

**CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO MORAL EN NIÑOS DE 9 A 12
AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA No. 22 DE LA
CIUDAD DE BARRANQUILLA**

PS 0011
4030771



SISTEMATIZADO
HEMEROTECA

SISTEMATIZADO
HEMEROTECA

**CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO MORAL EN NIÑOS DE 9 A 12
AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA No. 22 DE LA
CIUDAD DE BARRANQUILLA.**

**MARISOL ROLDÁN VELÁSQUEZ
PURA ROSANÍA TOUS
VIVIANA SÁENZ GONZÁLEZ**

**CORPORACIÓN EDUCATIVA MAYOR DEL DESARROLLO
SIMÓN BOLÍVAR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BARRANQUILLA**

2001

**CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO MORAL EN NIÑOS DE 9 A 12
AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA No. 22 DE LA
CIUDAD DE BARRANQUILLA**

**MARISOL RÓLDÁN VELÁSQUEZ
PURA ROSANÍA TOUS
VIVIANA SÁENZ GONZÁLEZ**

**Informe Final de Investigación presentado al:
COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**

**CORPORACIÓN EDUCATIVA MAYOR DEL DESARROLLO
SIMÓN BOLÍVAR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BARRANQUILLA**

2001

Nota de aceptación

4.4 (cuatro, cuatro)

Olivia Carrillo J.

Presidente del Jurado

Luz Elena López Davis

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A Dios por iluminar mi pensamiento.

A mi familia por colaborarme sin limitaciones.

*A mis profesores por guiarme desde sus
conocimientos y experiencias*

*A mi querido novio
Francesco Luigi Di Mare....*

*Cuando en momentos desistía, el secreto de su
amor y constancia llegaba a mi mente con
el único fin de hacer realidad este anhelo.*

PURA ROSANÍA

DEDICATORIA

A Dios por contar siempre con Él.

A mi mamá por su paciencia y comprensión.

A Ivette Bayter por ser guía, amiga y modelo de ética profesional.

A mi compañera Pura Rosanía por su tolerancia, entusiasmo y modelo de superación....

A mi compañera Viviana Saenz por su tiempo.

A Ti, por contagiarme de tu alegría, recibir tu sincero amor y ser modelo de sensibilidad.

MARISOL ROLDAN VELÁSQUEZ

DEDICATORIA

A mis padres y hermanos por todos sus esfuerzos y paciencia, por confiar en mí, por comprenderme y ayudarme en esta etapa de mi vida.

A mis amigos porque he podido contar con su apoyo, cuando lo he necesitado.

A ti porque eres una persona especial en mi vida, siempre me apoyaste, siempre me motivaste, siempre te encontré cuando más necesité y sé que aunque no te tengo, siempre contaré contigo y siempre serás parte de mí.

A ti mi Dios porque me has demostrado que nunca me has abandonado. Gracias por esas personas maravillosas que me rodean. Gracias porque paso a paso voy labrando mi felicidad.

VIVIANA PÁEZ



AGRADECIMIENTOS

Aunque seamos responsables del contenido de la investigación, agradecemos a nuestros asesores: de contenido Dr. Onasis Ortega y metodológico, Dr. José Henao, quienes guiaron y aportaron interesantes sugerencias por sus habilidades y buen sentido de responsabilidad metodológica y ética.

Agradecemos también a nuestras familias por su invaluable comprensión e indiscutiblemente a nuestros compañeras, de quienes aprendimos destrezas, entusiasmo y perseverancia en el desarrollo de la investigación: Lucy Villarreal Cahuana, Gisela Robles Noguera; Haydee Padilla Molina y nuestra compañera y amiga ausente Margarita Mercado Díaz, quien nos acompañó desde los primeros semestres y a quien recordamos especialmente ahora, en la culminación de nuestra carrera.

A la Universidad Simón Bolívar y su cuerpo docente por su profesionalismo, conocimientos y experiencias brindados.

Gracias, Señor, por habernos regalado el don maravilloso de la vida.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 CONCEPTO GENERAL DE LA MORAL	8
3.2 DESARROLLO COGNITIVO	12
3.2.1 Aprendizaje	13
3.2.2 Socialización	13
3.2.2.1 Estímulos	14
3.2.2.2 Apego y disciplina	15
3.3 TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO COGNOSCITIVO	22
3.4 PERÍODO SENSORIO-MOTRIZ	25
3.5 FASE PREOPERACIONAL	27
3.6 FASE DEL PENSAMIENTO INTUITIVO	30
3.7 FASES DE LAS OPERACIONES CONCRETAS	32
3.8 FASES DE LAS OPERACIONES FORMALES	34
3.9 GÉNESIS DEL CRITERIO MORAL SEGÚN PIAGET	34
3.10 TEORÍA DE PIAGET SOBRE EL DESARROLLO MORAL	36
3.11 REALISMO MORAL	39
3.12 TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA	45
3.13 ENTORNO SOCIAL SEGÚN LAS OPORTUNIDADES DE TOMA DE ROL Y DE CORRESPONDENCIA ESTRUCTURAL SEGÚN KOHLBERG	50

3.14 EL ESFUERZO SOCIAL Y LA IMITACIÓN COMO UNA FORMA DE CONFORMIDAD NORMATIVA	51
3.15 KOHLBERG Y LA DESCRIPCIÓN TEÓRICA DE LOS ESTADIOS MORALES.	52
3.16 PERSPECTIVAS SOCIALES DE LOS TRES NIVELES MORALES	53
3.17 TEORÍA DE KOHLBERG SOBRE EL DESARROLLO MORAL	54
3.17.1 Moral preconvencional: estadios I y II	55
3.17.2 Moral convencional: estadios II y III	56
3.17.3 Moral postconvencional: estadios V y VI	58
3.18 ENFOQUE COGNITIVO-ESTRUCTURAL	64
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	66
5. OBJETIVOS	67
5.1 OBJETIVO GENERAL	67
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	67
5.3 VARIABLES Y/O CATEGORÍAS DE ESTUDIO	68
6. MÉTODO	69
6.1 POBLACIÓN Y MUESTRA	70
6.2 TÉCNICAS DE INSTRUMENTOS	70
6.3 PROCEDIMIENTO	70
7. RESULTADOS	74
7.1 ORIGEN Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN	74
7.2 INTERPRETACIÓN	90
7.3 LOS VALORES EN CONFLICTO Y SU RELACIÓN CON LA TEORÍA Y REALIDAD SOCIAL	99
8. CONCLUSIONES	113
9. DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	120
ANEXOS	123

TABLA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Registro de respuestas correspondientes a la historia 1 "Margarita y su pobre padre". Valores en conflicto: La vida Vs. la propiedad.	75
Cuadro 1. Historia 1 (continuación)	76
Cuadro 2. Registro de respuestas correspondientes a la historia 2 "La niña y el mendigo". Valores en conflicto: cumplimiento de una promesa Vs. Obediencia.	77
Cuadro 2. Historia 2 (continuación)	78
Cuadro 3. Registro de respuestas correspondientes a la historia 3 "El paquete de dinero". Valores en conflicto: honradez Vs. Satisfacción de necesidades personales.	79
Cuadro 3. Historia 3 (continuación)	80
Cuadro 4. Registro de respuestas correspondientes a la historia 4 "El caballo de Mario". Valores en conflicto: Lealtad y supervivencia Vs. Ayuda a los otros.	81
Cuadro 4. Historia 4 (continuación)	82

Cuadro 5. Registro de respuestas por afinidad en la historia 1 "Margarita y su pobre padre".	84
Cuadro 6. Registro de respuestas por afinidad en la historia 2 "La niña y el mendigo".	85
Cuadro 7. Registro de respuestas por afinidad en la historia 3 "El paquete de dinero".	86
Cuadro 8. Registro de respuestas por afinidad en la historia 4 "El caballo de Mario".	87
Cuadro 9. Valores en conflicto	89
Cuadro 10. Acción que el sujeto cree justa	92
Cuadro 11. Juicio, razonamiento y sentimiento derivados de la acción del sujeto.	94
Cuadro 12. Consecuencias derivadas de la acción del sujeto	96
Cuadro 13. Gravedad de la situación	98

INTRODUCCIÓN

La presente investigación describe las características del desarrollo moral en niños de 9 a 12 años de edad, pertenecientes al Centro de Educación Básica No. 22 de la ciudad de Barranquilla.

Para fundamentar teóricamente el trabajo investigativo se tomó como referencia la teoría del desarrollo moral expuesto por Lawrence Kohlberg, asociado a otros científicos investigadores como Jean Piaget y Jürgen Habermas, quienes desde sus perspectivas y trabajos en el campo del desarrollo moral también dieron fuerza conceptual a este trabajo.

Con relación a Piaget observamos que en la génesis del desarrollo moral este investigador lo define como un proceso cognoscitivo gradual estimulado por las relaciones sociales de los niños, conforme se van desarrollando, entendiéndose éste como el conocimiento de lo que es justo y lo que no es justo.

Por otro lado Jürgen Habermas, a partir de su metodología reconstructiva, se propuso demostrar que la teoría de Kohlberg, una vez reformulada en el marco de su teoría de la acción, cumplió las condiciones de una lógica de desarrollo que también, en las relaciones hombre, mundo y lenguaje, la parte moral define y da sentido al mundo de la vida de todo individuo.

Finalmente la investigación se fundamenta bajo el enfoque cognitivo estructural de Kohlberg quien, basándose en el estudio que realizó con sujetos de sexo masculino demostró que el individuo pasa por seis etapas y que sólo una minoría alcanza la etapa más alta, la cual es la de razonamiento moral.

El enfoque metodológico utilizado en este trabajo fue la micro etnografía, y el tipo de estudio descriptivo abordado bajo un paradigma cualitativo-interpretativo, ya que se detallan algunas de las características del desarrollo moral de los sujetos estudiados como: egocentrismo-nivel pragmático, cooperación-razonamiento ético y justicia-principio moral. La técnica utilizada para la recolección de información fue el Test del desarrollo moral de Cristina Villegas, el cual consiste en diagnosticar el nivel individual del desarrollo moral del niño. A través de este instrumento se evaluó el desarrollo moral en la muestra utilizando cuatro historias que plantean un dilema no resuelto, el cual el sujeto debe solucionar. Los valores en conflicto y las historias con las que fueron medidos son los siguientes:

- La vida Vs. la Propiedad
- Cumplimiento de una promesa Vs. Obediencia
- Honradez Vs. Satisfacción de Necesidades Personales
- Lealtad y Supervivencia Vs. Ayuda a los Otros.

Las historias que evalúa los valores anteriores son respectivamente:

- 1) Margarita y su pobre padre
- 2) La niña y el mendigo
- 3) El paquete de dinero
- 4) El Caballo de María.

Los aspectos o temas que evalúan el instrumento son: Opción, Razones (pragmático, éticas, principio moral), juicio, sentimientos consecuencia, objeto consecuencia y peso.

Los resultados obtenidos se organizaron e interpretaron descriptivamente, a través de un proceso de deducción e inducción y al final haciendo una triangulación aproximada se logró contrastar la teoría de Kohlberg y de Habermas con el Test y estos, a su vez, con la realidad encontrada en la población, objeto de estudio. Es decir al final se logra caracterizar a la luz de los tres fundamentos citados el comportamiento moral de los niños de la escuela Centro de Educación Básica No 22.

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo moral en niños de 9 a 12 años de edad hace parte del proceso cognoscitivo de éste, en el cual participan diferentes dimensiones del ser humano como el biológico, emocional y social.

La adquisición de valores y normas en primera instancia se deben a modelos establecidos por los padres, por patrones aprendidos desde la edad temprana, los cuales van conformando la estructura del pensamiento moral en los niños. La existencia de una etapa premoral basada en castigos y recompensas acompañadas por el proceso de intelectualización, adquisición del lenguaje y desarrollo emocional, conllevará al raciocinio, a la confrontación del modelo adquirido con sus propias creencias y con la internalización del código de normas.

Sobre el mundo moral de los niños es posible que en Colombia se hayan hecho muchas investigaciones, sin embargo, el trabajo investigativo que se tomó como referencia fue el de la Psicóloga Investigadora Cristina Villegas, quien realizó un trabajo con niños de la ciudad de Bogotá, a partir de 1984, el cual arrojó dentro de sus conclusiones diferencias por edad en el desarrollo moral, especialmente entre el final de la infancia y el final de la adolescencia, así como

también diferencias por colegio, atribuible a la clase social y, diferencias por cursos, aunque en este último caso el patrón es poco claro.

Enmarcada en la problemática de los valores surgió la idea de esta investigación que de manera específica buscó responder a la inquietud de cómo asumen los niños la valoración moral frente a hechos y situaciones que les son cotidianas. Además porque a partir de esa forma de interpretar su comportamiento moral se podía evidenciar la forma cómo la familia, principal institución generadora de moral y la escuela en segundo orden tienen relación con esa forma de asumir sus opciones morales.

Con fundamento en lo anterior, este trabajo investigativo tuvo en cuenta interrogantes sobre la participación que desempeña la familia en la evolución de las etapas que conllevan al juicio moral, como también la manera en que la escuela aporta para que este proceso sea internalizado por el niño, lo cual lo deben llevar a la emisión de juicios morales por sí mismo.

Ahora bien en cuanto a la importancia de este trabajo en el ámbito científico y específicamente en el campo de la psicología, esta temática cobra importancia debido a la contribución de nueva información acerca de las características cognoscitivas del desarrollo moral en niños de 9 a 12 años, en el ámbito escolar y propiamente en una escuela oficial del Distrito de Barranquilla. Con ello se pudo alcanzar unos niveles de comprensión de la conducta moral y formas de

asumir la acción acorde con el contexto y las particularidades de los niños de la Región Caribe.

Así mismo representó gran valía porque al aproximarnos al mundo moral de los niños pudimos confirmar el hecho de que no es un proceso independiente o que actúa al azar sino por el contrario, involucra varias dimensiones del ser humano.

De otra manera la psicología también se ha preocupado por profundizar, analizar y describir desde diferentes perspectivas el desarrollo de la moral, logrando así en lo sucesivo captar más interés de personas cercanas a este tema desde el punto de vista científico.

Por otra parte, esta investigación pretendió contribuir al enriquecimiento de los conocimientos que se manejan de la teoría del desarrollo de la moral, es decir, dedicar este estudio a la psicología para identificar la importancia e influencia que ejerce el juicio moral sobre nuestras vidas y, de igual forma, permitió profundizar a nivel teórico, para compilar una bibliografía pertinente sobre Psicología y Moralidad que pudiese servir de referencia a investigaciones posteriores.

En lo concerniente a la institución escogida para realizar este proyecto, este estudio ofrecerá un amplio panorama para conocer mejor y comprender aún más el mundo moral de los niños, que aunque no fueron todos, si les facilitará

caracterizar a la población con la cual trabajan y con ellos poder orientar sus programas curriculares y el trabajo con la familia en el aspecto moral. En otras palabras, poder suministrar a las personas responsables de la educación de estos niños los parámetros dentro de los cuales los infantes actúan.

En el ámbito personal, este estudio ayuda a potenciar los conocimientos de los investigadores en cuanto al desarrollo de la moral y así mismo les posibilita un mejor crecimiento en el manejo clínico profesional para desempeñarse en el futuro como Psicólogas.

3. MARCO TEÓRICO

Antes de iniciar la conceptualización de la moral expuesta por los científicos o filósofos modernos ó contemporáneos, se hace necesario decir que esta temática ha cobrado relevancia desde tiempos remotos, cuando diferentes filósofos con sus distintas posturas acerca de la moralidad no acordaron si debían hablar de ética o de moral, entendiéndose por ética como aquello que referenciaba lo bueno, a lo que hace al hombre bueno y la vida digna; y lo moral, a lo que debe ser, a las normas o leyes, a la orientación utilitarista o a la igualdad, reciprocidad y contrato entre las personas. Habermas, uno de los filósofos actuales más importantes acepta también lo justo como lo característico de lo moral; este pensador realizó una síntesis de la ética y la moral, considerándolos como parte de un continuo que inicia con un nivel pragmático, razonamiento ético y razonamiento moral.

3.1 CONCEPTO GENERAL DE LA MORAL

Jean Piaget conceptualiza el juicio moral como el conocimiento de lo que es bueno y de lo que es malo y al desarrollo del juicio de la moral como el proceso cognoscitivo gradual, estimulado por las crecientes relaciones sociales de los niños a medida que van creciendo ¹. De igual manera para Lawrence Kohlberg

¹ RICE, Philip. Desarrollo Humano. Prentice Hall, p. 33

el desarrollo Moral se conforma de estructuras que emergen de la interacción del niño con su entorno social ².

Las investigadores del presente trabajo, comparten la idea que la moral es la internalización de la justicia y equidad como principios universales manejados por el ser humano para ser aplicables a su vida y a la de los demás dentro de una sociedad y la moralidad es el esquema cognitivo conformado por normas y reglas adquiridas en primera instancia a través del entorno social y luego reelaboradas por el individuo de una manera más autónoma, donde la justicia es el principal valor o principio que rige el pensamiento, las emociones y la conducta del ser humano. Por esto se hace necesario conocer más a fondo las diferentes situaciones, estímulos o momentos que el niño vivencia como importantes y formativos dentro de su ambiente familiar, social y cultural para poder comprender paso a paso sus respuestas como individuo en evolución.

Existen a nivel conceptual una serie de aspectos que se encuentran involucrados en el proceso evolutivo moral y de la esfera cognitiva moral y social del individuo. Ellos facilitan la comprensión e integración de los procesos evolutivos alternos al desarrollo moral. Veamos algunos :

- **Normas.** Reglas de conducta de contenido ético que son válidas para la sociedad, para una clase, una capa social y un individuo. En las normas

² IBID, p. 204

morales la actitud del hombre, hacia unos fenómenos se señala como buenos o malos, como justo e injusto en virtud de una exigencia social corriente.

Al respecto consideran los investigadores que la norma es la regla que ejerce autoridad, la cual debe cumplirse de manera obligatoria y a la cual se le debe tener respeto, para ser aceptada porque de no ser así ocurrirá el castigo al que la infringe.

- **Interacción Familiar.** Es la forma, efecto o acción resultante de dos o más acciones individuales; algunos sociólogos afirman que la interacción constituye la más pequeña unidad para la explicación de procesos ³.

Es así como los investigadores de este trabajo coinciden en afirmar que gracias a la relación del niño con su familia, va adquiriendo de manera definitiva los patrones de conducta que le servirán luego para ir desarrollando su comportamiento. Cabe anotar que en esta interacción familiar es de mucha relevancia los conocimientos, actitudes, conductas, ideas y principalmente principios y normas que manejan los padres para educar a sus hijos, los cuales van a ser transmitidos e impuestos a estos últimos.

Por consiguiente la descripción del desarrollo moral del niño lleva inmerso los diversos estadios que permitirán el entendimiento de la conducta de los

³ LEXIS. Enciclopedia Tomo 15

infantes. No sólo en este desarrollo participa el niño sino que interviene de manera definitiva la familia, la escuela y todo el entorno social.

- **Interacción Social.** Es aquella forma de acción mutua entre dos o más personas o grupos sociales, en la que cada una de las partes orienta su conducta en función de la otra parte, con el fin de adoptar cada una de las características particulares de la otra ⁴.

Con esta interacción, en la que la escuela es un escenario propicio para complementar la estructuración de la moral, se convierte en un modelo para los niños, debido a que en ella se imparten muchas de las normas que conforman el esquema cognitivo de los infantes para que desarrollen el juicio moral.

El desarrollo moral infantil requiere de la adquisición gradual de muchos conocimientos y reglas instaurados en el sistema familiar y/o escolar con los que estructurará sus esquemas cognitivos, que a su vez proporcionarán las bases para estructurar su moral. El desarrollo biológico del niño facilitará el proceso de evolución como también del desarrollo social; el amplio conocimiento sobre la forma como piensan los niños, el afecto, las normas y valores entre otros, fortalecen día a día su desarrollo cognitivo.

Así mismo se considera al respecto que el ambiente cumple una influencia importante dentro de esta estructuración que hace el niño, es decir, a medida

⁴IBID, Tomo 11

que éste va creciendo, intervienen más factores que ayudan a conformar el esquema cognitivo y más específicamente la moralidad en el ser humano.

Por consiguiente esta investigación se enmarca dentro de los parámetros legales de la Constitución Política de Colombia de 1991, específicamente en el Título II, Capítulo I, Artículo 41 que dice: " En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución". Igualmente, en la Ley 115 de 1994, Artículo 25, Formación Ética y Moral que dice: " La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemplen el Proyecto Educativo Institucional".

3.2 DESARROLLO COGNITIVO

De acuerdo a los modelos ofrecidos a los niños en cuanto a la manera cómo deben comportarse y hasta cómo deben pensar, los padres y demás personas encargadas de la educación, inician este proceso cognoscitivo en el niño; un proceso gradual que tiene en cuenta los estímulos del medio llegando a que el infante realice juicios morales dependiendo de su edad cronológica y mental, igualmente el desarrollo cognitivo depende de un proceso de formación de

modelos por el cual se crean reglas y estrategias para asimilar la información procedente del ambiente.

A medida que los niños crecen y se desarrollan aprenden a utilizar determinadas estrategias que les permiten obtener el máximo provecho del ambiente. Según Piaget las experiencias tempranas juegan un papel muy importante en el desarrollo del niño, ya que éste va a buscar soluciones o respuestas bajo la tutela de una persona experta. Por tanto, esta interacción conllevará a que se afecte la conducta del adulto y el desarrollo del niño.

3.2.1 Aprendizaje. El aprendizaje es el proceso básico por el que el ambiente produce cambios duraderos en la conducta del ser humano; es el resultado de experiencias; es la conexión entre el estímulo y la respuesta, como también proviene de las asociaciones; por tanto todo lo que hace o lo que puede llegar a hacer una persona es el resultado directo de refuerzos y castigos.

3.2.2 Socialización. Así como el aprendizaje hace posible el desarrollo, la socialización también permite el aprendizaje a través de los modelos ofrecidos por los miembros del grupo social como la familia, la comunidad, a la escuela, etc.; se adquieren actitudes, costumbres, creencias, valores, roles y expectativas de su grupo. Es un proceso permanente que ayuda a los individuos a vivir de manera confortable participando de su cultura dentro de la sociedad. Así mismo los estilos de parentalidad ofrecen gran influencia en la

crianza del niño, los padres delimitan la autonomía del pequeño e instalan valores y autocontrol al tiempo que se cuidan de no mirar su curiosidad, iniciativa y actitudes. Los padres deben equilibrar los aspectos de control y calidez.

