



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

CAPÍTULO 14

DESARROLLO MORAL

Teorías sobre el desarrollo moral

Modelos cognoscitivo-evolutivos

Teorías basadas en la influencia del entorno en el aprendizaje

Perspectiva etológica

Desarrollo en el contexto familiar. Una explicación evolutiva del desarrollo de la conducta antisocial

Razonamiento moral

Evaluación del modelo de Piaget

Evaluación del modelo de Kohlberg

Evaluación del modelo de Turiel

Justicia distributiva y justicia retributiva

Influencias familiares y sociales en el razonamiento moral

Razonamiento moral y conducta moral

Clásicos de la investigación (cuadro 14.1). Estudio sobre el carácter moral: ¿hay «niños buenos» y «niños malos»?

Conducta prosocial

Conducta prosocial en la infancia

Las diferencias relativas a la edad y al género en la conducta prosocial

Determinantes cognoscitivos y afectivos de la conducta prosocial

Determinantes familiares y sociales de la conducta prosocial

Agresividad

Definición de la agresión

Diferencias debidas a la edad y al género en la agresión

Determinantes biológicos de la agresión

Determinantes sociales y familiares de la agresión

Tema de actualidad (cuadro 14.2). Cuando los niños están expuestos a la violencia de la vida real

Influencias cognoscitivas en la agresión

Desarrollo en el contexto cultural. ¿Ser agresivo significa ser rechazado?

Control de la agresividad

Aplicaciones. Comprensión y reducción de la agresividad en la juventud urbana

Conclusión

¿Por qué lo hicieron? Eran novios en el primer año en la Escuela Superior; brillantes, populares, acomodados y aparentemente bien adaptados. Sin embargo, una noche de noviembre de 1996 Amy Grossberg y Brian Peterson colocaron a su hijo re-

cién nacido, que pesaba 2 kg 800 g, en un contenedor en el exterior del hotel Comfort Inn en Delaware. Grossberg, con la ayuda de Peterson, había dado a luz al bebé en una de las habitaciones del motel. Después se volvieron a sus dormitorios como si simplemente pudieran olvidar lo que había pasado. Cuando la policía encontró al bebé al día siguiente, estaba muerto, y la autopsia reveló posteriormente que la muerte había sido causada por fracturas craneales y golpes. Grossberg y Peterson fueron acusados de asesinato.

El caso atrajo la atención de prácticamente todas las agencias de noticias y todos se preguntaban lo mismo ¿Por qué dos adolescentes bien educados, de clase media alta, que tenían tantas alternativas, eligieron ésa? Siempre ha habido infanticidas, pero como señalaba un artículo de Newsweek: «Hay una pauta habitual para estas muertes. Los padres son generalmente jóvenes y pobres; la madre frecuentemente actúa sola.» Grossberg y Peterson ciertamente no encajaban con esa pauta.

Pero quizás estaba surgiendo una pauta nueva. En junio de 1997, una joven de Escuela Superior, de clase media alta, de una pequeña ciudad de Nueva Jersey dio a luz en los aseos mientras asistía a una fiesta de graduación, colocó al bebé en la basura y volvió al salón de baile. Cuando fue descubierto por los conserjes estaba muerto, o estrangulado o ahogado en una bolsa de plástico. Aproximadamente en la misma época, se informó de casos similares en Nueva Jersey, en la zona de Boston y en Seattle.

¿Cómo pueden todos estos «jóvenes agradables y normales» ser asesinos? Si hubieran crecido en malas condiciones, podríamos suponer que de alguna forma no habrían podido desarrollar una comprensión de la diferencia entre lo bueno y lo malo. Pero no era el caso. Estos jóvenes sabían claramente lo que estaba bien y lo que estaba mal, aunque actuaran en forma totalmente incoherente con su conocimiento. Comprender qué factores influyen en estos dos aspectos del desarrollo, razonamiento y conducta morales, es una de las principales tareas de los investigadores del desarrollo, como veremos en este capítulo.

La moralidad implica temas referentes a lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo. Si cualquier sociedad ha de sobrevivir, debe disponer de reglas que dejen claro a sus ciudadanos lo que está permitido y lo que está prohibido. El desarrollo moral de los niños implica las formas en que llegan a comprender y seguir (o no seguir) las reglas de su mundo social. Hasta principios de este siglo, el estudio del desarrollo moral estaba principalmente en manos de filósofos y eruditos religiosos. Hoy en día los psicólogos evolutivos también tienen gran interés en este tema.

Los investigadores que estudian el desarrollo moral generalmente dividen las reglas sociales en dos tipos principales (Tisak, 1995; Turiel, Killen y Helwig, 1987). Las **reglas morales** implican amplios temas de justicia e imparcialidad, protegen el bienestar de los individuos y garantizan sus derechos. En la mayoría de las sociedades, por ejemplo, no se permite matar o dañar a otra persona o robar las propiedades ajenas. Las **convenciones sociales** se centran en que el sistema funcione con suavidad y mantienen el orden en la sociedad. Entre estas convenciones podríamos incluir ceder el asiento a una persona mayor, decir «por favor» y «gracias» y esperar en una cola a que nos llegue el turno.

Tanto las reglas morales como las convenciones sociales pueden variar de un lugar a otro. En consecuencia, además de aprenderse las reglas, los niños deben apren-

der qué diferencias importantes puede haber, por ejemplo, entre las reglas de su familia y las de su clase o entre la conducta que esperan de él sus padres y la que animan sus compañeros. Adquirir este conocimiento sobre las reglas sociales constituye una parte muy importante del desarrollo del niño (Gralinski y Kopp, 1993; Turiel, 1998).

La investigación contemporánea sobre el desarrollo moral se divide en dos grandes categorías. Los investigadores que se centran en la **conducta moral** y están interesados en explicar la conducta de los niños: por ejemplo, por qué roban los niños, qué niños tienen tendencia a comenzar peleas, y qué factores favorecen la cooperación y el compartir entre los niños. Los investigadores interesados en el **razonamiento moral** investigan cómo piensan los niños respecto a lo que hacen ellos y los demás. Los estudios de este tipo se centran en la capacidad de los niños para estudiar una situación moral y decidir respecto a cuestiones del tipo ¿fue una conducta adecuada o no? ¿Debería castigarse al autor de esa conducta?

Empezamos este capítulo viendo las formas de considerar esta cuestión de las tres principales corrientes teóricas. Después examinaremos lo que los psicólogos han aprendido respecto a la evolución de la capacidad de razonamiento moral. A continuación nos centraremos en cuestiones de conducta moral: primero, los factores que influyen en las conductas *prosociales* o deseables, y después las causas de la agresión y otras conductas *antisociales*, las conductas que causan tanta preocupación hoy en día en Estados Unidos.

Teorías sobre el desarrollo moral

Dos cuestiones teóricas han dominado el estudio del desarrollo moral (Gibbs y Schnell, 1985; Krebs y Van Hesteren, 1994; Wainryb, 1993). Una es si las creencias morales y las conductas infantiles están en el niño y simplemente surgen con el tiempo o, por el contrario, están en la cultura y se transmiten a los niños. Reconoceremos, evidentemente, esta cuestión como una forma del debate herencia/medio. La segunda cuestión se refiere a la generalización de las reglas morales. Si emergen del niño, deben tener un amplio componente biológico, lo que las hará universales para todos los miembros de la especie. Por otra parte, si se desarrollan dentro del grupo social son más arbitrarias y en consecuencia pueden variar de una cultura a otra. Estas dos cuestiones están en la base de la mayoría de las investigaciones sobre este tema.

MODELOS COGNOSCITIVO-EVOLUTIVOS

La psicología cognoscitiva tradicionalmente se ha interesado mayoritariamente en el desarrollo del razonamiento moral de los niños mientras luchan con temas que implican reglas morales y convenciones sociales. Algunos de estos temas, como el derecho al aborto, control de armas, y la pena de muerte, pueden ser complejos, con argumentos convincentes para ambas partes. Los niños más mayores y los adultos con frecuencia examinan los diversos argumentos y sopesan las pruebas desde todos los lados. Los más jóvenes, por el contrario, tienen dificultades en apreciar que un tema pueda verse de distinta forma desde la perspectiva de otra persona, y en consecuencia tienden

a basar sus opiniones en sólo ciertos aspectos de la información y llegan a conclusiones simplistas (Turiel, Hildebrandt y Wainryb, 1991). Basándose en estas observaciones, los partidarios del desarrollo cognoscitivo han llegado a la conclusión de que los avances en el razonamiento moral dependen sobremanera de la mejoría de la capacidades cognoscitivas del niño. Su avance en la comprensión moral a su vez se cree que produce conductas morales más maduras (DeVries, 1991; Krebs y Van Hesteren, 1994).

Tres modelos han guiado la mayoría de la investigación evolutiva sobre el desarrollo moral. Aquí simplemente se describen los modelos; en la sección siguiente examinaremos algunos hallazgos que se relacionan con ellos.

Teoría de Piaget

El modelo de Piaget acerca del desarrollo moral surge de sus primeros trabajos con niños en Ginebra, Suiza, durante los años veinte y treinta. Para investigar cómo se desarrollan las concepciones infantiles sobre moralidad, Piaget utilizó dos métodos muy diferentes.

Uno de ellos era una aproximación naturalista en la que observaba a los niños realizando juegos comunes de calle, como las canicas. Piaget examinó de cerca cómo los pequeños creaban y reforzaban las reglas de sus juegos, y les preguntó sobre las circunstancias en que las reglas podían modificarse o incluso ignorarse. La segunda aproximación fue más experimental y consistió en presentar a diversos niños de forma individual **dilemas morales** para que los resolvieran. Adoptó la forma de cuentos cortos en los que el niño tenía que determinar cuál de los dos personajes era más «malo». Por ejemplo, en un cuento, una niña llamada Augustine hacía involuntariamente una gran mancha de tinta en el mantel cuando intentaba ayudar llenando el tintero de su padre, mientras un niño llamado Julian hacía una pequeña mancha de tinta en el mantel mientras se dedicaba a la acción prohibida de jugar con la pluma de su padre.

