejar su conducta de forma moralmente relevante. Mischel y sus colaboradores encontraron que los niños de 4 años que eran capaces de esperar más tiempo en las tareas de retraso de la gratificación eran hábiles como adolescentes al aplicar las habilidades metacognitivas y autorreguladoras en la conducta. Los padres los

vieron como más fluidos verbalmente y razonables, mejores en la concentración y en la planificación, y se enfrentaban al estrés con madurez. Cuando se aplica a la universidad, aquellos que habían sido preescolares con autocontrol puntuaron más alto en el Test de Aptitudes Escolares (TAE), aunque no eran más inteligentes que los niños menos capaces de resistir la tentación (Mischel, Shoda & Peake, 1988; Shoda, Mischel & Peake, 1990).

Los investigadores creen que estas diferencias individuales duraderas son el resultado combinado de las características temperamentales y de las prácticas de educación. Consistente con esta idea, los niños impulsivos, que, a menudo, actúan sin pensar y se acaloran cuando no consiguen lo que quieren, es más probable que presenten déficits en la autorregulación moral que sus compañeros (Kochanska, 1991; Kochanska *et al.*, 1994). Recuerda que un mal emparejamiento entre el estilo de temperamento del niño y las prácticas paternas pueden minar el ajuste psicológico durante muchos años. Como veremos en la sección final de este capítulo, cuando los niños con temperamento vulnerable están expuestos a una disciplina inconsistente, de poder, manifiestan problemas graves a largo plazo al observar las normas de conducta. Pero antes de que vayamos al tema de la agresión, puede que encuentres útil repasar los cambios morales que hemos comentado a lo largo de este capítulo, resumidos en la tabla de hitos del desarrollo.

Una expresión ocasional de agresión es normal entre los niños pequeños. Los preescolares manifiestan agresión instrumental cuando pelean por un juguete atractivo. Esta agresión disminuye con la edad, cuando los niños aprenden a cómo comprometerse y a compartir.

LA OTRA CARA DEL AUTOCONTROL: DESARROLLO DE LA AGRESIÓN

Empezando al final de la infancia, todos los niños manifiestan agresión de vez en cuando y, a medida que las oportunidades para interactuar con los hermanos y compañeros aumentan, se producen, más a menudo, arranques agresivos. Pero recuerda del Capítulo 11 que los conflictos entre los niños pequeños son menos frecuentes que las interacciones amistosas y cooperativas. Un acto agresivo ocasional es normal y se espera, y estos encuentros, con frecuencia, son experiencias importantes de aprendizaje a medida que los adultos intervienen y enseñan a los niños formas alternativas para satisfacer los deseos. No obstante, en los años preescolares, algunos niños presentan índices altos anormales de agresión. Atacan con insultos verbales y asaltos físicos en situaciones que implican poca o ninguna provocación. Si se les permite continuar, su conducta agresiva puede conllevar a déficits duraderos en el desarrollo moral y en el autocontrol y a un estilo de vida antisocial. Para comprender este proceso, veamos cómo se desarrolla la agresión durante la niñez y la adolescencia.

APARICIÓN DE LA AGRESIÓN

Durante la segunda mitad del primer año, los niños desarrollan la capacidad cognitiva para identificar fuentes de ira y frustración y las habilidades motoras

para criticarlas (véase Capítulo 10). Como resultado, surgen dos formas de agresión. La más común es la **agresión instrumental**. En esta forma, los niños no son hostiles deliberadamente. Quieren un objeto, privilegio, o espacio, y al intentar obtenerlo, empujan, gritan, o atacan a la persona que esté por medio. El otro tipo, la **agresión hostil**, quiere hacer daño, como cuando un niño pega, insulta, o grita sobre un compañero con la intención de dañar a la otra persona.

La forma de agresión y la manera de expresarla cambia con la edad. En un estudio clásico, se pidió a las madres que registraran las explosiones de ira de los hijos. La agresión física se reemplazaba gradualmente por la agresión verbal en los años preescolares (Goodenough, 1931). El rápido desarrollo del lenguaje contribuye a este cambio, pero también se debe a las reacciones negativas de los adultos y de los compañeros ante los empujones, pegar y morder (Parke & Slaby, 1983). En otro estudio, se grabaron los actos agresivos de niños de 4 a 7 años en el colegio. La agresión instrumental disminuye a lo largo de este período, mientras que las explosiones hostiles, orientadas a las personas aumentan. Un descubrimiento interesante era que el chismorreo, la crítica, y ridiculizar, rara vez provoca la agresión en los niños de 4 y 5 años, pero, a menudo, si lo hace a los 6 y 7 años (Hartup, 1974). Los niños más mayores parece que «leen» mejor la conducta malévola de los otros y, como resultado, responden más a menudo con una venganza hostil.

Agresión instrumental

Agresión enfocada a obtener un objeto, privilegio, o espacio sin intención deliberada de dañar a otra persona.

Agresión hostil

Agresión con intención de dañar a otra persona.

HITOS DEL DESARROLLO

DESARROLLO MORAL

Edad	Internalización moral	Construcción moral	Autocontrol
1 año y medio -2 años	<ul style="list-style-type: none"> Primera aparición de interés por las desviaciones de las normas. Comienza el modelado de una amplia variedad de actos prosociales. 		<ul style="list-style-type: none"> Surge la conformidad y el retraso de la gratificación.
3-6 años	<ul style="list-style-type: none"> Aparecen por primera vez las reacciones de culpa a las transgresiones. Al final de este período, se produce la internalización de muchas normas prosociales y prohibiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Está presente la sensibilidad de las intenciones de hacer juicios morales. Se forman las nociones diferenciadas sobre la legitimidad de las figuras de autoridad. Se desarrolla la distinción entre las reglas morales y las convenciones sociales. La justicia distributiva y el razonamiento moral prosocial sirven para uno mismo. Al final de este período, la justicia distributiva se basa en la igualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejora el retraso de la gratificación. Las estrategias proporcionadas por los adultos ayudan al autocontrol; los niños pueden generar solo unas pocas estrategias por sí mismos. El autocontrol se transforma en una capacidad flexible para la autorregulación moral.



