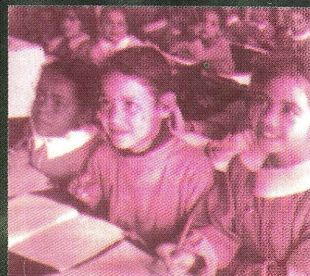
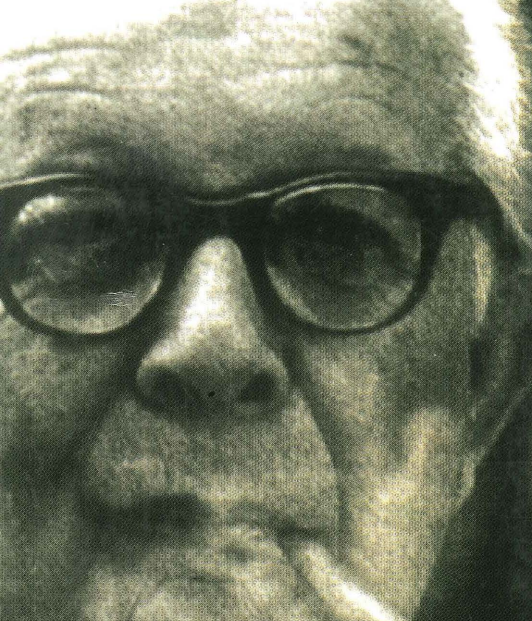


CECILIA THORNE (Editora)



Capítulo 12

PIAGET entre nosotros



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FONDO EDITORIAL 1997



Primera edición, setiembre de 1997

Carátula: AVA Diseños

Cuidado de la edición: María del Carmen Ghezzi

Diagramación: Marilú Alvarado Vargas

Piaget entre nosotros

Copyright © 1997 por Fondo Editorial de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, Av. Universitaria, cuadra 18,
San Miguel. Apartado 1761. Lima 100, Perú.

Teléfonos: 462-6390, 462-2540, anexo 220.

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio,
total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Derechos reservados

ISBN 9972-42-077-9

Impreso en el Perú - Printed in Peru

EL JUICIO MORAL EN ESCOLARES DE DISTINTOS NIVELES SOCIOECONÓMICOS

Mercedes Valdez

La presente investigación tuvo como principal objetivo estudiar la relación existente entre edad, clase social y sexo respecto del desarrollo del juicio moral. La motivación surgió al observar la necesidad de integrar en la educación formal del alumno el aspecto sociomoral. Consideramos que el objetivo de los colegios no se debe centrar únicamente en los aspectos cognitivos referidos a las funciones intelectuales. Por ello creemos que es urgente incorporar en el currículo escolar oportunidades de reflexión y experiencias sociales a través de elecciones de grupo, oportunidades de diálogos que apunten al desarrollo de la inteligencia social.

Nuestro interés no es moralista; pensamos que el desarrollo de la inteligencia social permite al hombre implementar recursos en sus procesos de adaptación, pudiendo enfrentar situaciones conflictivas que requieran de una solución.

Además, el interés de la investigación no fue sustentar ciertas normas y valores sociales, sino el razonamiento que subyace a la elección de cada una.

Entendemos por juicio moral a la habilidad para interpretar, evaluar y decidir sobre aspectos relativos a las relaciones e interacciones entre los miembros de un grupo social, y entre sus miembros y sus organizaciones principales. Esta habilidad es una de las bases fundamentales para alcanzar niveles de comprensión y adaptación al grupo que uno pertenece.

Jean Piaget (1974) fue el primer estudioso en el campo de la psicología interesado en el desarrollo del juicio moral. Focalizó su estudio

sobre moral en la observación del juego de niños básicamente en dos aspectos: 1) cómo los niños evolucionan en su respeto por las reglas, y 2) su sentido de solidaridad con su sociedad.

Lawrence Kohlberg estableció en 1958 una tipología de seis periodos en el desarrollo del juicio moral. El fundamento conceptual de la teoría de Kohlberg es construido sobre el trabajo de Jean Piaget en el campo del desarrollo cognitivo. Kohlberg atribuye la diferencia de la reacción entre un niño de 3 años y uno de 8 años en la habilidad de ponerse en el lugar del otro. La habilidad de tomar el rol del otro es una destreza social que evoluciona gradualmente desde aproximadamente los 6 años y parece ser un punto importante sobre el cual se desarrolla el juicio moral (Kohlberg, 1969).

