

[ESCRIBIR EL NOMBRE DE LA COMPAÑÍA]



[Escribir el título del documento]



[Año]

ÍNDICE

1-INTRODUCCIÓN

2- MORALIDAD COMO ENRAIZADA EN LA NATURALEZA HUMANA

3- 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.

4- 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.

5- RAZONAMIENTO MORAL DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS

- Comprensión moral versus socio-convencional

- Justicia distributiva

- Razonamiento prosocial

6- DESARROLLO DEL AUTOCONTROL

- Inicios del autocontrol

-Desarrollodel autocontrol en la niñez y adolescencia

7-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

MORALIDAD SOCIAL

1-INTRODUCCIÓN

Alrededor a 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...etc. A los 2 años, el lenguaje incluye referencias claras a normas de conducta, como “roto”, o “sucio”, y evaluaciones de sus propias acciones. En el segundo año se da otro logro importante: el niño se convierte en un ser moral.

¿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? la moralidad tiene raíces en cada uno de los aspectos importantes de nuestra composición psicológica.

la moralidad tiene un componente emocional, segundo, cognitivo importante, tercero, conductual vital. Estas tres facetas de la moralidad se han estudiado por separado: la teoría psiconalítica y la biología centrada en las emociones, la teoría cognitivo-evolutiva en el pensamiento moral, y la teoría del aprendizaje social en la conducta moral.

2-MORALIDAD COMO ERAIZADA EN LA MATURELEZA 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.

Entre los primates, los chimpancés, con frecuencia, comparte la carne después de una caza cooperativa y practican la adopción cuando un bebé pierde a su madre (Goodall,1990)



¿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). 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.

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.

3-MORALIDAD COMO LA ADOPCIÓN DE LAS NORMAS DE LA SOCIEDAD.

La teoría psiconalítica y la de aprendizaje social, 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 y Shnell, 1985).



3.1-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. 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, 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. ¿ La investigación apoya la teoría de Freud? Hoy en día, la mayoría de investigaciones del desarrollo del niño no están de acuerdo con la explicación de Freud del desarrollo de la consecuencia en muchos aspectos. Primero, la perspectiva de Freud de la culpabilidad como impulso hostil redirigido hacía sí mismo ya no se acepta. La Evidencia reciente surge que la

culpabilidad aparece cuando una persona participa intencionadamente 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. En los capítulos 10 y 11, vimos que estas comprensiones surgen durante los años preescolares y se refinan a mitad de la niñez.

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 contraste con estas técnicas, un tipo de disciplina especial llamada inducción apoya la formación de la consciencia.

Implica las consecuencias del mal comportamiento del niño en otros, a edades tempranas, referirse a resultados simples y directos funciona mejor.

¿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.

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 pasada en los padres, que indica que la disciplina de los padres es muy importante; las características de los niños pueden influir en el éxito de ciertas técnicas paternas.

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. 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 tambiénenguías positivas de conducta, o «síes».

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 sonríen con orgullo —una primera señal de internalización de las normas morales paternas.

3.2-TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

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: 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, 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).

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).

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.

¿El modelo 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. 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).

Gran cantidad de investigación muestra que **el castigo promueve sólo conformidad momentánea, no cambios duraderos en la conducta de los niños, de hecho, los niños con padre muy punitivos son especialmente agresivos y insolentes fuera de casa**(Straaberg, 1994).El castigo severo también tiene efectos secundarios no deseados. Primero, **proporciona a los niños modelos adultos de agresión. Segundo, los niños a los castiga a menudo, pronto, aprenden a evitar al adulto que les castiga. 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.**

ALTERNATIVAS AL CASTIGO SEVERO.

Las alternativas al castigo verbal y físico pueden reducir los efectos secundarios de las tácticas coativas. Una técnica se llama tiempo fuera, en el que aparta a los niños de su escenario inmediato. El tiempo fuera es útil cuando un niño está fuera de control y no pueden aplicar en ese momento otros métodos eficaces de disciplina(Betz, 1994). Geenralmente requiere sólo unos minutos para cambiar la conducta de los niños, y también ofrece un un períodode “ 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 perdida de la paga...etc.

Quitar privilegios, amenudo genera algún resentimiento en los niños, pero permita a los padres evitar el uso de técnicas severas que podrían intensificar, fácilmente, la violencia (Parke, 1977).