HITOS DEL DESARROLLO**DESARROLLO MORAL (Continuación)**

Edad	Internalización moral	Construcción moral	Autocontrol
7-11 años	<ul style="list-style-type: none"> ■ Continúa la internalización de las normas de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Las nociones sobre la legitimidad de la autoridad son más complejas. ■ Son comunes las respuestas preconventionales a los dilemas morales hipotéticos de Kohlberg, centrados en las recompensas, el castigo y el poder de las figuras de autoridad. ■ El razonamiento de la justicia distributiva incluye mérito y, con el tiempo, benevolencia; las bases de la justicia se adaptan a la situación. ■ El razonamiento moral prosocial refleja interés por las necesidades y la aprobación de los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La generación de estrategias de autocontrol aumenta en variedad. ■ Se incrementa la consciencia de la eficacia de estrategias de autocontrol y por qué funcionan.
12-adulthood		<ul style="list-style-type: none"> ■ Aumentan las respuestas convencionales a los dilemas morales hipotéticos de Kohlberg, enfatizando las relaciones humanas y el orden de la sociedad. ■ El pensamiento y la acción moral se integran a medida que los individuos van hacia las etapas superiores de Kohlberg. ■ Aparecen las respuestas postconvencionales de los dilemas morales hipotéticos de Kohlberg, reflejando principios y valores abstractos, entre unos pocos individuos con elevada educación en las culturas occidentales. ■ El razonamiento moral prosocial refleja sentimientos de empatía, normas y valores abstractos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Continúa mejorando la autorregulación.

Nota: estos hitos evolutivos representan las tendencias de la edad. Existen las diferencias individuales en la edad precisa en la que cada hito se alcanza. Véase Capítulo 10, páginas 534-535, para hitos adicionales relacionados a las emociones relevantes moralmente de empatía y culpa.

Aunque los niños de ambos sexos presentan este patrón general de desarrollo, como media los chicos son más agresivos que las chicas, una tendencia que aparece en muchas culturas (Whiting & Edwards, 1988a). En el Capítulo 13, cuando comentemos las diferencias sexuales en la agresión con mayor detalle, veremos que influyen los factores biológicos —en particular, las hor-

monas masculinas, o andrógenos. Al mismo tiempo, el desarrollo de los roles de género es importante. Tan pronto como los niños de 2 años son algo conscientes de los estereotipos de género —que se espera que los hombres y las mujeres se comporten de forma diferente— la agresión disminuye en las chicas pero se mantiene en los chicos (Fagot & Leinbach, 1989). Luego, la tendencia de los padres a usar una disciplina más severa con los niños aumenta este efecto.

Desde mitad de la niñez en adelante, la agresión es una característica de la personalidad muy estable, especialmente entre chicos (Cairns *et al.*, 1989). En una investigación longitudinal que abarcó 22 años, los niños de 8 años agresivos eran adultos de 30 años que puntuaban, probablemente alto en inclinaciones agresivas en una test de personalidad, que utilizaban castigos severos con los hijos, y que eran acusados de ofensas criminales (véase Figura 12.3). En este estudio, los investigadores también siguieron las tendencias agresivas de los miembros familiares de los participantes y encontraron una fuerte continuidad a través de las generaciones. Los niños muy agresivos solían tener padres y abuelos antisociales, cuyos problemas de conducta eran aparentes en la infancia (Huesmann *et al.*, 1984).

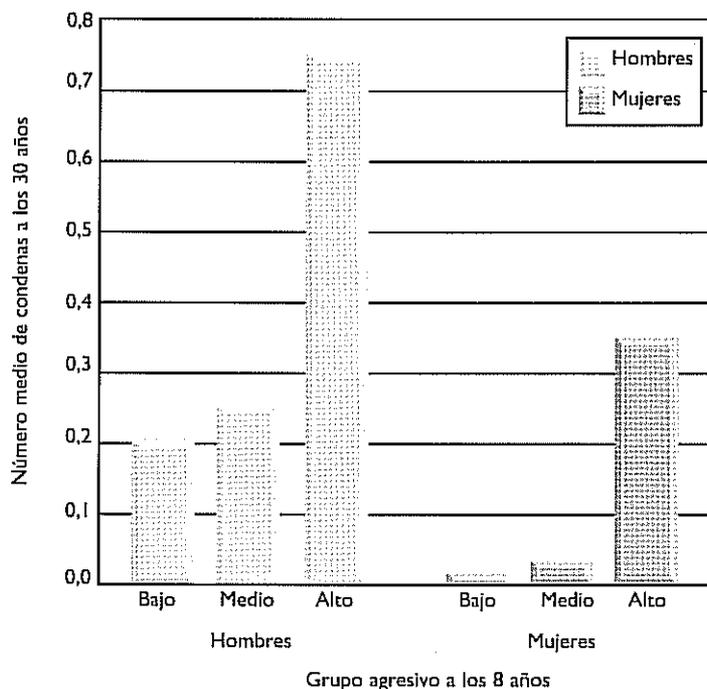


FIGURA 12.3. Relación de la agresión infantil y la conducta criminal en hombres y mujeres adultos. (De L. R. Huesmann, L. D. Eron, M. M. Lefkowitz & L. O. Walder, 1984, *Developmental Psychology*, 20, p. 1125. Copyright 1984 de la American Psychological Association. Reimpreso con autorización.)