A partir de esta investigación, Piaget creó un modelo de desarrollo moral, que se centraba en la forma en que los niños siguen las reglas y que consta de cuatro estadios (Damon, 1983; Piaget, 1932). En el primer estadio (de 2 a 4 años) los niños no tienen una concepción real de la moralidad. La mayor parte de su conducta consiste en jugar y sus juegos son imaginativos y carentes de reglas formales, aunque, a veces, pueden inventar ciertas restricciones como parte del juego (por ejemplo, todos los bloques verdes han de ponerse en el mismo cubo). La idea de seguir las reglas de otro no aparece de forma consecuente hasta el segundo estadio (de 5 a 7 años). Pero cuando realmente surge la idea de seguir las reglas, los niños se aproximan al concepto en una forma muy absoluta. Las reglas sociales se consideran *heterónomas*, o dictadas externamente, órdenes dadas por personas con autoridad (generalmente, los padres), y no pueden cambiarse. Los niños en esta segunda etapa, llamada estadio del **realismo moral**, no piensan en cuestionar el propósito o la corrección de una regla, aunque no les guste seguirla. En consecuencia, Piaget observó que los niños pequeños que jugaban a las canicas eran generalmente muy inflexibles respecto a cambiar las reglas, incluso aunque ello hubiera hecho el juego más adecuado o más divertido.

Piaget observó dos características interesantes que surgen de esta orientación absolutista. La mayoría de los niños en este segundo estadio muestran una **responsabilidad objetiva**, lo que significa que evalúan las situaciones morales sólo en términos de las consecuencias físicas y objetivas. En los dilemas morales, por ejemplo, estos

niños veían los actos que causan más daño como más moralmente erróneos que los actos que causan menos daño, independientemente de los motivos o intenciones del personaje. En consecuencia, la servicial Augustine es considerada más mala que el desobediente Julian porque había hecho una mancha de tinta más grande.

Otra característica de esta etapa es la **justicia inmanente**. Como estos niños creen tan firmemente en la autoridad de una regla, sienten que siempre debe haber castigo cuando no se sigue la regla. En consecuencia, si un niño roba una galleta cuando nadie le ve y pierde la pelota al día siguiente, es probable que considere que ha sido un castigo por el robo.

El tercer estadio de Piaget (de 8 a 11 años) considera que el niño se da cuenta, gradualmente, de que las reglas son acuerdos creados por las personas para ayudar o protegerse unas a otras. El obedecer estas reglas ya no se considera simplemente seguir las órdenes de otro, sino una decisión personal *autónoma* de cooperar con los demás. Piaget observó, por ejemplo, que los niños en este estadio podían adaptar las reglas del juego de las canicas, si era necesario, para que se adecuaban a las circunstancias del momento (demasiados jugadores, pocas canicas, etc.).

Además, en este período, las capacidades cognoscitivas más avanzadas permitían que nuevos factores formaran parte de las evaluaciones morales. Lo que una persona estaba intentando hacer —es decir, los motivos o intenciones— podía ser tan importante como el resultado de la conducta. En consecuencia, al hacerse mayores, los niños tenían mayor tendencia a juzgar la conducta prohibida de Julian como peor, aunque causase menos daño. Como la moralidad de seguir una regla se evalúa en relación con otros factores de la situación, Piaget se refirió a este tercer nivel como el estadio del **relativismo moral**.

En el estadio final, que Piaget comentaba sólo brevemente, los niños llegaban a ser capaces de desarrollar nuevas reglas cuando las circunstancias lo requieren. También comenzaban a extender su razonamiento moral más allá del nivel personal a preocupaciones políticas y sociales mayores.

Piaget creía que el razonamiento moral, como el desarrollo cognoscitivo, se guiaba por factores innatos y ambientales. En cuanto a lo innato o herencia, las crecientes capacidades cognoscitivas de los niños, incluyendo su alejamiento del pensamiento egocéntrico, les permitían considerar más información y diversas perspectivas al evaluar la moralidad de una situación. En consecuencia, el estrecho enfoque de las reglas invariables y las consecuencias objetivas da paso a un punto de vista sobre el mundo más amplio y flexible.

De la perspectiva referente al medio, Piaget creía que las experiencias sociales tenían un papel importante en el paso de un estadio a otro. Durante sus primeros años, los niños aprendían que los padres generalmente dictaban y reforzaban las reglas de conducta. En su deseo de complacer a sus padres, los niños adoptan la opinión de que viven en un mundo en el que las reglas han de seguirse. Pero la naturaleza unidireccional de este sistema de reglas impide que los niños expresen sus propios puntos de vista o aprecien que puede haber diferentes opiniones sobre las cuestiones morales. Gradualmente, las interacciones con sus compañeros se convierten en un importante factor de socialización. Como Piaget descubrió observando los juegos callejeros, los niños aprenden que pueden haber diversas perspectivas sobre un tema y que las reglas pueden provenir de negociaciones, compromisos y respeto a los puntos de vista de los demás, a través de las interacciones con sus compañeros.

El modelo de Kohlberg

Una segunda e influyente teoría cognoscitiva del desarrollo moral fue propuesta por Lawrence Kohlberg. El modelo de Kohlberg surgió de su disertación doctoral en 1958, en la que intentaba examinar la teoría de Piaget utilizando métodos de investigación más modernos. Desde entonces la teoría se ha revisado varias veces (Kohlberg, 1969, 1984, 1986; Kohlberg, Levine y Hower, 1983).

El método de Kohlberg, como el de Piaget, requería presentar a los sujetos dilemas morales para evaluar su nivel de razonamiento moral. Pero los relatos de Kohlberg no requerían una elección simple del tipo quién es peor. En su lugar, presentaba al sujeto un dilema en el que el personaje de la historia debía escoger, por ejemplo, entre obedecer una ley (o una regla) y saltarse la ley en beneficio de una persona concreta. Por ejemplo, en una historia, un hombre pobre llamado Heinz debía elegir entre dejar que muriera su esposa enferma, o robar la medicina para salvarle la vida. En cada dilema se pide al sujeto que indique lo que el personaje debería hacer y por qué. En el modelo de Kohlberg, la segunda cuestión es la más importante, porque revela presumiblemente el nivel de razonamiento del sujeto.

A partir de su investigación, Kohlberg concluyó que el razonamiento moral se desarrolla en tres niveles previsibles, llamados **preconvencional**, **convencional** y **posconvencional**. Dentro de cada nivel hay dos estadios, y cada estadio puede dividirse en un componente de perspectiva social y un componente de contenido moral. El modelo se describe en la tabla 14.1. En escritos posteriores, Kohlberg sugería que el sexto estadio es realmente más teórico que real. Pocos individuos alcanzan ese nivel, y ninguno de los sujetos estudiados por Kohlberg lo alcanzó nunca. Sin embargo, Kohlberg especulaba que podía también existir un séptimo estadio de desarrollo moral que fuera más allá del razonamiento moral convencional, y que entrara en el campo de la fe religiosa (Kohlberg *et al.*, 1983).

Un aspecto importante del modelo de Kohlberg es la forma en que los dos componentes de cada estadio interactúan. El componente de la perspectiva social indica el punto de vista desde el que se toma la decisión. Por ejemplo, el niño en el primer estadio es egocéntrico y ve todas las situaciones desde su punto de vista personal. Con el desarrollo, se convierte en más capaz de apreciar el dilema desde la perspectiva de otros, o en términos de lo que es mejor para la sociedad en su conjunto. Se considera que los avances en esta área están relacionados con el desarrollo cognoscitivo del individuo y que tienen una importante base biológica. Pero los avances en la adopción de otras perspectivas no son suficientes para que avance el razonamiento moral. Deben ir acompañados del desarrollo del componente de contenido moral, que se considera que tiene mayor influencia de las experiencias del niño en situaciones morales. La teoría de Kohlberg, en consecuencia, se parece a la de Piaget al asumir que el desarrollo moral proviene de una combinación de la mejoría de las capacidades cognoscitivas y de experiencias repetidas con cuestiones morales.

El paso de un estadio a otro en el modelo de Kohlberg sigue de cerca el proceso de Piaget de acomodación. El paso tiene lugar cuando el niño ya no puede manejar nueva información con su visión del mundo, o en términos de Piaget, cuando ya no puede asimilar nueva información en su estructura de esquemas. El modelo de Kohlberg otorga una importancia especial a las oportunidades de *adoptar un papel*, lo que sucede cuando los niños participan en situaciones de toma de decisiones con otros e in-

tercambian diferentes puntos de vista sobre cuestiones morales. Los puntos de vista contrastados producen un conflicto cognoscitivo, que el niño resuelve finalmente reorganizando su pensamiento en un estadio más avanzado de razonamiento. Este proceso sucede gradualmente; así, aunque el razonamiento de cualquier individuo puede clasificarse generalmente en uno de los estadios, puede en ciertas cuestiones morales aproximarse a un estadio superior o inferior.

Otras diversas características del modelo de estadios de Kohlberg son similares a las de la teoría de Piaget. Una es que cada estadio forma un **conjunto estructurado**, los niños reaccionan, generalmente, de forma coherente a los diferentes dilemas y situaciones. Otro es que los estadios siguen una **secuencia invariante**, de tal forma que todos los niños las experimentan en el mismo orden y sin regresión a estadios precedentes. Finalmente, la progresión es **universal** para todo el mundo y todas las culturas.