La teoría cognitiva constructivista considera que el juicio moral es el resultado de procesos cognitivos en evolución que permite a la persona reflexionar sobre distintos valores así como también ordenarlos en una jerarquía lógica. Presupone que tanto la evolución de la inteligencia como la vida afectiva y las relaciones sociales responden a una ley de evolución gradual, siendo estos procesos paralelos.

En 1976 Kohlberg propuso que el desarrollo de los periodos cognitivos de Piaget eran básicos para los estadios de perspectiva social o de la toma de roles (*role-taking*) descritos por Selman en 1974, los cuales a su vez eran básicos para el desarrollo de los estadios morales. Por eso una fase del desarrollo como el egocentrismo tiene dimensiones cognitivas y sociales. Un niño de 4 años, incapaz cognitivamente de imaginarse que el sol es más grande que el tamaño que él percibe, es igualmente incapaz de imaginar que su madre puede tener razones para no querer jugar con él (por ejemplo, porque viene cansada de trabajar). En ambos casos, su inmediata percepción o deseo define la realidad para él.

Sin embargo, cuando cognitivamente se introduce la noción de perspectiva, el niño entonces entiende que el sol parece pequeño por estar lejos. Igualmente se percibe que el ponerse en el lugar del otro es una operación de perspectiva en las relaciones sociales.

Si por ejemplo dos niños de 8 años quieren jugar con la misma pelota, por su habilidad de ponerse en el lugar del otro, ambos sabrán

que cada uno desea tener la pelota. Desde esta situación de dos personas deseando una misma cosa, entra una nueva noción: la de compartir como posibilidad de resolver y satisfacer los deseos de ambos. Eventualmente los niños pueden sentir que uno puede compartir con los otros porque eso es lo más justo; cuando esto sucede aparece un nuevo periodo de toma de roles y un nuevo periodo de juicio moral.

Si bien se da este desarrollo paralelo entre lo cognitivo y lo afectivo, los niños progresan más rápidamente en su comprensión del mundo físico que en su comprensión y estructuración de sus relaciones en el mundo social, pues requiere de una reestructuración y elaboración de reacciones emocionales que no están incluidas en las dimensiones cognitivas. Por esto es que se postula que el desarrollo del razonamiento lógico precede al desarrollo de la percepción social, y ésta precede al desarrollo del juicio moral. Y la misma relación de "necesaria pero no suficiente" parece existir entre los periodos de *role-taking* y desarrollo de juicio moral.

De acuerdo con esto, el periodo cognitivo en que se encuentra el niño indica el nivel de comprensión de problemas físicos y lógicos, mientras que los periodos de toma de roles indican su nivel de comprensión del carácter de las relaciones sociales, y el periodo de juicio moral indica la manera en que decide cómo resolver conflictos sociales entre personas con distintos puntos de vista.

El desarrollo del juicio moral depende de la estimulación cognitiva, pero más importante que los factores relacionados con la estimulación cognitiva son los factores de experiencia social y estimulaciones llamadas *oportunidades para asumir roles*. La participación en un grupo o institución aumenta estas oportunidades. En el desarrollo del niño distinguimos algunas instituciones esenciales como la familia y el grupo de pares y la participación en las instituciones secundarias de ley, gobierno y trabajo.

Como mencionamos anteriormente, en la década del cincuenta Lawrence Kohlberg empezó a recolectar datos acerca del cuestionamiento y elaboraciones sobre moral; había estudiado a Piaget, su teoría de desarrollo cognitivo y de desarrollo moral. Kohlberg estableció un patrón específico en el pensamiento moral a través del cual

pasa todo individuo. Se trata de una organización general de elementos estructurales de juicio moral que se van desarrollando en una secuencia regular, universal e invariante de periodos. Esto implica que el desarrollo del juicio moral se define en términos de una reorganización cualitativa de los patrones de pensamiento individuales, más que el aprendizaje de nuevos contenidos.