En años recientes, los investigadores han hecho un progreso considerable al identificar los factores individuales y ambientales que mantienen la conducta agresiva. Aunque algunos niños —especialmente los impulsivos y muy activos— tienen riesgo de una elevada agresión, si lo son o no depende de las condiciones de educación. Las familias que pelean, las malas prácticas paternas, los iguales agresivos, y la violencia de la televisión están muy relacionados con

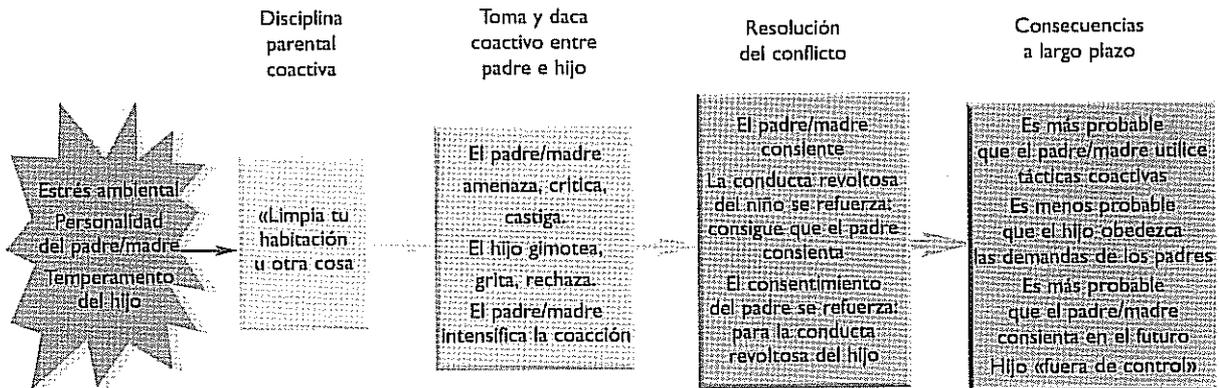
los actos antisociales de los niños. En este capítulo, nos centramos en las influencias familiares y de los iguales, reservando el tema de la televisión para el Capítulo 15. Veremos que la comunidad y las influencias culturales pueden elevar o disminuir el riesgo de adquirir un estilo interpersonal hostil.

LA FAMILIA COMO LUGAR DE ENTRENAMIENTO DE LA CONDUCTA AGRESIVA

Las mismas prácticas de educación que minan el desarrollo de la internalización moral y el autocontrol están correlacionadas con la agresión. La retirada de amor, la declaración de poder, el castigo físico, y la disciplina inconsistente están relacionados con la conducta antisocial desde el principio de la niñez hasta la adolescencia, en ambos sexos (Parke & Slaby, 1983). Los padres que utilizan estas tácticas no enseñan alternativas aceptables, sirven como modelos agresivos, y frustran la necesidad de los niños de cuidado, así que descargan su ira en otros. Estas técnicas ineficaces y destructivas se encuentran, con frecuencia, juntas en la misma familia, mezclándose sus consecuencias perjudiciales (Olweus, 1980).

Las observaciones en los hogares de niños agresivos revelan que la ira y el castigo se extienden rápidamente de un miembro de la familia a otro, creando una atmósfera familiar de conflicto y un niño «fuera de control». Como muestra la Figura 12.4, el patrón empieza con una disciplina paternal coactiva, que se forma, probablemente, de experiencias estresantes de la vida, la personalidad de los padres, o un niño con temperamento difícil. Cuando el padre amenaza crítica y castiga, el niño gimotea, grita y se niega hasta que el padre encuentra que la conducta del niño es demasiado y se da por vencido. La secuencia se va a repetir, ya que al final de cada intercambio, tanto el padre como el hijo descansan al parar la conducta desagradable del otro. La próxima vez que el niño se porte mal, el padre es, incluso, más coactivo y el niño más desafiante, hasta que un miembro de la pareja «para la situación». A medida que estos ciclos son más frecuentes, generan ansiedad e irritabilidad entre los otros miembros de la familia, quienes pronto se unen a las interacciones hostiles (Dodge, Pettit & Bates, 1994; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

FIGURA 12.4. El patrón de interacción coactiva que fomenta y mantiene la agresión entre los miembros de la familia.



Además de fomentar la agresión de las formas que acabamos de describir, los padres pueden estimularla indirectamente, a través de poca supervisión del paradero de los niños. Por desgracia, los niños de hogares conflictivos que ya manifiestan tendencias sociales graves son, probablemente, los que más experimentan un control paternal inadecuado. Como resultado, si se colocan límites en las actividades realizadas fuera de casa y en las relaciones con los iguales son pocos los que incrementan su estilo hostil de respuesta. Los niños agresivos normalmente seleccionan amigos antisociales como ellos. El habla entre ellos contiene enunciados coactivos frecuentes y ataques, incluso cuando se les graba con el vídeo en el laboratorio. Estas amistades proporcionan otro contexto en el que practicar y fortalecer la conducta hostil (Dishion, Andrews & Crosby, 1995; Dishion, Patterson & Griesler, 1994).

■ DÉFICITS Y DISTORSIONES SOCIO-COGNITIVAS

Los niños producto de estos procesos familiares que acabamos de describir adquieren pronto una visión violenta y cruel del mundo social. Los niños agresivos, con frecuencia, ven intenciones hostiles donde no existen —en situaciones donde las intenciones de un compañero no están claras, donde el daño es accidental e, incluso, donde un compañero está intentando ser útil (Dodge, 1985; Dodge & Somberg, 1987). Como resultado, realizan muchos ataques no provocados, lo que desata las represalias agresivas. Recuerda, también, que los jóvenes con una elevada conducta antisocial van detrás de sus compañeros en la habilidad de toma de perspectiva, y están retrasados en la comprensión moral también (Trevethan & Walker, 1989).

