

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 36/37 - 1987 (1-2)

CONDUCTA Y JUICIO MORAL:
EL PROCESO DE INTERIORIZACIÓN
DE NORMAS ENTRE TRES Y SIETE AÑOS

MALVA VILLALÓN BRAVO
Escuela de Educación
Universidad Católica de Chile

Malva Villalón Bravo
Escuela de Educación
Universidad Católica de Chile
Santiago de Chile

1. EL ESTUDIO DE LA MORALIDAD INFANTIL

El Criterio Moral en el Niño (Piaget, 1932) reúne un conjunto de experiencias fecundas en resultados e hipótesis acerca de un tema que su autor no retomaría en sus investigaciones posteriores. Es un hecho ampliamente reconocido, sin embargo, que estos estudios constituyen el punto de partida de uno de los enfoques actuales más importantes sobre el desarrollo moral.

El objetivo fundamental de este enfoque cognitivo del desarrollo moral ha sido el estudio de las etapas del pensamiento. Lickona, uno de sus representantes más destacados señala: "Los estadios del razonamiento moral ofrecen una forma de definir el proceso de maduración en al menos un área del crecimiento moral... sobre una base de investigación experimental, transcultural y longitudinal más amplia que cualquier otro enfoque contemporáneo... (1978, p. 83).

El amplio y rápido desarrollo que ha tenido este campo de investigación lo ha convertido también en el blanco de numerosas críticas. Probablemente la más importante es la que se refiere a la dificultad de relacionar experimentalmente la madurez del juicio moral y la conducta de respeto efectivo a determinadas normas en una situación concreta. Los resultados obtenidos en diversas investigaciones muestran que a una mayor madurez en el juicio moral no corresponde un respeto significativamente mayor de las normas a nivel de la conducta efectiva. Estos resultados han llevado a la conclusión de que el comportamiento estaría más determinado por los factores situacionales que por las normas aceptadas a nivel verbal.

Es este el problema que ha constituido el objetivo de nuestra investigación: la relación entre el razonamiento moral y la conducta de respeto a las normas a través de la edad. A nuestro juicio, las dificultades que se han encontrado para establecer una relación entre ambos fenómenos puede explicarse por factores inherentes al planteamiento del problema y a la conceptualización de ambos procesos.

Se ha identificado el pensamiento moral con la evaluación de situaciones hipotéticas, dejando de lado el estudio de lo que Piaget llamó el juicio moral práctico, es decir, la valoración moral de situaciones reales en las que el sujeto es un actor o un testigo. No resulta difícil aceptar que este tipo de valoración está más cerca de la acción y que, por lo tanto, su estudio es fundamental dentro de nuestra problemática.

Durante la última década se ha llevado a cabo un número considerable de estudios acerca del desarrollo moral temprano y diversos autores han coincidido en reconocer que durante el período anterior a los siete años el niño comienza a dar muestras de tener "un conjunto de normas de conducta

aceptable, que actúa de acuerdo con estas normas y de que se siente culpable cuando las viola" (Mussen, 1969, p. 411). La mayor parte de estos estudios han estado dirigidos a investigar experimentalmente aspectos específicos del desarrollo moral y no a la proposición de un modelo teórico que permita dar cuenta de los datos empíricos existentes acerca de las relaciones entre el desarrollo del juicio moral y de la conducta de respeto a las reglas, que es el objetivo de nuestro trabajo. Dada la amplitud del objetivo propuesto y la falta de antecedentes en la investigación de este tema, este estudio se plantea como una primera aproximación de tipo exploratorio que permita sentar las bases de la investigación posterior.

En las páginas siguientes se exponen los resultados obtenidos en dos etapas sucesivas de investigación empírica del problema. La primera de ellas constituye la base a partir de la cual se elaboró un modelo tentativo del proceso de interiorización de normas entre los tres y los siete años; la segunda es una aproximación más precisa y objetiva al problema de la regulación normativa de la conducta a partir de este marco conceptual. Esta última etapa constituye, en realidad, un segundo nivel de análisis centrado en algunos aspectos relevantes de la caracterización de las etapas de la evolución moral, propuestas previamente.

2. EL PROCESO DE DESARROLLO MORAL

2.1. Descripción fenoménica del desarrollo hasta los siete años:

Dada la falta de antecedentes experimentales directos acerca del desarrollo del juicio moral práctico, la primera etapa empírica de este estudio ha sido la observación y el registro de situaciones reales protagonizadas por niños entre tres y siete años, en las que estaba en juego alguna forma de normatividad.

Esta primera etapa de recolección de datos tuvo por objeto obtener una caracterización fenoménica del desarrollo en estas edades a partir de tres preguntas fundamentales: ¿Qué tipo de normas se manifiestan en la conciencia?, ¿Qué tipo de principios las sustentan? y, por último, ¿Cómo se regula efectivamente la conducta en las situaciones en que está en juego el cumplimiento de una norma?

Los criterios de selección de las situaciones observadas fueron: 1º situaciones de la vida real que no se manipularon con fines experimentales; 2º protagonizados por un niño o niña de una de las edades estudiadas, solo o en compañía de otros sujetos; 3º centradas en la actitud del niño frente a la norma implicada en la situación, tanto en su comportamiento efectivo como en la valoración espontánea que hacía de ella.