El control paterno hace referencia a la restricción que ejercen los padres hacia el niño; cuando lo son demasiados coartan la libertad del niño para seguir sus propios impulsos de manera activa la obediencia a las reglas y verifican que cumpla con sus obligaciones. En cambio, los padres que no son restrictivos controlan menos, exigen menos y reprimen menos el comportamiento y la expresión de las emociones. La calidez paterna es el grado de afecto y aprobación que brindan los padres cálidos y acogedores, los cuales sonríen con frecuencia, elogian y alientan, se empeñan en reprimir sus críticas, castigos y muestras de desaprobación. Por su parte los padres hostiles critican, castigan, ignoran y rara vez expresan afecto y aprobación. El control y calidez de los padres influyen en la agresividad, conducta social, autoconcepto, internalización de valores morales y el desarrollo de la competencia social del niño ⁵.

3.2.2.1 Estímulos. Los estímulos son todas aquellas situaciones o actos que se presentan a los infantes para optimizar en el mejor de los casos su desarrollo evolutivo.

⁵ GRACE, Craig, Desarrollo Psicológico. Prentice Hall

La privación temprana de estímulos afecta de forma más grave al desarrollo que la restricción de la capacidad de movimientos, es decir, se evidencia un retraso tanto en su desarrollo intelectual como motor posterior. Por consiguiente, cuanto más estímulos reciba un niño y mas variados sean éstos, mayor será su desarrollo intelectual; sin embargo, la excesiva estimulación puede traer consigo problemas de emparejamiento, frustración, entre otros. La estimulación ofrecida al niño debe estar acorde a su nivel de desarrollo para que pueda existir un progreso constante y óptimo del infante. Autores como Piaget, afirman que las capacidades (habilidades innatas) se desarrollan y se nutren a partir de una amplia variedad de estímulos.

Con la estimulación se manifiesta la influencia ambiental, la cual también determina la evolución del niño. Por medio del proceso de aprendizaje y socialización se brindan pautas, normas, conocimientos, habilidades, etc., para crecer cada día teniendo en cuenta las necesidades individuales y colectivas.

3.2.2.2 Apego y Disciplina. Existen los vínculos que son los que enlazan al niño con su madre, padre o persona responsable, los cuales quedan establecidos firmemente hacia los 8 o 9 meses de edad; a esta primera relación entre madre e hijo se le ha denominado apego, caracterizándose por una fuerte interdependencia, intensos sentimientos mutuos y lazos emocionales vitales. Es de gran importancia el tener bien claro la fuerte influencia que este apego genera, ya que proporcionará las bases para establecer buenas relaciones futuras, adquirir confianza y seguridad; por tanto, un apego inseguro ha de

afectar la libertad la habilidad del niño para explorar su mundo, incluyendo juguetes y otros objetos, lugares nuevos, personas y experiencias nuevas.

Los niños pasan por diferentes fases en su desarrollo social y emocional para establecer relaciones con otras personas. En primera instancia, surgen emociones de bienestar o de molestia, apareciendo después tristeza, enojo, indignación y placer. En segunda instancia se manifiestan las emociones sociales como el orgullo, vergüenza, desconcierto, culpa o empatía, todo esto dependiendo de su conocimiento personal y de las otras personas. El proceso de apegarse no solo compromete a una persona sino que hace indispensable la interacción de dos o más personas quienes demuestran sus emociones de manera verbal y no verbal entre sí, por lo tanto, el proceso de apego es un sistema mutuo.

La conducta del niño impulsa al padre o a la madre a actuar de ciertas formas, mientras que a su vez, incitan las respuestas del infante. Los niños muestran respuestas similares a su medio social, es decir, van estableciendo poco a poco una relación de apego con sus principales cuidadores, solo que la diferencia en cada relación va a variar por la personalidad de los padres, sus hábitos de crianza, la contribución que el niño haga y la cultura. Estas aportaciones realizadas por los padres a sus hijos desde la infancia tiene como objetivo transmitir la cultura y formar la personalidad del niño. Desde el nacimiento se inculcan actitudes y valores acerca de la naturaleza del cuerpo, la aceptabilidad de la auto estimulación, los vínculos afectivos, lo bueno y lo malo de la

conducta y las practicas de enseñanza particulares que tienen muy diversos efectos en el desarrollo de la personalidad. Las diferentes maneras de educación que utilizan los padres llevan consigo técnicas disciplinarias que varían de acuerdo a la época y a la cultura.

Los métodos de enseñanza para disciplinar a los niños, establecer reglas y límites, están sujetos a las tendencias del momento. Hacia los años 50 y principios de los 60 los padres buscaban la forma de volver a sus hijos personas ansiosas, reprimidas y neuróticas por medio de intimidaciones, pero desde los 70 hasta nuestros días, las personas responsables de la educación proporcionan a los niños suficiente control social externo, firmeza, afecto, aprobación y coherencia para que ellos se sientan seguros.

Los niños necesitan saber las consecuencias de sus actos, incluyendo cómo se sienten los demás. Deben también tener en cuenta la oportunidad de explicar sus actos a los padres. Estos intercambios colaboran en el desarrollo del sentido de la responsabilidad para la conducta propia. Así mismo, el modelamiento de la conducta prosocial proporcionará un nivel más desarrollado en la dimensión social y cognoscitiva. Cuando los padres emplean formas inductivas de disciplina suelen fortalecer el comportamiento social del niño; de igual forma, la cooperación se considera una forma de conducta prosocial, y el juego de papeles incrementa la voluntad de los pequeños de ayudar a los demás.

Acompañado a la conducta prosocial, se encuentra el razonamiento prosocial, que son dilemas morales presentados a los niños para que elijan entre satisfacer sus necesidades, deseos o valores o satisfacer los de otros, actuando de manera extremista. Según estudios realizados, se ha encontrado que el razonamiento prosocial de niños tiende a ser más avanzado cuando provienen de hogares apoyadores, en los cuales los padres o tutores fomentan la empatía, explicando sus expectativas con diferencia a los efectos de las conductas de los niños sobre los sentimientos de los demás. En la manera en que los niños reflejen un entendimiento acerca del altruismo, comprenderán con mayor facilidad los diferentes puntos de vista de las personas que lo rodean, tendrán en cuenta sus sentimientos y posiciones respecto a alguna situación. Es por esto que los efectos surgidos después de haber realizado una buena o mala acción van a influir en el repertorio que maneje cada niño en cuanto al nivel cognoscitivo emocional y social, facilitando o no el enriquecimiento del infante como persona.

Los padres educadores o personas responsabilizadas del cuidado de los niños serán los modelos de imitación, ofrecerán las pautas necesarias acordes a las necesidades de cada niño para estructurar así las necesidades de cada pequeño.

Como se ha dicho desde el principio de la investigación, paralelamente al desarrollo de la moral se desarrollan las emociones en el individuo, las cuales desempeñan funciones trascendentales ya que los infantes necesitan formar un

vínculo emocional seguro hacia alguien; para sentirse emocionalmente seguros, los niños necesitan una relación cálida, cariñosa y estable con un adulto responsivo del que puedan depender. La formación de ese apego es de vital importancia para el desarrollo pleno de los niños, pues les proporciona seguridad, permite el desarrollo del sentido del Yo y hace posible su socialización. Los niños que logran formar ese apego son menos tímidos e inhibidos en sus relaciones con los demás; pueden llevarse mejor con otros niños, hermanos y niños ajenos a la familia. Los niños empiezan a identificarse, imitar y aprender de las personas a las que se sienten más cercanos y, es por esos contactos que aprenden lo que la sociedad espera de ellos ⁶.

Dentro de las diversas funciones que cumplen las emociones en la vida del ser humano, se encuentra la adaptativa, que asegura la supervivencia. De igual modo se utilizan como medios de comunicación, son motivadores poderosos y tienen una influencia significativa sobre la conducta. Las emociones juegan un papel importante en el desarrollo social y moral, empezando con la conciencia de lo que es "malo" y los sentimientos de culpa, que se experimentan cuando se violan las expectativas de lo que es correcto; y son también fuente de placer o de dolor. Si se realiza una secuencia de emociones y motivaciones dentro de los parámetros de lo moral, se puede decir que la motivación moral es la fuerza del deseo de hacer lo correcto, la intensidad de los sentimientos en relación con hacer lo correcto y la inhibición moral, es la fuerza del deseo o sentimiento de no hacer lo que es incorrecto, por consiguiente la conducta moral depende tanto

⁶ RICE F. Philip. Desarrollo Humano. España: Prentice Hall Hispanoamericana S.A. 1997, p. 232

de la motivación moral positiva como de la fuerza de las inhibiciones en contra de hacer lo incorrecto.

A medida que los niños van creciendo confían más en las reacciones evaluativas internas y menos en la amenaza de castigo. Los adultos pueden alentar la internalización de valores al reforzar y aconsejar la conducta moral.

Según Maurice J. Elías y Steven E. Tobías, los sentimientos estimulan a actuar con la debida reflexión, ya que éstos constituyen el primer paso a la hora de resolver problemas porque hacen saber que hay algo que es preciso hacer. Si no se hubiesen abrigado malos sentimientos, no se tendría problema alguno, sin embargo, cuando los niños abrigan malos sentimientos, tienden a quedarse atascados en ellos y permanecen inmobilizados o actúan de forma inapropiada. Los sentimientos de los niños funcionan más con un interruptor de encendido y apagado que con un potenciómetro. Son buenos o malos, están contentos o tristes, saciados o muertos de hambre. Es preciso que aprendan toda la gama de emociones intermedias a esos extremos, así como a diferenciar esos sentimientos al aprender a etiquetar diferentes sentimientos, se ven avocados a diferentes vías de acción⁷.

⁷ MAURICE J., Elías; STEVEN E., Tobías y BRIAN S., Friedlander. Educar con Inteligencia Emocional. Plaza & Janés Editors S.A. 1999, p. 178-179

- **Dilema.** Argumentos morales hipotéticos que expresan valores en conflicto, ante los cuales se procura hacer razonar a los sujetos para que elijan una proposición.
- **Justicia.** Principio que expresa una diferente valoración moral de los fenómenos morales, justicia está unida a la idea de liberar a la sociedad de toda explotación.
- **Razonamiento.** Operación discursiva en cuyo transcurso de uno o varios juicios, denominada premisa de razonamiento, se infiere un nuevo juicio (conclusiones o consecuencias que se desprenden lógicamente de las premisas).
- **Sentimientos.** Vivencia que el hombre tiene respecto a su relación con la realidad circundante (con otros hombres y sus actos con fenómenos, cualquiera que sea) consigo mismo. Los sentimientos constituyen la forma de reflejar la realidad de las personas entre sí, entre ellos y el mundo objetivo; los sentimientos del hombre formados por la seriedad desempeñan un papel inmenso en la conducta del individuo, en su actividad práctica y cognoscitiva.
- **Conducta Prosocial.** Es el proceso de racionalización y en general los comportamientos valorados positivamente frente a los valores negativamente.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores que intervienen en la estructuración del juicio moral, se considera de vital importancia describir las siguientes teorías sobre el desarrollo cognoscitivo, la génesis del criterio moral y la de acción comunicativa para poder ahondar la teoría de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo de la moral. Es así como se inicia entonces el abordaje de estas teorías preliminares y fundamentadoras de este trabajo de investigación .

3.3 TEORÍA SOBRE EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

El Psicólogo Suizo Jean Piaget (1896-1980) aportó valiosas investigaciones acerca del desarrollo cognoscitivo. Para él el proceso de desarrollo intelectual inicia con la etapa sensorio motora, el infante se guía por los sentidos y busca equilibrio, va de 0 a los 2 años de edad; le sigue la etapa preoperacional, la cual casi siempre coincide cuando el niño comienza a hablar, en ella los niños aprenden por sus propias acciones, no siguen la secuencia de una cadena de acontecimientos, no advierten la diferencia entre el símbolo y el objeto que representa, existe el egocentrismo, las nociones de causa y efecto son limitadas y les resulta difícil clasificar objetos o acontecimientos (va de los 2 a los 7 años aproximadamente). En la etapa operacional concreta, el individuo comienza a pensar lógicamente, puede clasificar en varias dimensiones, entiende los conceptos matemáticos y maneja el principio de conservación (va de los 7 a los 12 años aproximadamente) y en la etapa de las operaciones formales se manejan abstractos, proyectan el futuro, recuerdan el pasado y razonan por analogías y metáforas (va de los 12 años en adelante).



Este proceso del desarrollo intelectual se va formando de esquemas simples a complejos dependiendo de la etapa del crecimiento para ser utilizado más tarde. Asimismo, la estructura la define como un sistema de leyes transformacionales que organizan y gobiernan las operaciones del razonamiento. Este sistema formalizado de gobierno se manifiesta en las respuestas de los individuos a los conceptos o problemas, por lo tanto las estructuras no son observables, son formas abstractas ⁸.

Pero antes de profundizar al estudio de las fases del desarrollo cognoscitivo es necesario conocer acerca de la forma como se desarrolla el conocimiento; es por esto, que basándose en los aportes de Jean Piaget, se detallará el proceso de la adquisición de la información proveniente del medio externo.

Para Piaget, la base de todo comportamiento está en el funcionamiento de asimilación, adaptación, acomodación y equilibrio; entendiéndose por adaptación el proceso de ajuste a nuevas condiciones o situaciones que experimentan los niños; de otra forma es la modificación del medio ambiente según nuestros fines. La asimilación es el proceso de incorporación de normas, experiencias, sensaciones, personas, ideas o costumbres a la vida del infante, transformándolo como si fuera suyo, es decir, es incorporar en los esquemas existentes la información nueva que se adquiere. La acomodación ajusta la nueva información creando nuevos esquemas cuando los ya establecidos no son funcionales.

⁸ KOHLBERG, Lawrence. El Desarrollo Moral. D.D.B. p. 246

Como ya se ha dicho, el esquema representa la estructura cognoscitiva o patrón de pensamientos, que la persona utiliza para tratar una situación específica en su medio circundante. A medida que se va adquiriendo más experiencia, los esquemas dejan de ser tan globales para diferenciarse y ser más específicos, llegando a ser cada vez más complejos; por último, el equilibrio conceptualiza la coordinación equiparada entre asimilación y acomodación de las experiencias vividas por el niño. Este es un proceso continuo y constante en donde la búsqueda del equilibrio mental y la satisfacción se convierten en fuente de maduración.

Existen factores que influyen en el crecimiento intelectual, como son la maduración, las experiencias y la transmisión social, a medida que los esquemas o estructuras cognoscitivas se van desarrollando, el niño comienza a emplearlos. De allí la manera de comportarse de un niño, es decir, no puede tener conductas como la de los adultos, porque sus esquemas apenas se están organizando y no han alcanzado las estructuras lógicas del pensamiento de un adulto. Las experiencias por su parte, cobran importancia en el desarrollo cognoscitivo. Para Piaget, los aprendizajes que los niños realizan de sus experiencias sensorio-motrices alcanzan gran influencia en su aprendizaje escolar, es decir, a los niños hay que permitirles tocar, oler, trepar, cavar antes de ser llevado a un colegio donde limiten estos actos propios, naturales y significativos en el crecimiento y desarrollo cognoscitivo. El tercer factor de transmisión social conformado por las instrucciones verbales transmitidas por padres y maestros en el proceso de la educación, contribuyen al equilibrio del

niño, es decir, cuando un niño escucha afirmaciones contradictorias, sea en su casa o en la escuela, surge entonces el desequilibrio, que no es más que un conflicto cognoscitivo⁹.

Para un mayor entendimiento citaremos la teoría que Piaget desarrolló, donde muestra una serie de fases que argumentan el proceso evolutivo del individuo a partir del aprendizaje.

3.4 PERÍODO SENSORIOMOTRIZ.

Es el primer período del desarrollo intelectual, va desde el nacimiento hasta más o menos los 2 años de edad. El niño tiene experiencias principalmente sensorio motoras y somatomotoras, con las que vivencia satisfacciones físicas inmediatas; siendo sus tareas características la coordinación de los actos motores y la sensopercepción en un medio al cual pertenece y forma parte de él, es decir, ve su participación como el eje principal del entorno. A su vez en esta fase se desprenden seis estadios del orden sucesivo:

- Uso de los reflejos.
- Reacciones circulares primarias
- Reacciones circulares secundarias
- Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones.

⁹ PULASKI, Mary Ann. Para Comprender a Piaget. 1975, p. 20-21

- Reacciones circulares terciarias
- Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales.

La adaptación es un proceso fundamental que inicia con el uso repetitivo de los reflejos, pero que implica una asimilación de los diferentes elementos de su medio, los cuales va incorporando de manera global. Estos estímulos que provocan una reacción en donde se hace repetitivo este proceso y de manera secuencial, va tomando cierto valor significativo, es decir, se convierte en una unidad cognoscitiva de conducta. Se ha asimilado una experiencia previa y se ha reconocido el estímulo que desencadena la reacción.

La reacción circular primaria suministra una pauta de organización, un esquema mediante el cual dos o tres factores se organizan en una pauta de relación, superpuesta a las pautas de acción previas: la reproducción, la repetición y la secuencialidad. Entonces, esquema es la pauta establecida de una unidad psicológica, significativa y repetible de conducta intelectual o de sus prerequisites¹⁰. Alrededor de los 12 meses de edad, el niño tiene más capacidad de generalizar y diferenciar las experiencias, clasificándolas en tipos de experiencias, las cuales se reconocen mediante signos con diferentes secuencias de acción; una vez el niño es capaz de interpretar estos signos, prever la acción y percibir su propio universo más allá de sus experiencias sensorio motoras, comienza a perfilarse la capacidad de razonamiento intelectual. Piaget atribuye al niño más pequeño la capacidad de retener pautas de conductas previas tan pronto éstas se han convertido en parte de una

¹⁰ MAIER, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Amorrortu, p. 114.

secuencia de conducta ¹¹. Luego que el niño tiene la madurez intelectual de acomodar sistemáticamente los estímulos del medio ambiente con sus respectivas respuestas, intentará por medio de la imitación, llevar a cabalidad aquellos tipos de experiencia que han sido anteriormente acomodados en un esquema cognoscitivo. Es importante en esta fase la egocentricidad que el niño manifiesta, ya que no permite al infante diferenciar entre éste y su ambiente, es decir, la identificación sólo se puede lograr si existe una capacidad intelectual para diferenciar y en el incentivo afectivo a imitar.

3.5 FASE PREOPERACIONAL

Va de los 2 a los 4 años de edad. Es de permanente investigación tanto de su ambiente como de sus actividades, descubriendo nuevos símbolos para ser utilizados en la comunicación consigo mismo y con otros. Debido a su egocentricidad, el niño se centra en la percepción de él mismo de manera única, es decir, no tiene en cuenta las diferentes alternativas, ni el modo de pensar de las demás personas. Esta panorámica de la realidad que experimenta el niño hace que exista un supuesto de que todos piensan y comprenden como él, sin que se esfuerce para expresar sus sentimientos y pensamientos. Aún en esta fase se sigue dando la asimilación de manera característica, ya que sería la forma de seguir incorporando las experiencias a su esquema intelectual para así tener una visión más amplia de su mundo ¹². El juego constituye una vía segura de poner al niño en contacto con los

¹¹ IBID, p. 119

¹² IBID, p. 127

problemas y los objetos de la vida cotidiana. En esta etapa las palabras son vinculadas como objetos visibles o acciones percibidas. Si el niño utiliza en la mayoría de los casos las palabras para expresar sus deseos o pensamientos, se dice que él acepta el lenguaje como transmisor de significados. Este proceso se convierte en el paso necesario para que el niño llegue a la generalización y comprensión de conceptos objetivos. Otro aspecto de gran importancia es la imitación espontánea que el niño realiza, él imita según como percibe y se preocupa poco de la exactitud.

La imitación ofrece un cúmulo de nuevos símbolos de objetos y enriquece su repertorio de conductas asequibles. El proceso de desplazamiento de la atención de sí mismo a otros y luego devuelta a sí mismo, le ayudará aún más a refinar su limitación para reproducir mejor la secuencia de acción del modelo ¹³.

El grave retraso del juego, el lenguaje o la conducta imitativa, deja al niño en su mundo autista y lo torna menos sensible al influjo de su medio. El juego que implica lenguaje e imitación, conduce a la comunicación con el mundo exterior y a un gradual proceso de socialización ¹⁴.

Piaget observó dos fenómenos esenciales característicos de esta edad. Se razonan y juzgan los hechos por su apariencia exterior, al margen de su lógica objetiva y en este pensamiento el niño tiende a realizar la experiencia del

¹³ IBID, p. 129

¹⁴ IBID, p. 129

aspecto cualitativo o cuantitativo. Otra característica es la del animismo en donde el niño es capaz de atribuir la culpa al objeto. El niño considera que todos los actos no emanan de él sino que adjudica a otras personas u objetos un poder exagerado sobre el universo. El pensamiento del niño refleja la incapacidad de diferenciar entre sus propios actos y los del objeto. Atribuir a un modelo una deseabilidad y/o poder desusado conduce a la identificación. Piaget explica la identificación de la siguiente manera:

El niño se siente cerca de los que satisfacen sus necesidades e intereses inmediatos. Los elige como modelos. Estos modelos seleccionados espontáneamente, a menudo se convierten durante años en el patrón de medidas de los juicios de valor. A pesar de los inevitables conflictos (negativismo) alrededor de los cinco años, el modelo elegido espontáneamente que suele ser el adulto que cuida del niño, continúa siendo el objeto de identificación y obediencia. En condiciones corrientes, el niño pequeño alienta su sentido de respeto y temor ante los poderes superiores de quien lo cuida ¹⁵.

Lo sitúa en una posición de omnipotencia. El sentido infantil de la obediencia y el temor se deriva de una combinación de amor y miedo y proporciona el fundamento de su conciencia. La obediencia al mandato se convierte en obligación moral sólo cuando la persona que exige obediencia inspira temor y

¹⁵ IBID, p. 129

reverencia. El respeto a la persona que cuida hace que se obedezcan los valores establecido por ella ¹⁶.