La teoría señala que el movimiento de un periodo a otro ocurre a través de una reflexión reorganizativa, surgiendo la contradicción y el conflicto cognitivo. Experiencias de conflicto cognitivo se dan cuando uno es expuesto a situaciones que crean una contradicción interna en la estructura del razonamiento de personas significativas; cada nueva reorganización integra cada comprensión y conocimiento de periodos previos.

Kohlberg identifica tres niveles de desarrollo:

- El nivel *preconvencional*, donde la persona aún no ha comprendido ni acatado las reglas y expectativas convencionales, y éstas son algo externo a él.
- El nivel *convencional*, donde la persona ha internalizado y se ha identificado con las reglas y expectativas de los otros, especialmente con las autoridades.
- El nivel *postconvencional*, donde se aprecia que la persona se diferencia a sí misma de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en términos de principios elegidos por él mismo.

El trabajo de Gibbs y Widaman sobre inteligencia social en 1982 derivó en un instrumento utilizado en la presente investigación al cual abreviaremos como SRM, cuyas iniciales traducidas significan "Medición de la Reflexión Sociomoral". Esta prueba mide el razonamiento del juicio moral, ya que los sujetos tienen que expresar su opinión acerca de dilemas morales, sobre valores y normas asociadas a éstas. Consideran que el juicio moral significa algo más que evaluaciones sobre problemas o el conocimiento de las normas morales pertinentes a una determinada sociedad. Gibbs y Widaman se refieren al pensamiento *reflexivo sociomoral*, el cual alude a la justificación que da un sujeto a una decisión o evaluación moral. La moralidad se concibe profundamente

enraizada con la interacción social; es decir, se refiere a lo que es correcto no solamente para un individuo sino en la interacción de unos con otros en una sociedad. Así, la justificación moral se estructura a partir de la propia comprensión de la naturaleza de las relaciones entre las personas y entre estas personas y las instituciones, así como las transacciones que sirven para regular, mantener y transformar estas relaciones.

Un periodo sociomoral se refiere al carácter de la comprensión de las relaciones sociales y transacciones, entre las personas, así como un determinado enfoque para coordinar acciones entre las personas relacionadas. Proponen dos niveles básicos en el desarrollo del juicio moral: uno inmaduro compuesto por los periodos 1 y 2, y otro maduro compuesto por los periodos 3 y 4. Cada uno de estos periodos puede ser descrito en seis aspectos, los cuales están representados por *criterios justificatorios* en cada una de las ocho normas que evalúa el SRM. Estas son: afiliación que incluye matrimonio y amistad, vida, ley y propiedad, justicia legal, consciencia, afiliación familiar, contrato, propiedad.

Describiremos brevemente los periodos presentados por Gibbs y Widaman:

En el periodo 1, llamado *unilateral y simplista* las relaciones humanas se construyen unilateralmente. Es así que la perspectiva de una persona es leída simplemente desde un lado de la acción, sin que haya una comprensión más profunda, la cual se derivaría de la posibilidad de coordinar perspectivas. Por ejemplo: “robar es malo porque a mi mamá no le gusta”; “salvar la vida de un extraño no es importante porque uno nunca se debe acercar a los que no conoce”.

En el periodo 2, llamado *de intercambio*, la comprensión de la interacción social implica el darse cuenta que las relaciones humanas pueden darse en dos vías. Este tipo de intercambio de perspectiva está asociado con un punto de vista instrumental de la motivación sociomoral; esto es, que las personas deberían actuar moralmente siempre y cuando tales acciones tengan sentido considerando sus propios intereses culturales. Por ejemplo: “ayudar a tu esposa es importante porque ella ya te ha hecho favores, o porque ella te puede devolver el favor”. E incluso: “salvar a tu esposa *no* es importante porque tú podrías ser el que tenga que ir a la cárcel y no ella”.

En el periodo 3, llamado *mutuo y prosocial*, aparece una interpretación simultánea de la perspectiva propia junto con la del otro. El pensamiento sociomoral maduro requiere que el pensador trascienda la contigüidad espacio temporal y vea así una relación desde lo que llama Selman "Perspectiva de tercera persona". Este periodo 3 es un periodo de madurez reflexiva para relaciones diádicas o de pequeños grupos, y abarca esencialmente sentimientos, cuidados y conducta de reciprocidad. Por ejemplo: "ayudar a tu esposa puede ser evaluado como importante para evitar que los hijos sufran", o "porque de otra manera ella se podría sentir no amada o abandonada".