Los datos fueron obtenidos a lo largo de un año y medio a través de la observación directa de los niños en su medio familiar o escolar. Cada observación fue registrada en una ficha, consignando el nombre y el sexo de cada

niño, su edad, la fecha de observación, la descripción de la situación y una transcripción de las verbalizaciones de los actores. Los datos de cada edad corresponden al seguimiento longitudinal de uno o dos niños por edad, complementados por el registro de otros sujetos a los que se han hecho observaciones aisladas. Estos datos constituyen un total de 302 fichas distribuidas en las edades estudiadas de acuerdo con el siguiente cuadro:

EDAD EN AÑOS	1-2	3	4	5	6	7	8-12
NIÑOS	10	20	32	31	23	20	12
NIÑAS	8	35	33	25	26	18	8
TOTAL FICHAS	18	55	65	56	49	38	20

A pesar de las evidentes limitaciones del conjunto de datos así obtenidos, la información recogida ha constituido una materia prima fundamental para el análisis directo del problema de las relaciones entre pensamiento y conducta a través de las edades estudiadas: cómo percibe el niño las normas y qué obligaciones resultan frente a situaciones habituales de su vida cotidiana. La sorprendente consistencia de los datos obtenidos ha permitido hacer una caracterización descriptiva de cada edad a partir de los elementos comunes surgidos de las observaciones. A continuación se exponen las características más sobresalientes de la regulación normativa de la conducta en las edades estudiadas, ilustrándolas a través de ejemplos obtenidos en las fichas recogidas.

1. *Uno y Dos años:* en las observaciones obtenidas en estas edades destaca el cumplimiento hábil y entusiasta de normas simples de contenido motriz. En ellas la normatividad parece residir en el carácter reiterativo de la acción así como en su asociación a determinadas circunstancias que motivan su reaparición; un primer ensayo de valoración social de estas acciones reiteradas se aprecia ya con cierta claridad, aunque el manejo consciente y voluntario de ellas es aún muy escaso, como puede verse en este ejemplo:

Carolina, (1;0)

Se aproxima a una planta que se le ha prohibido tocar y antes de hacerlo se detiene y busca los ojos de su madre. Ésta dice: "Carolina ¡No!". La niña alarga lentamente la mano hasta coger las hojas sin dejar de mirar atentamente a su madre. Ésta la aleja de la planta pero la niña reinicia su aproximación.

En estas reacciones puede plantearse que la exploración del mundo físico adquiere un carácter social, la relación del niño con los objetos se constituye al mismo tiempo en una forma de exploración del mundo social, a través de las reacciones que puede provocar su conducta en los otros. Este comportamiento se observa no sólo frente a los adultos sino también frente a otros niños como ocurre en esta situación.

En esta primera fase del desarrollo, previa al establecimiento del lenguaje, hay esencialmente el discernimiento del carácter normativo de la reitera-

ción, la que se valoriza simultáneamente como una manera de ordenar y otorgar sentido a la propia conducta y como un modo de estructurar una incipiente relación social.

2. *Tres años*: el progresivo establecimiento de la función simbólica marca una nueva etapa en el proceso de adquisición de normas; las nuevas capacidades representativas se constituyen en instrumentos esenciales de adaptación a las reglas que se imponen al niño y es frecuente observar la reproducción de situaciones normativas familiares y los conflictos con la autoridad adulta a través del juego simbólico. En esta actividad el niño suele asumir el rol del adulto imitando las expresiones y actitudes observadas en él.

Pablo, (3;3)

Juega en la habitación de sus padres lanzando los cojines de la cama. De pronto se interrumpe y dice: "¡Ya está! ¡Se acabó!" imitando una frase habitual de su madre cuando hace desorden. Luego ordena lo que había tirado y se marcha.

Las normas son específicas de cada situación y su generalización hacia otras situaciones resulta frecuentemente inadecuada dado que su sentido no es comprendido. Aunque las manifestaciones de simpatía hacia otros son numerosas, aún no se liberan de la propia perspectiva subjetiva ni de la dependencia del juicio del adulto, que es la referencia última de lo que está bien y lo que está mal.

3. *Cuatro años*: la mayor parte de los comportamientos observados en tres años, como son la imitación de los adultos y la referencia constante a ellos para la determinación de lo correcto y lo incorrecto, se encuentran presentes en esta edad. En las relaciones entre iguales se dan situaciones que ejemplifican el peso de los "hechos consumados" que se imponen en la regulación de los intercambios infantiles.

Sandra, Patricia, (4;0)

Juegan en la tierra del jardín del colegio. Sandra tiene un cubo y una pala. Patricia: "¿Me dejas el cubo". Sandra: "No". Como Sandra se distrae un momento, Patricia coge ambos objetos. Sandra cuando se da cuenta dice: "¡No es tuyo!". Patricia: "¿Me lo dejas?". Sandra: "No". Patricia (a la observadora): "No me lo deja...". Luego se pone a llenar el cubo con la pala y Sandra se aleja en busca de otros juguetes.

4. *Cinco años*: las observaciones recogidas entre niños de esta edad aparecen marcadas por una preocupación hacia la regla; una regla más bien impuesta sobre las circunstancias reales y que en muchas ocasiones no hace sino legitimar impulsos y deseos pero confiriéndoles un carácter a la vez imperativo y objetivo.