Comparados con sus iguales no agresivos, los niños agresivos están convencidos que hay más beneficios y menos costes al participar en actos hostiles. Es más probable que piensen que la agresión «funciona» para producir recompensas tangibles y reducir burlas, mofas, y otras conductas desagradables (Perry, Perry & Rasmussen, 1986). Y cuando se tienta la agresión, están más interesados en alcanzar el control, y menos sobre el sufrimiento de una víctima o no ser querido por los compañeros, y es probable que no se evalúen negativamente al responder con agresividad (Boldizar, Perry & Perry, 1989). Si la perspectiva sociobiológica es correcta, sin embargo, estos niños mantienen una tendencia básica a responder con empatía. De acuerdo a Gibbs (1993), los niños antisociales puede que neutralicen la empatía usando técnicas distorsionadas cognitivamente como culpar a sus víctimas. Recordando sus robos, un delincuente reflexionaba, «si me empezaba a sentir mal, me decía a mí mismo, «que se aguante. Debería de haber cerrado la casa mejor y haber puesto la alarma»(Samenow, 1984, p. 115).

Los déficits y las distorsiones socio-cognitivas que acabamos de describir fomentan el mantenimiento a largo plazo de la agresión. En un estudio longitudinal reciente, ya estaban presentes las cogniciones sociales sesgadas

en niños de 4 años que habían sido maltratados físicamente. Estos mismos niños manifestaban elevados índices de conducta agresiva después de entrar en preescolar 6 meses después (Dodge, Bates & Pettit, 1990). Como indica el recuadro de temas sociales, muchos niños agresivos siguen un camino desgraciado hacia el fracaso escolar, miembros de grupos de iguales desviados de la norma y, con el tiempo, delincuencia crónica y criminalidad adulta.

INFLUENCIAS DE LA COMUNIDAD Y CULTURALES

La tendencia de los niños para participar en conductas destructivas y nocivas aumenta bajo ciertas condiciones ambientales. Cuando la atmósfera del grupo de iguales es tensa y competitiva en vez de amistosa y de cooperación, se da la hostilidad, con una alta probabilidad (DeRosier *et al.*, 1994). Estas características del grupo son más comunes en barrios pobres con un amplio rango de estresores, como colegios de mala calidad, oportunidades limitadas de recreo y de trabajo, y modelos negativos de roles adultos. En estas áreas, los niños y los adolescentes tienen un acceso fácil a los compañeros desviados y es muy probable que bandas antisociales los recluten. Los barrios de minorías raciales y pobres, predicen agresión más allá de las influencias familiares (Kupersmidt *et al.*, 1995). Condiciones severas de vida son más frecuentes en unas sociedades que en otras. Las comparaciones transversales recientes revelan que EE.UU. ocupa el primer lugar del mundo industrializado de violencia interpersonal y homicidios. Se cree que la glorificación de la violencia en la cultura popular, la disponibilidad de poseer pistolas, y un alto índice de pobreza son los responsables (Hill *et al.*, 1994; Sheley & Wright, 1995).

Los prejuicios étnicos y políticos que mantienen ciertos grupos en los márgenes de la sociedad aumentan el riesgo de respuestas de ira y agresivas. En los getos de las ciudades y en las áreas en guerra del mundo, gran cantidad de niños viven en medio de peligro, caos y privación constantes. Como revela el recuadro de las influencias culturales, estos jóvenes tienen riesgo de estrés emocional grave, déficits en el razonamiento moral, y problemas de conducta.

AYUDA A NIÑOS Y A PADRES PARA CONTROLAR LA AGRESIÓN

La ayuda a los niños agresivos debe romper el ciclo de hostilidades entre los miembros de la familia y fomenta formas eficaces de comprensión y de relación con otros. Las intervenciones con preescolares y niños en edad escolar han tenido mucho éxito. Una vez que los patrones antisociales persisten en la adolescencia, tantos factores actúan para mantenerlos que el tratamiento es mucho más difícil (Kazdin, 1995).

TEMAS SOCIALES

DELINCUENCIA JUVENIL

Los delincuentes juveniles son niños y adolescentes que participan en actos ilegales. Los jóvenes menores de 21 años explican una gran proporción de arrestos policiales en EE.UU. —alrededor del 30%. (U. S. Department of Justice, 1995). Esta estimación oficial es errónea. No nos dice cuántos han cometido delitos que no han sido detenidos, si los crímenes son serios, y si son muchos o pocos los jóvenes responsables (Henggeler, 1989).

Cuando se les pregunta a los adolescentes directamente, y con confidencialidad, sobre si han transgredido la ley, la mayoría admiten que son culpables de algún delito de una clase u otra (Farrington, 1987). Pero la mayor parte del tiempo, no cometen crímenes importantes. Participan en robos pequeños, conducta indisciplinada, y actos ilegales sólo para menores, como beber sin tener la edad, violaciones del horario de llegar a casa, y escaparse de casa. Los arrestos de la policía y los autoinformes muestran que la delincuencia aumenta al principio de los años adolescentes, permanece alta a mitad de la adolescencia y, entonces, disminuye en la adultez temprana. ¿Qué explica esta tendencia? Como los jóvenes adolescentes pasan más tiempo con los compañeros y menos con los adultos, aumenta el deseo de aprobación de los iguales. A lo largo del tiempo, los iguales influyen menos, el razonamiento moral madura, y los jóvenes entran en contextos sociales (como matrimonio, trabajo, y carrera) que conducen menos a saltarse la ley.

Para la mayoría de adolescentes, un encuentro con la ley no pronostica conducta social duradera. Pero los adolescentes que tienen muchos encuentros con la policía son, generalmente, transgresores graves. Alrededor del 12% de los crímenes violentos (homicidio, violación, robo y asalto) y el 22% de crímenes contra la propiedad (robo y hurto en casas) los cometen los adolescentes (U. S. Department of Justice, 1995). Un porcentaje pequeño de jóvenes son los responsables, la mayoría son chicos.