El periodo 4, llamado *sistémico y de estándares*, marca y expande la aplicación del ideal de la tercera persona en las relaciones diádicas hacia un sistema diferenciado, jerarquizado y complejo como es el sistema social. Este nivel sistemático para concebir las relaciones humanas implica intrínsecamente la comprensión de que los adultos pueden ser estructurados en sus acciones sociales por ciertos estándares consistentes, los cuales, flexibles en algunos casos, no se acomodan totalmente a los sentimientos interpersonales que se derivan de relaciones particulares de a dos. Por ejemplo: se considera importante mandar a la cárcel a los que violan la ley pues "la ley debe observarse y ejecutarse, aún si una ley en particular es incorrecta o injusta". La vida es tratada como valor institucional: salvar una vida o mantener viva a una persona no importando qué se haga es considerado como muy importante, pues la vida es tratada como una ley superior, por encima incluso de la ley escrita. Ayudar a los padres puede ser importante porque "la familia es primero que los deseos personales".

Quisiéramos ahora presentarles uno de los dilemas utilizados en la prueba y algunas de las respuestas o justificaciones para la elección de la primera de las preguntas de la encuesta. El dilema 1 de la forma A es el dilema de Heinz, cuya traducción libre al castellano es como sigue:

En Estados Unidos una mujer estaba a punto de morir. Tenía cáncer. Pero había un remedio que los doctores creían que podía salvarla. Este remedio había sido descubierto recientemente por un farmacéutico de la misma ciudad. Era un remedio muy caro de hacer, pero el farmacéutico quería que la gente le pagara diez veces su valor.

Juan, el esposo de la mujer enferma, fue a donde todos sus conocidos para que le prestaran el dinero, pero sólo pudo reunir la mitad de lo que el farmacéutico le pedía. Juan le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le dejara terminar de pagárselo luego. El farmacéutico le dijo: “No. Yo descubrí el remedio y voy a sacar dinero con él”. Así que la única manera de que Juan consiguiera el remedio era metiéndose en la tienda y robándolo.

Juan tiene un problema. Debe ayudar a su esposa y salvar su vida. Pero por otro lado, la única manera que tiene de conseguir el remedio que necesita es violando la ley, pues es robándolo.

¿Qué debería hacer Juan?

Debería robar / No debería robar / No puede decidir

¿Por qué?

Ya que en esta prueba lo importante y lo que se está evaluando es la justificación a la norma elegida, a riesgo de ser reiterativos nos gustaría presentarles un pequeño esquema de respuestas en los diferentes periodos eligiendo el mismo valor.

Supongamos que la persona elige que Juan deber robar; en el periodo 1 encontraremos respuestas justificatorias como “debe hacerlo porque es su esposa”, sin mayor elaboración, sólo por el estado de esposa.

En el periodo 2 puede encontrarse respuestas como “debe robar porque ella le puede haber hecho favores”, en cuyo caso el razonamiento que subyace es de intercambio.

En el periodo 3 habría respuestas como “debe robar y salvarle la vida pues si no ella se sentiría abandonada”, o “para no verla sufrir”. En ambas respuestas se contemplan las emociones de la otra persona.

En el periodo 4 la respuesta que entraría en esta calificación sería algo como “debe robar pues el matrimonio es un equipo de dos basado en el respeto y cooperación”, o “la vida es el valor supremo”, donde se está aludiendo a instituciones y valores sociales.

En esta misma pregunta podría haber respuestas que eligen que el esposo *no* debe robar y las justificaciones podrían variar así.

En el periodo 1 se incluirían respuestas como “no debe robar pues es una ley” o “porque una buena persona no roba”, es decir son respuestas rígidas, donde no se coordinan perspectivas y donde la simple apelación a la figura de autoridad sin mayor elaboración es el sustento del razonamiento, casi como si el nombrarla fuese justificación en sí misma.