3.6 FASE DEL PENSAMIENTO INTUITIVO

Va de los 4 a los 7 años de edad y lo más importante para los niños que se encuentran en esta parte del ciclo vital, es ampliar las experiencias sociales dentro del medio en que está desarrollándose. El contacto repetido con otras personas inevitablemente reduce la egocentricidad y aumenta la participación social. Piaget indica que esta fase junto con la preoperacional, conllevará a la aceptación pasiva del medio tal como se lo experimenta y la capacidad de reaccionar frente a él de modo realista.

Durante esta fase el niño tiende a actuar muy similar a los mayores; exhibe los primeros indicios reales de cognición; ahora utiliza más lenguaje verbal para expresar su pensamiento. Aún el niño en esta fase se preocupa por las partes del todo sin poder llegar a relacionarlas. El conocimiento del infante es específico y juzga la experiencia por el resultado final. La atención prestada a otros puntos de vista amplía la perspectiva del niño y al mismo tiempo reduce la egocentricidad. Asimismo percibe de manera más objetiva su mundo, observa la forma, color, utilidad, pero siempre de forma absoluta, es decir, aún no está presente la relatividad en las experiencias con objetos o con las personas. Piaget caracteriza este enfoque como una "Generalización inmediata e ilegítima".

¹⁶ IBID, p. 132

Durante esta fase de pensamiento intuitivo, el niño mantiene la idea preconceptual de que sus pensamientos y su cuerpo constituyen una sola cosa; las considera de un mismo plano. El pensamiento intuitivo introduce una conciencia rudimentaria de las relaciones, pero con hechos concretos. Ahora el lenguaje no sólo es utilizado para expresar pensamientos, sino para reflexionar sobre un hecho, proyectándolo hacia el futuro, en otras palabras, aparece el soliloquio y finalmente el lenguaje es un medio para comprender el ambiente exterior y adaptarse a él. El juego cobra un carácter más social, las reglas colectivas van reemplazando a los símbolos lúdicos individuales. El niño tiende a imitar a otros con el fin de incorporar sus valores o status que ellos representan.

Para Piaget este esfuerzo de imitación es diferente a la identificación. Ésta incorpora la asimilación de imágenes mentales simples de objetos deseables a una pauta establecida de pensamiento y conducta en el niño ¹⁷.

Los valores morales del niño pequeño se generalizan a medida que se aprenden. El niño tiende a concebir la leyes morales como valores absolutos de las cosas reales. Las reglas y las obligaciones morales son concebidas como una unidad. Asimismo, el nombre y los atributos de un objeto son inseparables de él, también lo son los valores y las reglas morales ¹⁸. La obediencia a los adultos continúa siendo el código moral predominante para el

¹⁷ IBID, p. 141

¹⁸ IBID, p. 142

niño de 4 a 7 años de edad, la cual significa ser bueno, y lo contrario ser malo. El niño considera que todos los actos de los adultos son justos; éstos muestran un acatamiento y sometimiento a la autoridad. En el juego y la fantasía, el niño representa las reglas y los valores de sus mayores. Puede compararse de manera que parezca haber adoptado como propias las convenciones sociales de aquellos. El niño juzga una mentira por el grado de desobediencia que implica. Asimismo percibe la desobediencia como un insulto a la autoridad de los adultos. El niño percibe el castigo como una secuencia necesaria que sigue a una trasgresión cualquiera a las normas de los adultos. Hasta la edad de los 5 años, el niño ve la necesidad de que haya una acción punitiva como castigo a la falta, además, que tiene la creencia de que debe ser automático el castigo e inmanente¹⁹. Justicia inmanente describe al sujeto (niño al final de esta fase) que atrae sobre sí mismo un veredicto de culpabilidad y luego se auto inflinge el castigo, siempre que cometa una trasgresión. El respeto unilateral a los adultos va cediendo a medida que las de éstos varían; asimismo, el niño se va apartando de esa autoridad única y tiende a cooperar con otras autoridades.

3.7 FASES DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

Hacia los 7 u 8 años aproximadamente, el niño llega, después de fases de transición, a la constitución de una lógica y de estructuras operatorias denominadas concretas. Es particularmente instructivo, lo cual significa que en este nivel se da inicio a la lógica propiamente dicha, que será aplicada a los

¹⁹ IBID, p. 144

objetos en primera medida, lo cual se limita a agrupar, clasificar, a poner en correspondencia, etc. Éstas se organizan en estructuras reversibles que presentan sus leyes de totalidad. Finalmente hacia los 11 o 12 años aproximadamente aparecen nuevas operaciones por generalización progresiva a partir de los precedentes: a partir de ahora pueden referirse a simples enunciados verbales o simples hipótesis²⁰.

En otras palabras el niño logra percibir un hecho desde diferentes perspectivas. Estas múltiples perspectivas hacen que el individuo adquiera conciencia de la reversibilidad. La reversibilidad es la posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación dada; es decir, es la capacidad de vincular un hecho o pensamiento con un sistema total de partes interrelacionadas a fin de concebir el hecho o el pensamiento desde su comienzo hasta el final o desde su final hasta su comienzo²¹. El niño puede explorar varias soluciones posibles de un problema sin adoptar necesariamente una de ellas, porque en todo momento está en condición de regresar a un enfoque original.

En general, los niños de 9 a 12 años están interesados en la existencia de reglas que regulen sus actividades mutuas. Examinan todos los detalles de las reglas. La reciprocidad social conduce a un sentido de igualdad que se extiende a los conceptos de castigo justo.

²⁰ PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Colombia: Labor, 1994.

²¹ MAIER, Op. Cit., p. 145

3.8 FASES DE LAS OPERACIONES FORMALES

Sobreviene entre los 11 y 15 años; el joven se convierte "en un individuo que piensa más allá del presente y elabora teorías acerca de todo, complaciéndose especialmente en reflexiones acerca de lo que no es"²². Adquiere la capacidad de pensar y razonar fuera de los límites de su propio mundo realista y de sus propias creencias. La cognición comienza a apoyarse de el simbolismo puro y en el uso de proposiciones, antes que en la realidad exclusivamente.

Piaget señala que el desarrollo de la personalidad no comienza a cristalizar hasta esta quinta fase, en la que el joven está en condiciones de utilizar el pensamiento deductivo, momento en que se definen para él reglas, valores y puede elaborar sus propias hipótesis.

La formación de una posición social e ideacional está estrechamente vinculada con la adquisición de valores morales o con la ejercitación de la conciencia. La deducción por vía de hipótesis y el juicio por implicación ofrece al joven oportunidades de razonar más allá del problema de la causa y el efecto.

3.9 GÉNESIS DEL CRITERIO MORAL SEGÚN PIAGET

Piaget se propuso estudiar exclusivamente la génesis del juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales. Realizó esta investigación por medio de observación y entrevistas con niños entre 6 y 12 años, pertenecientes a las escuelas de Ginebra y Neuchatel, con lo que trataba de saber cómo concibe el

²² *Ibíd.*, p. 156

niño el respeto por la regla. Para ello se sirvió del análisis de las reglas del juego social, en cuanto aparecen como obligatorias para todo jugador normal. Seguidamente pasa de las reglas del juego a las reglas específicamente morales, al estudiar el caso concreto de la mentira infantil y su enjuiciamiento por los niños de las edades sucesivas. Además investiga las nociones morales surgidas de las relaciones de los niños con los adultos y entre sí, centrándose sobre la idea de Justicia en sus diferentes acepciones.

Su hipótesis de partida es la de que "toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia las reglas". Piaget emprendió el estudio de la estructura de la moralidad en el niño, poniendo en claro el papel del influjo adulto sobre el niño, el efecto de la cooperación entre iguales y la incidencia del desarrollo intelectual sobre el juicio moral, poniendo de relieve la interacción de los tres factores entre sí ²³. Para tal fin, Piaget elige uno de los juegos sociales más simples, el juego de las canicas, que tiene la ventaja de regirse por reglas susceptibles de elaboración por los mismos niños. Este juego, como otros infantiles, posee un código más o menos plástico, con un número reconocido de variantes que cabe elegir, y admite innovaciones individuales cuando la colectividad los acepta.

Piaget tiene en cuenta dos puntos de vista: la práctica de la regla y la conciencia de la regla, siendo la primera en su orden motor e individual

²³ CAMPS, Victoria. Historia de la Ética. p. 485

egocéntrico, cooperativo y codificación de las reglas y de la segunda en su orden indicativa, sagrada, e intangible y la ley originada en el consentimiento mutuo. Además sugiere la existencia de dos tipos de respeto por la regla, correspondientes a dos tipos de comportamiento social: heterónomo y autónomo; el primero es el respeto y el segundo el respeto mutuo.

Después de tener un bosquejo general sobre lo que Piaget pretendía investigar se prosigue a desarrollar su teoría sobre el desarrollo moral.

3.10 TEORÍA DE PIAGET SOBRE EL DESARROLLO MORAL

De acuerdo a los aportes de Piaget, la esencia de la moralidad es el respeto por un sistema de normas, las cuales en su mayoría son transmitidas por los padres, pero en el caso de los juegos infantiles, las normas son transmitidas de los niños más grandes a los más pequeños. En su estudio, Piaget argumenta, que las respuestas que daban los niños a sus historias, expresan dos actitudes morales diferentes: una que juzga las acciones de acuerdo con sus consecuencias materiales y otra que sólo toma en cuenta las intenciones²⁴.

Cabe anotar que estas actitudes no se presentan de manera sincronizada, sino que por el contrario, cuando la responsabilidad objetiva disminuye, la responsabilidad subjetiva gana importancia en forma correlativa; esto es, a medida que el niño crece, se evidencia la relevancia de las intenciones. Por tanto, la moralidad según Piaget, reside en las normas externas, cuanto más

²⁴ PULASKI, Op. Cit., p. 89-90

estrictos sean los padres, mayor es la responsabilidad objetiva que siente el niño. El paso del niño de una moralidad a otra, Piaget lo enfatizó en el desarrollo de la idea de justicia en el castigo. Encontró que en los niños más pequeños la idea prevaleciente era la de justicia inmanente en el orden natural de las cosas. A partir de los ocho (8) años en adelante aproximadamente, esta justicia tiende a desaparecer lentamente, instaurándose la justicia retributiva y luego la justicia distributiva.

Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas. La mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe por el adulto, es decir, que se le dan elaboradas y muchas veces no a medida que las va necesitando y pensadas para él, sino de una vez por todas. En la practicidad de las reglas (juego) se distinguen varios estadios, los cuales se encuentran diferenciados de la siguiente manera:

Un primer estadio básicamente motor e individual, durante el cual el niño estará en función de sus propios deseos o costumbres motrices. Se establecen esquemas más o menos ritualizados, llevados a cabo de manera individual.

En el segundo estadio, llamado egocéntrico, el niño recibe del medio externo el ejemplo de reglas codificadas, las cuales son realizadas de manera individual, o si por el contrario, si tiene compañeros de juego, lo hace como si no estuviera.

Un tercer estadio llamado cooperación naciente, en donde cada jugador intenta dominar a sus vecinos y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas.

Luego aparece un cuarto estadio llamado la codificación de las reglas. Se ha establecido ya de manera minuciosa el procedimiento del juego y además, las reglas son dadas a conocer a todo el mundo.

Durante el primer estadio, no es coercitiva todavía, bien porque es puramente motriz, porque en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de ejemplo interesante más no de realidad obligatoria. Durante el segundo estadio (estado egocéntrico y primera mitad del estadio de cooperación), la regla se considera sagrada e intangible, de orden adulta y de esencia eterna; toda modificación propuesta, el niño la considera como una trasgresión; el niño juega para sí.

Durante el tercer estadio, finalmente la regla está considerada como una ley debido al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general. En el momento en que los niños comienzan a someterse verdaderamente a las reglas y practicarlas según una cooperación real, conciben la regla de un modo nuevo; se pueden cambiar las reglas con la

condición de ponerse de acuerdo, pues la verdad de la regla no está en la tradición sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad ²⁵ .

3.11 REALISMO MORAL

Las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son esencialmente formas de heteronomía; para comprender de manera clara el significado de este término, se requiere conocer el concepto de realismo moral, que es la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como subsistentes en sí mismos, es decir, obligatoriamente impuestos. El realismo moral está formado por tres caracteres: heterónomo, condición en la que las reglas son reveladas e impuestas por el adulto, asimismo, aceptadas como tal sin juicio alguno y asimiladas por el niño como buenas. Otro carácter es el que la regla sea observada al pie de la letra, por último, tenemos la concepción objetiva de la responsabilidad. El realismo moral es pues, el producto de la presión y las formas primitivas del respeto unilateral.

En ocasiones, la manera despreocupada como los padres imparten las órdenes y sus sanciones, fortalecerán este realismo moral en el niño, desarrollándose más lento en éste la preocupación por la intención. En definitiva, lo que suscitará el realismo moral, será el respeto unilateral y lo que hará predominar la intención será la cooperación, provocando la autonomía.

²⁵ PIAGET, Jean. El Criterio Moral en el niño. 1997, p. 79

De acuerdo a investigaciones realizadas, en el niño existen dos morales, la primera inicia con la presión moral del adulto (heteronomía) caracterizada por el respeto unilateral dando como resultado el realismo moral; y el segundo es la cooperación (autonomía), donde el afecto mutuo espontáneo entre padre e hijo impulsará al niño a tener actos generosos y demostraciones de sacrificio con las que desarrollará la moral del bien, producto de la cooperación. Existe una fase intermedia donde el niño no obedece sólo a las órdenes del adulto sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original, llegando entonces a la autonomía cuando descubre que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuo. Hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. Por tanto, la autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde adentro, la necesidad de tratar a los demás como él quería ser tratado ²⁶.

Por consiguiente, el interés central de Piaget es la investigación del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales. Por tanto, el abordaje del juicio moral se lleva a cabo como un aspecto importante del desarrollo intelectual donde no se estudian las conductas o sentimientos morales, sino por el contrario el origen del juicio moral.

Piaget observó por medio del juego de las canicas, la manifestación de ciertas conductas desde dos puntos de vista. Desde la práctica de las reglas se

²⁶ IBID, p. 164-165

distinguen cuatro (4) estadios: Motor e individual (el juego es para sí mismo aunque el niño se encuentre acompañado y se da alrededor de los dos a cinco años), Cooperativo (se da el juego social a partir de los 7 años aproximadamente, el niño intenta dominar a los demás en el juego), la codificación de las reglas (se da a partir de los 11 años aproximadamente, donde existe una regulación minuciosa y respeto por las reglas).

Desde el punto de vista de la conciencia de las reglas se distinguen tres estadios: la regla es indicativa (no es coercitiva), la regla se considera sagrada e intangible (es de origen adulto e inmutable, cualquier modificación es sinónimo de agresión) y la regla es considerada como una ley originada en el consentimiento mutuo (admitiendo variaciones). Cabe anotar que Piaget sugirió la existencia de dos tipos de respeto por las reglas: El respeto unilateral (heterónimo) y el respeto mutuo (autónimo) ²⁷.

De acuerdo a este estudio, las reglas se manifiestan de manera continua y sin ser adjudicadas particularmente a cualquier estadio, Piaget infiere que existen en definitiva, tres tipos de reglas, la regla motriz, la regla coercitiva y la regla racional, donde se da la presión unilateral, conllevando a la autonomía (moralidad del bien).

No hay que dejar de lado en el análisis de los juicios morales del niño, las relaciones existentes entre la vida social y la conciencia racional. En las

²⁷ CAMPS, Op. Cit., p. 486-487

relaciones sociales se distinguen dos tipos externos de relacionarse, las de presión y las de cooperación; asimismo, es importante reconocer que tanto el control propio de la inteligencia sensorio-motriz como la conciencia moral, tienen su origen externos. Esto significa que la vida social es necesaria para permitir al individuo tomar conciencia del funcionamiento de la mente y para transformar en normas propiamente dichas, los simples equilibrios funcionales immanentes a toda actividad mental e incluso vital²⁸.

Piaget concluye de su estudio que la superación del realismo infantil se hace posible solamente mediante la cooperación intelectual y moral del adulto con el niño, cooperación que sustituye a la presión adulta sobre el niño, y que opera en éste una transición de la heteronomía y del respeto unilateral hacia la autonomía moral y el respeto mutuo, gracias a que la cooperación provoca en el niño una interiorización y generalización de las reglas y de las consignas. Sin tal educación moral el niño permanecería en una fase intermedia, en la que él obedece a la regla en sí misma, pero generalizada y aplicada de modo peculiar; sólo la experiencia de la cooperación revela al niño que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuos²⁹.

Para Piaget la génesis de la noción de justicia hasta su madurez plena, permite asistir de modo simultáneo a la adquisición de la autonomía moral del sujeto, a partir de los dictámenes de su conciencia. En efecto, la noción de justicia

²⁸ PIAGET, Op. Cit., p. 337

²⁹ CAMPS, Op. Cit., p. 490

permite el estudio de los procesos de cooperación y de reciprocidad entre niños, esto es, de las relaciones entre iguales (respeto mutuo). En conclusión para Piaget el sentido de justicia, a pesar de poder ser reforzado naturalmente por las normas y el ejemplo de los adultos, es en gran parte independiente de estas influencias y no requiere para desarrollarse más que la cooperación y la solidaridad entre los niños. Sólo a partir de ciertas condiciones de madurez física, mental y social, la noción igualitaria de justicia se impone hasta dominar sobre la autoridad de los adultos.

Piaget concluye que la justicia igualitaria se desarrolla con la edad a expensas de la sumisión a la autoridad adulta y en correlación con la solidaridad entre niños. De este modo, el igualitarismo parece derivar de los hábitos de reciprocidad propios del respeto mutuos, más que del mecanismo de los deberes que derivan del respeto unilateral ³⁰.

Piaget deduce tres grandes períodos en la génesis de la justicia:

- Hasta los 7 años, el niño subordina la justicia a la autoridad adulta.
- Entre los 8 y 11 años, el niño se mueve en un igualitarismo progresivo
- A partir de los 11 y 12 años, la justicia igualitaria se truca en equidad o justicia racional.

³⁰ Ibid. p. 492

La génesis del criterio moral no obedece, pues, simplemente a presiones, mimetismo o aprendizajes sociales; al contrario, aparece un paralelismo entre la evolución intelectual y el desarrollo moral; su génesis y maduración precisan en las relaciones, más concretamente en el caso de la norma moral, precisa de la experiencia de la cooperación social entre iguales o respeto mutuo, a partir de la cual la mente individual forma estructuras por medio de una forma de conciencia adecuada. Sin los procesos sociales, el individuo es y permanece egocéntrico y las relaciones basadas en la autoridad, sólo pueden dar lugar a una estructura moral heterónoma; sólo las relaciones cooperativas que posibilitan la deliberación entre iguales (respeto mutuo), permiten que la conciencia individual desarrolle la moralidad como un bien autónomo y acepte como propias las leyes de la reciprocidad ³¹.

A pesar de los aportes ofrecidos por Piaget, no estableció de manera precisa las relaciones entre las etapas de desarrollo intelectual y moral, ni los estadios sucesivos y diferenciales que atraviesa el desarrollo moral. De allí que uno de sus continuadores, en especial Kohlberg intenta disipar estas lagunas como lo podremos ver más adelante. Otro de los importantes teóricos que se preocupó por establecer un estudio sobre aspectos de la moral y todo lo que implica juicios de equidad en los seres humanos, fue el filósofo Jürgen Habermas, con su teoría de la Acción Comunicativa, la cual se refleja en esta investigación como aporte clave para el desarrollo de las características de la moral.

³¹ Ibid., p. 494

3.12 TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Con el concepto de acción comunicativa empieza a operar un supuesto más: el de un medio lingüístico en que se reflejan como tales las relaciones del autor con el mundo, teniendo en cuenta que el entendimiento lingüístico es como un mecanismo de coordinación de la acción. Es importante resaltar la diferencia o significación que representa la acción del lenguaje para cada uno de los modelos que se relacionan a continuación:

- **El modelo narrativo de acción.** Concibe el lenguaje como un medio que transmite valores culturales y que es portador de un consenso que simplemente queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento. Este concepto culturalista de lenguaje es el más difundido en antropología cultural y en las ciencias del lenguaje, que se interesan por los aspectos de contenido de éste.
- **El modelo de la acción estratégica.** Puede formularse de modo que las acciones de los participantes en la interacción, gobernadas a través de cálculos egocéntricos de utilidad y coordinadas mediante intereses, vengán mediados por actos de habla.
- **El modelo teleológico de acción.** Concibe el lenguaje como un medio más a través del cual los hablantes que se orientan hacia su propio éxito, pueden influir los unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse las

opiniones o a concebir las intenciones que les conviene, para sus propios propósitos.

- **El modelo de acción dramatúrgica.** Presupone el lenguaje como medio en que tiene lugar la auto escenificación; el significado cognitivo de los componentes proposicionales y el significado interpersonal de los componentes locucionarios quede difuminado a favor de sus funciones expresivas.

El lenguaje es asimilado a formas estilísticas y estéticas de expresión. Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. Este concepto interpretativo del lenguaje es el que subyace a las distintas tentativas de pragmática formal.

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de proceso de entendimiento, en cuyo transcurso los participantes al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidos o puestos en cuestión.

Habermas propone tres niveles de uso de la razón práctica, así:

1) **Razones Pragmáticas.** Habermas define lo pragmático como un tipo de razonamiento orientado hacia lo que funciona, hacia la adecuación entre medios y fines, donde éstos están definidos previamente y lo que se busca son los medios adecuados para lograrlos. La perspectiva es egocéntrica y lo bueno o lo malo se define en términos prácticos, de utilidad o consecuencia física o económica. Eventualmente se consideran las necesidades o beneficios prácticos para otros o a éstos como elementos restrictivos de la acción propia. Otros llaman a este tipo de racionalidad "estratégica", ya que lo que se busca son las estrategia adecuadas para lograr ciertos fines.

2) **Razones Éticas.** En el razonamiento ético, según Habermas, hay una preocupación y un cuestionamiento acerca del buen vivir, de la vida buena, no de lo inmediato, sino del proyecto de vida. La consideración de la vida buena debe incluir, según Habermas, una preocupación por los demás, pues ellos se ven afectados por la elección que haga el individuo de su proyecto de vida. Al mismo tiempo ellos son necesarios para la realización de ese proyecto, pues el hombre vive en sociedad. La consideración de lo bueno está en relación con lo que de uno se espera en términos de auto-realización. La mención de consecuencias psicológicas o morales sería propia del nivel ético.