La baja inteligencia verbal, el rendimiento escolar malo, el rechazo de los compañeros en la niñez, y la entrada en grupos antisociales están relacionados con la delincuencia. ¿Cómo encajan estos factores? Uno de los descubrimientos más consistentes sobre jóvenes delincuentes es que en el ambiente familiar no hay afecto, hay muchos conflictos, y se caracterizan por su disciplina inconsistente. Comenzando en la niñez temprana, estas formas de educación producen conducta antisocial y minan la competencia cognitiva y social. La investigación sugiere que el camino a la delincuencia crónica se despliega a través de una serie de pasos.

Tratar a delincuentes crónicos requiere un acercamiento que reconozca los determinantes múltiples de la delincuencia. Mientras sea posible, es mejor que los delincuentes se queden en sus hogares y comunidades para aumentar la posibilidad de que los cambios del tratamiento se transfieran al ambiente diario. Existen muchos modelos de tratamiento, como las terapias individuales y las intervenciones basadas en la comunidad que implican residencias, centros diurnos de tratamiento, clases especiales, programas de experiencia laboral, y campamentos de trabajo. Los que mejor funcionan son largos e intensos y enseñan habilidades cognitivas y sociales que se necesitan para superar las dificultades familiares, de los iguales y escolares (Guerra, Tolan & Hammond, 1994).

El delincuente con el que han fallado otros esfuerzos puede que tenga que ser sacado de la comunidad y colocado en una institución. En general, no ha sido alentador el éxito de programas institucionales. Los cambios de la conducta positiva, normalmente, no duran una vez que el joven vuelve al escenario diario que contribuía a sus dificultades (Quay, 1987). Estos resultados decepcionantes indican que la mejor forma de combatir la conducta antisocial es a través de la prevención, comenzando al principio de la vida.

■ **ENSEÑANZA, MODELADO, Y REFUERZO DE CONDUCTAS ALTERNATIVAS.** Se han creado procedimientos basados en la teoría de aprendizaje social para interrumpir la interacción familiar destructiva. Gerald Patterson (1982) ha diseñado un programa de entrenamiento de este tipo con éxito para padres. Un terapeuta proporciona modelado y enseña la disciplina con la que actuar con el niño observando las prácticas incompetentes del padre, demostrando alternativas, e insistiendo que el padre las practique. Los padres aprenden a no ceder ante un niño que está haciendo una escena y no intensificar los intentos enérgicos de controlar el mal comportamiento. Además, se

INFLUENCIAS CULTURALES

EL EFECTO DE LA VIOLENCIA RACIAL Y POLÍTICA EN LOS NIÑOS

El 27 de mayo de 1992, Zlata Filipovic, una niña bosnia de 10 años, anotó las siguientes reacciones de un ataque intenso serbio en la ciudad de Sarajevo en su diario:

¡Matanza! ¡masacre! ¡horror! ¡crimen! ¡sangre! ¡gritos! ¡lágrimas! ¡desespero!

Así es lo que parece la calle Vaso Miskin hoy. Han explotado dos obuses en la calle y uno en el mercado. Mamá estaba por ahí en ese momento... Papá y yo estábamos fuera de sí porque no había llegado a casa. Vi algo de lo que ocurrió en TV pero todavía no puedo creer lo que realmente vi... Tengo un nudo en la garganta y otro en el estómago. HORRIBLE. Están llevándose a los heridos al hospital. Es una casa de locos. Seguimos yendo a la ventana esperando ver a mamá, pero no volvía... Papá y yo nos arrancábamos el pelo... Miré a través de la ventana una vez más y... VI A MAMÁ CORRIENDO A TRAVÉS DEL PUENTE. Cuando entró en casa empezó a temblar y a llorar. Con lágrimas nos dijo que había visto cuerpos sin miembros... Gracias a Dios, mamá está con nosotros. Gracias a Dios. (Filipovic, 1994, p. 55.)

La violencia procedente de tensiones raciales y políticas se siente, cada vez más, en todo el mundo. Desde la Segunda Guerra Mundial, casi todos los cientos de conflictos alrededor del globo han sido guerras civiles internas. Además de ser encuentros armados, las guerras modernas son, generalmente, trastornos sociales en los que se amenazan o destruyen las formas de vida bien establecidas y los niños son víctimas frecuentes (Ressler, 1993).

Las experiencias de los niños bajo condiciones de conflicto armado son diversas. Algunos puede que participen en la lucha, porque son forzados o porque quieren complacer a los adultos. A otros se les secuestra, aterroriza, o tortura. Los que son curiosos, a menudo, van bajo el fuego directo y puede que sean matados o que se queden lisiados de por vida. Y, como el extracto del diario de Zlata ilustra, muchos niños de la guerra ven con horror cómo miembros de la familia, amigos y vecinos huyen, son heridos, o mueren (Ladd & Cairns, 1996).

Las reacciones iniciales de la mayoría de los niños ante estas experiencias son similares. Incluyen sueño alterado, dificultad de concentración, disminución del interés en actividades placenteras, desapego emocional de los padres y amigos, juego repetitivo de temas traumáticos, y aumento del estado de alerta como respuesta del peligro constante.

Cuando la guerra y las crisis sociales son temporales, la mayoría de los niños se consuelan con los mensajes tranquilizadores de los cuidadores y no presentan dificultades emocionales a largo plazo. Pero el peligro crónico requiere que los niños realicen ajustes sustanciales, y el funcionamiento psicológico puede que se deteriore gravemente. Muchos niños de la guerra pierden el sentido de seguridad, adquieren una elevada tolerancia a la violencia, están obsesionados por memorias terroríficas, sospechan de los otros, y se forman una visión pesimista del futuro (Cairns, 1996).