Kohlberg no intentó construir un modelo que tratara todos los aspectos del razonamiento moral. Desarrolló sus dilemas específicamente para evaluar el *razonamiento sobre la justicia* en los niños: de qué forma deciden qué personajes del relato tienen derechos y pretensiones más válidas (por ejemplo, la esposa de Heinz o el farmacéutico que posee la medicina). Kohlberg asumía que este aspecto del desarrollo moral tenía más probabilidades de mostrar las características de los estadios de Piaget que hemos descrito, porque el razonamiento sobre la justicia enfatiza la aproximación cognoscitiva abstracta infantil a las cuestiones morales en vez de sus sentimientos emocionales respecto a ello. Las decisiones morales en las que el niño tiene un interés más personal no le interesaban a Kohlberg, aunque si han interesado a otros investigadores.

El modelo de Turiel

El más reciente de los modelos del desarrollo cognoscitivo del razonamiento moral ha sido presentado por Elliot Turiel (1998; Turiel *et al.*, 1987; Turiel, *et al.*, 1991). El modelo de Turiel tiene mucho en común con los de Piaget y Kohlberg pero añade varias aseveraciones adicionales. La primera es que el razonamiento moral de los niños implica una serie de diferentes *campos* de conocimiento social, siendo los dos más importantes el campo moral y el campo social.

El campo moral se refiere a los derechos y el bienestar de las personas. Temas referentes a la imparcialidad o la justicia, como mentir, robar o matar, quedan dentro de esta categoría. El campo social implica reglas que guían las relaciones sociales entre las personas. Ser cortés, llevar la ropa adecuada, y dirigirse a las personas con los títulos adecuados (Sra. Jones, Dr. Brown, etc.), son conductas que caracterizan este campo. En el modelo de Turiel, estos dos campos corresponden a las reglas morales y las convenciones sociales descritas anteriormente. En los modelos de Piaget y Kohlberg, por el contrario, estas reglas y convenciones quedan dentro de un único campo para los niños y no se dividen en categorías cognoscitivas diferentes hasta más tarde.

Una afirmación referida al modelo de Turiel es que los niños pueden distinguir entre los campos moral y social desde edad muy temprana. Hasta mediados de los años setenta, se utilizaban los mismos métodos para estudiar el razonamiento moral de niños y adultos, especialmente implicados en el modelo de Kohlberg. Probablemente por esta razón se creía a los niños incapaces de distinguir entre reglas morales y convenciones sociales hasta al menos la adolescencia. Utilizando métodos diferentes de

TABLA 14.1. *Modelo de estadios de Kohlberg sobre razonamiento moral*

	<i>Perspectiva social</i>	<i>Contenido moral</i>
Nivel I. Preconvencional		
Estadio 1. Moralidad heterónoma («La moralidad deriva del poder y la autoridad»)	Los niños no pueden considerar más que una perspectiva. Tienden a ser egocéntricos, asumiendo que sus sentimientos los comparte todo el mundo.	Este estadio es equivalente al realismo moral de Piaget. Las evaluaciones sobre moralidad son absolutas y se centran en las características físicas y objetivas de una situación. La moralidad se define sólo por figuras autoritarias cuyas reglas han de ser obedecidas.
Estadio 2. Individualismo y pro- si pósito instrumental («La moralidad significa cuidar de ti mismo»)	Los niños entienden que las personas tienen diferentes necesidades y puntos de vista, aunque aún no pueden ponerse en el lugar de otro. Se supone que las otras personas sirven a sus propios intereses.	Se considera la conducta moral como válida si sirve a los propios intereses. Los niños obedecen las reglas o cooperan con los compañeros con la vista puesta en lo que conseguirán a cambio. Las interacciones sociales se consideran tratos y arreglos que implican ganancias concretas.
Nivel II. Convencional		
Estadio 3. Conformidad interpersonal («La moralidad significa hacer lo que causa que te aprecien»)	Se pueden ver las situaciones desde la perspectiva de otra persona. Comprenden que un acuerdo entre dos personas puede ser más importante que el interés propio de cada individuo.	Se centra en la conformidad con lo que la mayoría de las personas consideran que es la conducta correcta. Las reglas deben obedecerse de tal forma que las personas que te importan aprueben tu conducta. Las relaciones interpersonales se basan en la Regla Dorada («Haz a los demás...»).

TABLA 14.1. *Modelo de estadios de Kohlberg sobre razonamiento moral (continuación)*

	<i>Perspectiva social</i>	<i>Contenido moral</i>
Estadio 4. Ley y orden («Lo que es correcto es lo que es legal»)	Se considera la moralidad desde la perspectiva del sistema social y de lo que es necesario para que éste funcione. Las necesidades individuales no se consideran más importantes que mantener el orden social.	La moralidad se basa en el estricto cumplimiento de las leyes y el cumplimiento del deber. Se considera que las reglas se aplican a todos por igual y son el modo correcto de resolver los conflictos interpersonales.
Nivel III. Posconvencional		
Estadio 5. Contrato social («Los derechos humanos están por encima de las leyes»)	Se toma la perspectiva de todos los individuos que viven en un sistema social. Comprenden que no todo el mundo comparte sus mismos valores e ideas pero que todos tienen el mismo derecho a existir.	La moralidad se basa en proteger los derechos humanos de cada individuo. El énfasis se pone en mantener un sistema social que lo hará así. Las leyes se crean para proteger, no para restringir las libertades individuales, y se han de cambiar si es necesario. La conducta que daña la sociedad es incorrecta, incluso si no es ilegal.
Estadio 6. Principios éticos universales («La moralidad es una cuestión de conciencia personal»)	Se consideran las decisiones morales desde la perspectiva de los principios personales de imparcialidad y justicia. Se cree que cada persona tiene un valor personal y debe ser respetada, independientemente de sus ideas o características. La progresión del estadio 5 al 6 puede considerarse como un cambio desde una perspectiva socialmente dirigida al propio interior.	Se asume que hay unos principios universales de moralidad que están por encima de la ley, como la justicia y el respeto a la dignidad humana. La vida humana se valora por encima de todo.

Fuente: Basada en información de L. Kohlberg, «Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach», 1976. En T. Likona (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

entrevista, observación y valoración con los niños, Turiel ha demostrado, sin embargo, que su razonamiento moral es más sofisticado de lo que se creía anteriormente, como veremos en breve (Tisak, 1995).

Una tercera afirmación del modelo de campo es que la comprensión de los niños de los temas morales y sociales está muy influida por los contextos y las experiencias personales (Smetana, 1994). La comprensión que tienen los niños de temas dentro del campo moral se cree que proviene de sus interacciones sociales —especialmente con sus iguales— tanto siendo víctimas de actos inmorales como siendo testigo de consecuencias en los otros de tales actos. Las interacciones con los padres pueden también jugar un papel, pues con frecuencia señalan por qué un acto inmoral es incorrecto (Smetana, 1989, 1994). La comprensión que tienen los niños de las convenciones sociales se supone que proviene de sus diversas experiencias en una variedad de entornos sociales, donde las convenciones con frecuencia difieren de un contexto a otro. Un contexto importante implica la cultura. El modelo de campo predice que los niños en todas las culturas distinguen entre los campos moral y convencional a edad temprana pero que las convenciones sociales específicas pueden variar de una cultura a otra (Turiel y Wainryb, 1994; Wainryb, 1993).

Los modelos cognoscitivos de Piaget, Kohlberg y Turiel han inspirado la mayoría de los estudios sobre razonamiento moral en los niños. Veremos hasta qué punto las tres teorías han aguantado el examen experimental cuando revisemos los logros de la investigación posteriormente en este capítulo.

TEORÍAS BASADAS EN LA INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE

La tradición del aprendizaje social ha tenido mucho que decir respecto al desarrollo moral, y la mayor parte contrasta fuertemente con la perspectiva cognoscitivo-evolutiva. La esencia del punto de vista del aprendizaje social es que las conductas sociales que etiquetamos tradicionalmente en términos de desarrollo moral se adquieren y mantienen a través de los mismos principios que gobiernan la mayoría de las demás conductas. Aunque las teorías del aprendizaje social sí están de acuerdo en que estos procesos sufren la influencia de los avances evolutivos en las capacidades cognoscitivas (Perry y Perry, 1983), hacen hincapié en los mecanismos del entorno como refuerzos, castigos y aprendizaje por observación (modelado e imitación). Este énfasis razona contra el modelo evolutivo en estadios en que la conducta moral surge de acuerdo con un calendario interno que es universal para todos los niños. Además, predice que las conductas deben desarrollarse más individualmente, dependiendo sobre todo del entorno social y las experiencias personales de cada niño.

La mayor parte de las investigaciones desarrolladas dentro de la corriente del aprendizaje social se han dedicado a la conducta moral —tanto prosocial como antisocial— más que al razonamiento moral. Esta diferencia ha surgido principalmente del hecho de que los teóricos de esta teoría, al contrario que los cognoscitivo-evolutivos, creen que el razonamiento moral y la conducta moral son procesos algo independientes que pueden resultar influidos por factores diferentes. Como consecuencia, los teóricos del aprendizaje social se sienten menos inclinados a esperar una conducta moral infantil que se muestre coherente a través de las situaciones o entre la conducta y el conocimiento (Gewirtz y Pelaez-Nogueras, 1991b).