Cuando los padres deciden utilizar el castigo, la eficacia se puede aumentar de varias formas. La primera implica consistencia. El castigo que es 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 & Andrés, 1967).

Por último, las prácticas paternales que no esperan a que el niño se porte 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 y Robinson, 1995).

Cuando los adultos ayudan a los niños a adquirir conductas aceptables que puedan utilizar para reemplazar los actos prohibidos, se reduce, enormemente, la necesidad del castigo.

3.3-LIMITACIONES DE LA PERSPECTIVA DE “ MORALIDAD COMO LA ADOPCIÓN DE LAS NORMAS DE SOCIEDAD”.

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 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 el correcto y lo incorrecto y busca la verdad moral.

4-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).



4.1-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.

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 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 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 respecto por las reglas.

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 cómo principios cooperativos que se pueden modificar a voluntad.

MORALIDAD AUTÓNOMA, O 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, 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.

Gradualmente, empiezan a utilizar una norma de justicia llamada reciprocidad, en la que expresan la misma preocupación por el bienestar de otros como del suyo propio.

4.2-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, 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 (Likkrona, 1976).

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 mentira. Aprueban decir la verdad y desaprueban mentir, incluso cuando una mentira no se detecta (Bussey, 1992).

RAZONAMIENTO SOBRE LA AUTORIDAD

La nueva evidencia de la comprensión de la autoridad de los niños pequeños revela que no consideran los adultos con el incuestionable respeto que asumía Piaget. 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, 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.

PROGRESIÓN RESPECTO A LAS ETAPAS.

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 .

4.3-AMPLIACIÓN DE KOHLBERG DE LA TEORÍA DE 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.

Kohlberg presentó a personas con dilemas morales y les pidió que decidieran qué es lo que el actor principal debería hacer y por qué. Quizás 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.

Kohlberg presenta una crisis genuina que opone un valor 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).

Kohlberg enfatizó que es la estructura de la respuesta —la manera en lo que un individuo razona sobre el dilema— y no el contenido de aquélla (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.

FORMACIÓN DE MEDIDA CORTA DE REFLEXIÓN SOCIOMORAL(SRM-SF)

La forma abreviada de medida de reflexión sociomoral(SRM-SF). Como la entrevista clínica de Kohlberg, la SRM-SF pide a los individuos que evalúan la importancia de los valores morales y produzcan razonamiento moral.

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.

ESTAPAS DE KOHLBERG DE LA COMPRENSIÓN MORAL.

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 y Kohlberg, 1987).

Kohlberg creía que la comprensión moral se promueve con los mismos factores que Piaget pensó que eran importantes para el desarrollo cognitivo: desequilibrio, o

esfuerzarse activamente para 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.

El nivel preconventional: En el nivel preconventional, la moralidad está controlada externamente, las conductas que dan como resultado castigo se consideran como malas, y aquellas que conducen a la recompensa se ven como buenas.

- Etapa 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 centran en el miedo a la autoridad y en la evitación del castigo como razones para comportarse moralmente.
- Etapa 2: la orientación de propósito instrumental. Aparece la consciencia 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».

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 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» En esta etapa, el individuo comprende la reciprocidad en términos de la regla de oro.
- Etapa 4: la orientación al mantenimiento del 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.

Los individuos en el nivel postconvencional se mueven más allá del apoyo incuestionable de las reglas y las 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.
- Etapa 6: la orientación del principio ético-universal. En esta etapa superior, la acción correcta es definida por principios éticos autoelegidos.

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 vida y dignidad de cada persona.

4.4-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.

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 les atrevaban 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 y Taylor, 1999b)

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.

¿LAS ETAPAS DE KOHLBERG SON TODAS ORGANIZADAS?

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 un 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 y Fuller, 1992; Rest, 1983).

Cuando las personas generan problemas morales de la vida real, suelen pronunciarse en una etapa inferior que con los dilemas hipotéticos (Trevethan y Walker, 1989).

Quizá los problemas de la muchas consideraciones prácticas implicadas en un conflicto moral real.

Al enfatizar el castigo aumenta la preocupación por el interés propio, una importante base preconventional de la moralidad. Las etapas morales de Kohlberg están mejor consideradas en términos de un concepto de etapa con unos límites 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 más avanzado.

PRERREQUISITOS COGNITIVOS PARA EL RAZONAMIENTO MORAL.