El punto hasta el que los niños están afectados negativamente por la guerra depende de los factores mediadores. La cercanía de los acontecimientos de la guerra incrementa las posibilidades de un mal ajuste. Por ejemplo, un 50% de niños camboyanos traumatizados de 6 a 12 años, refugiados de guerra, continuaban presentando reacciones de estrés intenso cuando alcanzaron la adultez temprana (Kinzie *et al.*, 1989). El apoyo y el afecto de los padres es la mejor protección contra los problemas duraderos. Por desgracia, se separa a muchos niños de la guerra de su familia. Algunas veces, la comunidad del niño puede ofrecer protección. Por ejemplo, a los niños israelíes que perdieron a un padre en la batalla les fue bien cuando vivieron en kibbutzim, donde muchos adultos conocían bien al niño y se sentían responsables de su bienestar (Lifschütz *et al.*, 1977).

Cuando en tiempo de guerra se agotan los recursos de las familias y de la comunidad, las organizaciones internacionales necesitan intervenir y ayudar a los niños. Hasta que sepamos cómo prevenir las guerras, los esfuerzos para preservar el bienestar físico y psicológico puede que sean la mejor manera para parar la transmisión de la violencia a la generación siguiente en muchas partes del mundo (Macksoud, 1994).

les enseña a emparejar los mandatos con razones y a reemplazar los insultos verbales y las zurras por estrategias más eficaces, como tiempo fuera y retirada de privilegios. La investigación revela que sólo después de unas pocas semanas de entrenamiento, la conducta antisocial disminuye y los padres empezaban a ver a los hijos más positivamente —beneficios todavía evidentes 1 año después (Patterson & Fleishman, 1979).

Por parte del niño, las intervenciones que enseñan formas alternativas de resolver conflictos incompatibles con la agresión son útiles. Las sesiones en las que los niños modelan y escenifican cooperación y compartir, y que ven que estas conductas llevan a resultados sociales de recompensa reducen la agresión e incrementan la conducta social positiva (Zahavi & Asher, 1978). Una vez que los niños agresivos empiezan a cambiar, es necesario recordar a los padres que otorguen atención y aprobación a los actos prosociales de aquéllos. Los ciclos coactivos de los padres y los hijos agresivos son tan penetrantes que se castiga a estos niños, con frecuencia, cuando se comportan de forma apropiada (Strassberg, 1995).

■ **INTERVENCIONES SOCIO-COGNITIVAS.** Los déficits socio-cognitivos de los niños agresivos les previene de experimentar empatía ante el dolor y el sufrimiento de otra persona —un inhibidor importante de la conducta agresiva. Como los niños agresivos tienen pocas oportunidades de ver a los miembros de la familia actuar de forma sensible y afectuosa, se pierden experiencias tempranas que son vitales para promover la respuesta empática (véase Capítulo 10). En tales niños, la empatía se puede enseñar directamente. En un programa, las sesiones en las que los niños practicaban la identificación de los sentimientos de otros y expresaban los suyos, reducía la hostilidad entre los iguales y aumentaba la cooperación, ayuda y generosidad (Feshbach & Feshbach, 1982).

Otros tratamientos sociocognitivos se centran en la mejora del procesamiento de la información social en jóvenes antisociales. Por ejemplo, en un programa diseñado para remediar los déficits de resolución de problemas sociales, se enseñaba a los adolescentes a atender a estímulos sociales relevantes, no hostiles; buscar información adicional antes de actuar; y evaluar las respuestas potenciales en términos de su eficacia. La intervención llevó a una mayor habilidad en la resolución de problemas sociales, disminuyó la aprobación de creencias que apoyaban la agresión, y disminuyeron, también, las conductas hostiles e impulsivas (Guerra & Slaby, 1990).

El entrenamiento en empatía y en el procesamiento de la información implica, necesariamente, la toma de perspectiva de otros. En el Capítulo 11, anotamos que los actos antisociales de jóvenes problemáticos se podían reducir por medio de enseñanza y práctica en la toma de perspectiva. Quizá este acercamiento es útil porque fomenta la respuesta empática y una interpretación precisa de los estímulos sociales, que impiden la conducta agresiva.

■ **APROXIMACIONES COMPRENSIVAS.** De acuerdo a algunos investigadores, el tratamiento eficaz para niños y adolescentes antisociales necesita que sea multifacético, logrando una comprensión social, relación con otros, y autocontrol. Aunque sólo unos esfuerzos de este tipo se han intentado, el éxito apoya el poder de un acercamiento comprensivo. En un programa, llamado EQUIP, la *cultura de iguales positiva* —un acercamiento en el que un adulto guía, pero los jóvenes conducen grupos pequeños, diseñado para crear un clima en el que los actos prosociales reemplazan la conducta antisocial— sirvió como base del tratamiento. Se complementaba con entrenamiento de habilidades sociales, entrenamiento en el manejo de la ira, entrenamiento para co-

rregir distorsiones cognitivas (como culpar a la víctima), y discusiones morales para fomentar «alcanzar» el razonamiento moral apropiado para la edad (Gibbs, Potter & Goldstein, 1995). En una evaluación reciente, los delincuentes juveniles que participaron en EQUIP manifestaron mejora en las habilidades sociales y durante el año siguiente no recibieron intervención. También, el razonamiento moral más avanzado que surgió en las reuniones de los grupos tuvo un efecto a largo plazo en la habilidad de los jóvenes antisociales para inhibir la conducta delincuente (Leeman, Gibbs & Fuller, 1993).