El portavoz principal de esta teoría con relación al desarrollo moral ha sido Albert Bandura; la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo dentro de esta tradición se basan en sus puntos de vista (Bandura, 1986, 1989, 1991b). La teoría de Bandura, descrita en el capítulo 2, sostiene que el refuerzo y el castigo son los procesos principales por medio de los cuales adquieren los niños las conductas morales. En términos más simples, los niños tienden a aumentar la probabilidad de conductas (prosociales o antisociales) que reciben aprobación o dan como resultado una recompensa, y a disminuir la probabilidad de las conductas que son ignoradas o castigadas. Además, los niños llegan a diferenciar las posibilidades de refuerzo que existen en diferentes situaciones, como el elogio de los padres por las buenas notas frente a la presión que los compañeros pueden ejercer para saltarse clases.

Otro proceso que Bandura considera fundamental para entender el desarrollo moral es el aprendizaje por observación. Los niños aprenden muchas de las reglas y prácticas de su entorno social por observación de las demás personas, como, por ejemplo, los padres y los compañeros (Brody y Shaffer, 1982; Mills y Grusec, 1988). También es de interés el papel de los medios de comunicación y la forma en que la conducta de los niños resulta influida por lo que observan en la televisión o leen en libros y revistas (Eron y Huesmann, 1986; Williams, 1986).

Con el desarrollo, el refuerzo y los procesos de observación se interiorizan, y los niños aprenden a utilizarlos para regular sus propias conductas. Como hemos visto en el capítulo 13, Bandura propone que, a través del uso de autorreacciones y autosancciones evaluadoras, los niños llegan a regular su conducta para que se corresponda con los estándares morales que instituyen para sí mismos.

Diremos muchas cosas sobre las contribuciones de los investigadores del aprendizaje social cuando comentemos el desarrollo prosocial y la agresividad en los niños posteriormente en este capítulo.

PERSPECTIVA ETOLÓGICA

Los etólogos y sociobiólogos han investigado aspectos de la conducta moral. La mayoría de su trabajo se dedica a relacionar la conducta observada en otras especies con la conducta moral de los seres humanos. Dos áreas de especial interés son el altruismo y la agresividad (De Waal, 1996; Hinde, 1986; MacDonald, 1988b, 1988c).

Altruismo

Las conductas altruistas son aquellas que benefician a alguien pero no ofrecen beneficios obvios —y quizá sí algún costo— al individuo que las realiza. Dar dinero para acciones caritativas, compartir un caramelo, y arriesgar la vida para salvar la de otro son ejemplos de ello. Como se menciona en el capítulo 2, esta conducta prosocial ha constituido un desafío específico para los modelos evolutivos clásicos, porque el autosacrificio no parece encajar en los mecanismos propuestos por Darwin. ¿Cómo puede una conducta que no aumenta las posibilidades de una persona de sobrevivir y reproducirse transmitirse en la especie? Podría parecer, en cambio, que las personas que actúan egoístamente y piensan primero en ellas tendrían más probabilidades de sobrevivir para transmitir sus genes. Este dilema llamado la **paradoja del altruismo**

fue comentado por Darwin y desde entonces se ha venido estudiando y debatiendo (Campbell y Christopher, 1996; Kerbs, 1987; MacDonald, 1988a).

Los sociobiólogos han intentado resolver este problema añadiendo dos conceptos a la noción de Darwin de «supervivencia de los que se adaptan mejor» (Dawkins, 1976; Maynard Smith, 1976). La **selección familiar** propone que los seres humanos, y algunos otros animales, se comportan de tal forma que se aumenten las probabilidades de supervivencia de sus genes más que la de ellos mismos. Una persona puede transmitir sus genes bien sea reproduciéndose o aumentando las posibilidades reproductivas de alguien que tenga los mismos genes o similares. Cuantos más genes comparta el segundo individuo con el primero, más razonable será que intente salvar la vida del individuo (y su capacidad reproductora). En consecuencia, podríamos predecir que una madre tenderá más a arriesgar su vida por su hijo que por su marido, porque su hijo comparte muchos de sus genes. De forma similar, cualquier miembro de la familia, o *pariente*, sería favorecido por delante de cualquier individuo no relacionado.

Pero las personas realizan cada día actos de altruismo, dirigidos hacia miembros no familiares. ¿Cómo explica la teoría evolutiva esta conducta? Aquí entra en juego un proceso llamado **altruismo recíproco**. Según esta idea, las personas están genéticamente programadas para ayudar porque: 1) se aumenta la probabilidad de que algún día reciban ayuda de aquel a quien han ayudado o de algún otro miembro altruista del grupo, o 2) ayudando a alguien de su grupo social, se contribuye a asegurar que genes similares a los suyos se transmitan en la especie (Trivers, 1971, 1983). Tenemos más cosas que decir sobre la conducta altruista posteriormente en este mismo capítulo.

Agresividad

Las relaciones de agresión y dominio han sido otra de las áreas favoritas de investigación de los etólogos que estudian la especie humana (Cairns, 1986; Omark, Strayer y Freedman, 1980). Una función de la agresividad es, una vez más, aumentar la probabilidad de supervivencia de los genes de un individuo, la que algunos consideran la función evolutiva más importante de la conducta. La agresividad sirve a este propósito de muchas formas, como, por ejemplo, ayudando al individuo a encontrar alimento, proteger a los pequeños, o preservar territorios de caza valiosos. En tales casos, los procesos evolutivos favorecen claramente a los miembros más fuertes, más listos o más hábiles de la especie.

La agresividad en muchas especies puede conducir al combate físico. Algunos conflictos, sin embargo, no llegan hasta ese punto sino que se resuelven cuando un animal muestra gestos atemorizadores (como ciertas expresiones faciales o posturas corporales) y el otro animal retrocede, haciendo quizá gestos de sumisión. Estas conductas tienen también un valor de adaptación para ambos individuos, el atacante consigue la posesión de la propiedad deseada mientras que el que se retira evita sufrir heridas o morir. En algunas especies que forman grupos sociales, como los monos, se desarrolla una **jerarquía de dominio**, en la que cada miembro del grupo está situado en un lugar de la escala de dominio. Cada mono controla a los inferiores en jerarquía (con frecuencia simplemente con amenazas) pero se somete a los superiores en la escala. Aunque inicialmente creada a través de la agresividad, una estructura así reduce finalmente el conflicto físico global que, de otra forma, podría darse en el grupo. La estructura y función de la jerarquía de dominio en las interacciones sociales infanti-

les han sido uno de los enfoques favoritos de los etólogos (Lore y Schultz, 1993), como veremos en el capítulo 16.

Desarrollo en el contexto familiar. Una explicación evolutiva del desarrollo de la conducta antisocial



Un modelo evolutivo más actual, propuesto por Jay Belsky y sus colegas (Belsky, Steinberg y Draper, 1991), se interesa por el desarrollo de las «estrategias reproductivas», las conductas y actitudes que muestran los niños en relación con las relaciones interpersonales de compañerismo y parentales. Según este modelo, la evolución ha preparado a los seres humanos para ser sensibles a sus primeras experiencias de crianza y a desarrollar, en consecuencia, modelos de conducta, o estrategias, que saquen el máximo provecho de sus posibilidades de reproducirse con éxito. Estas estrategias resultan, pues, de una combinación de la herencia evolutiva y de las primeras experiencias, y se asume que surgen durante los primeros 5 a 7 años de vida.

Predominan, en especial, dos patrones de conducta. Los niños que crecen en entornos seguros y de apoyo, en los que tienen abundante alimento, ropa y otros recursos, tienen tendencia a desarrollar actitudes más positivas hacia la vida de familia y hacia las relaciones personales en general. En consecuencia, se centran en encontrar un único compañero para una relación de larga duración, y apoyan intensamente el crecimiento de sus hijos. Por lo contrario, los niños que padecen unas primeras experiencias hogareñas cargadas de tensión e inestables, y que no son capaces de crear vínculos emocionales íntimos con sus cuidadores y con otras personas, desarrollan patrones reproductores que son más individualistas y orientados hacia la supervivencia personal. Estos chicos tienen menos interés en formar relaciones interpersonales duraderas. Tienden a buscar muchos compañeros sexuales pero tienen un interés mínimo en su descendencia.

La importancia de esta teoría evolutiva respecto al desarrollo moral radica en su predicción de que los niños (especialmente, los varones) que muestran el segundo patrón de desarrollo tendrán más posibilidades de dedicarse a conductas antisociales, como agresividad, delincuencia y generalmente conductas orientadas hacia sí mismos. Los niños crecidos en entornos más acogedores mostrarán, por otra parte, una mayor cooperación interpersonal, altruismo y conductas orientadas hacia los demás.

El modelo de Belsky es muy contextual pues razona que los dos patrones de conducta no deben considerarse como mejor o peor, sino simplemente como dos estrategias para hacer frente a contextos ambientales muy diferentes. Para los niños que experimentan un cuidado protector y un apego seguro, el desarrollar confianza e interés hacia los demás puede ser una aproximación sensata hacia la vida. Pero para los niños crecidos en entornos imprevisibles, donde los recursos escasean y los demás no son necesariamente de confiar, el desarrollar un estilo de vida oportunista puede ser un valor de supervivencia evolutivo que ofrece una reacción realista y efectiva ante la situación. Este modelo, pues, sugiere que comprender la conducta moral de los niños requiere una apreciación de cómo los mecanismos evolutivos fomentan el desarrollo en el contexto.

Recapitulación

La investigación sobre el desarrollo moral se divide en dos grandes categorías: las investigaciones sobre la conducta moral y aquellas sobre el razonamiento moral. Los teóricos cognoscitivo-evolutivos se preocupan más por el razonamiento moral, y

consideran que el desarrollo moral depende del desarrollo cognoscitivo. Se caracteriza por la coherencia a través de las situaciones, y entre el pensamiento y la conducta moral, y procede a través de estadios.