3) **Razones morales.** En el uso moral de la razón práctica hay una consideración de lo justo y una aplicación del principio universal de justicia y solidaridad. Hay una consideración universal de todos aquellos que pudieran verse implicados en la situación moral.

Los tres niveles de Habermas abarcan las seis etapas propuestas por Kohlberg, de manera que el nivel pragmático corresponde a las etapas I y II; el nivel ético a las III y IV y el moral a las V y VI.

Habermas establece de forma concreta que la teoría de Desarrollo Moral de Kohlberg está dentro de la línea más interpretativa. Aunque el estadio de los juicios morales se basa en actos de interpretación particulares, se puede hacer una consistente teoría general de la ciencia social sobre el juicio moral, punto de vista con el que Habermas dice que al hacer ciencia social interpretativa, se debe entrar con una actitud de comunicación entre el observador y el observado; es decir, se debe entrar en una conversación.

La interpretación, el arte de la hermenéutica se basa en intentar llegar a un acuerdo con otro miembro de una comunidad del habla que está expresando su esencia sobre algo del mundo.

Jürgen Habermas, a partir de su metodología reconstructiva se propuso demostrar que la teoría de Kohlberg, una vez reformada en el marco de la teoría de la Acción Comunicativa, cumplía las condiciones de una lógica de desarrollo. Habermas reelaboró su trabajo desde el enfoque de la metodología constructiva: "la ética discursiva no es autosuficiente, ya que se sustenta sobre reconstrucciones hipotéticas, para la que es preciso buscar confirmaciones plausibles en el campo teórico y confirmaciones indirectas en otras teorías

afines”³². De acuerdo a lo expuesto, la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo de la moral, se manifiesta como la existencia de congruencia entre la teoría normativa y la psicológica, permitiendo:

- Remitir la multiplicidad empírica de las concepciones morales preexistentes a una variación de contenidos frente a formas de juicio moral.
- Explicar las diferencias estructurales que siguen habiendo como diferencias en las etapas del desarrollo del juicio moral.

En la reformulación que Habermas realiza, la presenta como: “Fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales”, en la que se hace indispensable reformular los estadios V y VI en términos ético- discursivos, característicos de la fase postconvencional de la moralidad.

La justificación que Habermas da de su traducción de la Teoría Kohlbergiana a las categorías de la teoría de la acción comunicativa, es que ambas reposan sobre supuestos filosóficos comunes: el cognitivismo, el universalismo y el formalismo. En definitiva ambas teorías se remiten mutuamente, ya que son complementarias.

³² CAMPS, Op. Cit., p. 522

3.13 EL ENTORNO SOCIAL SEGÚN LAS OPORTUNIDADES DE TOMA DE ROL Y DE CORRESPONDENCIA ESTRUCTURAL SEGÚN KOHLBERG

Para este autor las características estructurales universales del entorno relevantes a los estadios morales, son en parte, los del entorno físico en general. Hay estructuras universales del entorno social que son básicas para el desarrollo moral. Todas las sociedades tienen muchas de las mismas instituciones básicas, instituciones de familia, economía, estratificación social, ley y gobierno. A pesar de la mayor diversidad en la definición detallada de estas instituciones, tienen ciertos significados funcionales transculturales.

En las teorías cognitivo-evolutiva, el primer significado de la palabra social es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de rol, por la tendencia a reaccionar hacia el otro como hacia alguien igual que uno mismo y por la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro. Hay dos significados auxiliares de social, primero ligazón afectiva, segundo imitación.

Tanto el amor humano, como la identificación humana, presuponen la más general sociabilidad de comunicación y toma de rol simbólicos. La toma de rol moral puede en sí misma tener muchos aspectos afectivos; todas estas formas implican una estructura común de igualdad y reciprocidad entre los seres con expectativas de uno para con otro. Los estadios morales representan sucesivas formas de reciprocidad cada una más diferenciada y universalizada que la torne

prudente. Los principios de justicia o principios morales son en sí mismos esencialmente principios de teoría de rol, es decir, esencialmente declarar "actúa de forma que en la situación de conflicto moral, tenga en cuenta el punto de vista de todos".

El primer requisito para la toma de rol es la participación en un grupo o institución; y la participación es la interacción y comunicación dentro del grupo, puesto que la comunicación presupone una toma de rol.

3.14 EL REFUERZO SOCIAL Y LA IMITACIÓN COMO UNA FORMA DE CONFORMIDAD NORMATIVA

Continuando con Kohlberg, el valor informativo del refuerzo que define la actuación correcta es lo que probablemente lleva a cualquier efecto duradero que pudiera tener. El efecto de una recompensa concreta como incentivo añadido puede llevar un mayor o más rápido aprendizaje, así como a una mejor actuación.

Sin embargo, no existe mucha razón para creer que una recompensa concreta engendra una disposición a largo plazo más que lo hace una señal de aprobación social, dado que el refuerzo lleva a cualquier aprendizaje o a un cambio de conducta. La razón para imitar es hacer lo concreto, competente, efectivo o inteligente.

Dentro del modelo de Kohlberg las formas de acción interiorizadas que las operaciones representan, son formas prescriptivas de toma de rol en situaciones morales concretas. El modelo de los estadios de Kohlberg representa, las diferentes formas litúrgicamente integradas de las operaciones de reciprocidad, igualdad y equidad. La justicia es la estructura de la resolución del conflicto a un dilema de intereses en competencia entre las personas. Las operaciones de justicia de la reciprocidad y la igualdad en la interacción social, son paralelas a las operaciones lógicas y matemáticas de reciprocidad e igualdad en las ciencias y matemáticas. En ambos campos, el lógico y el de justicia, el uso de operaciones implica sistemas equilibradas o reversibles denominadas estructuras duras.

3.15 KOHLBERG Y LA DESCRIPCIÓN TEÓRICA DE LOS ESTADIOS MORALES

Los seis estadios morales se agrupan dentro de tres grandes niveles: nivel preconvencional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (Estadios 5 y 6).

Para entender los estadios, lo mejor es empezar por entender los tres niveles morales. El nivel moral preconvencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años. El término convencional significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o

autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad. En el nivel preconvencional, el individuo no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. Siempre hay alguien que a un nivel postconvencional entiende y acepta, en general, las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a estas reglas. En algunos casos, estos principios entran en conflictos con las normas de la sociedad, en cuyo caso el individuo postconvencional juzga por un principio más que por un acuerdo.

Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el yo y las normas y expectativas de la sociedad. Desde este punto de vista el Nivel I es una persona preconvencional, para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo; el Nivel II es una persona convencional, en la que el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades; y el Nivel III es una persona postconvencional, que ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios auto escogidos.

3.16 PERSPECTIVAS SOCIALES DE LOS TRES NIVELES MORALES

Nos referimos a la idea de *Perspectiva Socio-moral*, que se refiere al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores sociomorales, o "deberes".

3.17 TEORÍA DE KOHLBERG SOBRE EL DESARROLLO MORAL

Lawrence Kohlberg con su enfoque cognitivo-estructural, está de acuerdo con Piaget en cuanto a la existencia de etapas de desarrollo de la moral, las cuales son universales, regulares y, con una base formal cognitiva.

Lawrence Kohlberg con su enfoque cognitivo estructural está de acuerdo con Piaget, en cuanto a la existencia de etapas de desarrollo de la moral, las cuales son universales, regulares y con una base formal cognitiva. Kohlberg presentó su teoría acerca del desarrollo de la moral, teniendo como base el razonamiento de la justicia, esta teoría la dividió en tres etapas o estadios, subdivididas a su vez en dos subestadios A y B; el subestadio A es más heterónomo, el B más flexible respecto a las reglas a las personas. La justicia, reconocida como virtud principal de la moral en este estudio, no sólo hace parte del campo moral, sino también la conducta prosocial, que es la virtud de la caridad, hermandad, amor o cuidados a una persona o personas ³³.

Es importante resaltar las características de los estadios, es decir, lo que representa los primeros y últimos estadios que Kohlberg ha enseñado basándose en Piaget. Los primeros estadios son estructurales duros y los segundos estructurales blandos, ya que los duros representan todas las propiedades formales que Piaget atribuía a un estadio y los blandos

³³ KOHLBERG, Op. Cit., p. 233

representan las características afectivas o autorreflexivas ³⁴. A continuación se detallarán los estadios, así:

3.17.1 Moral Pre-convencional: Estadios I Y II. En el Estadio I, la obediencia y las decisiones morales están basadas en la fuerza y el poder material. La conducta se rige por el deseo de evitar el castigo físico que procede de un superior con más poder; en este estadio, las razones para hacer lo correcto son: evitar el castigo y el superior poder de las autoridades. En el estadio II, las acciones están basadas en la satisfacción de las propias necesidades personales (egocentrismo). La idea que persigue el sujeto es realizar negocios e intercambios favorables, pero tratando de conseguir una ligera ventaja en cada intercambio. La orientación es materialista; en este estadio las discusiones morales se definen en términos físicos e instrumentales. Lo que significa que es perfectamente permisible usar las influencias para fijar los denominados pecados. Si por ejemplo, se sorprende a una persona robando el coche, el castigo estará en función del valor del mismo.

En términos filosóficos, esta categoría del pensamiento moral se denomina Hedonismo Instrumental, y se caracteriza por un escaso interés por los otros y una carencia de empatía. A pesar de todo esto, el estadio II representa muchas ventajas sobre el estadio I, el pensamiento típico del estadio II representa un método más adecuado para resolver problemas, pero sólo comparándolo con el estadio I.

³⁴ IBID, p. 242

En este estadio lo correcto es seguir las reglas cuando resultan de interés inmediato para alguien. Se actúa correctamente satisfaciendo los propios intereses y necesidades, permitiendo también que los demás hagan lo mismo. Asimismo, es correcto el convenio que puede existir. El niño es consciente de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La razón de lo correcto es servir a los propios intereses, en un mundo en el que uno debe reconocer que los demás también tienen sus intereses.

3.17.2 Moral Convencional: Estadios III Y IV. El estadio III se caracteriza por la aceptación social. En esta etapa una persona formula sus juicios morales en función de lo que agrada y produce placer a los otros; asimismo, es más comprensivo y complejo que el estadio II. En esta etapa el sujeto comienza a considerar la opinión que tienen los otros sobre el dilema que le plantea. El egocentrismo que se caracterizaba en el Estadio II se sustituye por una capacidad para empatizar, para ponerse en lugar de los demás. El pensamiento moral del estadio III depende de distintos estereotipos. El relativismo y la complejidad no están presentes. La conducta de un sujeto que se encuentra en el estadio III se ajusta estrictamente a las convenciones sociales en las que ese sujeto vive, no hay una reflexión interna, propia, que permita tomar decisiones independientes.

Para el niño en este estadio, lo correcto consiste en adoptar una actitud amable, se interesa por los demás y por sus sentimientos, guarda lealtad y confianza con los compañeros y está dispuesto a seguir las reglas y las expectativas ³⁵. Las razones para hacer lo correcto es la necesidad de ser bueno ante los propios ojos y ante los demás. Impera "la regla de oro" concreta: el niño se coloca en el lugar de otro, deseando buen comportamiento de parte de sí mismo.

En el estadio IV los sujetos se guían por reglas, leyes o convenciones para resolver los dilemas morales. El código civil y penal que rige el funcionamiento de nuestra sociedad representa un sistema estable y comprensivo, para resolver dilemas morales formulados sobre determinadas convenciones sociales. Los juicios morales de los sujetos de esta etapa e rigen por las prescripciones que dictan las reglas. Para el niño lo correcto es cumplir las obligaciones actuales que ha aceptado. Las leyes han de mantenerse, excepto en los casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales vigentes.

También es bueno lo que contribuye a la sociedad o institución. La razones para hacer lo correcto son el sostener la institución funcionando como un todo, el auto respeto o conciencia de cumplir las propias obligaciones definidas ³⁶.

³⁵ CAMPS, Op. Cit., p.502

³⁶ IBID, p. 503

3.17.3 Moral Postconvencional: Estadios V Y VI. Es la etapa más elaborada del desarrollo moral. En el estadio V el sujeto actúa de acuerdo con un contrato social y en el estadio VI el sujeto actúa por un principio universal de justicia. El pensamiento moral y los juicios son complejos y comprensivos, ya que se consideran diferentes puntos de vista ³⁷.

³⁷ KOHLBERG, Op.Cit., p. 132-136

CLASIFICACIÓN DEL JUICIO MORAL EN NIVELES Y ESTADIOS DE DESARROLLO

NIVELES	BASES DE JUICIO MORAL	ESTADIOS DE DESARROLLO
I	El valor moral reside en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas y estándares.	<p>Estadio 1: Orientación al castigo y obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Responsabilidad objetiva.</p> <p>Estadio 2: Orientación ingenuamente egoísta. La acción correcta es la que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente las de otros. Conciencia del relativo de cada actor. Orientación al intercambio y la reciprocidad.</p>
II	El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.	<p>Estadio 3: Orientación del buen chico. Orientación a agradar y aprobar a los demás, así como ayudar. Conformidad a imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio por intenciones.</p> <p>Estadio 4: Orientación de mantenimiento de la autoridad y orden social. Orientación a "cumplir el deber" y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por sí mismo.</p>
III	El valor moral reside en la conformidad del ego con estándares, derechos o deberes compartidos o compatibles.	<p>Estadio 5: Orientación legalista contractual. Reconocimiento de un elemento arbitrario o punto de partida en reglas o expectativas para llegar a un acuerdo, El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría.</p> <p>Estadio 6: Orientación de conciencia o principio. Orientación no sólo hacia reglas sociales ordenadas sino a principios de elección que requieren la llamada a una consistencia y universalidad lógica. Orientación a la conciencia como un agente dirigente y a un mutuo respeto y confianza.</p>

Kohlberg no sólo tuvo en cuenta de Piaget el aspecto cognitivo, sino también las experiencias sociales del niño, es decir, el juicio moral presenta el proceso de maduración por la combinación de dos factores: el desarrollo lógico y la adopción de los roles sociales; asimismo, Lawrence Kohlberg adjudica mayor relevancia a las razones o justificaciones, a las soluciones de los diferentes dilemas morales presentados a los niños.

Es importante destacar que es necesario la internalización de normas o reglas en los niños para que exista juicio moral; el cual comienza a surgir en la etapa preoperacional, pasando a la operacional evidenciando entonces la motivación moral y la inhibición moral en el individuo. Cabe anotar que anterior a la internalización de normas existe un conocimiento del sí mismo gradual, experimentado por el niño, es decir, de alguna manera se va desarrollando este autoconocimiento y diferenciándose de los otros seres humanos, de acuerdo a sus percepciones y a la participación activa que tenga en el ámbito social.

Con esto se afirma que mientras un niño interactúe de manera más constante con otras personas, ya sea por medio del juego social manejará un auto concepto más desarrollado. Así, el autoconocimiento está muy ligado a la comprensión infantil del mundo social. Con frecuencia la autoevaluación de los niños es un reflejo directo de lo que otros piensan de ellos, manteniendo así las aptitudes que lo caracterizan. El preescolar está fascinado consigo mismo y centra en él muchas de sus actividades y pensamientos. Se compara con otros niños y descubre diferencias de estatura, color de cabello, antecedentes

familiares, gustos y aversiones. Se compara con sus padres y advierte que existen similitudes, como también conductas que pueden imitar. La importancia depositada en el concepto que tiene los demás hacia él, es de fundamental trascendencia para el proceso del auto concepto.

La tendencia infantil al retratarse por medio de los contactos sociales aumenta durante los años preescolares. A medida que los niños aprenden quiénes y qué son y a valorarse como personas, van conformando o estructurando su guía cognoscitiva que los ayudará a comportarse de una forma integrada, tratando de alinear su proceder según sus creencias y aptitudes.

Ya que los niños no están solos en este proceso, los padres se convierten, en la mayoría de los casos, en gran influencia del desarrollo de la autoimagen ya que proporciona definiciones acerca de lo correcto e incorrecto, los modelos de conducta y evaluaciones de los actos en que fundan sus creencias.

Los niños no sólo están atravesando por un proceso cognoscitivo, social o físico, sino que día a día deben ir desarrollando sus emociones, todo lo que involucra sus sentimientos, sus vínculos afectivos, su autoconocimiento, su valía, como también sus perturbaciones emocionales. El sentido de la identidad personal y cultura que se forma en los niños está acompañado de fuerte sentimiento que éstos deben aprender a integrar a sus propias estructuras de personalidad, lo cual conlleva a muchos conflictos en la búsqueda de esta solución.

Existe una amplia gama de sentimientos, como la alegría, el afecto, el orgullo, la ira, el miedo, la ansiedad, los celos, frustración o dolor que los niños deben aprender a manejar para dar soluciones a problemas durante su desarrollo vital. Estas emociones posibilitan la madurez para el afrontamiento de eventos que implican sobrevivencia. En ocasiones los niños deben enfrentar situaciones normales de estrés, como el nacimiento de un hermano, la mudanza a una casa nueva o el ingreso a una guardería, como también el divorcio de sus padres, la muerte, entre otros, proporcionando una base segura y acogedora para que los niños renueven su confianza, permitir y comprender sus respuestas, como también explicar los sucesos que lograron algún cambio.

Los estudios iniciados por Jean Piaget sobre el juicio moral en el niño y continuados por Lawrence Kohlberg, demuestran que los niños elaboran las nociones básicas de justicia y de moral por etapas bien definidas; los más pequeños no admiten por ejemplo que el almacenero también compra para vender, suponen que sólo vende. Es, por consiguiente, importante que se enseñen las reglas comerciales y a reclamar lo que es justo en la escuela, tanto como en el hogar.

De manera didáctica veamos un caso real donde entran en juego ciertas reglas, las cuales constituyen un acuerdo: un padre había comprado un reloj de regalo para su hija de 11 años en ocasión de un viaje al exterior. A su regreso comprobó que el reloj que había llenado de admiración a su hija y a sus compañeras de grado, dejó de funcionar. El padre envió un reclamo por correo

electrónico al comercio donde lo había adquirido. No recibió respuesta alguna, y reclamó a la fábrica de ese producto. Inmediatamente obtuvo una contestación satisfactoria, donde le pidieron disculpas y le aseguraron que repondrían el reloj sin cargo.

Hasta aquí la tarea de un adulto consciente de sus derechos, su hija no habría podido reclamar de esa manera. En esa etapa de su desarrollo faltan unos recursos conceptuales para expresar la reciprocidad de obligaciones y derechos en general. Tampoco conocía el procedimiento para hacer un justo reclamo. Y aquí comienza la enseñanza paterna. El padre pide a la fábrica el código de su envío postal, al recibirlo, comprobó por Internet en qué punto del trayecto se encontraba el reloj y mandó la información por correo electrónico a su hija que estaba en clase. El reloj ya había llegado a Buenos Aires y se encontraba en camino a su domicilio. Ella misma pudo seguir desde su escuela, por computador los diferentes pasos del circuito del justo reclamo y de la debida reposición, gracias a las herramientas digitales de seguimiento de envío por Internet. Finalmente, el reloj llegó a su casa.

La historia es una secuencia fácil de comprender para una niña en edad preescolar y final feliz es un refuerzo importante para consolidar el comportamiento deseado. Así, el largo proceso del reclamo y de la reposición se convirtió en una verdadera lección en miniatura de un acto de justicia y una demostración del ejercicio de las reglas elementales del comercio. Esta simpática aventura del reloj inspirará a muchos maestros para aprovechar las

herramientas informáticas y de comunicaciones para enseñar a reclamar lo que es justo ³⁸.

3.18 ENFOQUE COGNITIVO – ESTRUCTURAL

Lawrence Kohlberg desarrolló este enfoque tratando de subsanar las deficiencias de la teoría de Piaget, la cual mostraba principalmente:

- Su esquematismo al reducir a dos los tipos de moral (heterónoma y autónoma) y
- La poca precisión entre la correlación de la maduración moral y el desarrollo intelectual con las relaciones sociales.

Es por esto que Kohlberg opta por más acentuación del cognitivismo, llevándolo a definir los estadios del desarrollo moral en términos casi cognitivo-estructurales. Propuso demostrar que se dan estadios en el proceso de maduración moral, incluyendo el área social y por supuesto no dejando de lado los estadios del área cognitiva, es decir, los sujetos lejos de limitarse a interiorizar las pautas sociales, construyen nuevas estructuras a partir de la interacción con el medio; por tanto, se trata de definir con precisión las dimensiones del desarrollo evolutivo de la moralidad a partir de la hipótesis que las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral, y que, una vez entendiendo el desarrollo del juicio moral devienen mucho más inteligibles y predecibles el desarrollo de la acción y del afecto moral.

³⁸ www.lanacionline.com.enseñarareclamar, p. 1

A su juicio el gran mérito de Piaget fue demostrar que existen etapas de desarrollo universales y regulares y, que tales etapas tienen una base formal cognitiva, de tal modo que los aspectos del juicio moral que no tienen una base cognitiva nunca definen etapas universales y regulares del desarrollo moral. Kohlberg adopta la misma metodología clínica de Piaget, intentando hacerla más precisa y objetiva tipificando en 10 dilemas morales hipotéticos, que expresan valores en conflicto, ante los cuales se procura hacer razonar a los sujetos entrevistados individualmente. Igualmente, en pro de una mayor objetividad y sistematización, procedió a formular los 25 aspectos del juicio moral presentes en todas las sociedades, agrupados en 7 conceptos fundamentales: valor, elección, sanciones y motivos, reglas, derechos y autoridad, justicia positiva y justicia punitiva.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO MORAL EN NIÑOS DE 9 A 12 AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA No.22 DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA?

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Describir las características del desarrollo moral en niños de 9 a 12 años de edad pertenecientes a la Escuela Pública C.E.B. No. 22 de la ciudad de Barranquilla.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las acciones que los estudiantes escogidos creen justas en cada historia.
- Identificar el juicio, razonamiento y sentimiento de cada estudiante sobre la acción realizada en cada dilema.
- Reconocer el sentimiento expresado en términos de bueno o malo acorde con los hechos narrados en cada historia.
- Describir las consecuencias de la acción moral implicadas en cada historia según el criterio moral de los estudiantes.
- Identificar según el criterio moral de los estudiantes la gravedad de la acción narrada en cada historia.
- Reconocer que valores morales se hallan presentes con base en cada historia y en el criterio moral de los estudiantes.