Fernando, (5;8)

Coge un juguete de su hermana menor y le dice: "Ahora no es más tuyo, inventaremos una regla, será de nuestros robots". Su hermana se niega a aceptarlo a lo que

Fernando replica enfadado: "Bueno, igual me lo quedaré, muchas veces te he dejado cosas más que no me has pedido".

En comparación con las edades anteriores parece haberse asimilado con gran claridad la estructura lógica de la norma reguladora de la conducta. Este aspecto se privilegia en relación a lo que podría definirse como el sentido de la norma ya que se aplica de manera taxativa y sin tener en cuenta las circunstancias reales. Estas mismas características constituyen, sin embargo, una primera manifestación de que la norma ha dejado de ser completamente exterior a la conciencia del sujeto; por otra parte, el sentimiento de que los propios impulsos son, en muchas ocasiones, opuestos a las reglas aceptadas apunta hacia una nueva comprensión del sentido de las normas que cobrará relieve durante los años siguientes.

5. *Seis años*: hacia los seis años es posible determinar una primera actitud crítica frente a la regulación de la conducta. Está caracterizada por una comprensión más sutil del sentido de los factores situacionales y del papel regulador de las normas establecidas. Al mismo tiempo, aparece un primer nivel de manejo consciente de la propia conducta en el sentido de que puede constituirse en objeto de una voluntad. La normatividad adulta ya no se identifica con una autoridad superior incuestionable y se afirma la solidaridad del grupo de pares. La actuación que se considera incorrecta en el adulto es cuestionada y, por otra parte, se identifica con mayor precisión la razón de ser de las normas.

Elsa, (6;7)

Juega en un sitio prohibido del patio escolar y al preguntarle si se puede venir a jugar aquí responde: "No, pero como hemos venido por el bosque no nos han descubierto, si hubiéramos venido por el camino sí".

Se observa una mayor estructuración de las relaciones entre iguales, iniciándose los juegos de reglas aunque su práctica está aún próxima a las reglas espontáneas de los niños de cinco años y constituyen más bien imposiciones momentáneas que reglas propiamente dichas. Los primeros gérmenes de la noción de principios apuntan como un elemento que puede resolver algunos de los conflictos que se plantean entre normas diferentes.

Blanca, (6;4)

Irrumpe en el juego de gomas de un grupo de compañeras suyas, una de las cuales dice: "¡Irás a la seña!". Blanca se aleja riendo y vuelve a su propio grupo de juego pero un momento después, aprovechando la cercanía de los grupos, vuelve a intervenir brevemente con lo cual se repiten las amenazas. La observadora le pregunta si no teme que se lo digan a la maestra a lo que ésta responde: "¡Si no hago nada! Además lo dicen pero nunca lo hacen".

6. *Siete años*: se observa una mayor explicitación de las tendencias que hacen su aparición en la edad anterior. Así, el grupo de iguales alcanza mayor relevancia y, en muchas ocasiones asume el rol de sancionador del cumplimiento de las normas en las relaciones infantiles. Las normas dejan paulatina-

mente de ser un fin en sí que define lo correcto y lo incorrecto y se convierten en medios para actualizar unos nacientes principios de respeto y cooperación mutuos. Se constituyen en objeto de discusión y cuestionamiento en las situaciones de conflicto, lo que sirve de base para su vinculación a principios morales autónomos.

2.2. Elementos, relaciones y aspectos del hecho moral

El objetivo de nuestra investigación es la descripción de la relación dialéctica entre razonamiento y conducta moral en las formas cambiantes que asume a través de la edad: las primeras manifestaciones del comportamiento que pueden calificarse como normativas, la creciente complejidad en la formulación e incluso en la invención de normas, la interpretación de las circunstancias en las que las normas se aplican y las obligaciones que resultan en el plano de la conducta. Descartada la hipótesis de una relación causal desde el razonamiento hacia la conducta, que no permite dar cuenta de los hechos observados, se intenta definir una cierta estructura de la secuencia de las distintas formas que asume esta relación en el desarrollo.

A continuación intentaremos definir los elementos componentes del hecho moral, situando el sentido operativo que cumplen al asumir su rol en el modelo.

Norma: entenderemos aquí por norma la formulación de una conducta hipotética, siendo esta posibilidad de ser formulada una condición esencial a la norma en sentido estricto, puesto que augura una plena conciencia de la norma por parte del sujeto. Piaget ha destacado explícitamente el papel de la formulación y su puesta en relación con la conducta para evaluar la presencia de una conducta normativa. Como segundo elemento, la norma implica una conducta hipotética que se afirma o se niega, refiriéndola a la aparición de determinadas circunstancias externas.

Principios: una primera aproximación puede ser el considerarlos como las normas de máxima generalidad, desprovistas de una circunstanciación espacio-temporal. Siempre una norma podría referirse y justificarse en función de otra de carácter más general, lo cual daría origen a una cadena lógica que acaba reuniendo a los principios morales.

Situación: en cierta manera puede pensarse que la norma es la forma concreta que adquiere el principio en una situación o circunstancia cualquiera. Definiremos aquí por situación o factores situacionales al conjunto de objetos, sujetos y hechos que comparecen simultáneamente condicionando la puesta en práctica de la norma. Estos factores situacionales son evaluados positiva o negativamente y frente a ellos se plantea un cierto comportamiento moral.