En el periodo 2 podría haber una justificación como “no debería robar porque el sería él que va a la cárcel”, donde sólo se contempla una perspectiva.

En el periodo 3 entraría una justificación como “no debería robar y si ella realmente lo amara no le pediría a él que lo hiciera pues estaría quebrando la ley”. Aquí es claro que hay interjuego de perspectivas.

En el periodo 4 encontraríamos alguna respuesta como “no debería robar pues es importante mantener una sociedad ordenada”, donde hay una elaboración y apelación a las instituciones superiores.

En base a esta revisión nos hicimos las siguientes preguntas:

¿Existe una relación entre la edad de los participantes y el nivel de juicio moral? ¿Existe una relación entre el género de los participantes y el nivel de juicio moral? ¿Existe una relación entre el nivel socioeconómico y el nivel de juicio moral? ¿Existe una interacción entre edad, género y nivel socioeconómico?

Metodología

La muestra estuvo constituida por 96 participantes, distribuyéndose de acuerdo a los criterios de:

- edad: 3 grupos de 8, 11 y 16 años;
- género: 2 grupos: femenino y masculino, y
- nivel socioeconómico: 2 grupos: nivel alta y clase baja.

En cada combinación de estas tres variables se integraron 8 participantes formándose 12 subgrupos, siendo el diseño de $3 \times 2 \times 2$.

El muestreo se realizó en dos fases: la primera fue intencional probabilística, pues se seleccionó los colegios considerando la variable clase social. La segunda fue aleatoria, pues al azar se escogió un salón de cada edad y por apareamiento se seleccionó a los 8 primeros sujetos hombres y a las 8 primeras sujetos mujeres de cada lista.

Como instrumento de investigación utilizamos una traducción libre del SRM.

El SRM es la prueba de Gibbs y Widaman (1982), que como mencionamos anteriormente, mide el razonamiento del juicio moral expresada en opiniones acerca de dilemas morales relativos a valores y normas. Presenta dos dilemas a los que le siguen dos entrevistas estandarizadas que contraponen en cada pregunta dos de los valores sociales antes presentados. La aplicación de la prueba duró tres meses y fue grupal.

Resultados y discusión

El análisis de los resultados se realizó con los puntajes del SRMS, que significa el puntaje de madurez de reflexión sociomoral. Para analizar nuestras preguntas se utilizó la técnica de análisis de varianza y un análisis de regresión múltiple, coincidiendo los resultados con nuestras preguntas 1, 3 y 4, mas no con la 2, es decir la relativa a la relación entre género y nivel de juicio moral.¹

Nuestros resultados responden afirmativamente observándose una relación existente entre edad y juicio moral. Los niños de 8 años estuvieron ubicados en un nivel de desarrollo de juicio moral inferior que aquéllos de 11 años, y éstos a su vez en un nivel inferior que el de los jóvenes de 16 años.

Estos resultados se sustentan en la premisa cognitiva constructivista, la cual, como revisamos anteriormente, plantea que los individuos reestructuran su razonamiento acerca de problemas sociales y morales a medida que desarrollan su estructura cognitiva, siguiendo una secuen-

1 Para mayor información sobre los resultados referirse a Valdez, M. (1985), *Juicio moral en sujetos de 8, 11 y 16 años*.

cia invariante y universal. Así, las diferencias encontradas a nivel evolutivo estarían respondiendo a diferencias de estructuras cognitivas internas en evolución pues estos periodos reflejan diferencias cualitativas que son modos básicos de organización de la experiencia, y no un simple modelaje de la experiencia del adulto.

Nuestros baremos ubicaron a nuestros niños de 8 años en un nivel promedio de transición 2(1), los niños de 11 años en el periodo 2 y los de 16 años en el periodo de transición 3(2). Esto coincidió con los baremos presentados por Gibbs y Widaman en 1982 para la población americana. Estos resultados unidos a los obtenidos en diversos países donde se han realizado investigaciones similares confirman la universalidad de esta teoría y la validez de este modelo en nuestra muestra.