5.3 VARIABLES Y/O CATEGORÍAS DE ESTUDIO

Se parte de reafirmar que el estudio realizado se ubica en la categoría de Descriptivo y en consecuencia no se controlan variables; pues al aplicar el instrumento se hizo de una manera natural con base en la situación particular de los niños de 9 a 12 años de edad, pertenecientes al C.E.B. No. 22 de la ciudad de Barranquilla.

Ahora bien e cuanto, a qué variables o categorías de estudios se emplearon en el trabajo, como se pudo ver éstos se encuentran implicados en las cuatro historias y en los valores que se definieron en la interpretación. Estas categorías se pueden enunciar de la siguiente manera:

Historia 1. **“Margarita y su pobre padre”**

Valores en conflicto: **La vida Vs la propiedad**

Historia 2. **“La niña y el mendigo”**

Valores en conflicto: **Cumplimiento de una promesa Vs obediencia**

Historia 3. **“El paquete de dinero”**

Valores en conflicto: **Honradez Vs satisfacción de necesidades personales**

Historia 4. **“El Caballo de Mario”**

Valores en conflicto: **Lealtad y supervivencia Vs ayuda a los otros**

6. MÉTODO

El trabajo de investigación llevado a cabo fue de tipo descriptivo, toda vez que se orientó a caracterizar a una población, en este caso a un grupo de estudiantes, con base en sus formas de pensar y de actuar ante una realidad descrita y muy unida a sus vidas como es el comportamiento moral; buscando interpretar en ellos lo que son y piensan con relación a las acciones realizadas por otras personas.

Con fundamento en lo anterior se escogió el enfoque metodológico Etnográfico, ya que dentro de los enfoques cualitativos era el que mayor se ajustaba a las características de la investigación. Asimismo, al considerarse que la muestra estudiada la conformaban sólo 24 niños se optó, dentro de la Etnografía, por la Micro etnografía porque además es la que mayor pertinencia tiene con la vida escolar.

El paradigma desde el cual se asumió la investigación fue el Histórico-Hermenéutico ya que la pretensión del trabajo solo intentaba llegar a la descripción, registro, interpretación y comprensión de una realidad social en la que los individuos piensan, actúan y emiten juicios acorde con sus convicciones, principios y maneras de interactuar con los demás.

6.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población la constituyeron los niños y niñas de 4º y 5º del Centro de Educación Básica No. 22, quienes cursan su primaria, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años de edad de estrato socioeconómico medio bajo. De esa población se extrajo al azar una muestra de 24 niños en quienes se focalizó el estudio realizado.

6.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información se utilizó el Test del Desarrollo Moral de Cristina Villegas, prueba que se aplicó en forma grupal a los estudiantes seleccionados y que consistió en la lectura de cuatro historias o dilemas conducentes a la emisión por parte de los niños de distintos juicios y apreciaciones morales.

El Test que se utilizó fue diseñado para ser aplicado en niños y jóvenes entre los 9 y 18 años, de manera individual o colectiva.

6.3 PROCEDIMIENTO

Fue un día tan particular.. con suficientes emociones encontradas, que sólo la descarga fue posible cuando en horas de la noche en medio de las voces de compañeros de VI semestre de Psicología y una voz tenue dando instrucciones sobre una próxima actividad académica, se recibió una relación donde aparecían todo tipo de temáticas para investigar. No se sabía qué leer, de qué se trataba, si era un trabajo de historia o de Psicología, sólo se supo que de

todos esos temas el que logró fijar la atención de manera mágica y misteriosa fue el desarrollo de la moral en niños. Fue como dar respuesta a las emociones encontradas y simultáneamente al surgimiento de la inquietud que más tarde se convertiría en el motivo de la investigación.

Desde ese momento se inició el proyecto de investigación acerca de las Características del Desarrollo Moral en niños de 9 a 12 años de una determinada escuela. Aún no se tenía claridad sobre el universo hasta que por medio de un programa de jornada escolar complementaria, que se viene desarrollando en la Corporación Educativa Comfamiliar se obtuvo información acerca de distintos centros educativos básicos de la ciudad de Barranquilla, fue así como se eligió el C.E.B. No. 22 para trabajar la investigación. Después de indagar sobre qué tipo de estudio realizar se dedujo que por las características de la investigación que se orientaba al comportamiento moral debía ser un estudio descriptivo. Asimismo, surgió la pregunta sobre el enfoque metodológico y después de revisar se decidió acerca de los existentes en la investigación de los seres humanos se decidió por el enfoque Etnográfico y dentro de él por la Micro etnografía, que es la más apropiada para trabajar en escuelas y con muestras no numerosas.

Se inició después la consulta de diferentes textos generales y especializados, asesorías con profesores que dieron valiosos aportes y ofrecieron luces en la conformación del marco teórico, críticas favorables que mejoraban cada vez más la propuesta .

En esa actividad diaria de recolección de textos dos compañeras de estudio quisieron formar parte del grupo de investigación ya que la temática resultó interesante para su formación académica. Fue de esta manera como se conformó el equipo que realizó el trabajo investigativo presentado.

Después vendría la elección de un instrumento que permitiera recolectar la información y sinceramente se tuvo dificultades para seleccionarlo. Sin embargo, se tuvo la oportunidad de contactar a un Psicólogo profesional a quien se le explicó el tema de investigación sugiriendo que se podía trabajar y replicar un Test para evaluar el desarrollo moral, que se había aplicado en Bogotá, se logró obtener con algunas dificultades. Luego fue llevado a la universidad Simón Bolívar para la aprobación por el Comité de Investigación y una vez calificado como apto; se procedió a aplicarlo a la muestra escogida.

Fueron cuatro sesiones de aplicación de instrumento de 20 minutos cada una, es decir, una historia por cada sesión. Cabe anotar que anterior a la aplicación, el grupo de investigadoras se trasladó al Centro de educación Básica No. 22 para la presentación ante la directora, los estudiantes de 4º y 5º de básica primaria y el reconocimiento de las instalaciones (aulas).

Se acordó con la directora que las sesiones se realizarían los días martes de 8:00 a 8:20 a.m en la clase de informática. Para la aplicación del instrumento se agruparon los niños escogidos en el aula de 4º de básica primaria, la cual se encontraba en la planta baja; su capacidad para 50 niños aproximadamente,

con ventanales a cada lado del salón, pupitres de dos puestos cada uno, un abanico de techo en el centro y carteleras alusivas al horario, cumpleaños y mensajes de urbanidad y buena conducta, daban la apariencia de un aula confortable y propicio para realizar la actividad.

Los niños fueron sentados alternamente para que estuviesen más cómodos y para que se facilitara la concentración de cada uno. En cada sesión se les dio a cada niño la historia con la hoja de respuesta y una vez entregado todo el material, el investigador procedía a leer la historia, al terminar la lectura los niños comenzaban a responder de acuerdo a lo que comprendieron de ella.

De esta manera se realizaron las cuatro sesiones para la aplicación del Test del Desarrollo Moral, luego se procesó cada hoja de respuestas en una hoja de calificación, la cual arrojaba cifras numéricas que al ser interpretadas daban una evaluación cualitativa acerca del nivel del desarrollo moral de cada sujeto. Simultáneamente se realizó una organización de la información, obtenida también a manera de deducción – inducción con el fin de describir fielmente la realidad encontrada en los niños de 9 a 12 años.

7. RESULTADOS

7.1 ORGANIZACIÓN Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

Respetando la originalidad del Test en cuanto a las preguntas y procedimientos, pero tratando de hallar la forma más viable de registrar la información encontrada, se procedió a trabajar a manera de cuadros descriptivos cada una de las historias, para que en forma deductiva-inductiva, se pudiese apreciar la similitud y diferencia entre las respuestas dadas por los sujetos. (Véase cuadros del 1 al 4).

CUADRO 1
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 1 "MARGARITA Y SU POBRE PADRE"
VALORES EN CONFLICTO: LA VIDA Vs LA PROPIEDAD

Sujetos Preguntas	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12
¿Qué crees tu que debe hacer Margarita?	Qué la coja	Llevarse el aparato	Esconderlo debajo de su ropa	Debe buscar trabajo en cualquier parte	Debe trabajar bien, salir adelante y ayudar a su padre	Yo creo que no debe hacerlo porque es malo	Pienso que no debe coger el aparato porque le puede ir mal	Yo creo que Margarita la robe porque no tiene plata	Tienen que trabajar para ayudar a su padre	Debe hacer todo lo posible por reunir la plata	Margarita debe hacer que su papá reúna el dinero para que se salve	Margarita tiene que reunir la plata
Margarita no sabe qué hacer y piensa que si se lleva el aparato habrá actuado: Bien ____ Mal ____ ¿Por qué?	Actuó bien, cogió el aparato para el papá	Actuó bien, tiene que salvar a su padre	Actuó bien, porque el padre de Margarita lo necesita	Actuó mal, porque cuando la encuentren pensarán que lo ha robado	Actuó bien se puede morir el padre de Margarita	Actuó mal, si se lo lleva.	Actuó mal, el aparato no es suyo	Actuó mal, robar es malo porque puede ir a la cárcel	Actuó mal. Se le revierte si hace algo malo	Actuó mal, está haciendo algo malo que es robar.	Actuó bien Margarita debe ayudar a su padre para que no se muera	Actuó mal Margarita puede trabajar para su padre
Margarita piensa que si se lleva el aparato se sentirá: Bien ____ Mal ____ Por su acción	Bien.	Mal.	Bien.	Bien.	Bien.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Bien	Mal.
Margarita juzga que lo más importante que sucedería si ella se llevara el aparato sería que...	Se sana el papá.	Se salvaría el papá.	El papá se curará.	La meterían a la cárcel.	La señora se da cuenta y la ve.	El padre no muriera.	La llevarán a la cárcel.	Si se lo lleva la llevan a la cárcel.	Estaría mal Margarita.	Que el padre de Margarita se recuperará pero estaría mal porque fue robado.	Si se lleva el aparato el papá se sentirá bien.	La meten presa si se lo lleva.
En la situación en que se encuentra Margarita llevarse el aparato: __ No sería grave __ Sería algo grave __ Sería muy grave	No sería grave.	Algo grave.	Algo grave.	Algo grave.	Algo grave.	Muy grave.	Muy grave.	Muy grave.	Algo grave.	Muy grave.	Algo grave	Muy grave.

CUADRO 1
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 1 MARGARITA Y SU POBRE PADRE
VALORES EN CONFLICTO: LA VIDA Vs LA PROPIEDAD

(CONTINUACIÓN)

Sujetos Preguntas	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24
¿Qué crees tú que debe hacer Margarita?	Qué la coja	Conseguir otro trabajo.	No debe robar.	Margarita es trabajadora porque tiene que comprar el aparato.	Resignarse por la vida de su padre.	No lo debe coger.	Margarita debe llevarse a su padre a otra ciudad.	Conseguir otro trabajo.	Terminar de reunir el dinero.	Reunir el dinero.	No lo puede tomar.	No tiene que robar el aparato porque ella puede trabajar.
Margarita no sabe que hacer y piensa que si se lleva el aparato habrá actuado: Bien _____ Mal _____ ¿Por qué?	Actuó bien, cogió el aparato para el papá.	Actuó mal si la cogen no se salva el papá.	Actuó bien su padre la necesita mucho porque sino puede morir.	Actuó bien porque el papá lo necesita.	Actuó mal, porque no es bien robar.	Actuó mal, porque es malo robar.	Actuó mal, pueden llevársela a la cárcel.	Ni bien ni mal, si se lo roba hace mal y si no el papá se muere.	Actuó mal la meten a la cárcel si se lo lleva.	Actuó mal no debe robar el aparato.	Actuó mal, su conciencia no está limpia.	Actuó mal, la pueden meter a la cárcel si se lo lleva.
Margarita piensa que si se lleva el aparato se sentirá: Bien _____ Mal _____ Por su acción	Se sentirá bien.	Se sentirá mal.	Se sentirá bien.	Se sentirá bien	Se sentirá mal.	Se sentirá mal.	Se sentirá mal.	Se sentirá mal.	Se sentirá mal.	Se sentirá mal.	Se sentirá bien.	Se sentirá mal.
Margarita juzga que lo más importante que sucedería si ella se llevara el aparato sería que...	Se alivia el papá.	Se sanará el papá.	Que se meterá en un problema muy grave.	Se meterá en un problema porque está robando.	Se salvará su papá.	Salvar al padre.	La podría vender a otros vendedores	Qué el papá se recuperará.	No podría ayudar a su papá.	No puede ayudar al papá.	Que su papá estuviera bien.	La pueden meter a la cárcel y no puede ver el papá.
En la situación en que se encuentra Margarita llevarse el aparato: ___ No sería grave ___ Sería algo grave ___ Sería muy grave	Muy grave.	Muy grave	Muy grave	Muy grave	Muy grave.	Algo grave.	Muy grave.	Muy grave.	Muy grave.	Muy grave.	Muy grave.	Muy grave.

CUADRO 2
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 2 LA NIÑA Y EL MENDIGO
VALORES EN CONFLICTO: CUMPLIMIENTO DE UNA PROMESA Vs. OBEDIENCIA

Sujetos Preguntas	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12
¿Qué crees tú que debe hacer la niña?	Hacerle caso al papá.	Dejarlo entrar a almorzar.	Debe dejar pasar al mendigo.	Debe hacerle caso a su padre.	La niña no debe hacer eso con el mendigo, porque cumplió una promesa.	Dejar entrar al mendigo.	Cumplir la promesa con el mendigo.	Hacerle caso a su padre	Que no lo deje entrar.	No dejarlo entrar.	Que no se ponga a llorar. La ayudó un señor.	Dejar entrar al mendigo.
La niña está indecisa y piensa que si deja entrar al mendigo habrá actuado: bien o mal. ¿Por qué?	Actuó bien, porque uno tiene que ayudar.	Actuó bien, porque el mendigo tiene hambre y no tiene dar de comer.	Actuó mal, la niña debe cumplir su promesa.	Actuó bien, porque el mendigo no tiene a nadie que le de comida.	Actuó mal, porque el papá la regaña.	Actuó bien, porque se lo prometió al mendigo.	Actuó bien, porque va a cumplir la promesa.	Actuó mal, porque hay que hacerle caso a su padre.	Actuó mal, porque el mendigo se puede aprovechar y hacerle algo malo.	Actuó mal, porque la niña no sabe nada de él. No sabe si es bueno o malo.	Actuó mal, porque la niña no debe dejar entrar a un señor.	Actuó bien debe cumplir lo prometido.
La niña piensa que si deja entrar al mendigo se sentirá: bien o mal	Bien	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Mal	Bien	Mal	Mal	Bien
La niña cree que lo más importante que pasaría si no deja entrar al mendigo sería que...	Se puede desmayar el mendigo.	Si la niña no lo deja entrar el mendigo les robará.	El mendigo la rechazará siempre sino lo deja entrar.	De pronto el mendigo la cogería y se la llevaría.	Le quita la cadena a la niña.	Rompería la promesa.	Más nunca el mendigo le hará un favor.	Incumpliría su promesa.	El mendigo se enojaría y le haría algo.	Se rompería su promesa.	El mendigo se cogería la cadena.	Incumpliría su palabra.
En la situación en que se encuentra la niña, no hacerle caso a su padre: <input type="checkbox"/> No sería grave <input type="checkbox"/> Sería algo grave <input type="checkbox"/> Sería muy grave	Muy grave.	No sería grave.	Algo grave.	Algo grave.	Muy grave	Muy grave.	No sería grave.	Muy grave.	Algo grave.	Muy grave.	No sería grave.	Muy grave.

CUADRO 2
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 2 LA NIÑA Y EL MENDIGO
VALORES EN CONFLICTO: CUMPLIMIENTO DE UNA PROMESA Vs. OBEDIENCIA

(CONTINUACIÓN)

Sujetos	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24
Preguntas												
¿Qué crees tú que debe hacer la niña?	Hacerle caso al papá.	Decirle al papá lo que pasó	Dejarlo entrar.	Debe cumplir la promesa.	Darle el almuerzo, porque lo prometió.	Lo dejaría entrar.	Si ella hizo una promesa debe cumplirla.	Debe consultar al papá.	Hacerle caso a su papá.	Hacerle caso a su papá.	Hacerle caso al papá.	Dejar entrar al mendigo.
La niña está indecisa y piensa que si deja entrar al mendigo habrá actuado: bien o mal. ¿Por qué?	Actúa mal, debe hacerle caso al papá.	Actúa bien, porque le ayudó el mendigo.	El mendigo le ayudó, actúa bien.	Actúa bien, porque el mendigo le ayudó cuando se le cayó la cadena.	Actúa bien porque le prometió al mendigo el almuerzo.	Actúa bien, porque le prometió almorzar a su casa.	Actúa bien, si ella hizo una promesa debe cumplirla.	Actúa bien porque el mendigo la ayudó.	Actúa mal, el papá le dijo que no.	Actúa mal, porque el papá le dijo que no.	Actúa bien, porque ha cumplido con su promesa.	Actúa bien, el mendigo le ayudó a rescatar su cadena de oro.
La niña piensa que si deja entrar al mendigo se sentirá: bien o mal	Mal.	Bien	Bien	Bien	Bien	Mal.	Bien.	Bien.	Mal.	Mal.	Mal.	Bien.
La niña cree que lo más importante que pasaría si no deja entrar al mendigo sería que...	No pasaría nada.	El mendigo se enfadaría.	Faltaría a su promesa.	Grave porque le faltó al mendigo su promesa.	El mendigo no tendrá que comer.	Vengarse el mendigo.	Se enojaría el mendigo.	Se enfadaría el mendigo con la niña.	El papá le pegaría a la niña porque no le hizo caso.	El papá le pegaría a la niña porque no le hizo caso.	Su papá no la regañaría.	Su padre no se pondría bravo.
En la situación en que se encuentra la niña, no hacerle caso a su padre: <input type="checkbox"/> No sería grave <input type="checkbox"/> Sería algo grave <input type="checkbox"/> Sería muy grave	Muy grave.	Muy grave.	Algo grave.	Muy grave.	Algo grave.	No sería grave.	No sería grave.	Sería muy grave.	Muy grave.	Muy grave.	Algo grave.	Muy grave.

CUADRO 3
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 3 EL PAQUETE DE DINERO
VALORES EN CONFLICTO: HONRADEZ Vs SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PERSONALES

Sujetos	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12
Preguntas												
¿Qué crees tu que debe hacer Agustín?	Entregarlo.	Devolverlo.	Devolverlo.	Devolverlo.	Devolverlo.	Devolverlo.	Entregarlo.	Devolverlo.	Debe entregarlo.	Devolverlo.	No devolverlo.	No devolverlo.
Agustín está indeciso y piensa que si no devuelve el dinero habrá actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actúa mal, porque entregó el dinero.	Actúa mal, le está haciendo un favor al señor.	Actúa mal si no lo devuelve lo trataría como ratero.	Actúa bien es un necesidad para la madre.	Actúa mal, porque lo castiga Dios.	Actúa bien porque el dinero no era del señor tampoco.	Actúa mal, porque al señor se le cayó.	Actúa mal, el dinero es de un señor que él conoce.	Actúa mal, porque robar no le lleva a nada.	Actúa mal, uno nunca debe robar.	Actúa bien, porque tiene que llevarle dinero a su mamá.	Actúa mal, porque dijo que no había visto el dinero.
Agustín piensa que si no devuelve el dinero se sentirá: Bien o Mal.	Bien.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Bien.	Mal.
Agustín cree que lo más importante que sucedería si devuelve el dinero sería que:	Le darán el estudio a Agustín.	Le darían un poquito de plata por devolverlo.	El señor le daría las gracias y quizás una recompensa a Agustín.	De pronto lo meterán a la cárcel porque es un ladrón.	El señor le da las gracias y la recompensa a Agustín.	Le darán las gracias por devolverlo.	Seguirán como lo han hecho hasta ahora Agustín y su madre.	Lo recompensará por ser un buen muchacho.	Lo mejor.	Seguirán pobres.	Devolver el dinero y actuar bien.	Se puede quedar pobre o el señor le da la recompensa.
En la situación en que se encuentra Agustín quedarse con el dinero sería: <input type="checkbox"/> No sería grave <input type="checkbox"/> Sería algo grave <input type="checkbox"/> Sería muy grave	Algo grave.	No sería grave.	Algo grave.	No sería grave.	Muy grave.	Muy grave.	Algo grave.	Muy grave.	Muy grave.	Algo grave.	Algo grave.	No sería grave..

CUADRO 3
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 3 EL PAQUETE DE DINERO
VALORES EN CONFLICTO: HONRADEZ Vs SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PERSONALES

(CONTINUACIÓN)

Sujetos	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24
Preguntas												
¿Qué crees tú que debe hacer Agustín?	Entregarlo.	Devolverlo.	No devolverlo.	No devolverlo.	Devolverlo.	Devolverlo.	Entregarlo.	Devolverlo	Devolverlo.	Devolverlo.	Devolverlo	Devolverlo.
Agustín está indeciso y piensa que si no devuelve el dinero habrá actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actúa mal, porque entregó el dinero.	Actúo mal porque no era de él.	Actúa bien puede ayudar a su madre.	Actúa bien porque el rico es ladrón y también no le da dinero a los pobres.	Actúa mal es malo robar.	Actúa mal es malo robar.	Actúa mal debía devolver el paquete.	Actúa bien su madre no tendría que sufrir.	Actúa mal, se sentirá mal por no devolver el dinero.	Actúa mal se sentiría mal por no devolver el paquete.	Actúa mal, porque robaría dinero.	Actúa mal, el dinero no le pertenece.
Agustín piensa que si no devuelve el dinero se sentirá: Bien o Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Bien.	Bien.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.
Agustín cree que lo más importante que sucedería si devuelve el dinero sería que:	Sería una persona legal.	El señor se lo agradecería.	Volvería a ser pobre.	Sería pobre si devuelve el dinero.	El señor le agradecería.	Le daría la propina.	Le pueden dar dinero si lo devuelve.	Ser amable.	Sería muy pobre.	Sería otra vez pobre.	Su madre tendría que hacer más sacrificio.	Sería honrado.
En la situación en que se encuentra Agustín quedarse con el dinero sería: <input type="checkbox"/> No sería grave <input type="checkbox"/> Sería algo grave <input type="checkbox"/> Sería muy grave	Muy grave.	No sería grave.	No sería grave.	Muy grave.	Muy grave.	No sería grave.	Algo grave.	Muy grave.	No sería grave.	No sería grave.	Algo grave.	Algo grave.