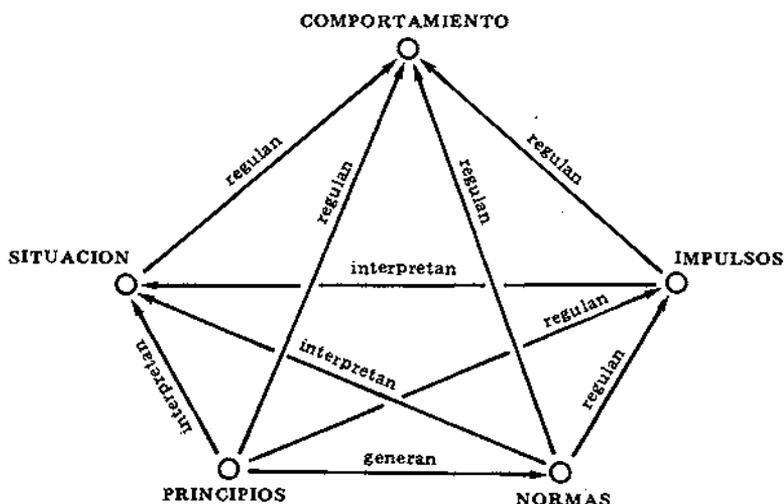
Impulsos: en el sentido más general se entenderá por impulsos la predisposición espontánea hacia determinadas conductas. En efecto, lo característico de los impulsos es el deseo de actuar de una determinada manera, en una reacción inmediata que no está regulada por principio normativo alguno. La conciencia del niño acerca de sus propios impulsos y de los demás, así

como de su respectiva valoración en relación al comportamiento, son factores fundamentales de tener en cuenta para el análisis del desarrollo moral.

Comportamiento: aparece como una resultante de la interacción de factores normativos, situacionales e impulsivos. Permite la comparación de las conductas hipotéticas que se plantean por el sujeto en el terreno normativo y las conductas efectivamente puestas en práctica frente a una situación real.

Definidos entonces los rasgos generales de los elementos que aparecen en el esquema ordenador, es necesario referirse a algunas de las relaciones que se producen entre ellos. Planteando sintéticamente entonces estas relaciones, se tiene que la conducta es regulada por principios, normas, impulsos y situaciones. Ello no significa que estos factores actúen simultánea y equilibradamente sobre el comportamiento sino más bien que predomina uno y otro según la oportunidad.

Las relaciones que se esquematizan en el siguiente gráfico representan las más prototípicas que aparecen entre los elementos del esquema. Estas relaciones han sido además simplificadas en torno a las categorías predominantes de regulación y de interpretación. Si estas relaciones se consideran en cambio desde la perspectiva del desarrollo, puede comprobarse que se cualifican de un modo mucho más preciso.



En la descripción del proceso de desarrollo moral temprano se considerarán tres aspectos desde los cuales este proceso puede analizarse. Son los siguientes:

1º *Juicio Moral:* en este aspecto se considera la relación entre principios y normas o, a falta de aquéllos, de lo que pueda considerarse como origen de

la validez de las normas. Este aspecto resalta la posibilidad de un razonamiento moral y se centra por tanto en problemas preferentemente lógicos.

2º Comportamiento Moral: en este aspecto se consideran los problemas de coherencia de la conducta y las formulaciones normativas del sujeto. Interesa preguntarse aquí qué capacidad de regulación efectiva tienen las normas con respecto al comportamiento; en qué oportunidades y con qué sentido se utiliza la formulación de normas y qué relaciones tienen éstas con las características de la situación en que se manifiestan.

3º Sentimiento Moral: es la valoración afectiva tanto de las conductas como de las situaciones la que juega el rol fundamental. El papel de los impulsos es, en este sentido, decisivo como también los conflictos que se producen entre impulsos y normatividad.

Estos tres aspectos de juicios, comportamiento y sentimiento morales son a nuestro juicio los tres aspectos más claramente discernibles dentro del proceso de desarrollo evolucionando también como componentes relativamente independientes al interior del proceso. La hipótesis central que se plantea en torno a la perspectiva genética de este modelo consiste en la suposición de una integración creciente entre los diversos factores, simultánea con una disminución progresiva de contradicciones entre juicio, comportamiento y sentimiento moral. Tal como se ha insistido a lo largo de este trabajo, esta condición de coherencia total del esquema no llega nunca a ser absoluta ni siquiera en las que pudieran considerarse como etapas terminales del proceso, sujeto a continuas equilibraciones y ajustes.

En el período que concretamente estudia este trabajo, puede decirse que se alcanza un primer estadio de integración de los factores reseñados que no es completa, puesto que la presencia y la acción de los principios morales aún no se manifiesta de un modo explícito. Sin embargo, puede decirse que la relación de normas, impulsos y factores situacionales está ya bastante construida y se expresa con bastante coherencia en relación al comportamiento. A continuación se intentará describir este proceso, las etapas en que se estructura y los procesos y conflictos mediante los cuales llega a ese primer estadio de integración.

2.3. Hacia la elaboración de un modelo del proceso de desarrollo moral

Tres etapas fundamentales se han distinguido en este período: la primera, que podría denominarse como de *imitación adulta y manipulación verbal de la norma* se desarrolla aproximadamente entre los tres y los cuatro años y medio de edad; la segunda, que correspondería a una *exploración de las posibilidades lógicas de la norma* cubre desde los cuatro y medio a los seis años; por último la tercera, que podría caracterizarse como una *primera crisis de autoridad y exploración del sentido de la norma*, se extendería desde los seis a los siete u ocho años.