Piaget proponía un modelo de cuatro estadios. Los niños durante el primero de ellos muestran muy poca comprensión del seguimiento de las reglas. En el segundo, estadio del realismo moral, los niños consideran las reglas como absolutas y basan sus evaluaciones morales, en gran forma, en los aspectos físicos y objetivos de la situación. La creciente interacción con los compañeros se combina con un alejamiento del pensamiento egocéntrico en el tercer período, o estadio del relativismo moral. Los niños en este estadio se aproximan a las reglas de forma más flexible y son capaces de tener en cuenta factores subjetivos. En el estadio final, el razonamiento moral de los niños puede extenderse a situaciones hipotéticas y a cuestiones referidas a la sociedad más en su conjunto.

El modelo de Kohlberg consiste en tres niveles de razonamiento moral —preconvencional, convencional y posconvencional— cada uno de ellos formado por dos estadios. Los dos componentes de cada estadio, la perspectiva social y el contenido moral, representan las influencias innatas y del entorno, respectivamente. Según Kohlberg, el paso de un estadio a otro se produce cuando el niño experimenta un conflicto cognoscitivo; cada estadio representa un todo estructurado, el paso de un estadio a otro sigue una secuencia invariante, y el modelo es universal para todas las culturas y sexos.

Turiel cree que el razonamiento moral de los niños implica diversos campos de conocimiento social, que incluso los niños muy pequeños pueden distinguir temas en los campos moral y social, y que la comprensión de tales cuestiones viene influida por el contexto y factores situacionales.

La teoría del aprendizaje social pone el énfasis en las influencias del entorno sobre el desarrollo moral y está más interesada en la conducta moral. Bandura ha sido el proponente más influyente de esta corriente. Se considera que los principios de refuerzo y castigo, junto con los procesos de aprendizaje y autorregulación por observación, son los principales determinantes de la conducta moral de los niños según el modelo del aprendizaje social.

La tradición etológica ha intentado explicar los patrones de desarrollo moral en términos de principios evolutivos. La llamada paradoja del altruismo ha sido una de las áreas de interés. Los sociobiólogos han indicado que la conducta de autosacrificio puede explicarse por un interés en la supervivencia de los genes más que en la del propio individuo, a través de procesos de selección de familiares y altruismo recíproco. En el área referente a la agresividad, los etólogos se han interesado especialmente en la forma en que ésta reduce el nivel global de conflicto en un grupo social por medio de la formación de jerarquías dominantes.

Razonamiento moral

¿Hasta qué punto apoyan los resultados provenientes de las investigaciones las posiciones teóricas que acabamos de examinar? Investigaremos esta cuestión, junto con otras, con referencia a tres áreas temáticas importantes: el razonamiento moral, la conducta prosocial y la agresividad. Empezaremos con un comentario sobre la investigación del razonamiento moral infantil.

EVALUACIÓN DEL MODELO DE PIAGET

Algunos estudios sobre el razonamiento moral han tratado concretamente el modelo de Piaget. Un punto de interés ha sido si sus métodos de investigación distorsionaban en cierta medida sus conclusiones. Consideremos un ejemplo.

En las historias de Piaget, las intenciones del personaje se expresaban antes de que se describiera la cantidad de daños o destrozos causados. En consecuencia, se les decía primero a los niños que Julian estaba desobedeciendo a su padre y después que causó un pequeño estropicio. Como los niños muy pequeños pueden tener dificultades en el procesamiento de demasiada información de golpe, la parte de la historia que oyen al final puede ser la que recuerden mejor. Así, si el estropicio hecho se menciona siempre al final, los niños pequeños se centrarán en ese factor. Algunos estudios han mostrado, en realidad, que si los motivos o intenciones del personaje se presentan al final de las historias de Piaget, los niños de 5 años deciden que el peor personaje será no el que causó menos daño sino el que tenía malos motivos (Karniol, 1978; Moran y McCullers, 1984).

Estos resultados, combinados con los de experimentos relacionados con ellos, sugieren que Piaget infravaloró en cierto modo las capacidades de razonamiento moral de los niños más pequeños (Grueneich, 1982; Karniol, 1978). Incluso niños muy pequeños parecen capaces de tener en cuenta un cierto número de factores cuando hacen un juicio moral. Pero para que un niño pequeño utilice una información (como los motivos del personajes), esa información debe hacerse *destacar* es decir, aparecer clara y notoria. Algunas técnicas utilizadas para aumentar la importancia de las intenciones del personaje y que han mostrado tener éxito incluyen: 1) colocar la información al final de la historia, como ya hemos visto; 2) añadir dibujos, diapositivas o vídeos a las historias, como en la figura 14.1 (Chandler, Greenspan y Barenboim, 1973;

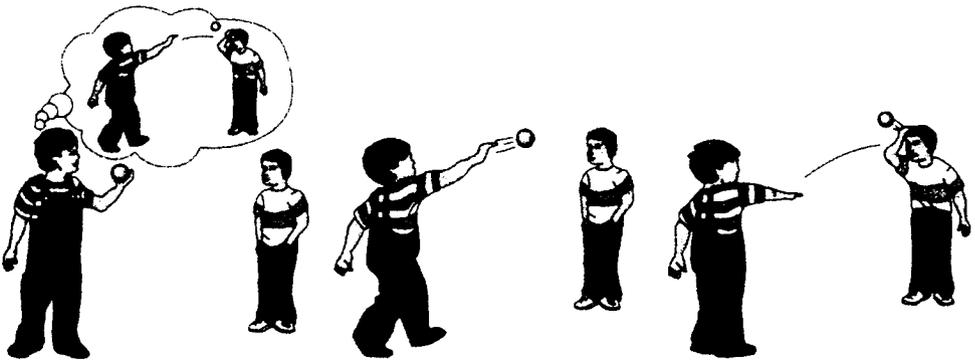


FIG. 14.1. *Ejemplo de dibujos utilizados para transmitir motivo, acción y resultado en historias. Cuando dibujos como éstos acompañan a historias que implican dilemas morales, hasta los niños de 4 a 6 años utilizan a veces los motivos de los personajes de la historia como base para evaluar su comportamiento.* De «Factors Influencing Young Children's Use of Motives and Outcomes as Moral Criteria», de S. A. Nelson, 1980, *Child Development*, 51, pp. 823-829. Copyright 1980 de la Society for Research in Child Development. Reproducido con permiso.

Nelson, 1980); 3) enseñar al niño a examinar la historia cuidadosamente antes de hacer un juicio moral (Rotenberg, 1980), y 4) pedirle al niño que describa las intenciones del personaje (Brandt y Strattnner-Gregory, 1980).

Las investigaciones diseñadas para mejorar los métodos de Piaget han proporcionado una imagen más completa de cómo se desarrolla generalmente el razonamiento moral. Aunque son capaces de utilizar los motivos e intenciones antes, los niños de hasta 5 o 6 años de edad basan, sin embargo, sus evaluaciones morales principalmente en cuanto a los destrozos producidos por el personaje de la historia. Desde esa edad hasta los 8 o 10 años consideran el daño y los motivos aproximadamente por igual. Y hacia los 10 años, los motivos del personaje se convierten en el factor más importante (Surber, 1982; Zelazo, Helwig y Lau, 1996).

Además de los motivos y el daño, los niños utilizan también otros factores para enjuiciar la moralidad de un personaje de cuento. Por ejemplo, juzgan la ruptura de las reglas morales más severamente que la transgresión de las convenciones sociales (Smetana y Braeges, 1990; Smetana, Schlagman y Adams, 1993). Evalúan un acto perjudicial menos severamente si implica una revancha, o un desquite (desquitarse de alguien por un mal hecho anteriormente) (Ferguson y Rule, 1988); y consideran los actos intencionados para causar daño de forma más crítica si implican mucho esfuerzo (Jones y Nelson-Le Gall, 1995). Son más tolerantes con actos que no son premeditados (como golpear accidentalmente a alguien que acaba de doblar la esquina) (Sanvitale, Saltzstein y Fish, 1989; Yuill y Perner, 1988) y actos que van seguidos de una disculpa o admisión de la culpa (Leon, 1982; Nunner-Winkler y Sodian, 1988). Los más pequeños creen también que quitar un juguete a un amigo es más incorrecto que quitárselo a alguien que no lo es (Slomkowski y Killen, 1992).

EVALUACIÓN DEL MODELO DE KOHLBERG

Otra buena parte de las investigaciones se han dirigido a estudiar el modelo de Kohlberg, que también ha sido objeto de algunas críticas.

Algunos problemas los planteó el propio Kohlberg en sus revisiones del modelo. Por ejemplo, el método de puntuación original por el que determinaba el estadio del razonamiento de cada sujeto fue tachado de requerir mucha interpretación subjetiva (Kurtines y Grief, 1974; Liebert, 1984). Como consecuencia, Kohlberg y sus colegas desarrollaron un nuevo procedimiento de puntuación, la *Entrevista de valoración o juicio moral (Moral Judgment Interview MJI)*, considerablemente más objetiva y precisa (Colby y Kohlberg, 1987). Otra crítica fue que no se había demostrado la existencia de la etapa de razonamiento más evolucionada de Kohlberg, el sexto estadio. Como vimos anteriormente, el propio Kohlberg concedía que era más teórico que real.

Otras cuestiones referentes a elementos específicos del modelo de Kohlberg sólo pueden responderse con datos de experimentos bien realizados. Las más importantes de esas cuestiones se refieren a cinco características del modelo, Varias de las cuales hemos comentado antes: las capacidades previas necesarias, coherencia, secuencia invariante, estadios universales y paso de un estadio a otro como consecuencia de un conflicto cognoscitivo.