CUADRO 4
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 4 EL CABALLO DE MARIO
VALORES EN CONFLICTO: LEALTAD Y SUPERVIVENCIA Vs AYUDA A LOS OTROS

Sujetos	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12
Preguntas												
¿Qué crees tú que debe hacer Mario ?	Vender	No vender.	Vender.	o vender.	Vender.	No vender.	Vender.	No vender.	Ayudar a su madre.	Venderlo.	Mario debe hacerle un regalo a la madre.	Venderlo.
Mario está indeciso y piensa que si se queda con el caballo el dinero habría actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actúa bien, le serviría la plata para su mamá.	Actúa bien, el quería mucho a su papá y es el único recuerdo que le queda.	Actúa mal, la niña está enferma.	Actúa bien, ese caballo es muy fiero para venderlo.	Actúa mal, porque se le enferma la niña.	Actúa bien se lo regaló el padre.	Actúa mal, es un favor que le está haciendo a la niña.	Actúa mal, la niña del señor está muy sola y enferma.	Actúa bien, ayuda a hacer las cosas.	Actúa mal, la hija del señor está muy enferma.	Actúa bien porque se lo dejó su padre antes de morir.	Actúa bien, el podrá comer y ayudar a la niña.
Mario piensa que si se queda con el caballo se sentirá: Bien o Mal.	Bien.	Bien.	Mal.	Bien.	Mal.	Bien.	Mal.	Mal.	Bien.	Mal.	Bien.	Mal.
Mario piensa que lo más importante que pasaría si vende el caballo sería que:	Se pone alegre.	Se sentiría triste.	Ganaría dinero.	Podría comprar más pedazos de la finca y hacer un restaurante	Perdería su caballo pero haría un bien.	Se aburriría.	Recibiría dinero y compraría más frutas para vender.	Ayudar a su madre.	Ayudar a su madre,	Le haría un gran favor a la hija del señor.	El quiso a su caballo.	Podría comer y ayudar a la niña.
En la situación en que está Mario, quedarse con el caballo sería: ___ No sería grave ___ Sería algo grave ___ Sería muy grave	No grave.	No grave.	No grave.	No grave.	Muy grave.	No grave.	No grave.	Algo grave.	No grave.	Algo grave.	No grave.	No grave.

CUADRO 4
REGISTRO DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA HISTORIA 4 EL CABALLO DE MARIO
VALORES EN CONFLICTO: LEALTAD Y SUPERVIVENCIA Vs AYUDA A LOS OTROS

(CONTINUACIÓN)

Sujetos Preguntas	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24
¿Qué crees tú que debe hacer Mario (a)?	Venderlo.	Venderlo.	Venderlo.	Venderlo.	Venderlo	No venderlo.	Si Mario vende el caballo le da más fiebre a la niña.	Venderlo	No venderlo.	No venderlo.	Venderlo.	Mario debe hacer lo que le parece bien.
Mario está indeciso y piensa que si se queda con el caballo el dinero habría actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actúa mal porque le sirve la plata.	Actúa mal como se sentiría la niña.	Actúa mal, la niña podrá morir.	Actúa mal, la niña se puede morir.	Actúa mal, moriría la niña.	Actúa mal, es el preferido de Mario.	Actúa bien, si sigue con el caballo se le puede quitar la fiebre.	Actúa bien, porque es fino y porque ayuda.	Actúa bien, el quiere que su hija se mejore.	Actúa bien, el quiere a su caballo y se preocupa por él.	Actúa mal, no le dará la oportunidad a la niña a enfermar.	Actúa mal, si Mario le vende el caballo al señor su hija se pone feliz.
Mario piensa que si se queda con el caballo se sentirá: Bien o Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Mal.	Bien.	Bien.	Bien.	Bien.	Bien.	Mal.	Mal.
Mario piensa que lo más importante que pasaría si vende el caballo sería que:	Sería una persona gentil.	La niña se mejoraría	Salvaría la vida de la niña.	Sería muy rico.	Salvaría la vida de la niña,	Malo.	Su madre estaría muy bien.	La niña se sanaría.	Su hija no se mejoraría.	Que su hija no se aliviaría.	Que la niña estaría feliz.	Algo muy agradable porque una vida se puede salvar por medio de una alegría.
En la situación en que está Mario (a) quedarse con el caballo sería: ___ No sería grave ___ Sería algo grave ___ Sería muy grave	No grave.	Algo grave.	Muy grave.	No grave.	Algo grave.	No grave	No grave.	Muy grave.	Muy grave.	Muy grave.	No grave.	Algo grave.

Seguidamente, se tomó cada historia y se agrupó por afinidad las respuestas dadas por los sujetos, con lo cual simultáneamente permitió describir de forma contrastada las respuestas dadas por los sujetos en cuanto a lo común y lo diferente.

Posteriormente para delimitar mucho más la información de manera inductiva, se agruparon los sujetos en relación con las respuestas comunes y aquellas que se mostraban como diferentes. Esto lo podemos apreciar en el cuadro 5 cuando en la pregunta ¿Qué crees tú que debe hacer Margarita? 19 sujetos respondieron que Margarita "no debe robar", mientras que 5 sujetos respondieron "robar el aparato".

Este mecanismo nos permitió abrir el espacio a la interpretación de una manera más ágil. (Véase cuadros del 5 al 8).

CUADRO 5
REGISTRO DE RESPUESTAS POR AFINIDAD EN LA HISTORIA 1: " MARGARITA Y SU POBRE PADRE"
VALORES EN CONFLICTO LA VIDA Vs LA PROPIEDAD

PREGUNTAS	SUJETOS		SUJETOS	
	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
¿Qué crees tú que debe hacer Margarita?	No robar el aparato. (Diecinueve sujetos).	Robar el aparato. (Cinco sujetos).		
Margarita no sabe qué hacer y piensa que si se lleva el aparato habrá actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actuó mal, robar es malo. (Quince sujetos).	Actuó bien, se salvará el padre de Margarita. (Ocho sujetos).	Ni bien, ni mal, si se lo roba hace mal y si no el papá se muere. (Un sujeto)	
Margarita piensa que si se lleva el aparato se sentirá bien o mal por su acción.	Se sentirá mal. (Quince sujetos).	Se sentirá bien. (Nueve sujetos).		
Margarita piensa que lo más importante que sucedería si ella se llevara el aparato sería que:	Se sanaría el papá. (Doce sujetos).	La pueden llevar a la cárcel. (Once sujetos).	La podría vender a otros vendedores. (Un sujeto).	
En la situación en que se encuentra Margarita llevarse el aparato: - No sería grave. - Sería algo grave. - Sería muy grave.	Muy grave. (Dieciséis sujetos).	Algo grave. (Siete sujetos).	No sería grave. (Un sujeto)	

CUADRO 6
REGISTRO DE RESPUESTAS POR AFINIDAD EN LA HISTORIA 2: "LA NIÑA Y EL MENDIGO"
VALORES EN CONFLICTO: CUMPLIMIENTO DE UNA PROMESA Vs OBEDIENCIA

PREGUNTAS	SUJETOS	SUJETOS	SUJETOS	SUJETOS	SUJETOS
	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
¿Qué crees tú que debe hacer la niña?	No dejarlo entrar. (Doce sujetos).	Dejarlo entrar. (Once sujetos).	Que nos se ponga a llorar. (Un sujeto)		
La niña está indecisa y piensa que si deja entrar al mendigo habrá actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actuó bien cumplió su promesa. (Quince sujetos).	Actuó mal; no le hizo caso al papá. (Nueve sujetos).			
La niña piensa que si deja entrar al mendigo se sentirá bien o mal.	Se sentirá bien. (Quince sujetos).	Se sentirá mal. (Nueve sujetos).			
La niña cree que lo más importante que pasaría si no deja entrar al mendigo sería que:	El mendigo le haría un daño. (Once sujetos).	Rompería su promesa. (Seis sujetos).	Su padre no la regañaría. (Tres sujetos).	El papá la regañaría. (Dos sujetos).	Se puede desmayar el mendigo. (Dos sujetos).
En la situación en la que se encuentra la niña, no hacerle caso a su padre: - No sería grave. - Sería algo grave. Sería muy grave.	Muy grave. (Trece sujetos).	Algo grave. (Seis sujetos).	No sería grave. (Cinco sujetos).		

CUADRO 7
REGISTRO DE RESPUESTAS POR AFINIDAD EN LA HISTORIA 3: "EL PAQUETE DE DINERO"
VALORES EN CONFLICTO: HONRADEZ Vs SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PERSONALES

PREGUNTAS	SUJETOS	SUJETOS	SUJETOS
	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
¿Qué crees tú que debe hacer Agustín?	Devolverlo. (Veinte sujetos).	No devolverlo. (Cuatro sujetos).	
Agustín está indeciso y piensa que si no devuelve el dinero habrá actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actuó mal, es malo robar. (Dieciocho sujetos).	Actuó bien, puede ayudar a su madre. (Seis sujetos).	Ni bien, ni mal, si se lo roba hace mal y si no el papá se muere. (Un sujeto)
Agustín piensa que si no devuelve el dinero se sentirá bien o mal.	Se sentirá mal. (Veinte sujetos).	Se sentirá bien. (Cuatro sujetos).	
Agustín dice que lo más importante que sucedería si devuelve el dinero sería que:	Recompensa. (Catorce sujetos).	Volvería a ser pobre. (Ocho sujetos).	Amable y honrado. (Dos sujetos).
En la situación en que se encuentra Agustín quedarse con el dinero sería: - No sería grave. - Sería algo grave. - Sería muy grave.	Muy grave. (Nueve sujetos).	No grave. (Ocho sujetos).	Algo grave. (Siete sujetos).

CUADRO 8
REGISTRO DE RESPUESTAS POR AFINIDAD EN LA HISTORIA 4: "EL CABALLO DE MARIO"
VALORES EN CONFLICTO: LEALTAD Y SUPERVIVENCIA Vs AYUDA A LOS OTROS

PREGUNTAS	SUJETOS	SUJETOS	SUJETOS	SUJETOS	SUJETOS
	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS	RESPUESTAS
¿Qué crees tú que debe hacer Mario?	Venderlo. (Dieciséis sujetos).	No venderlo. (Siete sujetos).	Mario debe hacer que le parece bien. (Un sujeto)		
Mario está indecisa y piensa que si se queda con el caballo habrá actuado bien o mal. ¿Por qué?	Actuó mal, la niña se moriría. (Trece sujetos).	Actuó bien, se lo regaló el padre. (Once sujetos).			
Mario piensa que si se queda con el caballo se sentirá bien o mal.	Se sentirá mal. (Catorce sujetos).	Se sentirá bien. (Diez sujetos).			
Mario piensa que lo más importante que pasaría si vende el caballo sería que:	Se salvaría la niña. (Doce sujetos).	Se entristecería. (Cuatro sujetos).	Ayudaría a su madre. (Trece sujetos).	Ganaría dinero. (Tres sujetos).	Su hijo no se olvidaría. (Dos sujetos).
En la situación en la que está Mario quedarse con el caballo sería: - No sería grave. - Sería algo grave. - Sería muy grave.	No sería grave. (Catorce sujetos).	Sería algo grave. (Cinco sujetos).	Sería muy grave. (Cinco sujetos).		

Finalmente y continuando con el proceso de organización inductiva, se agruparon las preguntas o proposiciones por afinidad y relación, por ejemplo: las categorías juicio y razonamiento derivados de la acción del sujeto y sentimientos derivados de la acción del sujeto, se agruparon quedando inducida de la siguiente manera: Juicio, razonamiento y sentimientos derivados de la acción del sujeto.

Conjuntamente con lo anterior se tomaron las respuestas predominantes en los registros anteriores, relacionándolas con los valores en conflicto. (Véase cuadro 9).

CUADRO 9

VALORES EN CONFLICTO

CUADRO REGISTRO POR INDUCCIÓN	VIDA Vs PROPIEDAD	CUMPLIMIENTO PROMESA Vs OBEDIENCIA	HONRADEZ Vs SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PERSONALES	LEALTAD Y SUPERVIVENCIA Vs AYUDA A LOS OTROS
HISTORIAS	HISTORIA 1	HISTORIA 2	HISTORIA 3	HISTORIA 4
CATEGORÍAS				
Acción que el sujeto cree justa	Margarita no debe robar el aparato.	La niña no debe dejar entrar al mendigo.	Agustín debe devolver el paquete de dinero.	Mario debe vender el caballo.
Juicio, razonamiento y sentimientos derivados de la acción del sujeto.	Actuó y se sintió mal porque llevarse el aparato es robar.	Actuó y se sintió bien porque cumplió su promesa de dejar entrar al mendigo.	Actuó y se sintió mal, porque no devolver el dinero es robar.	Actuó y se sintió mal porque si se queda con el caballo la niña se moriría.
Consecuencias derivadas de la acción del sujeto.	Si Margarita se lleva al aparato se sanaría el papá.	Si la niña no deja entrar al mendigo este le haría un daño a ella.	Si Agustín devuelve el dinero recibía una recompensa.	Si Mario vende el caballo la niña se salvaría.
Gravedad de la acción.	Llevarse el aparato sería muy grave.	No hacerle caso al papá sería muy grave.	Quedarse con el dinero sería muy grave.	Quedarse con el caballo no sería grave.

Ya registrada la información de manera organizada, encontramos un camino adecuado para entrar al proceso de análisis e interpretación de los resultados.

El procedimiento para interpretar fue el siguiente:

De manera descriptiva la interpretación se hizo estableciendo una relación aproximada en forma de triangulación entre la interpretación del Test utilizado, la teoría de Kohlberg que dio fundamento a la investigación y la realidad encontrada en los sujetos estudiados.

7.2 INTERPRETACIÓN

Al abordar las características del desarrollo moral en niños desde un estudio descriptivo y específicamente enmarcándolos en un enfoque microetnográfico, se tuvo como principal reto y compromiso, reproducir de una manera fiel todas las respuestas emitidas por los sujetos y a partir de allí interpretar sus estilos de pensamiento, juicio y sentimientos respecto a una acción tomada en donde se encuentran implicados valores en conflicto. Esta realidad encontrada en los sujetos investigados desde un procedimiento deductivo-inductivo, contrastó con los datos ofrecidos por el Test y paralelamente se comparó a la luz de la teoría de Lawrence Kohlberg, influenciadas por Jürgen Habermas, lo cual mostró el nivel de internalización de principios existentes en la estructura de la moral. Véase el proceso.

Se observó que en la categoría **“acción que el sujeto cree justa”**, la realidad social encontrada es que en los sujetos predomina el acatamiento de órdenes y

reglas establecidas por los mayores con el fin de evitar castigos, pero haciéndolo desde una perspectiva egocéntrica, pues en realidad no reaccionan de esta forma por tener conciencia de lo que es la moral, sino por evitar una desaprobación de los mayores que son vistos como la autoridad máxima, sin embargo, también reflejan la separación de los intereses propios y de la de los demás, incluyendo la misma autoridad. A pesar de existir necesidades de gran relevancia, los sujetos consideran justo respetar lo que pertenece a otros, lo cual evidencia que el reconocimiento de los intereses ajenos va iniciando su desarrollo estructural, un ejemplo de lo anterior es cuando los niños dicen "debe devolver el paquete al señor".

La realidad encontrada se relaciona con la teoría de Kohlberg en que lo correcto es satisfacer las propias necesidades pero a baja escala, reconociendo los intereses de los demás. Asimismo, el seguimiento de las reglas es todavía un modelo imperante en la vida del niño. Al respecto Habermas explica que en la razón pragmática la visión egocéntrica es lo característico, pero también considera eventualmente los beneficios para otras personas. Por consiguiente, se mantiene una relación de lo anterior con los datos arrojados por el Test, en cuanto al bajo nivel de compromiso con la opción moral de los sujetos. Esto se debe, tal vez, a que estos niños se encuentran en las primeras etapas de la estructuración de la moral. (Véase cuadro 10).

CUADRO 10

ACCIÓN QUE EL SUJETO CREE JUSTA

Categoría en donde las respuestas de los sujetos se verán desde tres tipos de perspectivas

TEST DEL DESARROLLO DE LA MORAL

Desde la interpretación del Test se puede vislumbrar que los sujetos están poco dispuestos a comprometerse con la opción moral; y la escogencia de esta opción lo hace sólo por razones pragmáticas.

TEORÍA DE KOHLBERG Y HABERMAS

Esos mismos sujetos desde las perspectivas de Kohlberg y Habermas pertenecen o muestran que:

KOHLBERG

en el Nivel preconvencional Estadio 2, lo correcto es seguir las reglas cuando resultan de interés inmediato para algo, actuar correctamente es satisfacer los propios intereses y necesidades permitiendo que los demás hagan lo mismo.

La razón para hacer lo correcto es servir a los propios intereses y necesidades, en un mundo en el que uno debe reconocer que los demás también tienen sus intereses.

HABERMAS:

Razón pragmática: la perspectiva es egocéntrica y lo bueno o lo malo se define en términos prácticos de utilidad o consecuencia física o económica. Eventualmente se consideran las necesidades o beneficios prácticos para otros o a estos como elementos restrictivos de la acción propia. Otros llaman a este tipo de racionalidad "estrategia" ya que lo que se busca son las estrategias adecuadas para lograr ciertos fines.

REALIDAD SOCIAL

En afinidad con la realidad encontrada se muestra un predominio en los valores de obediencia por seguir las reglas establecidas, honradez, ayuda a los otros y propiedad.

Ejemplos:

- "Porque hay que hacerle caso a su padre".
- "Debe devolver el paquete al señor"
- "Algo muy agradable porque una vida se podría salvar por medio de una alegría"
- "No tiene que robarse el aparato porque ella puede trabajar y comprarlo".

Respecto a la categoría **“Juicio, Razonamiento y sentimiento derivados de la acción del sujeto”** se pudo percibir que los sujetos investigados están conscientes de los sentimientos compartidos, expectativas e intereses de los demás, lo mismo que se percibió la conservación de las relaciones interpersonales manteniendo la gratitud y el respeto hacia los demás.

De acuerdo a Habermas, lo primordial en esta etapa es una preocupación por los demás, ya que éstos se ven afectados por la elección que haga el individuo de sus proyectos de vida. Contrario a lo anterior, la información obtenida por medio del Test mostró un bajo reconocimiento de lo moral, ya que no tiene en cuenta los intereses o necesidades de los demás, reafirmando con esto sus propios intereses. (Véase cuadro 11)

CUADRO 11

**JUICIO, RAZONAMIENTO Y SENTIMIENTO
DERIVADOS DE LA ACCIÓN DEL SUJETO**

Categoría en donde las respuestas de los sujetos se
verán desde tres tipos de perspectivas

**TEST DEL DESARROLLO
MORAL**

Los sujetos tienen un bajo reconocimiento de lo que es moral, por lo tanto su argumentación no alcanza una capacidad de reconocimiento de ésta.

**TEORÍA DE KOHLBERG Y
HABERMAS**

Esos mismos sujetos desde las perspectivas de Kohlberg y Habermas pertenecen o muestran que:

KOHLBERG

Nivel II convencional Estadio III.

La del buen muchacho buena muchacha, la buena conducta es la que agrada, ayudo a otros y es aprobada por ellos, hay aceptación de lo que otros esperan y de lo que es la conducta natural.

HABERMAS

La consideración de la vida buena debe incluir una preocupación por los demás, pues ellos se ven afectados por la elección que haga el individuo de su proyecto de vida.

REALIDAD SOCIAL

En afinidad con la realidad encontrada se muestra un predominio en los valores de propiedad, cumplimiento de promesas, honradez y ayuda a los otros. Ejemplos:

- "No lo puede tomar porque se metería en un problema".
- "Le prometió almorzar en su casa".
- "Es malo robar".
- "La niña se salvaría".

Respecto a la categoría **"Consecuencias derivadas de la acción del sujeto"**, se encontró que en la realidad de los sujetos se presenta un predominio en la satisfacción de las propias necesidades y reconocimiento de otros; las reglas son seguidas cuando representan un beneficio directo a las personas. De igual forma se pudo apreciar el establecimiento de promesas entre la niña y el mendigo.

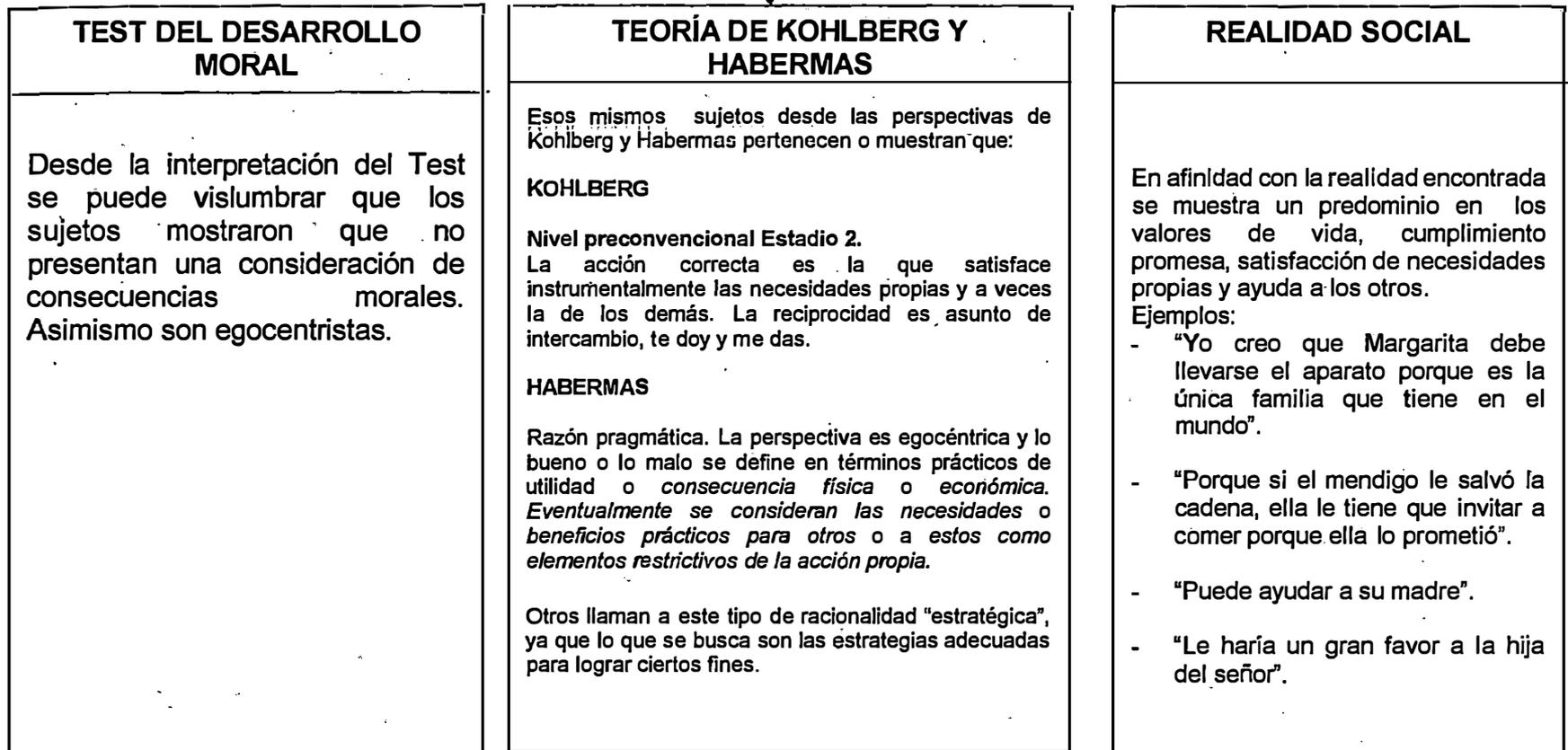
Esta característica queda enmarcada en el nivel preconvencional de Kohlberg, ya que en el estadio II específicamente se halla la satisfacción instrumental de las necesidades propias, se realizan tratos imparciales en términos de intercambio concreto y se reconoce que los demás también tienen sus intereses. En la misma línea interpretativa se encuentra Habermas, cuando expresa que el sujeto busca lo que le conviene, algo que le representa en términos prácticos utilidad para sí mismo, considerando eventualmente beneficios prácticos para otros, su perspectiva es egocéntrica.