Incluso los tratamientos multidimensionales pueden no tener éxito si los jóvenes permanecen en la vida hostil de sus hogares, en los grupos de iguales antisociales y en los escenarios de barrios violentos. Se necesitan esfuerzos intensos para crear ambientes no agresivos —en la familia, comunidad y niveles culturales— para apoyar las intervenciones que acabamos de describir y para asegurar el desarrollo óptimo de todos los niños. Volveremos a este tema varias veces en capítulos posteriores.

SUMARIO

MORALIDAD COMO ENRAIZADA EN LA NATURALEZA HUMANA

- La perspectiva biológica del desarrollo moral está representada por un campo controvertido llamado **sociobiología**. Asume que la moralidad está enraizada en la herencia genética de nuestra especie, quizá por medio de reacciones emocionales preestablecidas. Aunque la moralidad humana no se puede explicar completamente de esta forma, la perspectiva biológica nos recuerda el significado adaptativo de la conducta moral.

MORALIDAD COMO LA ADOPCIÓN DE LAS NORMAS DE LA SOCIEDAD

- La teoría psicoanalítica y la del aprendizaje social consideran el desarrollo moral como una cuestión de **internalización**: la adopción de normas preexistentes de conducta como propias.
- De acuerdo a Freud, la moralidad surge con la resolución del complejo de Edipo y de Electra durante la etapa fálica del desarrollo. El miedo al castigo y la pérdida de amor paternal lleva a los niños a formar un **superyo** a través de la identificación con el padre del mismo sexo y redirigir los impulsos hostiles hacia sí mismo en forma de culpa.
- Aunque la culpa es un motivador importante de la acción moral, la interpretación de Freud ya no se

acepta ampliamente. Contrario a las predicciones de Freud, el poder de la fuerza y la retirada de amor no fomentan el desarrollo de la consciencia. La **inducción** es mucho más eficaz. Las ideas psicoanalíticas recientes ponen un gran énfasis en una relación padre-hijo positiva, y un comienzo de la moralidad más temprano. Sin embargo, mantienen continuidad con la teoría de Freud al considerar la emoción como la base del desarrollo moral.

- La teoría del aprendizaje social considera la conducta moral como adquirida de la misma forma que otras respuestas: a través del modelado y el refuerzo. Los niños pequeños imitan conductas relevantes moralmente, incluyendo resistencia a la tentación, si los modelos hacen explícitos sus esfuerzos verbalizándolos. Los modelos eficaces son cálidos y poderosos, y practican lo que predicán. El castigo severo no fomenta la internalización moral ni la conducta socialmente deseable. Proporciona a los niños modelos agresivos, les lleva a evitar el castigo adulto, y puede dar vueltas en espiral hasta llegar a maltrato grave.

MORALIDAD COMO COMPENSIÓN SOCIAL

- Al contrario de la teoría psicoanalítica y la de aprendizaje social, la perspectiva cognitivo-evolutiva asume que la moralidad se desarrolla a través de la **construcción** —pensar activamente sobre lo correcto e incorrecto en situaciones en las que los conflictos so-

ciales aparecen y se obtienen nuevas comprensiones morales.

- El trabajo de Piaget fue la inspiración original de la perspectiva cognitivo-evolutiva. Identificó dos etapas de comprensión moral: **moralidad heterónoma**, en la que los niños consideran las normas morales en términos de **realismo** y como mandatos fijos de las figuras de autoridad; y **moralidad autónoma**, en la que los niños usan **reciprocidad** como una norma de justicia y consideran las reglas como principios flexibles, con los que la sociedad está de acuerdo. Aunque la teoría de Piaget describe la dirección general del desarrollo moral, subestima las capacidades morales de los niños pequeños.
- El trabajo de Piaget inspiró la extensión de la teoría de Kohlberg. Kohlberg presentó a los sujetos **dilemas morales** que requerían de ellos elegir y justificar un curso de acción. Como resultado, identificó tres niveles de comprensión moral, conteniendo dos etapas cada uno: el **nivel preconvencional**, en el que la moralidad se considera controlada por recompensas, castigos y el poder de las figuras de autoridad; el **nivel convencional**, en el que la conformidad ante las reglas sociales es considerada necesaria para preservar las relaciones humanas positivas y el orden de la sociedad; y el **nivel postconvencional**, en el que los individuos definen la moralidad en términos de principios y valores abstractos que aplican en todas las situaciones y sociedades. Además de la entrevista clínica de Kohlberg, existen aproximaciones de cuestionarios eficaces para valorar la comprensión moral. El creado más recientemente es la **forma de medida abreviada de reflexión sociomoral (SRM-SF)**.
- Las etapas de Kohlberg están fuertemente relacionadas con la edad y forman una secuencia invariable. Sin embargo, la influencia de los factores situacionales sobre el juicio moral sugiere que el desarrollo moral encaja con una concepción de etapa menos organizada que lo que Kohlberg asumió. Las etapas cognitivas de Piaget y las de toma de perspectiva de Selman son condiciones necesarias pero no suficientes para cada avance en el razonamiento moral. Muchas experiencias contribuyen a la madurez del pensamiento moral, incluyendo la interacción con los iguales; prácticas cálicas y racionales de educación; y años de escolaridad.
- La investigación transversal indica que un cierto nivel de complejidad de la sociedad se requiere para las etapas superiores de Kohlberg. Al mismo tiempo, su teoría no abarca el rango completo de razonamiento moral en todas las culturas. Aunque la teoría de Kohlberg no subestima la madurez moral de las mujeres, enfati-

za la justicia en vez del cuidado como el ideal moral más central. La madurez del razonamiento moral está relacionada moderadamente a una amplia variedad de conductas morales.