Capacidades previas necesarias

Un principio fundamental de todo modelo cognoscitivo-evolutivo, incluido el de Kohlberg, es que los avances en las capacidades cognoscitivas y en la adopción del punto de vista del otro forman la base para los avances en el razonamiento moral. Los investigadores han comprobado esta opinión de dos maneras. Una ha sido determinando si los niños que están en niveles de razonamiento moral más avanzados disponen también de mayores capacidades cognoscitivas y de adopción de perspectivas. Diversos estudios han encontrado que sí, que así es (Krebs y Gillmore, 1982; Rowe y Marcia, 1980). Pero como se comentaba en el capítulo 3, estos datos correlacionales no pueden confirmar que la mejoría de las capacidades cognoscitivas y de adopción de perspectiva *causaran* la mejoría en las capacidades de razonamiento moral.

Todas estas capacidades pudieran muy bien haber mejorado simplemente al mismo tiempo (o, por la misma razón, las capacidades cognitivas pudieran haber mejorado debido a los avances en el razonamiento moral). Una forma mejor de acercarse a esta cuestión sería inducir avances, de forma experimental, en las capacidades cognoscitivas y en la adopción del punto de vista de los demás —por ejemplo, con programas educativos— y después examinar si de ahí se siguen mejoras en el razonamiento moral. Se han realizado diversos estudios de este tipo y parece ser que corroboran las afirmaciones de Kohlberg (Arbuthnot *et al.*, 1983; Walker, 1980; Walker y Richards, 1979).

Totalidad estructurada

Una segunda cuestión es si Kohlberg tenía razón en su opinión de que cada estadio del razonamiento moral formaba un todo integrado, utilizando el niño el mismo nivel de razonamiento para aproximarse a la mayoría de problemas y situaciones. Las investigaciones que utilizaron el sistema original de puntuación no pudieron hallar este tipo de coherencia (Rest, 1983). Sin embargo, estudios recientes que han empleado el nuevo método de puntuación sugieren que el razonamiento de los niños sí sigue esa pauta (Walker, 1988; Walker y Taylor, 1991b). Un estudio general observó, por ejemplo, que aproximadamente un 60 % de las veces, los sujetos utilizan razonamientos adecuados a un único estadio a lo largo de una serie de dilemas morales. Aproximadamente el 90 % de las veces utilizan razonamientos de dos estadios adyacentes (Walker, deVries y Trevarthen, 1987). Sin embargo, el nivel de razonamiento de un individuo no es siempre coherente y puede incluso resultar influido por las características del propio dilema, como si implicara temas de moral general o problemas personalmente experimentados (Carpendale y Krebs, 1995; Teo, Becker y Edelstein, 1995).

Secuencia invariante

Otra fuente de controversia se ha referido a la aseveración de que los estadios presentan una secuencia invariante que siguen todos los chicos en el mismo orden y sin retrocesos. Una vez más, las investigaciones longitudinales que utilizaron los primitivos sistemas de puntuación afirmaron que eran frecuentes los saltos y los retrocesos (Holstein, 1976; Kuhn, 1976; Kuhn *et al.*, 1977). Pero investigaciones más re-

cientes parecen indicar que tales saltos de secuencias son realmente poco habituales (Page, 1981; Walker, 1986, 1989).

Estadios universales

Las dos cuestiones que acabamos de discutir pueden también examinarse con respecto a una cuestión más amplia planteada por la teoría de Kohlberg:

¿Es éste un modelo universal, que se aplica igualmente bien a personas de todas las culturas? Estudios transculturales han examinado la cuestión de la coherencia a través de las distintas situaciones (Bersoff y Miller, 1993; Lei y Cheng, 1989; Snarey, Reimer y Kohlberg, 1985) y la secuencia invariante (Edwards, 1986; Lei y Cheng, 1989; Snarey *et al.*, 1985; Tietjen y Walker, 1985) y han encontrado estas características en culturas tan diversas como las de Israel, Indonesia y las Bahamas.

Pero se han encontrado algunas diferencias culturales. En algunas sociedades no industriales, por ejemplo, los individuos raramente llegan a la etapa 5, aunque muchas personas en culturas tecnológicamente avanzadas sí lo hacen (Snarey, 1985). Este resultado no es un problema importante para la teoría de Kohlberg, que incorpora la idea de que la cultura y las experiencias ayudan a determinar el estadio que las personas alcanzan finalmente (Kohlberg, 1984). Una preocupación mayor es que los dilemas morales de Kohlberg no tratan adecuadamente ciertas cuestiones y conceptos morales que aparecen en otras culturas (Snarey y Keljo, 1991).

En algunas culturas chinas, el conflicto entre lo que es correcto para el individuo y lo que es correcto para la sociedad no se resuelve idealmente eligiendo a uno por encima de la otra (como se requiere en los dilemas hipotéticos de Kohlberg). En cambio, la solución que parece más adecuada es reconciliar los dos intereses llegando a una solución de compromiso (Dien, 1982). Y según la creencia hindú, en la India, el mismo hecho de que Heinz se encontrara ante el dilema es una indicación de sus pecados o negligencia anterior, de los que no escapará cometiendo otra acción pecaminosa como robar (Shweder y Much, 1987). El modelo de Kohlberg, pues, no es aplicable a todo el mundo en esas culturas.

¿Y respecto a la generación de los principios de moralidad de una cultura a otra? La teoría de Kohlberg predeciría que el razonamiento moral es universal en cuanto que un individuo vería una conducta específica en la misma forma independientemente de las costumbres o niveles de cultura en que esa conducta tenga lugar. La investigación entre niños y adolescentes en Estados Unidos muestra, sin embargo, que muchos sujetos no creen que deban imponer sus propias opiniones morales sobre la conducta de individuos de culturas muy diferentes de las suyas propias (Wainryb, 1993).

En un libro titulado *In a Different Voice*, Carol Gilligan (1982) comenta que el razonamiento moral de las mujeres no es menor que el de los hombres, simplemente es diferente. Sostiene, específicamente, que el modelo de Kohlberg infravaloraba el razonamiento moral de las mujeres porque su orientación moral está menos preocupada por la justicia —si alguien tiene el *derecho* de hacer algo basándose en leyes o reglas— y más preocupada por las cuestiones de responsabilidad y atención —si alguien tiene una *obligación* de hacer algo, basándose en el valor de una relación personal—. Por ejemplo, argumentar que Heinz debe robar la medicina porque salvar una vida es más importante que obedecer la ley, refleja una orientación hacia la justicia, mientras que argumentar que Heinz debe robar la medicina porque tiene la obliga-

ción de ayudar a alguien a quien ama representa una orientación hacia la atención. Este libro provocó un apasionado debate que aún continúa (Hekman, 1995; Larrabee, 1993; Puka, 1991).

Las investigaciones han examinado la crítica de que las mujeres obtienen puntuaciones inferiores en el sistema de Kohlberg y han observado que los estudios que utilizan los dilemas morales de Kohlberg han encontrado pocas diferencias generadas por cuestión de sexo (Jadack *et al.*, 1995; Thoma, 1986; Walker, 1991, 1995). Por el contrario, estudios recientes sugieren que las mujeres pueden incluso puntuar en cierto modo más alto que los hombres (Garmon *et al.*, 1996; Wark y Krebs, 1996). Parece cierto que las mujeres tienden a interesarse por la atención, o asistencia, al resolver cuestiones morales, especialmente cuestiones personales de la vida real (Walker *et al.*, 1987; Wark y Krebs, 1996), pero ambos sexos generalmente presentan interés por ambos aspectos hasta cierto punto (Garrod, Beal y Shin, 1990; Gilligan y Attanucci, 1988; Smetana, Killen y Turiel, 1991; Walker, 1989; Walker *et al.*, 1987). La diferencia en razón de sexo puede provenir principalmente de los diferentes tipos de dilemas morales con que se encuentran generalmente hombres y mujeres. Por ejemplo, un estudio observó que cuando los dilemas morales se restringían a un solo tema —en este caso, problemas como padres— no hubo diferencia en la proporción de padres y madres que adoptaron orientaciones hacia la atención o cuidado o de justicia (ambos sexos tendieron a adoptar una orientación hacia el cuidado (Clopton y Sorell, 1997).

El paso a través de los estadios

Finalmente, otro aspecto del modelo de Kohlberg que se ha estudiado extensamente es el que se refiere a dos aseveraciones relacionadas entre sí: que cada estadio representa una reorganización del razonamiento moral previo, y que esta reorganización tiene lugar cuando el niño experimenta un conflicto cognoscitivo respecto a un dilema moral y no puede resolverlo razonando en el estadio en que se encuentra. Si el modelo de Kohlberg es correcto, cabría esperar que los niños tuvieran mayor tendencia a experimentar tales conflictos cognoscitivos cuando están expuestos a argumentos del nivel de razonamiento inmediatamente superior al suyo.

Las investigaciones sobre la reorganización han corroborado generalmente las afirmaciones de Kohlberg. Aunque los niños son capaces de comprender mejor los argumentos de estadios inferiores a los suyos, tienden a estar más de acuerdo con los argumentos de los superiores, *si son capaces de comprenderlos* (Boom y Molenaar, 1989; Carroll y Rest, 1981; Walker, deVries y Bichard, 1984).

La mayoría de las investigaciones sobre el conflicto cognoscitivo han utilizado un método conocido como la **técnica del estadio +1** (Turiel, 1966; Walker, 1988). Generalmente se pidió a los sujetos de estos estudios que resolvieran un problema moral y después se les expuso a argumentos que mostraban acuerdo o desacuerdo con los suyos propios, que eran de un nivel más bajo, más alto o del mismo nivel de su estadio. La teoría de Kohlberg predice que los sujetos que mostrarán un mayor cambio en el razonamiento moral serán aquéllos expuestos a mayor conflicto y a los que se les presenten razonamientos ligeramente más avanzados que los suyos (es decir, +1 estadio por encima). Aunque los resultados de los estudios que han utilizado la técnica del estadio +1 no han sido totalmente coherentes, en su mayor parte han apoyado esa

predicción (Matefy y Acksen, 1976; Norcini y Snyder, 1986; Walker, 1983; Walker y Richards, 1979).