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. 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.

4.5-INFLUENCIAS AMBIENTALES SOBRE EL RAZONAMIENTO SOCIAL.

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.

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.

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.

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.

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 habían comentarios sarcásticos tenían hijos que cambiaron poco o nada. Estos efectos eran especialmente fuertes cuando la familia discutía un dilema generado por el hijo en vez de un dilema moral hipotético.

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).

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.

CULTURA:

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.)

4.6-¿HAY DIFERENCIAS SEXUALES EN EL RAZONAMIENTO MORAL?

Carol Gilligan(1982) cree que la moralidad femenina enfatiza una “ética del cuidado”, pero el sistema de Kohlberg lo devalúa. 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.

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 & Sorel.1993, p. 99).

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.

4.7-RAZONAMIENTO MORAL Y CONDUCTA.

Una creencia central de la perspectiva cognitivo-evolutiva es que la comprensión moral debería influir en la motivación moral. Basándose en esta idea, Kohlberg predijo una relación muy específica entre el pensamiento moral y la conducta: los dos deberían acerca más el uno a la otra a medida que los individuos se mueven hacia las etapas superiores de la comprensión moral (Blasi, 1990).

los adolescentes en etapas más bajas, es más probable que sean menos honestos y que participen en conductas antisociales (Gregg, Gibbs & Fuller, 1994).

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.

4.8-MÁS CUESTIONES SOBRE LA TEORÍA DE KOHLBERG.

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.

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.

Las etapas de Kohlberg describen los cambios en el razonamiento moral durante la adolescencia y la adultez. 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.

5-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.

Cuando los dilemas se formulan de esta manera, los niños pequeños revelan algunos juicios morales avanzados.

5.1-COMPREENSIÓN 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).

A los 34 meses, los niños consideraron las transgresiones morales, en general, incorrectas. A los 42 meses, indicaron que las violaciones morales 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?

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. V 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 &c Killen, 1991).

5.2-JUSTICIA DISTRIBUITIVA.

En la vida diaria, los niños, con frecuencia, experimentan situaciones que implican justicia distributiva —creencias sobre cómo dividir justamente los recursos.

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 acabamos de mencionar. Su secuencia evolutiva la apoya la evidencia transversal y longitudinal.

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 «le dejo a ella algunos, pero la mayoría son para mí porque soy más mayor».

Por último, alrededor de los 8 años, los niños pueden razonar basándose en la benevolencia. Reconocen que se debería dar una consideración especial a aquéllos 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).

5.3-RAZONAMIENTO PROSOCIAL.

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 las 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)



6-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.

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 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?



6.1- 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 (KODD, 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. En la 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).

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).

6.2-DESARROLLO DEL AUTOCONTROLEN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.

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.

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.

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 disminuye 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.

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. 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).

DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

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).

7- LA OTRA CARA DEL AUTOCONTROL: DESARROLLO DE LA AGRESIÓN.

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.

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.

7.1-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. 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 agresión física se reemplazaba gradualmente por la agresión verbal en los años preescolares (Goodenough, 1931). 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.

7.2-FAMILIA COMO LUGAR DE ENTRENAMIENTO DE LA CONDUCTA AGRESIVA.

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).



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 critica 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).

7.3-DÉFICITS Y DISTORSIONES SOCIO-COGNITIVAS.

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).

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).

De acuerdo a Gibbs (1993), los niños antisociales pueden 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. 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.

7.4-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).

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 & Wrieht, 1995).

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.

7.5-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. Una vez que los patrones antisociales persisten en la adolescencia, tantos factores actúan para mantenerlos que el tratamiento es mucho más difícil (Kazdin, 1995).

ENSEÑANZA, MODELADO, Y REFUERZO DE CONDUCTAS ALTERNATIVAS.

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.

La investigación revela que solo después de unas pocas semanas de entrenamiento, la conducta antisocial disminuía y los padres empezaban a ver a los hijos más positivamente—beneficios todavía evidentes 1 año después (Patterson & Fleishman, 1979).

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).

INTERVENCIÓN SOCIO-COGNITVAS.

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. 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.

APROXIMACIONES COMPRENSIVAS.

El tratamiento eficaz para niños y adolescentes antisociales necesita que sea multifacético, logrando una comprensión social, relación con otros, y autocontrol.

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 corregir 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).