RAZONAMIENTO MORAL DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS

- La teoría de Kohlberg, como la de Piaget, subestima la comprensión moral de los niños pequeños. A los 3 años, los niños comienzan a entender la justicia en la que distinguen reglas morales de las convenciones sociales. Sin embargo, esta dicotomía, a menudo es menos pronunciada en las culturas no occidentales. La investigación sobre **justicia distributiva** y razonamiento prosocial revela que cuando los dilemas morales no enfatizan el papel de la ley y la posibilidad de castigo, los niños manifiestan algunos juicios morales sorprendentemente sofisticados.

DESARROLLO DEL AUTOCONTROL

- La aparición del **autocontrol** se apoya en la autoconsciencia y en las capacidades figurativas y de memoria del segundo año. El primer asomo de autocontrol aparece en forma de **conformidad**. Los investigadores, normalmente, estudian el autocontrol creando situaciones en el laboratorio que exigen **retraso de la gratificación**. La habilidad para retrasar aumenta, constantemente, a lo largo del tercer año. El desarrollo del lenguaje —en particular, el uso del habla autodirigida para guiar la conducta— se cree que está implicado.
- Durante los años preescolares, los niños se aprovechan de las estrategias de autocontrol proporcionadas por los adultos. A mitad de la niñez, producen una variedad incrementada de estrategias y son conscientes de cuáles funcionan y por qué. Se cree que la estabilidad modesta en la autorregulación moral desde la niñez a la adolescencia se debe a la influencia combinada de temperamento y prácticas de educación.

LA OTRA CARA DEL AUTOCONTROL: DESARROLLO DE LA AGRESIÓN

- La agresión aparece primero al final de la infancia. A lo largo de los años preescolares, las formas físicas se reemplazan por las formas verbales, y la **agresión instrumental** disminuye, mientras que aumenta la **agresión hostil**. Comenzando a mitad de la niñez, la agresión es una característica muy estable, en particular entre los chicos.

■ Aunque los niños impulsivos, muy activos, tienen riesgo de una agresión elevada, si la tienen o no depende de las condiciones de educación. Los ambientes familiares con peleas y la disciplina inconsistente, el poder de la fuerza, fomentan la auto-persistencia de ciclos de la conducta agresiva. Los niños producto de estos procesos familiares desarrollan déficits y distorsiones socio-cognitivas que se añaden al mantenimiento prolongado de la agresión. La pobreza general, las condiciones de vida severas, y la exaltación cultural de la violencia aumentan los actos antisociales entre los niños y los adolescentes.

■ Entre las intervenciones diseñadas para reducir la agresión, los procedimientos basados en la teoría del aprendizaje social que interrumpen los procesos familiares destructivos entrenando a los padres en la disciplina y enseñan a los niños formas alternativas para resolver los conflictos funcionan bien al principio y a mitad de la niñez. Las intervenciones socio-cognitivas, incluyendo la empatía, la resolución de problemas sociales y el entrenamiento en la toma de perspectiva, también son beneficiosas. Las intervenciones comprensivas dirigidas a los múltiples factores que mantienen la conducta antisocial pueden ser el acercamiento más eficaz para el tratamiento.

TÉRMINOS Y CONCEPTOS IMPORTANTES

- | | | |
|---|-----------------------------|----------------------------------|
| Agresión hostil, 666 | Identificación, 626 | Realismo, 637 |
| Agresión instrumental, 666 | Inducción, 628 | Reciprocidad, 637 |
| Autocontrol, 661 | Internalización, 626 | Retraso de la gratificación, 661 |
| Comunidad justa, 652 | Justicia distributiva, 657 | Sociobiología, 625 |
| Conformidad, 661 | Moralidad autónoma, 637 | Superyo, 626 |
| Construcción, 635 | Moralidad heterónoma, 637 | Tiempo fuera («time out»), 633 |
| Dilema moral, 640 | Nivel convencional, 643 | |
| Forma abreviada de medida de reflexión sociomoral (SRM-SF), 640 | Nivel postconvencional, 643 | |
| | Nivel preconvencional, 642 | |

CONEXIONES

DEL CAPÍTULO 12

Si estás interesado en ...

- Influencias de la moralidad

Ve a ...

- Capítulo 4
- Capítulo 10
- Capítulo 14
- Capítulo 15
- Capítulo 15
- Capítulo 15

Para aprender sobre ...

- Imitación del recién nacido.
- Influencias cognitivas y de educación en la empatía.
- Estilos de educación y autocontrol.
- Conformidad de los iguales y conducta antisocial al principio de la adolescencia.
- Televisión, agresión y conducta prosocial.
- Empleo adolescente y valores relacionados con el trabajo.

- Modelado y desarrollo

- Capítulo 1
- Capítulo 4
- Capítulo 6
- Capítulo 9

- Teoría del aprendizaje social.
- Imitación del recién nacido.
- Desarrollo de la imitación durante los 2 primeros años.
- Imitación y desarrollo del lenguaje.

	■ Capítulo 10	■ Teoría del aprendizaje social, modelado y desarrollo emocional.
	■ Capítulo 13	■ Aprendizaje observacional, estereotipos de género y adopción del género.
	■ Capítulos 13 y 14	■ Imitación de los hermanos.
	■ Capítulo 15	■ Modelado paternal de habilidades sociales eficaces.
	■ Capítulo 15	■ Modelado de los iguales.
	■ Capítulo 15	■ Televisión, imitación y aprendizaje social.
■ El concepto de construcción	■ Capítulos 1 y 6	■ Teoría cognitivo-evolutiva de Piaget y la construcción del conocimiento.
	■ Capítulo 4	■ Percepción como construcción.
	■ Capítulo 7	■ Aproximaciones constructivistas al procesamiento de la información.
	■ Capítulo 10	■ Apego y construcción de los modelos de funcionamiento internos.
	■ Capítulo 11	■ Teoría de la mente de los niños.
	■ Capítulo 11	■ Construcción del autoconcepto e identidad.