El modelo de Kohlberg ha resistido, pues, bastante bien las pruebas experimentales. El razonamiento moral infantil parece progresar a través de estadios y mostrar las características sugeridas por Kohlberg y otros teóricos cognoscitivo-evolutivos. El papel del razonamiento moral en la conducta moral final de los niños, sin embargo, no está bastante claro, como veremos.

EVALUACIÓN DEL MODELO DE TURIEL

El modelo de Turiel ha producido un número considerable de investigaciones. Al igual que pasa con los modelos de Piaget y Kohlberg, las pruebas generalmente apoyan los elementos básicos de esta teoría (Smetana, 1994; Tisak, 1995).

Las aseveraciones de que el razonamiento moral implica diversos campos independientes de conocimiento social y que los niños distinguen entre ellos desde muy temprano, han encontrado apoyo en muchos estudios. Por ejemplo, incluso los niños en edad preescolar creen que no cumplir una regla moral (como, por ejemplo, robar) siempre es incorrecto, mientras que no cumplir una convención social (como comer con las manos) depende de la situación y el entorno. Igualmente creen que es incorrecto hacer algo inmoral tanto si existe como si no una regla explícita; sin embargo, es aceptable ignorar una convención social si no hay una regla específica que lo prohíba. Finalmente, cuando se les pregunta que es más incorrecto, una fechoría moral menor (robar una goma de borrar) o una transgresión convencional social mayor (ir en pijama a la escuela), la mayoría de los niños eligen la primera opción (Catron y Masters, 1993; Smetana y Braegers, 1990; Smetana *et al.*, 1993; Tisak y Turiel, 1988). Sin embargo, debe observarse que algunos investigadores creen que los niños más pequeños no cuentan aún con capacidades cognoscitivas como para hacer distinciones de campo de este tipo (Glassman y Zan, 1995).

La creencia de Turiel de que el razonamiento moral de los niños se verá influido por el contexto en que tiene lugar también cuenta con considerable apoyo (Turiel y Wainryb, 1994). Por ejemplo, cuando se les presenta como parte de una historia, los niños consideran que no cumplir una regla moral siempre es incorrecto. Sin embargo, cuando la misma regla no se cumple dentro de la experiencia de la vida real, los niños tienen más tendencia a considerar otros factores (como motivos o intenciones) al determinar la incorrección del acto (Smetana *et al.*, 1993). Igualmente, el daño físico (tirar a alguien al suelo) lo consideran siempre incorrecto, mientras que el daño psicológico (llamar a alguien estúpido) lo consideran incorrecto cuando sucede en la vida real, pero mucho más aceptable si sucede como parte de un juego (Helwig, Hildebrandt, y Turiel, 1995).

Las influencias contextuales son incluso más evidentes cuando está implicada la cultura. Aunque casi todas las culturas distinguen entre reglas convencionales y morales, existen algunas diferencias importantes. Muchas culturas asiáticas, por ejemplo, dan mucha importancia a las costumbres de cada día y a las tradiciones (como las referentes a la preparación de la comida, la ropa, o los ritos funerarios o de matrimonio), hasta tal punto que no cumplir con una de esas reglas se considera tan grave como matar o robar (Shweder, Mahapatra y Miller, 1987).

Una razón por la que las culturas difieren en sus conceptos morales es que con frecuencia parten de diferentes creencias o supuestos. En la India, por ejemplo, se supone que existe una gran conexión entre nuestro mundo y el más allá, tanto, que sucesos que tienen lugar aquí pueden producir consecuencias allá. Las viudas en la India, por ejemplo, tienen prohibido comer pescado porque esto presumiblemente ofendería al espíritu del marido en el más allá (Turiel *et al.*, 1987). El importante papel de tales supuestos quedó confirmado en un estudio posterior. Cuando se presentó a un grupo de sacerdotes indios el mismo tipo de actos inmorales, pero se les pidió primero que dejaran de lado sus creencias en la conexión tierra-más allá, los sacerdotes juzgaron los actos como más aceptables (Smetana, 1994).

JUSTICIA DISTRIBUTIVA Y JUSTICIA RETRIBUTIVA

Nos hemos venido centrandó en las ideas de Piaget y Kohlberg, pero los conceptos morales evaluados por sus métodos no son las únicas áreas de razonamiento moral que han interesado a los psicólogos. Aquí consideraremos brevemente investigaciones sobre otros dos aspectos del razonamiento moral infantil: la justicia distributiva y la justicia retributiva o sancionadora.

Justicia distributiva

La cuestión de cómo distribuir una limitada cantidad de recursos entre un grupo de personas que lo merecen, concepto llamado *justicia distributiva* (Damon, 1983), se evalúa generalmente utilizando una tarea de distribución de recompensas. Los investigadores evalúan habitualmente esta forma de razonamiento moral utilizando una tarea de distribución de recompensas. En el estudio habitual, un grupo de niños realizan una tarea juntos por lo cual recibirán algún tipo de recompensa. Se pide entonces a un niño que divida la recompensa entre los participantes. Generalmente la situación se diseña de tal forma que los niños hayan realizado diferentes cantidades de trabajo.

El razonamiento de los niños referente a la justicia distributiva parece desarrollarse en diversas etapas. Hasta aproximadamente los 4 años, la distribución de la recompensa se caracteriza por el propio interés; tienden a quedarse con una mayor parte de lo ganado, independientemente de la cantidad de trabajo con que hayan contribuido (Lane y Coon, 1972; Nelson y Dweck, 1977). Al llegar a los 5 o 6 años de edad, los niños comienzan a dividir la recompensa según un principio de igualdad, recibiendo todos los niños igual parte, cualquiera que fuera su aportación (Damon y Colby, 1987; Damon y Killen, 1982). Hacia los 7 años de edad, los niños comienzan a usar la igualdad como base para la distribución. Los niños que han trabajado más reciben más, aunque las proporciones no son siempre correctas (Hook, 1982, 1983; Kourilsky y Kehret-Ward, 1984).

La distribución de recompensas parece verse influida no sólo por el desarrollo cognoscitivo —por ejemplo, la comprensión de las proporciones— sino también por variables de situación (Sigelman y Waitzman, 1991). Por ejemplo, los niños distribuyen más recompensa a aquellos que consideran que necesitan más o que les parecen más buenos y afables (Enright *et al.*, 1984; Nisan, 1984). Además, si los niños creen

que volverán a interactuar de nuevo con otro niño, que ha hecho relativamente poco trabajo, tienden a recompensarle usando la regla de igualdad en vez de la regla, más avanzada, de equidad (Graziano, 1987).

Justicia retributiva o sancionadora

Los conceptos de justicia también se han examinado para determinar qué factores utilizan los niños para sancionar la culpa o responsabilidad, es decir, su concepto de *justicia sancionadora*. Incluso los niños pequeños parecen acercarse a estos problemas esencialmente en la misma forma que los adultos.

Cuando se les presenta una historia sobre un personaje que se salta una regla, tanto los niños como los adultos examinan primero si causó daño o perjuicio. Si no ocurrió nada, generalmente no buscan la responsabilidad y la justicia. Si se percibe que ha habido daño, ambos grupos de edad intentan determinar si el personaje es responsable. Si no puede asignarse culpa alguna al personaje, generalmente no se considera necesario el castigo. Pero si el personaje es considerado responsable del daño, tanto los niños como los adultos siguen adelante respecto a las cuestiones de si el castigo está justificado, y de ser así, en qué cantidad. En ambas edades, pues, parece seguirse una línea de razonamiento de tres pasos: ¿Daños? ¿Responsabilidad? ¿Castigo? (Shultz y Darley, 1991; Shultz y Wright, 1985; Shultz, Wright y Schleifer, 1986).

Aunque su aproximación a las situaciones de castigo pueden ser similares a las de los adultos, los niños *predicen* que la aproximación de los adultos será diferente de la suya. Por ejemplo, cuando se les presentó a los niños diversas historias en las que un personaje tenía malas intenciones y sus acciones producían malos resultados, juzgaron la conducta del personaje negativamente. Cuando se les pidió que predijeran la forma en que los adultos evaluarían esta conducta, los niños predijeron que los adultos también considerarían la conducta negativa, pero se centrarían más en los resultados de la mala conducta que en los motivos del personaje y evaluarían la conducta del personaje más severamente que ellos, predicciones que se demostraron falsas cuando se pidió a los padres de los niños que juzgaran a los personajes de la historia (Saltzstein *et al.*, 1987).

Estos resultados indican que el razonamiento moral de los niños en situaciones que implican responsabilidad por un daño o destrozo no representa una simple imitación de lo que esperan que hagan los adultos. Además, las predicciones de los niños respecto a la severidad de los juicios de los adultos puede reflejar su visión de los adultos como creadores y valedores de las reglas sociales.

INFLUENCIAS FAMILIARES Y SOCIALES EN EL RAZONAMIENTO MORAL

Ya hemos visto que los teóricos cognoscitivo-evolutivos y aquellos que se basan en el aprendizaje social están de acuerdo en que los factores sociales desempeñan un papel en el desarrollo moral, aunque no están de acuerdo respecto a la naturaleza y la importancia de ese papel. En esta sección, consideraremos varias de las formas más importantes de la influencia social en el desarrollo del razonamiento moral.