La segunda pregunta se refiere a la relación entre género y desarrollo de juicio moral. Nuestros resultados no mostraron que no existieran diferencias significativas entre ambos géneros, ni que éste interviniera decisivamente en el desarrollo moral de los sujetos. Este dato coincidió con los estudios realizados por Walker reportados en 1982-1983, quien no encontró a nivel de diversos países diferencias específicas. Lo que parece evidente es que las diferencias son más en términos de contenidos y no de estructura. En todo caso, las diferencias aparecerían a partir de la transición del periodo 3 al periodo 4. Esto no se observó en nuestra muestra por tratarse de una población joven que puntuó hasta el periodo 3.

La tercera pregunta se refiere a la relación existente entre el nivel socioeconómico y el nivel de desarrollo de juicio moral. Nuestros resultados verificaron que los participantes de nivel socioeconómico alto puntuaron consistentemente en niveles superiores en comparación con aquellos de nivel bajo. Este resultado puede responder entre otros factores a las diferencias de estimulación cognitiva entre dichas poblaciones y el consecuente retraso en las áreas paralelas de desarrollo (como el lenguaje). Así también, podría referirse a las diferencias en la interacción familiar y las oportunidades de diálogo con los padres. Los trabajos de Sara-Lafosse en poblaciones populares afirman la pobre interacción entre el padre y los hijos, el rol autoritario y distante que éste impone, presentando así a los niños un modelo de relación social vertical y de escasa interacción personal.

Otro factor a considerarse sería la relación de cercanía del nivel socioeconómico alto con las estructuras de poder y la disposición para ver a las instituciones sociales desde una perspectiva organizada. Pensamos que la convergencia de estos factores puede explicar este hecho y no sólo uno por separado. El niño vive en un mundo social total en el que las perspectivas del derecho, las enseñanzas de los padres, grupos de pares, así como la estimulación cognitiva, convergen en estimular el desarrollo de valores morales básicos.

Por último, nos preguntamos si había una interacción de las variables edad, género y clase social respecto al nivel del juicio moral, lo cual fue verificado por nuestros resultados. En esta relación positiva, el género de los participantes se presenta como una variable que diferencia en ciertas ocasiones, por lo que el trivariado mostró eficiencia.

En relación a nuestro instrumento creemos importante señalar que la adaptación de la prueba se basó en la premisa de que el sentido de los dilemas se centran en temas universales y que por esto los conflictos planteados por los dilemas son reales universalmente. Sin embargo, encontramos que hubo normas que fueron poco elegidas por la población, tales como conciencia y vida. Nuestras reflexiones alrededor de este dato nos llevan inexorablemente a nuestra realidad social. Observamos que estas normas son valores abstractos que además se refieren a valores hoy en día cuestionados y desvalorizados por la realidad que vivimos. La prevalencia del individualismo sobre lo social, la extrema violencia, así como la urgencia de satisfacer necesidades primarias que se oponen a la sustentación de estas normas podrían explicar en parte este hecho. En contrapartida, las normas más respondidas fueron afiliación familiar y afiliación, las cuales aluden a la realidad más inmediata de nuestros sujetos sin distinción de edad, clase y sexo.

Parecería pues, ya que ni Kohlberg, Gibbs o Widaman reportan un hallazgo en este sentido, que existen diferencias culturales en la elaboración de los temas o valores abstractos. Planteamos así la necesidad de revisar la adaptación realizada al instrumento, ya que la adaptación de la prueba no sólo debe ceñirse a los contenidos de los dilemas sino también a los temas que éstos plantean.

Para concluir, quisiéramos reafirmar la importancia del tema y la necesidad de insertar en nuestro medio educativo una educación moral

integral que proporcione a los niños oportunidades de desarrollar esta habilidad, partiendo del reconocimiento de sus necesidades, logrando así integrarse en su sociedad adecuadamente e intentar transformar constructivamente su medio.

Referencias

- Gibbs, J.C. y Widaman, K. (1982). *Social intelligence. Measuring of sociomoral reflection*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. En D.A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive developmental approach. En T. Lickona, *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Sara-Lafose, V. (s.f.). La socialización diferencial según el sexo de los hijos. (Separata). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. En T. Lickona, *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 299-316). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Walker, L. (1982). The sequentiality of moral development. *Child Development*, 53 (5).
- Walker, L. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*, 19 (1), 103-110.