Al realizarse el paralelo de lo anterior con los datos arrojados por el Test, se observó que los sujetos se caracterizan por el egocentrismo de sus acciones y un bajo manejo de las consecuencias morales, lo cual confirma una vez más el nivel cognitivo-estructural de la moral que representan los sujetos estudiados en esta categoría. (Véase cuadro 12).

CUADRO 12

CONSECUENCIAS DERIVADAS DE LA ACCIÓN DEL SUJETO

Categoría en donde las respuestas de los sujetos se verán desde tres tipos de perspectivas



Por otra parte en la categoría "**Gravedad de la situación**", se observó que en la realidad encontrada los sujetos mostraron tendencia a seguir las reglas de los mayores, respondiendo a las órdenes emitidas por las autoridades con el fin de satisfacer sus necesidades evitando el castigo. Reconocen los intereses de los demás y mantienen la reciprocidad traducida al intercambio o trato como se manifiesta en las respuestas "lo recompensará por ser un buen muchacho y devolver el dinero".

La respuesta de los sujetos mantiene una relación con la teoría de Kohlberg porque existe una orientación relativista instrumental que busca satisfacer sus propias necesidades, aunque reconoce los intereses de las demás personas; encuentra correcto establecer un convenio en el que ambas partes intercambien por igual, es decir, en que exista la forma mutua de satisfacer de necesidades.

Es así como Habermas también enfatiza que el razonamiento pragmático está orientado hacia la búsqueda de estrategias adecuadas para lograr eventos. Lo anterior tiene un punto de encuentro con la realidad encontrada y la teoría de Kohlberg en que la perspectiva es egocéntrica y lo bueno y lo malo se define en términos prácticos, considerándose eventualmente las necesidades de los demás. Así de esta manera queda reflejado por medio del Test que los sujetos actúan según su conveniencia, lo cual muestra que existe un bajo nivel de compromiso con la teoría moral y se refleja un egocentrismo típico de las razones pragmáticas. (Véase cuadro 13).

CUADRO 13

GRAVEDAD DE LA SITUACIÓN

Categoría en donde las respuestas de los sujetos se verán desde tres tipos de perspectivas

TEST DEL DESARROLLO MORAL

Desde la interpretación del Test se pueden vislumbrar que los sujetos están poco dispuestos a comprometerse con la opción moral y la escogencia de ésta, lo hace sólo por razones pragmáticas.

TEORÍA DE KOHLBERG Y HABERMAS

Esos mismos sujetos desde las perspectivas de Kohlberg y Habermas pertenecen o muestran que:

KOHLBERG

Nivel preconvencional: Estadio 2.

De orientación relativista instrumental. La acción correcta es la que satisface instrumentalmente las necesidades propias y a veces la de los demás.

HABERMAS

La perspectiva es egocéntrica y lo bueno o lo malo se define en términos prácticos, de utilidad o consecuencia física o económica.

REALIDAD SOCIAL

En afinidad con la realidad encontrada se muestra un predominio en los valores de propiedad, obediencia, honradez, lealtad y supervivencia.

Ejemplos:

- "Que no debe robar y que debe trabajar más duro".
- "El papá le dijo que no".
- "Porque el paquete de dinero no le pertenece".
- "No debe venderlo porque se lo regaló su padre".

7.3 LOS VALORES EN CONFLICTO Y SU RELACIÓN CON LA TEORÍA Y REALIDAD SOCIAL

Ahora bien ¿Qué se encontró en las relaciones Valores en Conflicto y la Actitud de los Sujetos Investigados? Empecemos por:

- **“Acción que el sujeto cree justa” según el Nivel Preconvencional – estadio II de Lawrence Kohlberg y Razones Pragmáticas de Jürgen Habermas.**

Los valores en conflicto encontrados en esta categoría son: la obediencia, entendiéndose por ésta a la ejecución automática de las órdenes emitidas por la autoridad.

Lo que se puede interpretar aquí es que existe una estrecha relación entre la actitud de los niños con el ambiente que se desenvuelven, en este caso la Costa Caribe, específicamente la ciudad de Barranquilla. Aquí se reafirma el hecho de que la moral es transmitida y vivenciada por la familia y de esa manera varía de acuerdo al contexto en el que el sujeto convive. Se puede afirmar por ejemplo que hay diferencias marcadas entre las costumbres familiares en el interior y la costa y, las de un niño colombiano con uno de otro país. La acción moral está en el individuo, y cuando éste valora las acciones ajenas trae implícita una actitud en la que todo el esquema familiar y social en el que ha desarrollado su vida queda reflejado. Frente a este carácter moral no existe una distancia con Kohlberg y tampoco con Habermas porque en

ambos lo útil y lo práctico en el plano de la moral, además de satisfacer un deseo individual también trae una carga condicionada por la familia, por la escuela y en general por la sociedad.

Podemos agregar al respecto que Kohlberg podría interpretar esta actitud valorativa, como el seguimiento de normas establecidas y en Habermas se refleja como un hecho práctico de utilidad, lo cual le genera además una consecuencia física, emocional o económica.

Otros valores encontrados, fueron la honradez y la propiedad donde el primero hace referencia a la conducta íntegra del individuo cuando al enfrentarse a situaciones en las que hay que decidir sobre tomar lo ajeno o no, la actitud prevaleciente es la segunda, aun cuando se coloca en juego otros valores como el de la supervivencia. Aquí se percibe una fuerte carga moral, es decir, el sujeto se coloca sobre la necesidad.

Si hacemos una aproximación a lo que para Kohlberg podría ser honradez, este autor la explica como el respeto que el sujeto tiene por las satisfacciones de las demás sin que se vean afectadas las propias y Habermas podría considerar la honradez como la adecuación entre medios y fines donde lo que se busca son los medios adecuados para lograr estos fines y, propiedad sería la utilidad o consecuencia física de la adecuación entre medios y fines.

También encontramos el valor implicado en la ayuda a los otros, que es la cooperación o búsqueda de beneficios para otras personas, podemos interpretar que para Kohlberg, es permitir que los demás satisfagan sus propios intereses y solucionen sus necesidades, lo que para Habermas significaría la consideración de las necesidades o beneficios prácticos en los demás.

Al realizarse un contraste de los distintos valores en conflicto con las perspectivas axiológicas planteadas Kohlberg y Habermas, resultó importante identificar el respeto por los bienes ajenos, que asumen los sujetos investigados, aunque exista el riesgo de perder la vida de un familiar o amigo, igual que el respeto por las personas, para que actúen de acuerdo a sus creencias y puedan lograr sus objetivos. De la misma manera se pudo percibir una actitud solidaria y de compañerismo hacia los demás.

Asimismo, Como ya se ha dicho, se pudo reconocer un alto sentido y respeto por las normas establecidas, ya que con ello se pueden evitar castigos por parte de las personas que revisten autoridad . Estos comportamientos manifiestos se presentan similares con los datos arrojados por el Test, en la medida que muchas de esas actitudes coinciden con las razones pragmáticas, en las cuales el sujeto no evidencia un compromiso moral sino que sólo se encuentra en los pasos del reconocimiento de los intereses ajenos.

En la categoría: **Juicio, Razonamiento y Sentimientos derivados de la acción según el nivel convencional, Estadio III de Lawrence Kohlberg y/o Razones Éticas de Jürgen Habermas**, se encontraron valores en conflicto, tales como:

- Propiedad
- Cumplimiento de promesas
- Honradez
- Ayuda a los otros

Referente al valor de propiedad, un concepto común que se le atribuye sería el sentido de pertenencia o posesión de algo, lo cual tiene mucha relación con la definición que Kohlberg asumiría para este valor definiéndolo como el acto de respeto por las posesiones ajenas y buenas intenciones hacia los demás, es decir, ser buenos sin causar daño a otros; de esta manera y guardando coherencia con lo que Habermas también plantea acerca del valor implicado, se tendría como concepto desde su perspectiva el respeto por los intereses ajenos, evitando causar daño alguno.

Lo anterior mantiene una estrecha relación con la realidad social encontrada, por cuanto existe una importante consideración y preocupación por las expectativas, sentimientos e intereses ajenos. Es posible que esta actitud frente a las demás personas encuentre sus cimientos en la educación familiar y escolar que los sujetos han recibido a lo largo de su desarrollo vital y

especialmente moral de cada uno y como miembros de una sociedad, en este caso Barranquilla.

Respecto al valor "Cumplimiento de Promesas" característico en esta categoría, se halla conceptualizado como la realización de una acción producto de un convenio establecido entre sujetos, lo cual al compararse con la teoría de Kohlberg, se podría inducir que es la esencia del sujeto en esperar lo mejor de otras personas manteniendo relaciones de lealtad, confianza y gratitud, siendo esta premisa muy paralela a las razones que Habermas posiblemente expresa sobre este valor, al que considera ser el proyecto de vida y la preocupación por los demás.

Al hallarse un punto común en estas definiciones sobre el valor implícito, se encontró que la realidad social muestra también un eje articulador a ellos, siendo éste el respeto por el trato entre personas y una notable preocupación por los demás. Quizás esto lo podríamos ver reflejado en la convivencia entre vecinos, donde existe una preocupación diaria por el bienestar personal, familiar y social de toda la comunidad, características que son bien marcadas entre los ciudadanos de la Costa Caribe y en particular en algunos sectores Barranquilla, donde la modernización y el progreso no han hecho que las gentes vivan como seres incomunicados, que apenas se saludan a la entrada de un edificio o centro comercial. Enfatizando en lo anterior, se puede decir que los sujetos en su desarrollo integral como seres humanos imitan las

conductas, hábitos o costumbres transmitidas de generación en generación, sin que se discuta el problema de la autenticidad.

Con relación al valor de Honradez, el concepto atribuido es el proceder íntegro y recto de los individuos, lo cual puede significar para Kohlberg como el deseo de respetar las normas y la autoridad para que mantengan los estereotipos de buena conducta y a lo que Habermas conceptualizaría como el proyecto de vida que lleva implícito la preocupación por los demás, para que éstos no se vean afectados por las elecciones que haga el individuo para un buen vivir. Este valor contrastado con la realidad social encontrada, puede mostrar un alto predominio de él, lo que no permitiría en los sujetos investigados el quebranto de la norma establecida por la autoridad, haciéndose característico el valor de honradez en el proyecto de vida que se encuentra en formación.

Puede ser también que parte de la actitud honrada que asumen los niños frente a situaciones conflictivas, tales como la posibilidad de robar o apropiarse de algo indebidamente, se atribuye a la educación moral que los docentes y/o padres de familia imparten a los niños reforzando día a día las conductas adaptadas o aprobadas, en este caso, en la sociedad costeña.

Por último el valor "Ayuda a los otros", se connota como la cooperación a las demás personas para que logren sus objetivos, lo cual se apoyaría en la teoría de Kohlberg como el interés por cuidar a los demás, preocupándose por las

necesidades ajenas; encontrándose coherencia con el concepto que Habermas daría a este valor como la preocupación por los intereses de las otras personas.

Lo anterior también se halla relacionado con la realidad social encontrada en la medida en que las familias de la Costa Caribe, en su gran mayoría, reflejan una marcada preocupación por las necesidades de los otros, por el bienestar de sus amigos, considerándolos como parte de los suyos, a quienes también ofrecen colaboración para que satisfagan sus necesidades. Se considera que un niño al encontrar estos valores en el hogar y la escuela reflejará un mayor compañerismo, solidaridad y preocupación por sus semejantes, lo que se encuentra enmarcado en un estadio estructural del desarrollo moral.

Al realizarse un contraste entre los distintos valores en conflicto de la categoría con sus respectivas definiciones vistas desde las teorías de Kohlberg y Habermas, resultó importante la consideración, preocupación por las expectativas, sentimientos e intereses ajenos, el respeto por los acuerdos entre iguales, la formación del proyecto de vida en el que hay que ser íntegro para no perjudicar a los demás y una preocupación marcada por los intereses de las personas. Contrario a lo anterior se tiene la información arrojada por el Test, donde los sujetos expresan un pobre reconocimiento de la moral donde la visión egocéntrica no permite el reconocimiento de los juicios morales estructurados.

En la categoría **Consecuencias derivadas de la acción del sujeto**, según el nivel **Preconvencional** estadio II de Lawrence Kohlberg y razones **pragmáticas de Jünger Habermas**, se encontraron los siguientes valores en conflicto:

- Vida
- Cumplimiento de una promesa
- Satisfacción de necesidades personales
- Ayuda a los otros

Al conceptuar el valor de "Vida" como el proceso evolutivo del ser humano en el que intervienen las dimensiones física, cognoscitiva, social y emocional, entre otras, se puede establecer una comparación con la teoría de Kohlberg, donde para él este valor podría representar la preservación y el bienestar del sujeto como interés fundamental. Desde una visión similar Habermas, define el valor de vida como la búsqueda o mantenimiento del bienestar propio, realizándolo a través de los medios adecuados.

Al efectuarse el contraste de la teoría con la realidad social, se logró percibir que existe un predominio por la búsqueda de medios eficaces que sean beneficiosos para la conservación no sólo de la vida propia, sino de allegados, familiares y demás personas, a pesar de las normas establecidas, lo cual puede fundamentarse en los patrones de conducta que ofrecen los padres en conservar a gran escala la salud física o mental de los suyos, especialmente de

los niños. Quizá por esto, los niños dan prioridad a la vida misma, aunque existan valores en conflicto.

Es posible que actualmente en Colombia y en particular en la Costa Caribe se refuerce aún más este esquema, debido a los distintos eventos que por razón económica principalmente, se experimentan muchas situaciones conflictivas en las que se debe decidir o elegir una acción y en la mayoría de las veces, a favor de la vida propia.

Referente al valor cumplimiento de una promesa, se conceptualizó como la visualización de una acción por un convenio establecido con otros individuos, lo que al contrastarlo con la teoría de Kohlberg se pudo deducir que es la definición de acuerdos o tratados establecidos entre individuos. De igual forma en Habermas se pudo inferir este valor como la adecuación entre medios y fines en el que eventualmente se consideren las necesidades ajenas.

Comparado las dos perspectivas axiológicas con la realidad social encontrada se observa que existe relación con ambas teorías, ya que se percibe una tendencia a cumplir los supuestos contraídos con una persona por estar implícito un sentimiento de agradecimiento y del deber.

Mirando más a fondo esa relación entre la teoría y la realidad social encontrada puede ejemplificarse por la manera como los padres cumplen sus promesas, convirtiéndose en un modelo o arquetipo digno de seguir por parte de los



niños. Un tercer valor "Satisfacción de necesidades propias", se define comúnmente como el sentimiento de placer que surge después de la consecuencia por un beneficio adquirido por sí mismo; es similar a lo que Kohlberg podría definir como el actuar para lograr los propios intereses; no estando Habermas muy distante de esa valoración, quien lo define como la consecuencia física o económica de la adecuación entre medios y fines.

Ahora bien si se establece relación con la realidad social encontrada y las teorías planteadas éstas se articulan en cuanto a que se observó una inclinación de los sujetos investigados hacia la consecución de un fin que acarrearía una consecuencia propia, es decir, los sujetos buscan una manera elevada de satisfacción de sus necesidades.

Es posible que los puntos comunes de estos tres horizontes tengan una estrecha relación con el valor de la "vida", el cual tiene como fuerza permanente la búsqueda y conservación del bienestar propio teniendo como prioridad el valor implícito en la "Satisfacción de necesidades" y en la prevalencia de un interés propio por solucionar los inconvenientes que no le permitan el placer de vivir bien.

Por las mismas necesidades económicas, conflictos intrafamiliares y sociales que afloran en la sociedad barranquillera, se presume que estas conductas de búsqueda y satisfacción como una manera de realzar el valor de la vida se presentan reducidas por las condiciones ya descritas .

Por último el valor "Ayuda a los otros", se conceptualizó como la cooperación con las demás personas para lograr sus objetivos, lo cual se comparó con la teoría de Kohlberg y se pudo interpretar como el respeto y el reconocimiento de los intereses de los demás, mientras que en Habermas se definió como la realización de las necesidades o beneficios prácticos para los individuos .

Al realizarse un contraste de las teorías con la realidad social se encontró que existe una solidaridad y compañerismo hacia los demás, sin dejar de lado la satisfacción propia. Es posible que esta relación tenga una fundamentación en la manera como la autoridad se muestra frente a las necesidades ajenas proyectando un modelo, en el que se evidencie la cooperación.

Al realizarse un contraste entre los distintos valores en conflicto de la categoría, con sus respectivas definiciones vistas desde las teorías de Kohlberg y Habermas resultó importante la consideración prioritaria de la vida del ser querido, la devolución de los favores recibidos cumpliendo las promesas a pesar de existir riesgos contra la misma persona, la búsqueda de las satisfacciones de las propias necesidades y una solidaridad y compañerismo hacia los demás, lo cual se relaciona con los datos arrojados por el Test, en cuanto a una consideración poco elaborada sobre las posibles consecuencias morales que puedan presentarse en situaciones conflictivas, lo cual indica inmadurez en su juicio, evidenciando aún el egocentrismo.

En la categoría "Gravedad de la situación" según el Preconvencional Estadio II de Lawrence Kohlberg y las razones pragmáticas de Jürgen Habermas se encontraron valores en conflicto, tales como:

- Propiedad
- Obediencia
- Honradez
- Lealtad y Supervivencia

Referente al concepto de propiedad, comúnmente se interpreta como el sentido de pertenencia o posesión de algo que le pertenece, considerándose posiblemente que Kohlberg en su teoría lo definiría como el respeto por los intereses ajenos y Habermas como aquella utilidad física lograda por la adecuación de medios y fines.

De este modo se realiza una relación entre los conceptos anteriores con la realidad social encontrada, hallándose que en los niños investigados se evidencia un respeto por los intereses o propiedad de las otras personas. Quizás este reconocimiento y respeto demostrado sea infundado por sus padres desde edad temprana para que se aprecien y actúen según las normas establecidas y los principios morales estructurados.

En cuanto a la obediencia se interpretó su significado como la ejecución automática de órdenes recibidas por la autoridad, donde Kohlberg y Habermas lo podrían definir como el seguimiento de reglas que proporcionan conveniencia

y el hecho práctico de utilidad por haber orientado su razonamiento hacia lo que funciona respectivamente.

Al asociar las definiciones sobre el valor de obediencia con la realidad social encontrada, se pudo apreciar que existe un predominio por acatar las órdenes de los mayores para evitar los castigos. Es posible que la realidad social encuentre sus fundamentos en la manera como los padres impartan las normas o mandatos para que sean obedecidas por los niños.

Con relación al valor de la honradez, el cual hace referencia a la conducta íntegra propia del individuo, Kohlberg podría definirlo como el respeto que el sujeto tiene por las satisfacciones de las necesidades ajenas sin que se vean afectadas las propias y, Habermas lo conceptualizaría como el respeto por la adecuación entre medios y fines de otras personas. Comparado lo expuesto con la realidad social encontrada, quedó reflejado el respeto de los niños por los objetos y por la satisfacción de necesidades ajenas sin dejar de lado las propias.

Por último el valor de lealtad y supervivencia se define como el principio moral, de fidelidad y búsqueda de un bienestar para la propia vida del individuo. A su vez en la teoría de Kohlberg se puede definir como el atender las necesidades propias o de otros, manteniendo siempre un intercambio concreto, la cual si es relacionado también con la teoría de Habermas se podría asociar a la forma como todo aquello que tiene sentido para el propio individuo, está representado en los beneficios prácticos. Si se realiza una aproximación entre los conceptos

y la realidad encontrada, se percibe una marcada búsqueda por el bienestar propio, sin dejar de lado que otras personas busquen sus beneficios.

Se puede afirmar entonces que esa actitud en los sujetos investigados pueda obedecer a la educación que los padres y/o docentes dan a los niños, donde lo que debe primar es la obtención de los propios beneficios, sin descartar los ajenos.

Al adelantarse un contraste entre los distintos valores de la categoría con sus respectivas definiciones vistas desde las teorías de Kohlberg y Habermas, resultó importante percibir en los sujetos, el respeto por las propiedades ajenas, aún sabiendo que está en peligro la vida de un ser querido. También en el respeto por las normas fue común hallar que se cumplen por evitar el castigo de la autoridad. También se halló que existe un gran respeto por las personas siempre y cuando actúen de acuerdo a sus creencias y luchen por lograr sus objetivos y busquen su bienestar.