Interacción entre iguales

Tanto Piaget como Kohlberg creían que las interacciones entre iguales jugaban un papel importante en la producción de formas más sofisticadas de pensamiento moral. Desde su punto de vista, como los niños se ven forzados a luchar con los muchos conflictos morales con que se encuentran en la interacción diaria con amigos y compañeros, pasan gradualmente a nuevos estadios cognoscitivos en los que pueden enfrentarse a tales dilemas con un estilo de razonamiento más complejo y efectivo.

Los estudios correlacionales han demostrado generalmente una relación positiva entre las interacciones de sus semejantes (como la popularidad) y la madurez moral (Brody y Shaffer, 1982; Enright y Satterfield, 1980; Higgins, Power y Kohlberg, 1984). Se han realizado pocas investigaciones experimentales sobre esta cuestión. En un estudio se evaluó a chicos y chicas adolescentes respecto a varios de los dilemas de Kohlberg y después se les distribuyó en parejas del mismo sexo. Para generar conflicto y discusión, los investigadores se aseguraron de que cada pareja estuviera formada por sujetos que habían presentado visiones muy diferentes sobre el dilema moral. En algunas de las parejas, ambos sujetos estaban en el mismo estadio de razonamiento; en otras, se diferenciaban en menos de un estadio; y en otras, estaban separados por un estadio completo. Se les dio a las parejas dilemas adicionales para que los resolvieran durante un período de dos meses. Finalmente, se les realizó de nuevo un test sobre un conjunto diferente de dilemas de Kohlberg.

En los grupos en los que los sujetos eran de diferentes niveles, el sujeto de nivel más bajo generalmente avanzó más que el de nivel superior. Los mayores avances se dieron en las parejas cuyos miembros eran sólo ligeramente diferentes entre sí. Estos datos demuestran no sólo la influencia potencial de las interacciones de los semejantes sobre el razonamiento moral, sino que también apoyan la creencia de que los argumentos que están apenas por encima del propio nivel del sujeto son más eficaces para inducir el paso al estadio siguiente (Berkowitz, Gibbs y Broughton, 1980).

Modelado

Los niños aprenden mucho observando a los demás, y se ha investigado si este proceso se aplica también al razonamiento moral. Se ha demostrado, por ejemplo, que los padres suelen usar niveles superiores de razonamiento con sus hijos cuando éstos van haciéndose mayores (Denney y Duffy, 1974), lo que podría contribuir a los cambios en el estilo de razonamiento de los niños. Los padres también reducen su nivel de razonamiento moral cuando comentan una cuestión moral con un niño, al igual que reducen su nivel de lenguaje utilizando un lenguaje maternal con el niño que está aprendiendo a hablar (Walker y Taylor, 1991a).

Los teóricos que se basan en el aprendizaje social sostienen que si el modelado y la imitación tienen un papel en el razonamiento moral del niño, no hay razón para que siga una secuencia invariante de estadios. Más aún, si se puede convencer a un niño que razona a un cierto nivel de que un acercamiento menos sofisticado es de algún modo mejor, el niño podría regresar a una forma más primitiva de razonamiento (Peny y Bussey, 1984).

Diversos estudios han señalado que muchos niños expuestos a un modelo de compañeros o adultos que intentan resolver un dilema moral utilizando un razona-

miento inferior al nivel de razonamiento moral del niño, posteriormente resolverán otro dilema utilizando el mismo nivel de razonamiento utilizado por el modelo (Brody y Henderson, 1977; Harvey y Liebert, 1979; Saltzstein, Sanvitale y Supraner, 1978). No queda claro, sin embargo, si el razonamiento del niño queda afectado por más de un breve espacio de tiempo o si hubiera resultado influido tan fácilmente en el entorno natural.

Prácticas disciplinarias de los padres

Se ha comprobado que la forma en que los padres interactúan con sus hijos influye en el nivel de razonamiento moral que muestran los niños (Eisenberg y Murphy, 1995). Por ejemplo, cuando discuten con un niño una cuestión moral, es más probable que los padres promuevan el cambio a un nivel superior de pensamiento moral respetando y apoyando al mismo tiempo el nivel actual de razonamiento del niño (Kruger, 1992; Walker y Taylor, 1991a).

Otra forma en que los padres influyen en la comprensión moral de los niños es a través de la disciplina aplicada por las conductas equivocadas. Cuando los padres castigan a los niños, generalmente esperan que los niños no solamente eviten repetir de nuevo la conducta inadecuada sino que también asuman gradualmente la responsabilidad de cumplir las reglas. Como hemos visto en el capítulo anterior, el desarrollo de la autorregulación implica frecuentemente aprender a controlar el deseo de realizar conductas prohibidas. Y tal como los seguidores de Vygotsky y otros han argumentado, los niños parecen cumplirlo por *interiorización* de las reglas y prohibiciones que les son ofrecidas por los padres, habitualmente durante las situaciones disciplinarias (Buzzelli, 1995; Hoffman, 1994; Tappan, 1997).

La efectividad de la disciplina en promover la interiorización de los valores y moralidad de los padres depende de un cierto número de factores (Grusec y Goodnow, 1994). Uno de ellos se refiere al estilo de castigo que los padres emplean. Se han identificado tres clases de disciplina paterna (Hoffman, 1970, 1984b). *Afirmación del poder*, que implica el uso de órdenes, amenazas y fuerza física. *Retirada del cariño*, que se refiere al uso de desaprobación verbal, ridiculización o negativa al afecto del niño. *La inducción*, que implica razonar con el niño para explicarle por qué ciertas conductas están prohibidas, y con frecuencia promueven sentimientos de culpa en el niño señalándole cómo la mala conducta podía haber causado daño o perjuicio a alguien.

Pruebas obtenidas de un cierto número de estudios indican que los niños a los que se les impone una disciplina que implica la inducción moral muestran los niveles más avanzados de razonamiento moral. Las técnicas de retirada de cariño consiguen niveles algo inferiores, mientras la afirmación de poder consigue las formas menos maduras de razonamiento (Boyes y Allen, 1993; Hart, 1988b; Weiss *et al.*, 1992).

Sin embargo, esta pauta de resultados es menos clara en los estudios realizados en otros países y culturas. Por ejemplo, en la India, el razonamiento inductivo es más efectivo que otras prácticas disciplinarias sólo con los niños mayores (adolescentes) en las clases superiores (Parikh, 1980; Saraswathi y Sundaresan, 1980); en Israel, el efecto se observa en el estilo disciplinario de los padres pero no de las madres (Eisikovits y Sagi, 1982); y en los Países Bajos, el uso de la inducción en las madres, pero no en los padres, se asocia con altos niveles en el razonamiento moral de sus hijos (Janssens

y Gerris, 1992). En consecuencia, la cultura juega obviamente un papel en la socialización del razonamiento moral de los niños, y ha de tenerse precaución al generalizar los resultados de los estudios llevados a cabo en Estados Unidos (Eisenberg y Murphy, 1995).

Otro factor que influye en cómo la disciplina promueve la interiorización se refiere al temperamento del niño. Estudios recientes han identificado la *medrosidad* como un rasgo innato que influye en si el niño interiorizará las reglas de sus padres (Kochanska, 1993, 1995, 1997). Para el niño medroso, que tiende a ser tímido y preocupado, parece que una disciplina suave y el evitar tácticas de poder es lo mejor para promover el desarrollo de la conciencia (interiorización) en el niño. Para los niños medrosos, el mejor método disciplinario aprovecha los motivos positivos del niño para aceptar los valores de los padres y así implica un método cooperativo y atento por parte del adulto. El concepto buena adecuación, comentado en el capítulo 12, se aplica aquí también. El tipo de disciplina que es más efectiva con un niño en concreto es la que «encaja» mejor con la personalidad y temperamento de éste (Kochanska y Thompson, 1997).

RAZONAMIENTO MORAL Y CONDUCTA MORAL

Una cuestión fundamental que se plantea en el área del desarrollo moral es si el razonamiento moral de los niños está relacionado con su conducta moral. Es decir, ¿se comporta de forma más adecuada un niño que muestra una comprensión más sofisticada de las cuestiones morales, que un niño que razona a un nivel inferior? (Burton, 1984; Kutnick, 1986)

Los teóricos cognoscitivo-evolutivos, como se recordará, sostienen que estos elementos deberían ser consecuentes entre sí además de serlo en las diversas situaciones. Kohlberg, por ejemplo, creía que el pensamiento moral y la acción moral deberían ser coherentes (aunque no de un modo perfecto), y afirmaba que los resultados probaban que era así (Kohlberg, 1987; Kohlberg y Candee, 1984). Los teóricos del aprendizaje social hacen una predicción diferente. Argumentan que el razonamiento moral y la conducta pueden mostrar una cierta correspondencia pero que no necesariamente ha de ser sólida, porque lo que los niños dicen y lo que hacen implican procesos algo independientes (Bandura, 1991; Liebert, 1984).

Las pruebas obtenidas respecto a esta cuestión no han corroborado, de hecho, la posición de Kohlberg. Estudios basados en el método de Kohlberg han encontrado sólo una modesta relación entre el nivel moral de razonamiento de un niño y su conducta moral (Blasi, 1980, 1983; Rholes y Lane, 1985; Straughan, 1986). En la mayoría de los niños, esta relación simplemente no existe.

CUADRO 14.1. Clásicos de la investigación. Estudio sobre el carácter moral:
¿hay «niños buenos» y «niños malos»?

¿Hay «niños buenos» y «niños malos», o la moralidad de los niños depende de la situación y circunstancias en que se encuentran? Esta pregunta fue la base de un estudio clásico de primera época sobre el carácter de los niños llevado a cabo por Hugh Hartshome y Mark May (1928-1930).