Primera Etapa: Imitación adulta y manipulación verbal de la norma (3-4;6 años): en esta etapa es la imagen de la valoración adulta la que ocupa el puesto de lo que posteriormente serán los principios morales. De ella

proviene las normas e incluso la valoración positiva o negativa de las propias situaciones. El comportamiento, caracterizado por un proceso de adquisición de hábitos y marcado por las relaciones afectivas niño-adulto, conecta situaciones y comportamientos precisamente a través del hábito y de forma aún muy esquemática. La conexión de norma y situación puede llegar a ser, además de esquemática, supersticiosa, atribuyendo a la norma motivos que han resultado coincidentes con su puesta en práctica pero que no tienen directamente que ver con ella. Escasamente puede hablarse de control de la conducta por parte de la norma.

Segunda Etapa: Exploración de las Posibilidades Lógicas de la norma (4;6-6 años): está caracterizada por el descubrimiento de una relación lógica interna entre norma y situación. Los comportamientos son aún muy dependientes de los impulsos aunque intentan ser objetivamente validados por el enunciado de las normas. La relación entre impulsos y normas interiorizadas se hace conflictiva en ocasiones y la noción de principios morales comienza a perfilarse germinalmente en su versión de autoridad superior o normas de la máxima generalidad.

Tercera Etapa: Primera crisis de autoridad y exploración del sentido de la norma (6 a 8 años): puede decirse que en este período hay una conexión bastante clara entre conductas, normas y situaciones. Lo que convencionalmente se denomina conciencia moral aparece con cierta claridad en este período. Los impulsos de satisfacción personal continúan teniendo mayor importancia en la determinación de la conducta que los principios morales pero ya se observan signos de un cambio en este sentido. Por último, hay una nueva valoración afectiva del problema moral que se transparenta tanto en conductas como en juicios que apuntan a una adhesión a valores y principios morales.

Si examinamos este proceso de desarrollo moral temprano desde la evolución lineal de los procesos que lo componen podremos observar cuál es el sentido de este desarrollo al nivel de cada uno de los aspectos que han sido destacados: juicio, conducta y sentimiento morales. En primer lugar, y en relación al *juicio*, y por tanto al aspecto más propiamente cognitivo del proceso, vemos que se parte desde una imitación de la norma para pasar a una comprensión posterior de su lógica interna, a una conexión paulatinamente más ajustada a los factores situacionales y, por último, a una primera comprensión afectiva del sentido de las normas.

En lo que se refiere a la evolución de la *conducta*, se ha querido destacar más bien una progresiva conexión de los propios comportamientos con los restantes factores morales y no tanto el progresivo cumplimiento de un número cada vez mayor de normas. Desde una simple yuxtaposición de norma y conducta se pasa a una conducta que intenta ser validada, en muchas ocasiones artificialmente, por las normas. Por último, en una tercera etapa, conducta y norma se encuentran ya conectadas internamente tanto en el plano intelectual como afectivo.

En cuanto a la evolución del sentimiento, ésta parte de la valoración del premio y la estimación adulta que se hace coincidir prácticamente con la noción de bien. En un segundo momento puede decirse que se toma

conciencia de los propios impulsos, aunque aún se tienda a revestirlos de una aparente objetividad. En un tercer momento se produce una afirmación consciente de los propios impulsos que es simultánea con la aparición de sentimientos de cooperación social que ya no corresponden a impulsos de satisfacción individual y se traducen en una colaboración efectiva en el plano de la conducta.

Esta descripción que se ha hecho del proceso de desarrollo temprano, tanto en sus etapas como en la evolución de sus componentes, pone en evidencia su complejidad debida a la interacción de fenómenos diversos y paralelos. No se trata de un proceso de construcción lineal de conceptos y valoraciones y en él los conflictos y las crisis son frecuentes. Estos conflictos no sólo son inherentes a este proceso sino que probablemente juegan un papel decisivo como impulsores de su marcha, constituyendo una de las causas a la que con mayor propiedad puede atribuirse el paso de una etapa a otra.

Esta postura resulta coherente con la interpretación que ha dado Piaget a las contradicciones y los conflictos dentro del desarrollo de las estructuras cognitivas (Piaget, 1975).

En el terreno moral es posible que tanto la dificultad para conciliar los propios impulsos y el aprecio adulto, como la incoherencia entre la capacidad de enunciar la norma y su efectivo cumplimiento jueguen un rol decisivo en el paso desde la primera etapa descrita a la segunda. En efecto, a partir del primero de estos conflictos el niño se hará cada vez más consciente de que sus impulsos son diversos y no coincidentes con los de los adultos. A partir del segundo, y dada su capacidad relativamente establecida de formular la norma, se producirá el intento de adaptar la normatividad a la realidad que caracteriza la segunda etapa descrita.

Un hecho similar ocurre en el paso desde la segunda a la tercera etapa. Ello se debe, en primer lugar, a la conciencia que el niño comienza a tener en los conflictos entre normas diferentes que se refieren a una misma situación. Esto lo lleva a buscar instancias normativas más generales y a comprender que la norma no es en sí misma un objeto sagrado sino que obedece a la consecución de determinados objetivos. El conflicto entre normas y realidad se produce al comprobar que la norma no tiene por sí misma el poder de transformar la realidad y que, por tanto, las normas impuestas desde una perspectiva individual no producen siempre el efecto esperado en los adultos o los niños. En consecuencia, el niño se verá conducido a distinguir el sentido de las reglas.

3. APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL ESTUDIO DE LA ADECUACIÓN DEL MODELO PROPUESTO

3.1. Presentación de las Hipótesis:

Las hipótesis directrices de la segunda fase de estudio empírico surgen básicamente de las principales formulaciones del modelo que se ha descrito en el capítulo anterior y que se hace necesario poner a prueba en esta etapa. Estas hipótesis generales se refieren al sentido del proceso de desarrollo moral y a las características de las etapas.

Hipótesis 1: a partir de la distinción de los factores con los que se ha descrito el proceso de desarrollo moral (normas, principios, situaciones, impulsos, comportamiento) se plantea que a través de la edad hay una integración creciente de estos factores, constituyendo etapas definibles que caracterizan distintos niveles de integración.

Hipótesis 2: supuestos tres procesos principales a través de los cuales se expresa la interacción de los factores mencionados y que son: el juicio, el sentimiento y el comportamiento morales, se espera que a través del tiempo haya una disminución apreciable de contradicciones entre estos tres procesos, que tienden así a compensarse internamente.

Hipótesis 3: este doble proceso de integración y coherencia creciente se lleva a cabo a través de los siguientes períodos característicos: I. Imitación adulta y manipulación verbal de la norma; II. Exploración de las posibilidades lógicas de la norma y III. Exploración del sentido de la norma.

3.2. Situaciones Experimentales:

En el diseño de las situaciones experimentales se intentó responder a los siguientes objetivos: a) la necesidad de tener en cuenta el análisis que el sujeto hace de una situación concreta en función de las normas que se deben cumplir y de su comportamiento efectivo en ella, considerando que el ámbito moral se ha definido como la interacción entre ambos aspectos. b) La referencia a situaciones reales y concretas en las que el objeto de pensamiento y acción acerca del cual se observa al sujeto se haga presente efectivamente. En el terreno moral, el objeto de la acción es otro u otros individuos sobre los que recaen las consecuencias de la conducta del sujeto y, en este sentido no puede sustituirse sin alejarse del objetivo propuesto.

En función de estos objetivos se presentaron cuatro situaciones a cada uno de los sujetos de la muestra, a lo largo de dos sesiones consecutivas. Tres de estas situaciones implicaban un problema de distribución en el que la cantidad a distribuir no permitía un reparto igualitario entre los sujetos; la cuarta situación propuesta fue un juego de reglas infantil. Los materiales utilizados en las situaciones de distribución fueron, por orden de presentación: bloques de construcción marca "Lego", cromos "de picar" y caramelos. El juego de reglas elegido fue el de picar cromos, a partir de las observa-

ciones de la primera etapa de recolección de datos que lo mostraron como un juego habitual entre los niños de seis a ocho años.

La primera sesión fue una entrevista individual a cada uno de los sujetos de la muestra en la cual se le plantearon los problemas de distribución y se verificó su conocimiento de las reglas del juego de picar cromos. A continuación se llevó a cabo la segunda sesión en la que participaron dos sujetos de la muestra, de igual sexo y edad, llevando a cabo efectivamente la distribución de los materiales propuestos y jugando hasta un máximo de cinco partidas del juego. Para cada sujeto, la sesión final fue realizada a continuación de la entrevista individual.

Los sujetos que participaron en esta experiencia fueron sesenta y cuatro, treinta y dos niños y treinta y dos niñas. Estos sujetos fueron seleccionados al azar entre los alumnos de cuatro cursos del Colegio Nacional Dolores Monserdá de Barcelona: Párvulos A, Párvulos B, 1º E.G.B. y 2º E.G.B. El nivel socio-económico de los alumnos es medio alto.

3.3. Resultados:

Los datos obtenidos a través de las situaciones propuestas a los sujetos fueron analizados, describiéndose los tipos de respuesta encontrados y su distribución a lo largo de las edades estudiadas. Se observó una correspondencia significativa entre la edad y el tipo de respuesta frente a los problemas propuestos. Este hecho permite caracterizar momentos claramente discernibles en la forma que los sujetos de las edades estudiadas abordan estas situaciones. Esta aproximación empírica no tiene más que un carácter exploratorio y no permite llegar a conclusiones definitivas, sin embargo, permite confirmar y precisar las etapas propuestas como hipótesis directrices de este estudio.

A continuación se intentará caracterizar estos tres momentos a partir de las respuestas obtenidas en esta fase de la investigación.

I. Hay dos características fundamentales para definir este primer período: el carácter fáctico del comportamiento y del razonamiento moral y el esquematismo en la comprensión del contenido y del funcionamiento de las normas.

El carácter fáctico se manifiesta en la valoración claramente más centrada en los hechos que en sus posibles razones. Argumentos como "yo lo cogí", tan frecuentes entre los niños, creemos que ilustran esta cuestión.

Ello implica una peculiar comprensión de la norma casi como pura manifestación verbal de un hecho consumado en aquellos casos en que no se dispone de un modelo adulto claramente discernible. En las situaciones propuestas se comprobó que el niño conocía la norma implícita pero que, en una situación en que no era fácil llevarla a la práctica, no se planteaba otra alternativa que la realización de sus propios impulsos. Esta respuesta se encontró predominantemente entre los sujetos de cuatro años de edad.