Puede decirse que lo anterior queda a poca distancia con lo que el test del desarrollo moral arrojó acerca de esta premisa, lo cual no es más que la actuación del sujeto sin compromiso moral, en donde lo característico es un razonamiento orientado hacia lo que representa principalmente beneficios o satisfacciones propias y posterior a esta condición el reconocimiento de las necesidades ajenas.

8. CONCLUSIONES

Al abordar la temática de la moral, desde una perspectiva investigativa, se logró percibir y confirmar lo relevante del proceso evolutivo de la moralidad, el cual enmarca no sólo los juicios y consecuencias morales y principios universales, sino una elaborada educación moral que conlleve a la estructuración de los estadios en sus niveles más elevados.

Del mismo modo permitió reafirmar que los individuos deben ser vistos como seres integrales, en donde interactúan distintos procesos evolutivos como el físico, el cognoscitivo, el emocional, el social y por supuesto el moral, entre otros, los cuales entrelazan sus funciones para lograr del ser humano, un ser pleno. De hecho para la Psicología es muy importante saber cómo se dan estos desarrollos que integran el ciclo vital de las personas, cómo surgen las transiciones y cómo se pueden abordar las problemáticas para obtener cambios favorables que vayan en pro del bienestar individual y colectivo.

Mediante la comparación entre las respuestas dadas por los niños, las cuales fueron reproducidas fielmente, los datos arrojados por el Test y las teorías de apoyo, se logró concluir que, teniendo en cuenta las perspectivas de Kohlberg y Habermas sobre la estructuración de la moral, los niños investigados se encuentran, según la teoría de los niveles en el nivel I estadio II de

estructuración de la moral con aproximaciones al nivel II (Estadio III). Esas aproximaciones se pueden atribuir a las diferencias de edades, especialmente al final de la infancia y muy seguramente a la clase social.

Es posible que ese nivel de estructuración reflejado, se deba en gran parte a la manera cómo la escuela y padres imparten la educación a los niños, ocasionando que tanto los juicios, razonamientos, sentimientos y consecuencias morales denoten una baja madurez en su desarrollo moral. Por otra parte, también se considera importante resaltar que la sociedad donde se desenvuelven los sujetos estudiados influye notoriamente en la moralidad; no se pueden desligar tampoco de la realidad actual que afecta a Barranquilla, a la Región Caribe y a Colombia entera.

Quizás también la valoración que se le da al desarrollo moral, por parte de la familia, de la escuela y de la sociedad, no se encuentra dentro de unos parámetros bien claros que coadyuven a esta estructuración primordial en la vida del ser humano y en este caso la de los niños escolarizados. Es posible que los padres, docentes y escuela no estén trabajando unidos para lograr que los niños puedan ir estructurando paso a paso su desarrollo moral, quienes de una manera consciente o simplemente imitativa vivan este proceso. Que bueno sería que " los niños" vayan de la mano con sus protectores para que lenta pero seguramente estructuren sus niveles de moralidad. Aquí debe estar presente el apoyo afectivo de padres, docentes, pares y demás personas quienes le darán herramientas sólidas al pequeño para que experimenten y

desarrollen conductas morales en las que se proyecten principios y valores de corte particular y universal.

Por lo anterior y recordando lo que Lawrence Kohlberg ofrece en su teoría acerca del desarrollo moral, se concluye con la necesidad de reconocer en la autoridad cualesquiera que sea, su papel fundamental para transmitir y proyectar la moral para que, quien sea su seguidor inicie su proceso moralizador, interiorizando las normas y principios que rijan su acción diaria.

En cuanto al proceso de construir la teoría de la investigación se puede concluir que estructurar el marco teórico al inicio, acarreó dificultades debido a la temática de la moral, la cual a diferencia de otros temas, suele ser aparentemente poco común, pero a medida que se indagó al respecto, se encontró gran afluencia de datos y aún más se confirmó esta riqueza temática cuando se acudió a Internet y se obtuvo una extensa variedad de información acerca de la moral y su desarrollo haciéndola muchísimo más interesante el trabajo investigativo a nivel teórico.

Del mismo modo se estima conveniente concluir sobre la metodología usada en la investigación, la cual desde un principio, se consideró la adecuada al tipo de estudio realizado. La Etnografía sigue siendo de gran utilidad para llegar a describir y a comprender el mundo de las personas, desde su ámbito natural, de su sentir y de su pensar; de lo que son y de cómo interpretan su mundo y el mundo de los demás.

De otra parte, el equipo de trabajo investigador se ha convencido que una buena asesoría metodológica no sólo ofrece una eficaz organización del estudio sino una comprensión y aprehensión de los conocimientos adquiridos, que tal vez por efectos del tiempo parece olvidarse.

En cuanto al instrumento que se utilizó para recoger información, se concluye que hubo inconvenientes para determinar primero cual sería el Test o el instrumento y una vez localizado, se presentaron diversos contratiempos debido a su calificación e interpretación, sin embargo, gracias al apoyo recibido por parte de la entidad que suministró el Test y al asesor metodológico se logró la interpretación del Test y a la manera deductiva – inductiva de reproducir las respuestas dadas por los niños investigados.

Finalmente las investigadoras concluyen que el estudio sobre las características del desarrollo moral en niños, representó una adquisición de conocimientos acerca de la temática, unas vivencias valiosas en diferentes momentos de la investigación, un genuino enriquecimiento personal y esencialmente a nivel profesional un mejoramiento en la comprensión de la estructuración del juicio moral en el ser humano sin dejar de lado la importancia de los distintos valores o principios que constituyen estas estructuras cognoscitivas.

9. DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al haber realizado el análisis interpretativo y las conclusiones de la investigación, surgen nuevas inquietudes que indiscutiblemente merecen ser abordadas desde otras perspectivas investigativas ya que todo lo concerniente al ser humano, visto como un ser integral y activo dentro de una sociedad, requiere un minucioso estudio y en especial en el campo de la moralidad .

Es por esto que al describir las características del desarrollo moral en una determinada muestra de los sujetos, fluyeron otras preguntas, como:

- ¿Cuál es la incidencia del nivel preconvencional en la educación escolar?
- ¿Qué relación tiene este variado grupo de características morales con la forma de educar en la escuela, o en la familia?
- ¿Qué tipos de programas o actividades escolares favorecerían el desarrollo moral en niños?
- ¿Qué importancia tiene el juego en la estructuración de la moral en niños?
- ¿Cómo influye la tecnología en el desarrollo emocional o viceversa?

Quizás si se lograsen responder estas preguntas en estudios de investigación escolar se podrían vislumbrar nuevos horizontes para padres, docentes y

profesionales que de una u otra manera enfrentan el crecimiento moral de niños y adolescentes.

Debido a lo anterior, surgen las siguientes recomendaciones dirigidas al Centro de Educación Básica y a la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar:

Al Centro de Educación Básica No.22:

En la medida de lo posible realizar o permitir que otro grupo investigador haga una descripción de las características del desarrollo moral en los estudiantes del C.E.B. 22, lo cual les permitiría un conocimiento más amplio del nivel de desarrollo del juicio moral, en cada alumno que integra la escuela, con el fin de implementar o mejorar los programas educativos en los que están involucrados los valores y principios morales de los estudiantes, a partir de sus propios niveles de estructuración.

A la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar:

Continuar con el estudio acerca del Desarrollo Moral en la niñez, lo cual amerita más que dedicación una profundización de la temática, relacionada también con otros procesos evolutivos relevantes en el ciclo vital de niños, adolescentes y adultos. En lo posible aumentar la cantidad de profesionales especialistas que crea conveniente en el tema de la moral, para que las asesorías de contenido se realicen con mayor frecuencia.

Del mismo modo se le recomienda al comité de investigación ampliar también las asesorías metodológicas, con el fin de cubrir con calidad todas las investigaciones que surgen en la facultad de Psicología.

BIBLIOGRAFÍA

CAMPS, Victoria. Historia de la Ética. Barcelona: Grijalbo, 1999.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Momo Ediciones, 1991.

DORSCH, Friederich. Diccionario de Psicología. Barcelona: Herder, 1994.

Ensayos sobre el Desarrollo Moral. Desclee Drouwer S.A., 1992.

GOOD, Thomas. Psicología Educativa Contemporánea. México: Mc Graw Hill.
5ª Edición, 1996.

GRAIG, Grace. Manual de Psicología y Desarrollo Evolutivo. Barcelona,
España: Prentice Hall. Tomo III, 1988.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de Acción Comunicativa, II. Madrid: Grupo
Santillana de Ediciones S.A., 1999.

Internet: www.lanaciónline.com.enseñarareclamar

www.kohlberg.estadisevolutiusdelraonamentmoral

www.habermas.aclaracionesalaeticadeldiscurso

www.terra.desarrollomoraldelniño.com

www.estadodelacuestión:necesidaddeunaeducaciónmoral.com

www.Eldesarrollomoral.lanación.com

JEROME, Sattler. Evaluación Infantil. 3ra. Edición. México, 1996

KOHLBERG, Lawrence. El desarrollo Moral. D.D.B.

MAIER, Henry. Tres Teorías sobre el Desarrollo del niño. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

MAURICE J, Elías; STEVEN E Tobías y BRIAN S Friedlander. Educar con Inteligencia Emocional. Plaza & Janés S.A., 1999.

PAPALIA, Dianne. Desarrollo Humano. Bogotá: Mc Graw Hill. 2da. Edición, 1978.

PIAGET, Jean. El criterio Moral en el niño. Barcelona. 3ra. Edición. Barcelona: Fontanella, 1973.

-----, Seis estudios de Psicología, Colombia: Labor, 1994.

PULASKI, Mary Ann. Para Comprender a Piaget. Barcelona: Libres al' a bast, 1974.

RICE, Phillip. Desarrollo Humano. Barcelona, España: Prentice Hall. 2da. Ed., 1997.

SPRINTHALL, Norman. Psicología de la Educación. Madrid: McGraw Hill. 6ª. Ed., 1996.

VILLEGAS DE POSADA, Cristina. Evaluación del Desarrollo Moral: Test Prueba DM-NJ.

ANEXO

CONTENIDO DE LA PRUEBA

Esta prueba puede ser útil para varios propósitos: en primer lugar, sirve para el diagnóstico individual del nivel de desarrollo moral de un individuo, en comparación con un grupo de referencia. Sirve igualmente para comparar individuos entre sí.

En segundo lugar, permite la comparación entre grupos. Aunque uno de los hallazgos del trabajo de investigación fue que no habían grandes diferencias en el desarrollo moral en la adolescencia entre las distintas edades, ello no quiere decir que lo moral permanezca estático en esta etapa.

En tercer lugar, la prueba permite evaluar dos efectos de programas concebidos para promover el desarrollo moral; cursos de ética o similares. Así, la comparación entre los resultados antes de iniciar el programa y terminado éste, mostrará que tan efectivo es.

Finalmente, puede ser interesante para una institución educativa comparar los resultados de sus alumnos con el promedio de la muestra de estandarización.

HISTORIA DE LA MUESTRA

En 1984 como parte de un proyecto financiado por Colciencias se vio la necesidad de construir una prueba para evaluar el desarrollo moral en niños. Al revisar la forma de evaluar este desarrollo, se pudo constatar que prácticamente cada autor desarrollaba su propia forma ya que no existía una prueba estandarizada que pudiera ser utilizada de manera general. En las investigaciones se utilizaban historias del estilo de las propuestas por Piaget (1932 – Trad. 1977) o de las planteadas por Kohlberg, a fin de comparar el grupo de sujetos investigados pero sin un propósito general de evaluación, sino más bien para una descripción de ciertas características del desarrollo moral en determinada edad o grupos de edad.

La investigación de Kohlberg, por otro lado, ofrece pocos datos sobre el desarrollo moral hasta los 12 años y su instrumento, antes de la publicación de la nueva versión (Kohlberg, 1987) parecía poco aplicable tanto para los propósitos de investigación como de evaluación, ya que las dificultades de calificación exigían varias semanas de entrenamiento con el autor.

Aparte de las dificultades metodológicas, la conceptualización de la moral por parte tanto de Kohlberg como de Piaget, con su énfasis en el razonamiento, aparecía como limitada y problemática. Estos dos aspectos, el metodológico y el conceptual, plantearon la exigencia de conceptualizar lo moral de una manera más amplia y de construir un instrumento que respondiera a esta nueva

conceptualización y que fuera aplicable a niños más pequeños que aquellos con los que había trabajado Kohlberg.

Se procedió entonces, a partir de la consideración de lo moral ya expuesta a construir un instrumento aplicable a niños entre los 9 y los 12 años. Este instrumento debería poder ser de aplicación colectiva y no de entrevista individual como el de Kohlberg y debería evaluar aspectos de razonamiento, de acción y sentimientos. El aspecto de razonamiento, o más propiamente dicho, el aspecto cognoscitivo debía incluir los juicios y justificaciones frente a determinada opción así como también una evaluación de las consecuencias previstas, del objeto sobre el que recaen las consecuencias y del incentivo o peso dado a comportarse moralmente en la situación. Inicialmente se plantearon nueve preguntas por dilema para evaluar los aspectos mencionados.

El contenido y estructura se aplicarán en la parte correspondiente a la estructura del instrumento.

La prueba se ensayó con un grupo pequeño y después de hacerle las correcciones pertinentes, se sometió a una primera estandarización. En los años siguientes hubo varios cambios en la forma de calificación. En 1991 se cambió la forma de calificación a la actual. En esta fecha también se recogieron los datos para la segunda estandarización definitiva. Todos estos pasos serán explicados en detalle en los distintos apartados.

ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO

Siguiendo la metodología empleada por Kohlberg, se decidió medir el desarrollo moral utilizando historias que plantean un dilema no resuelto, el cual el sujeto debe resolver. Se construyeron dos series de historias A y B, con cuatro historias, tratando de que fueran paralelas. La serie A difiere de la B en que las historias tienen un formato de cuento de hadas, con los elementos fantásticos que le caracterizan. Los valores en conflicto y la historia con la que fueron medidos son:

VALORES

- La vida vs. la propiedad
- Cumplimiento de una promesa vs. Obediencia
- Honradez Vs satisfacción de necesidades personales
- Lealtad y supervivencia Vs ayuda a los otros.

Las historias que miden los valores anteriores son respectivamente:

- Margarita y su pobre padre (forma B).
- La niña y el mendigo (forma B).
- El paquete de dinero (forma B).
- El caballo de Mario (forma B).

FORMA DE APLICACIÓN

El Test puede ser aplicado colectivamente, tal como se explica en la parte correspondiente a procedimiento para aplicación. Inicialmente se pensó en presentar cada historia acompañada de un conjunto de preguntas de escogencia múltiple, donde el sujeto debía marcar aquella que mejor le pareciera. Así, por ejemplo, para el caso de la primera historia, donde el dilema se plantea entre robar y no robar una droga para salvar a la madre (semejante al dilema de Heinz propuesto por Kohlberg) se proponía una serie de razones que justificaban el actuar de determinada manera y de las cuales el niño debía escoger una. Se daban seis razones, una por etapa. Se pensaba de esta manera eliminar los problemas de un instrumento de respuesta abierta como el de Kohlberg.

Este procedimiento se descartó sin embargo, por diversas razones. En primer lugar, en algunos ensayos previos se vieron diferencias con niños a los que se les aplicó el Test inicialmente en forma cerrada, esto es, con las preguntas de escogencia múltiple y luego de manera abierta. En este último caso daban respuestas que correspondían más a lo esperable para su edad que en el primer caso, donde señalaban respuestas correspondientes a las etapas cinco o seis.

Este último resultado no es sorprendente, pues en otros estudios se ha visto que los niños reconocen ciertos razonamientos como superiores a aquellos que de hecho usan.

En segundo lugar se presentó el problema de la diversidad de respuestas teóricamente posibles y que debían incluirse, y la duda acerca de cuáles realmente darían los niños. Volviendo al ejemplo de la primera historia, el sujeto debería señalar cuál era la opción correcta entre robar o no robar. A continuación se deberían presentar las razones correspondientes a las seis etapas, que justificarían como correcta la opción elegida (también se podría optar por presentar razones que justificaran como incorrecta la otra opción).

Como el niño tendría la posibilidad de escoger cualquiera de las dos alternativas de acción era necesario presentar justificaciones para las dos. La mayor complicación sin embargo, se da en el caso de las consecuencias, ya que aquí las posibilidades de combinación entre ellas son muy grandes. Así, para el caso de la primera historia se tendrían consecuencias de robar y no robar. A su vez, cada una puede subdividirse en consecuencias físicas, afectivas y morales; desde el punto de vista del sujeto sobre el que recaen las consecuencias se tienen tres personas y siete combinaciones posibles entre ellas, lo mismo que para el tipo de consecuencias.

Estas dos categorías también pueden combinarse entre sí para aumentar el número de posibilidades. Estas consideraciones llevaron a la conclusión de que era imposible presentar todas las combinaciones posibles de consecuencias y de que tampoco se tenían razones para escoger y presentar sólo algunas, por lo cual se desechó este procedimiento y se optó por la forma abierta. Esto no quiere decir que deba descartarse totalmente una prueba de

escogencia múltiple construida sobre la base de los datos que se han recogido con la forma abierta.

Las preguntas que acompañan cada una de las historias en la forma final utilizada piden del sujeto (Ver protocolo de respuestas):

- 1) Una definición o elección acerca de lo que debe hacer el protagonista frente al dilema.
- 2) Un juicio acerca de lo correcto o incorrecto que sería actuar de determinada manera (planteada en la pregunta). Ejemplo: Margarita no sabe qué hacer y piensa que si se lleva la droga habrá actuado _____
- 3) Una justificación del juicio anterior. Ejemplo: Está _____ que Margarita se lleve la droga porque _____
- 4) Una expresión del sentimiento que acompañará al protagonista que actuara según lo propuesto en la segunda pregunta. Ejemplo: Si Margarita se lleva la droga se sentirá _____ por su acción.
- 5) Una previsión de las consecuencias de actuar en conformidad con cada una de las dos alternativas del dilema . Ejemplo: Margarita piensa que lo más importante qué sucedería si se lleva la droga sería que _____
- 6) Un juicio acerca de la gravedad que tendría actuar de ésta o aquella manera teniendo en cuenta la situación en que se encuentra el protagonista.
Ejemplo: En la situación en la que se encuentra Margarita, llevarse la droga:
No sería grave _____ sería grave _____
Sería muy grave _____

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás cuatro historias. En cada historia se plantea un problema semejante a los que se nos presentan en la vida diaria y a veces no sabemos cómo resolver. Trata de resolverlos con la mayor sinceridad y de contestar todas las preguntas.

MARGARITA Y SU POBRE PADRE

Margarita es una joven muy trabajadora pero muy pobre y que sólo tiene en el mundo a su papá, un viejo inválido. Margarita trabaja como empleada del servicio doméstico y con lo que gana medio viven los dos. Hace algunos días el papá de Margarita enfermó del corazón y requiere con urgencia un aparato, sin el cual morirá en pocos meses. Este aparato es costoso y Margarita no ha podido reunir todo el dinero necesario para comprarlo, aunque algunas personas la han ayudado con algo de plata.

Sin embargo, la firma que vende el aparato exige toda la plata de contado. A Margarita de pronto se le ocurre que podría entrar al sitio donde venden el aparato y en un descuido de la empleada llevárselo sin que nadie lo note, pues el aparato es pequeño y se puede esconder fácilmente. Margarita está sin embargo confusa y no sabe qué hacer.

LA NIÑA Y EL MENDIGO

En una ocasión iba una niña caminando por el borde de una zanja muy profunda, cuando se tropezó y cayó al suelo. En la caída se le reventó una valiosa cadena de oro que llevaba al cuello y cayó al fondo de la zanja. La niña trató de rescatar la cadena pero no pudo y desesperada se puso a llorar. Un mendigo que por allí pasaba, le dijo que él podría tratar de sacar la cadena, y que a cambio sólo le pediría un pequeño favor: que lo dejara entrar a su casa a almorzar de vez en cuando. La niña así lo prometió y cuando recuperó la cadena salió feliz. Días más tarde se apareció el mendigo a almorzar a la casa de la niña, pero el padre de ésta se opuso a que lo dejaran entrar. La niña se sintió confundida y no sabía si debía cumplir lo prometido o hacerle caso a su papá.

EL PAQUETE DE DINERO

En un barrio miserable y muy alejado del centro viven Agustín y su madre. Agustín trabaja como mensajero en un almacén y su madre es empleada del servicio doméstico. Con lo que ganan ambos apenas logran medio comer y pagar el arriendo. La madre sufre mucho con esa vida tan miserable, pues ella quisiera para su hijo una vida mejor; ella trata por todos los medios de darle lo mejor al muchacho aunque tenga que hacer muchos sacrificios y privarse de muchas cosas. Pero Agustín también sufre viviendo los esfuerzos y sacrificios de su madre y quisiera poderle ayudar. En cierta ocasión al ir Agustín por la calle ve que a un señor se le cae un paquete. Cuando Agustín se agacha a recogerlo ve que es una buena cantidad de dinero. Más adelante el señor se da

cuenta de la pérdida y se devuelve a buscar el paquete. Cuando le pregunta a Agustín si vio un paquete que se le cayó, Agustín reconoce que se trata del señor Martínez, uno de los hombres más ricos de la ciudad, pero con una fortuna conseguida de manera poco honrada. Agustín empieza entonces a dudar si debe decirle que no vio nada y quedarse con el dinero, con el cual él y su madre dejarían de pasar trabajos, o si debe devolverle el paquete.

EL CABALLO DE MARIO

Mario y su madre viven en el campo en una pequeña finca: Todo su capital lo constituye, aparte de la finquita, un caballo muy fino, que le fue regalado a Mario por su padre, poco antes de morir. Mario quiere mucho a su caballo y se preocupa porque el caballo tenga buen pasto y esté bien cepillado. El caballo por su parte, se comporta como un animal noble, y a pesar de ser tan fino, trabaja en las labores del campo: ayuda a arar la tierra y arrastra una carretera en la que llevan las frutas al pueblo para venderlas.

Pero un día se presenta a la finca un señor que quiere comprar el caballo. Este señor es el dueño de la casa donde en una época trabajó la madre de Mario y conoce el caballo y lo fino que es. Él desea comprarlo para darle una alegría a su hija que está gravemente enferma y la cual también quiere mucho a los caballos. La madre le consulta a Mario, pero éste no sabe si dejar el caballo o aceptar venderlo.