La acción realizada se convertía luego en norma; la apropiación de los

bloques Lego, que incluso se mantenía en días sucesivos, aporta elementos decisivos para esta interpretación.

Otro aspecto que se hace presente también es la referencia al adulto, que es el encargado de hacer que las normas se cumplan y de crear las condiciones para ello.

II. La comprensión lógica del funcionamiento y la estructura de la norma se ha definido como la característica fundamental de este segundo momento. Existen algunos hechos que corresponden a lo que se ha llamado una actitud "legalista" que puede definir bien este periodo. Se trata, por una parte, de la justificación de las decisiones por reglas inapropiadas a la situación o interpretadas de manera subjetiva con una pretensión de objetividad. No se considerarán, por otra parte, los problemas derivados de las consecuencias de la aplicación de estas normas.

Estos son dos hechos fundamentales claramente complementarios. La norma tiene aquí un carácter más bien de justificativo; el esfuerzo principal realizado por el niño consiste en proponer una norma que resulte relativamente verosímil para justificar la propia acción, cuyos verdaderos motivos no son explícitos probablemente ni aún para el mismo niño. De hecho los propios impulsos siguen manteniéndose como los determinantes básicos de la acción, pero ya resulta clara la idea de la necesidad de justificar esta acción y están dados los mecanismos para plantearla. La utilización de las normas del juego en el propio beneficio constituye un buen ejemplo de esta actitud. También la planificación del reparto de los bloques Lego muestra una capacidad de generar normas, aunque aún no haya una conciencia clara de su verdadero sentido.

III. Este tercer momento sólo se encuentra en sus inicios en las edades estudiadas y sus características se observan sólo en algunos de los sujetos mayores de la muestra. A pesar de esto, existen ciertas conductas que muestran que hay un cambio cualitativo que se distingue claramente de las actitudes anteriores. Las características fundamentales que definen este cambio de actitud pueden describirse como la comprensión intelectual y afectiva del sentido de aplicación de la norma. El niño es capaz de anticipar las consecuencias posibles de una situación determinada, comprendiendo las relaciones de los otros además de la suya propia, y también está predispuesto a manifestar actitudes de solidaridad y generosidad con los demás. Hay un interés social genuino que se superpone al interés por los objetos y su posesión que caracterizan las conductas psico-motrices de los años anteriores.

La hipótesis general de esta segunda fase de la investigación ha sido la integración progresiva de los factores que intervienen en el proceso de desarrollo moral. Creemos que en esta tercera etapa se logra un primer nivel de integración de factores que han aparecido a lo largo de las etapas anteriores, en cada una de las cuales se ha dado un progreso en este sentido.

En el primer momento, la norma aparece como la conformidad de la conducta a una situación específica. Un cambio en la situación libera al sujeto del cumplimiento de la norma, sintiéndose autorizado a realizar una conducta que reconoce injusta, pero que no le sugiere otra alternativa más que seguir sus impulsos.

En el segundo de los momentos descritos, aunque los impulsos de satisfacción individual son casi tan importantes como en el momento anterior, surge un primer interés por las normas sociales y su regulación de las relaciones con los otros. Se intenta validar y justificar la acción a través de su referencia a las normas, superando las contradicciones entre estos dos planos. Sin embargo, este esfuerzo se concentra en encontrar la norma que permita validar los propios impulsos que continúan determinando primariamente el comportamiento. Los límites entre lo objetivo y lo subjetivo no están establecidos y tanto las normas recibidas desde el exterior como los deseos personales se sitúan en un mismo plano de validez objetiva: esta confusión va unida a una inconsciencia respecto a la subjetividad de los otros individuos, con lo que el sentido de las normas y los principios que las sustentan, están ausentes.

En un tercer momento, se desarrolla este nexo de sentido entre las normas y las relaciones interindividuales: la subjetividad propia y la de los demás comienza a ser tomada en cuenta y se busca un equilibrio mutuo. Las normas dejan de ser imperativos autoritarios que garantizan los propios derechos frente a los otros y se convierten en instrumentos de los principios morales frente a determinada situación.

La forma en que los sujetos de las distintas edades han resuelto los problemas propuestos, tanto en la entrevista individual como en interacción con otro niño, ha mostrado la presencia de distintos factores que operan en las distintas edades y que pueden explicarse adecuadamente a través de este marco interpretativo.

Antes de terminar de describir estos resultados, es necesario hacer referencia a un hecho que lleva a cuestionar las edades propuestas en la primera versión del modelo. Los resultados de esta etapa muestran sistemáticamente que los sujetos de cuatro años se encuentran en la primera etapa de evolución moral, así como gran parte de los de cinco años. Finalmente, entre los de siete años se da un predominio de conductas características de lo que se ha llamado la tercera etapa evolutiva, pero también se encuentran comportamientos propios de la etapa inmediatamente anterior. Es decir, los rangos de edad propuestos inicialmente resultan inadecuados para integrar estos resultados, que señalan un retraso considerable con respecto a los primeros datos.

Esta situación podría deberse a la forma de recolección de los primeros datos que se basaba en el registro libre de conductas, lo que puede haber originado una cierta forma de selección de las situaciones registradas. Es posible que la atención se haya centrado en conductas que sobresalían entre los niños observados, tendiendo a alterar las edades representativas de las etapas evolutivas. De todas formas, este es un aspecto que sólo puede esclarecer una investigación posterior.

4. CONCLUSIONES:

Una primera conclusión general de esta investigación puede referirse a la validez de nuestra aproximación al estudio del desarrollo moral. Los resultados son lo suficientemente coherentes como para justificar la necesidad de investigar la valoración moral activa como otro aspecto fundamental del desarrollo moral.

Por otra parte, el esquema que se ha propuesto para la descripción del fenómeno moral se ha mostrado como un instrumento útil para la proposición de un modelo del desarrollo moral. En él se han integrado tanto las dimensiones constitutivas de la moralidad como los procesos que tipifican las relaciones que se establecen entre ellas.

En relación a la evolución moral, los resultados obtenidos permiten describir tres etapas claramente diferenciadas que se manifiestan tanto a nivel del razonamiento como de la conducta. Cada etapa define una relación determinada entre los distintos factores que interactúan sobre el comportamiento y permite dar cuenta de las conductas observadas.

En relación a la metodología empleada, resulta interesante destacar la experiencia positiva que ha significado el contacto con la compleja realidad estudiada a través de la observación de situaciones naturales. Es indudable que la sola observación directa de la realidad no es en absoluto suficiente para llegar a una interpretación fructífera de los hechos, sin embargo, constituye una fuente primaria de datos para la investigación sistemática.

El método utilizado en la segunda fase de observación empírica puede plantearse como una alternativa al método de evaluación de situaciones hipotéticas en la investigación de la moral real.

En cuanto al campo de investigación que surge de este estudio un primer ámbito de desarrollo está constituido por la posibilidad de verificar experimentalmente los resultados obtenidos. Existen datos suficientes para realizar una operacionalización de las dimensiones y procesos propuestos por el modelo que haga posible precisar más objetivamente las etapas de este proceso. Los resultados obtenidos permiten una primera caracterización de tipo descriptivo de las etapas del desarrollo moral entre cuatro y siete años y del sentido de su evolución. Estos datos y la metodología empleada pueden servir de base para investigar los mecanismos que son responsables de la evolución en el plano moral.

Otro aspecto que se puede plantear como un campo de desarrollo de este estudio es la elaboración de pruebas de medición del desarrollo moral. El modelo propuesto proporciona un marco coherente a partir del cual es posible la construcción de una prueba evolutiva que permita determinar la forma en que los niños de distintas edades se representan las normas morales y las conductas a que dan lugar.

RESUMEN

El trabajo presentado estudia el proceso de desarrollo moral entre las edades de tres y siete años, centrándose prioritariamente en la relación entre juicio y conducta moral. Tras una descripción de las características de la regulación normativa de la conducta en estas edades, se analizan los diferentes aspectos que comporta el proceso de desarrollo moral (juicio, comportamiento, sentimiento) y se propone un modelo de dicho proceso, en el que se distinguen tres etapas evolutivas entre las edades mencionadas. Las hipótesis que se derivan del modelo son contrastadas mediante un estudio observacional en el medio familiar y escolar, corroborándose los niveles distinguidos en el modelo, así como la tendencia a una integración progresiva de los diferentes aspectos estudiados.

SUMMARY

The work presented studies the process of moral development in children of ages ranging between three and seven and focuses first of all on the relationship between sense of judgement and moral behaviour. After describing the characteristics of the standard regulation of behaviour in these ages it analyses the different aspects involved in the process of moral development (sense of judgement, behaviour, feeling) and propounds a model for this process with three distinguishable evolutive stages between the ages mentioned. The hypotheses derived from this model are contrasted in an observational study of the family and school environment, the distinguishable levels as well as the tendency towards a progressive integration of the different aspects studied being corroborated.

RÉSUMÉ

Le travail ici présenté étudie le processus de développement moral entre trois et sept ans, en s'intéressant prioritairement à la relation entre jugement et conduite moral. Après avoir décrit les caractéristiques de la régulation normative de la conduite à ces âges, il analyse les différents aspects que comporte le processus de développement moral (jugement, comportement, sentiment) et propose un modèle du dit processus, dans lequel on distingue trois étapes d'évolution entre trois et sept ans.

Les hypothèses dérivées du modèle ont été mises à l'épreuve à travers une étude d'observation dans le milieu familial et scolaire, qui confirme les niveaux distingués dans le modèle, ainsi que la tendance à une intégration progressive des différents aspects étudiés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, R. (1973). The acquisition of morality. En *Social Psychology*, N. York: Collier-Mc Millan International Edit.
- Cowan, P.A.; Langer, J.; Heavenrich, J. y Nathanson, M. (1969). Social Learning and Piaget's Cognitive Theory of Moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 261-273.
- Eisenberg-Berg, N. y Hand, M. (1979). The relation of preschoolers reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial moral behavior. *Child Development*, 50, 356-363.
- Emler, N.P. y Rushton, J.P. (1974). Cognitive developmental factors in children generosity. *British Journal on Social and Clinical Psychology*, 29, 551-556.
- Kokiberg, L. (1975). The cognitive developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56, 670-677.
- Piaget, J. (1977). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Fontanella, (edición original, 1932).
- Piaget, J. (1980). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Morata, (edición original, 1975).
- Scaplehorn, C. (1974). Piaget's cognitive developmental approach to morality. En S. Modgil. *Piagetian Research: A Handbook of Recent Studies*, London: NFER.
- Wright, D. (1971). *The Psychology of Moral Behavior*. Harmondsworth, U.K.: Penguin.

